



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

DANIELA FERREIRA DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: EM DISCUSSÃO OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DOS GÊNEROS TEXTUAIS POR MEIO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Presidente Prudente - SP
2025



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

DANIELA FERREIRA DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: EM DISCUSSÃO OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DOS GÊNEROS TEXTUAIS POR MEIO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias

Coorientadora:
Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki

Presidente Prudente - SP
2025

Catálogo Internacional de Publicação (CIP)

371.9
S237f

Santos, Daniela Ferreira dos.

A formação continuada de professores para educação inclusiva: em discussão os processos de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais por meio da Pedagogia Histórico-Crítica. / Daniela Ferreira dos Santos. – Presidente Prudente, 2025.

255 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2025.

Bibliografia.

Orientadora: Carmen Lúcia Dias.

Coorientadora: Elsa Midori Shimazaki.

1. Formação continuada. 2. Educação Inclusiva. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Gêneros textuais. I. Título.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – UNOESTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE

Aos cinco dias, do mês de fevereiro, ano de dois mil e vinte e cinco, às oito horas e trinta minutos, na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, **DANIELA FERREIRA DOS SANTOS**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: “Educação”, submeteu-se à Defesa da Tese intitulada: “**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EM DISCUSSÃO OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS POR MEIO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**”, perante a Banca Examinadora composta pelos professores doutores: Carmen Lúcia Dias (orientadora), Elsa Midori Shimazaki (coorientadora), Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos e Mônica Fürkotter (membros internos), Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar e João Luiz Gasparin (membros externos). Encerrada a defesa, procedeu-se ao julgamento, cujo resultado foi:

Aprovado(a) Aprovado (a) com reformulações¹ Reprovado (a)

Nada mais a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, foi assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

¹ O prazo para reformulações necessárias, quando indicadas pela banca, não poderá exceder dois meses.

Central de Assinaturas Eletrônicas

Sobre o documento

Assunto: Documento eletrônico
Status do documento: Concluído
Data de criação do documento: 05/02/2025 14:01
Fuso horário: (UTC-03:00) Brasília
Número de assinaturas: 6
Solicitante: LUCIANA APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6029992)

Signatários do documento

ELSA MIDORI SHIMAZAKI (FUNCIONÁRIO)

elsa@unoeste.br
Recebido em 05/02/2025 14:01
Assinado em 06/02/2025 18:37
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2001:1284:f50e:42cb:112d:4e52:92d3:43f3
ID da assinatura: 4370464

CARMEN LUCIA DIAS (FUNCIONÁRIO)

carmenlucia@unoeste.br
Recebido em 05/02/2025 14:01
Assinado em 05/02/2025 14:10
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 177.131.39.1
ID da assinatura: 4370463

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (COORDENADOR DE CURSO)

danielle@unoeste.br
Recebido em 05/02/2025 14:01
Assinado em 05/02/2025 16:11
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 177.131.33.2
ID da assinatura: 4370465

JOÃO LUIZ GASPARIN (SIGNATÁRIO EXTERNO)

jlgasparin@uem.br
Recebido em 05/02/2025 14:01
Assinado em 07/02/2025 15:43
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:14d:1a81:83f6:500d:b378:2569:9771
ID da assinatura: 4370468

MONICA FURKOTTER (PROFESSOR)

monicaf@unoeste.br
Recebido em 05/02/2025 14:01
Assinado em 05/02/2025 14:03
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 179.107.3.234
ID da assinatura: 4370466

GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR (SIGNATÁRIO EXTERNO)

garalencar@uem.br

Recebido em 05/02/2025 14:01

Assinado em 07/02/2025 11:06

Assinatura Interna UNOESTE

Usando endereço IP: 2001:1284:f50e:63c:5185:26a:e4ec:e2fd

ID da assinatura: 4370467

URL do documento: <https://www.unoeste.br/ica/ce00d108>

Assinatura digital do documento: 28c6ca011b0b9afbe618e5cbc86b984c2e0b6fb26a3bcde6baf4a81b47451b3

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

Mantida pela Associação Prudentina de Educação e Cultura - APEC

Utilize o QRCode abaixo para conferir a autenticidade deste documento:



Dedico essa tese de doutorado, com muito amor e gratidão, a dona Rosa, minha mãe, que não mediu esforços para lutar por minha educação. Essa vitória é nossa, mãe!

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela graça infinita e por Sua bondade, que me sustentou durante este período tão desafiador. Sou grata pela força e direção em todos os momentos, mesmo nos mais difíceis. Com todo o meu ser, obrigada, Senhor, que és fiel em todo tempo.

Aos meus pais, **Rosa** e **Dério**, pelo apoio incondicional, pelo incentivo nos estudos e pelas orações constantes, que me fortaleceram ao longo desses anos. Embora tenham estudado até o 4º ano, percebo que, nos momentos em que me distancio do discurso acadêmico, o que me socorre é o que eles me ensinaram e continuam a ensinar.

Ao **Alan**, pelo amor, paciência, companheirismo e incentivo, mesmo diante da minha ausência nesse processo. Aos meus pets, meus gatos **Fred**, **Pris**, **Frida**, **Feliz** e **Boris**, e ao meu cachorro **Comodoro**, que, com sua presença, trazem conforto, aliviam a ansiedade e tornaram os dias e as noites de estudo mais leves e acolhedores.

À minha irmã **Dirlete** e ao meu cunhado **Elizeu**, que sonharam o meu sonho da primeira graduação, que me deram o suporte essencial quando saí de casa para pensar no meu futuro. Sou eternamente grata por todo o apoio e carinho que sempre me ofereceram nessa jornada.

À minha orientadora, Profa. Dra. **Carmen Lúcia Dias**, carinhosamente Calu, por acreditar na minha pesquisa mesmo antes de me conhecer. Minha gratidão por sua orientação atenta, pelo cuidado e carinho, pelas palavras de incentivo e afirmação, e por confiar em mim ao longo de todo esse percurso acadêmico.

À minha coorientadora, Profa. Dra. **Elsa Midori Shimazaki**, que começou como uma referência bibliográfica e, com o tempo, tornou-se uma presença próxima e inspiradora na minha vida acadêmica e pessoal. Sua orientação, parceria e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento desta tese.

À Profa. Dra. **Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**, minha profunda gratidão por me guiar nos primeiros passos da pesquisa científica em Educação Especial, quando ainda estava no curso de Letras. Gi, você foi meu ponto de partida nessa área tão importante, ter você na banca é uma honra, pois sempre será uma inspiração.

Ao Prof. Dr. **João Luiz Gasparin**, meu reconhecimento pela orientação durante o mestrado, pelo incentivo e pelo apoio inestimável. Tê-lo agora na banca do doutorado é motivo de imensa felicidade, pois sua dedicação e inspiração continuam sendo fundamentais em minha trajetória acadêmica.

À Profa. Dra. **Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos**, minha admiração desde a seleção do doutorado, nas apresentações de projetos até a banca de defesa, sua contribuição foi importante. Obrigada pelos ensinamentos e pela gentileza que tornam cada aprendizado mais leve e inspirador.

À Profa. Dra. **Monica Fürkotter**, pela presença na banca de defesa, com leitura cuidadosa e contribuições precisas, que foram fundamentais para a reflexão e o aprimoramento desta tese, além de contribuir para meu crescimento acadêmico ao longo desse percurso.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste pela dedicação na formação de pesquisadores e pela produção de conhecimentos importantes ao contexto educacional. Meu reconhecimento à Profa. Dra. **Camélia Santana Murgo**, ao Prof. Dr. **Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi**, à Profa. Dra. **Elisa Tomoe Moriya Schlünzen**, ao Prof. Dr. **Marcos Vinícius Francisco**, à Profa. Dra. **Raquel Rosan Christino Gitahy**, ao Prof. Dr. **Ricardo Eleutério dos Anjos** e ao Prof. Dr. **Sidinei de Oliveira Sousa**.

À Prof. Dra. **Rita Melissa Lepre**, ao Prof. Dr. **Paulo Roberto Brancatti**, ao Prof. Dr. **Ademir Henrique Manfré** e ao Prof. Dr. **Cristiano Amaral G. Di Giorgi** pelo generoso aceite para contribuírem com este trabalho como professores suplentes, sou imensamente grata pelo tempo e dedicação investidos na leitura dessa tese.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste, **Ina**, **Luciana** e **Keid**, e à bibliotecária **Renata**, pela dedicação, pelo apoio incansável e pelo profissionalismo. Vocês são essenciais para o sucesso do programa e para todos que dele fazem parte. Obrigada por tornarem nosso estudo mais organizado, eficiente e acolhedor.

Às **professoras da sala comum e da sala de recursos**, meu agradecimento por aceitarem caminhar comigo nesta pesquisa, ao compartilharem seus conhecimentos e experiências de sala de aula. Obrigada pelo “sim” à formação continuada, isso faz a diferença por uma educação fundamentada nos princípios da inclusão.

À minha amiga e Profa. Dra. **Viviane Gislaíne Caetano**, pela amizade, parceria e incentivo para me tornar uma pesquisadora. Amiga desde a graduação, são mais de 15 anos de amizade, apoio e aprendizado. Sou grata por tudo o que vivemos ao longo dos anos.

À minha amiga e Profa. Dra. **Camila Casseiro Rosa**, amiga que o doutorado me deu. Juntas, choramos as alegrias e os medos dessa trajetória, ao apoiar uma à outra nos momentos mais desafiadores. Agradeço pela presença constante e pela parceria ao longo do caminho.

Ao meu amigo e Prof. Me. **Rafael dos Santos Reis**, futuro doutor, amigo que a vida acadêmica me deu desde o mestrado. Obrigada pela presença, pelas palavras gentis, conselhos sábios e constante incentivo — sua amizade foi/é um alento em meio aos desafios.

Ao meu amigo e Prof. Me. **João Lucas de Souza Maximiano**, em breve doutor, colega que a vida acadêmica me trouxe no doutorado. Parceiro de estudos da mesma teoria, com quem compartilho reflexões e buscas comuns por uma educação crítica. Agradeço pela amizade construída no rigor da pesquisa e pela inspiração no diálogo.

Concluo este momento de agradecimento ciente de que não teria chegado aqui sem o apoio de cada pessoa mencionada. A todos que fizeram parte dessa caminhada, direta ou indiretamente. **Muito obrigada!**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001.

A Escola Inclusiva exige que os professores reconheçam as capacidades de cada estudante presente na sala de aula, assumindo que a capacidade de aprender de cada um é ilimitada. É importante que durante o processo de aprendizagem, professor esteja receptivo à diversidade.
(Unesco, 2019)

RESUMO

A formação continuada de professores para educação inclusiva: em discussão os processos de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais por meio da Pedagogia Histórico-Crítica

A aprendizagem ocorre com propriedade quando o conteúdo se aproxima da prática social da pessoa que aprende, conforme o contexto vivido, conforme a perspectiva sociocultural. Dessa forma, o conteúdo ministrado nas ações de formação continuada, além de oferecer fundamentos, é preciso que se seja aplicável e útil em sua prática docente. A tese faz parte da linha de pesquisa “Formação e ação profissional docente e práticas educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, e tem a seguinte questão: como os professores da sala de aula comum e da sala de recursos, por meio dos gêneros textuais – História em quadrinhos; Notícia; Verbetes de dicionário; Artigo de opinião e Regras do jogo –, auxiliam no desenvolvimento intelectual e social do estudante Público da Educação Especial inserido nas classes comuns? Para responder a essa pergunta, o objetivo geral é analisar um processo formativo de professores da sala de aula comum e da sala de recursos, por meio da implementação da didática da Pedagogia Histórico-Crítica e do trabalho com gêneros textuais, com vistas ao desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, na perspectiva da educação inclusiva. Com base na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção, de abordagem qualitativa, com três (03) professoras que atuam com estudantes do Ensino Fundamental I, sendo duas professoras da sala de aula comum e uma professora da sala de recursos, de escolas públicas de um município do Norte do estado do Paraná. Os dados foram coletados por meio de questionário e das sessões da intervenção pedagógica, as quais foram gravadas e contemplam os cinco momentos da metodologia histórico-crítica e sua didática: a Prática social atual do conteúdo escolar corresponde à análise de como o conteúdo escolar é integrado e aplicado na sociedade contemporânea; a Problematização é a identificação e a análise crítica dos desafios e questões relacionadas ao conteúdo escolar; a Instrumentalização usa ferramentas e métodos para facilitar a aplicação prática do conteúdo na educação; a Catarse promove a reflexão e a transformação que leva a novas compreensões e perspectivas sobre o conteúdo e a Nova prática social atual

do conteúdo escolar é a aplicação das novas compreensões para ajustar e melhorar a prática educacional, o que torna mais relevante para a sociedade. Os resultados evidenciam que a formação docente, nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, melhorou a prática pedagógica inclusiva das professoras, bem como a integração dos gêneros textuais no desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. A aplicação dos momentos da didática promoveu reflexões e mudanças de trabalhar o conteúdo escolar em sala de aula. A pesquisa contribui para o fortalecimento de um ensino que contempla os estudantes e suas particularidades; que valoriza o trabalho dos gêneros textuais para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, além de abordar a estrutura do texto bem como a função que ocupa na sociedade; que integra os saberes práticos e teóricos para uma formação docente e, posteriormente, do estudante com uma análise crítica e que seja democrática e inclusiva.

Palavras-chave: formação continuada; educação inclusiva; pedagogia histórico-crítica; gêneros textuais.

ABSTRACT

Continuing teacher training for inclusive education: discussing the teaching and learning processes of textual genres through Historical-Critical Pedagogy

Learning takes place more effectively when the content is connected to the learner's social practice and lived context, in line with the sociocultural perspective. Thus, in continuing education programs, the content offered must not only provide theoretical foundations but also be applicable and meaningful to teachers' pedagogical practice. This dissertation belongs to the research line "Teacher Education and Professional Practice and Educational Practices" within the Graduate Program in Education and addresses the following question: How can teachers from mainstream classrooms and resource rooms, through the use of textual genres—comic strips, news articles, dictionary entries, opinion articles, and game rules—support the intellectual and social development of students from Special Education enrolled in regular classes? To answer this question, the general objective is to analyze a teacher training process involving both mainstream and resource room teachers, through the implementation of the didactics of Historical-Critical Pedagogy and the use of textual genres, aiming at the intellectual and social development of students within the perspective of inclusive education. Grounded in Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy, a qualitative intervention-research was conducted with three (03) female teachers working with students in the first years of Elementary School—two from mainstream classrooms and one from a resource room—in public schools located in a municipality in Northern Paraná, Brazil. Data were collected through a questionnaire and during the pedagogical intervention sessions, which were recorded and organized according to the five stages of the historical-critical methodology and its didactics: (1) Current social practice of school content—analyzing how school knowledge is integrated and applied in contemporary society; (2) Problematization—identifying and critically analyzing challenges and issues related to the content; (3) Instrumentalization—using tools and methods to facilitate the practical application of content in education; (4) Catharsis—fostering reflection and transformation that generate new understandings and perspectives on the content; and (5) New current social practice of school content—applying these new understandings to adjust and improve educational practices,

making them more relevant to society. The findings show that teacher training based on the principles of Historical-Critical Pedagogy enhanced inclusive pedagogical practices as well as the integration of textual genres into the intellectual and social development of students. The application of the five stages of this didactic approach fostered reflection and changes in how school content is addressed in the classroom. This study contributes to strengthening a teaching practice that values students and their specificities; highlights the role of textual genres in enriching teaching and learning processes while addressing both text structure and its social function; and integrates practical and theoretical knowledge to support teacher education and, consequently, student learning, within a critical, democratic, and inclusive perspective.

Keywords: continuing teacher education, inclusive education, historical-critical pedagogy, textual genres.

LISTA DE SIGLAS

AC	- Acre
ACU	- <i>Absoulute Christian University</i>
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AL	- Alagoas
AM	- Amazonas
AP	- Amapá
BA	- Bahia
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	- Base Nacional Comum
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAA	- Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAAE	- Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAEE	- Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	- Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CE	- Ceará
CEP	- Comitê de Ética em pesquisa
CF	- Constituição Federal
CIDPD	- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CIP	- Catalogação Internacional de Publicação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRAS	- Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	- Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	- Distrito Federal
DI	- Deficiência Intelectual
DTP	- Departamento de Teoria e Prática da Educação
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUEFCG	- Editora da Universidade Federal de Campina Grande
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ES	- Espírito Santo
FAEF	- Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GO	- Goiás
HQ	- História em quadrinhos
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JAWS	- Job Access With Speech
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras	- Língua Brasileira de Sinais
MA	- Maranhão
MEC	- Ministério da Educação
MG	- Minas Gerais
MHD	- Materialismo Histórico-dialético
MS	- Mato Grosso do Sul
MT	- Mato Grosso
NVDA	- Non Visual Desktop Access
ODS	- Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OLP	- Olimpíada de Língua Portuguesa
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
PA	- Pará
PAE	- Programa de Atendimento ao Deficiente
PB	- Paraíba
PcD	- Pessoa com deficiência
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	- Pernambuco
PEE	- Público da Educação Especial
PHC	- Pedagogia Histórico-Crítica
PI	- Piauí
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PR	- Paraná
Projovem	- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
RIAEE	- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
RJ	- Rio de Janeiro
RN	- Rio Grande do Norte
RO	- Rondônia
RR	- Roraima
RS	- Rio Grande do Sul
SAC	- Sala de Aula Comum
Saeb	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARS-CoV	- <i>Severe Acute Respiratory Syndrome-Corona Virus Disease</i>
SC	- Santa Catarina
SE	- Sergipe
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SP	- São Paulo

SRMs	- Salas de Recursos Multifuncionais
SUS	- Sistema Único de Saúde
TA	- Tecnologia Assistiva
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TGD	- Transtornos Globais do Desenvolvimento
THC	- Teoria Histórico-Cultural
TO	- Tocantins
TOD	- Transtorno Opositivo-Desafiador
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UFRB	- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
UnB	- Universidade de Brasília
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	- <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizativo</i>
UniCesumar	- Universidade Cesumar
Unoeste	- Universidade do Oeste Paulista

* A cada novo tópico, apresentaremos novamente o significado da sigla.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Resultados das buscas das produções com base nos descritores	40
Quadro 2 -	Plano de trabalho docente com base na didática da PHC	52
Quadro 3 -	Estudantes PEE	65
Quadro 4 -	Características dos cinco tipos textuais	93
Quadro 5 -	Exemplo de regras do jogo “ <i>Stop Substantivos</i> ”	109
Quadro 6 -	Formação acadêmica das professoras participantes	115
Quadro 7 -	Resultados das buscas dos gêneros textuais com base nos descritores	133
Quadro 8 -	Plano de aula - Momento 1 - Prática social atual do conteúdo Escolar	145
Quadro 9 -	Plano de aula - Momento 2 – Problematização.....	159
Quadro 10 -	Plano de aula - Momento 3 – Instrumentalização	173
Quadro 11 -	Plano de aula - Momento 4 – Catarse.....	194
Quadro 12 -	Plano de aula - Momento 5 – Nova prática social atual do conteúdo escolar	219

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Porcentagem de estudantes da Educação Especial incluídos no Brasil ..	34
Figura 2 -	Lógica dialética é a contradição: a tese, a antítese e a síntese.....	46
Figura 3 -	Níveis de desenvolvimento.....	48
Figura 4 -	Ciclo da didática da PHC.....	51
Figura 5 -	Linha do tempo da história da pessoa PEE.....	58
Figura 6 -	Da exclusão até a inclusão.....	61
Figura 7 -	Equidade => Inclusão.....	80
Figura 8 -	Seis elementos da comunicação.....	89
Figura 9 -	Exemplos de gêneros textuais a partir dos tipos textuais.....	95
Figura 10 -	Exemplos de balões de fala.....	99
Figura 11 -	Estrutura do gênero textual notícia.....	101
Figura 12 -	Exemplo e definição de verbete.....	103
Figura 13 -	Estrutura composicional do artigo de opinião.....	106
Figura 14 -	Unidade de conteúdo da formação continuada.....	138
Figura 15 -	Prática: Momento 1 – Prática social atual do conteúdo escolar.....	144
Figura 16 -	Teoria: Momento 2 – Problematização.....	157
Figura 17 -	Teoria: Momento 3 – Instrumentalização.....	172
Figura 18 -	Tipos, gêneros e suportes textuais.....	174
Figura 19 -	Teoria: Momento 4 – Catarse.....	192
Figura 20 -	Esboço dos slides dos cinco momentos da didática da PHC.....	195
Figura 21 -	Atividade da professora do AEE com a estudante “Maria”.....	198
Figura 22 -	Atividade da professora do AEE com o estudante “José”.....	200
Figura 23 -	Atividade inicial da professora da SAC 1 com a turma.....	203
Figura 24 -	Atividade em grupo da professora da SAC 1.....	205
Figura 25 -	Atividade avaliativa “mapa mental” em grupo da professora da SAC 1..	207
Figura 26 -	Varal da atividade no corredor da sala de aula da professora da SAC1	209
Figura 27 -	Atividade inicial da professora da SAC 2 com a turma.....	211
Figura 28 -	Atividade em círculo/em grupo da professora da SAC 2 com a turma ...	212
Figura 29 -	Textos de provas avaliativas do governo da professora da SAC 2	214
Figura 30 -	Estudantes fazendo leitura de texto produzido por eles.....	215
Figura 31 -	Prática: Momento 5 – Nova prática social atual do conteúdo escolar	218

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental (2018-2022).....	32
Tabela 2 -	Quantitativo de produções com descritor “Formação Continuada de Professores” (2008-2024)	37
Tabela 3 -	Quantitativo de produções com descritor “Formação de Professores” (2008-2024).....	38
Tabela 4 -	Quantitativo de produções com descritor “Formação Docente” (2008-2024).....	39
Tabela 5 -	Tempo de cada sessão realizada com as professoras	119
Tabela 6 -	Datas da formação	124
Tabela 7 -	Quantitativo de gêneros textuais encontradas de acordo com os descritores (2008-2024)	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução de matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental por local de atendimento (2012-2022).....	33
Gráfico 2 - Número absolutos de matrículas dos estudantes PEE	35
Gráfico 3 - Professor regente.....	77
Gráfico 4 - Professor do AEE.....	78

SUMÁRIO

	SEÇÃO I	23
1	INTRODUÇÃO	23
1.1	Apresentação do tema	23
1.2	Estrutura da tese	26
	SEÇÃO II	29
2	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	29
2.1	Justificativa	29
2.1.1	Trajetória da pesquisadora.....	29
2.1.2	Últimos dados estatísticos.....	31
2.1.3	Plataformas e Descritores.....	36
2.2	Pergunta da pesquisa e tese	42
2.3	Objetivos	43
2.3.1	Objetivo geral	43
2.3.2	Objetivos específicos	43
	SEÇÃO III	45
3	TEORIA: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	45
3.1	Processo dialético em cinco momentos	49
	SEÇÃO IV	56
4	PARCERIA DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DA SALA DE AULA COMUM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	56
4.1	Concepções históricas dos estudantes da educação especial: da exclusão até a inclusão	57
4.2	Serviço do Atendimento Educacional Especializado	64
4.2.1	Profissional de apoio, acompanhante especializado e professor itinerante .	66
4.2.2	Salas de recursos e sala de recursos multifuncionais.....	67
4.3	Formação continuada para uma educação inclusiva	70
4.4	Desafios na educação inclusiva	75
4.4.1	Colaboração entre os professores do AEE e os da sala de aula comum	84
	SEÇÃO V	87
5	ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I	87
5.1	Texto, contexto e linguagem	87
5.2	Leitura, escrita, compreensão e interpretação de texto	90
5.3	Tipologias textuais	92
5.4	Gêneros textuais	94
5.4.1	História em quadrinhos	98
5.4.2	Notícia.....	100
5.4.3	Verbetes de dicionário	103
5.4.4	Artigo de opinião	105
5.4.5	Regras de jogo.....	107
5.5	Suportes textuais	111

	SEÇÃO VI	113
6	METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO	113
6.1	Percurso metodológico	113
6.1.1	Desenho da pesquisa.....	113
6.1.2	Local da pesquisa	114
6.1.3	Participantes da pesquisa	114
6.1.4	Instrumentos	116
6.1.4.1	Questionário	117
6.1.4.2	Intervenção pedagógica	118
6.1.5	Questões éticas	120
	SEÇÃO VII	121
7	PRÁTICA: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COM RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA DE CAMPO	121
7.1	Planejamento da Intervenção pedagógica.....	121
7.2	Perfil das professoras.....	124
7.2.1	Professora do AEE.....	125
7.2.2	Professora da SAC 1.....	126
7.2.3	Professora da SAC 2.....	127
7.3	Seleção dos gêneros textuais para intervenção pedagógica	129
7.4	Cinco momentos da didática da PHC.....	135
7.4.1	Momento 1 – Prática social atual do conteúdo escolar	135
7.4.2	Momento 2 – Problematização.....	155
7.4.3	Momento 3 – Instrumentalização	170
7.4.4	Momento 4 – Catarse.....	190
7.4.5	Momento 5 – Nova prática social atual do conteúdo escolar	217
7.5	Considerações gerais da intervenção pedagógica.....	223
	SEÇÃO VIII	227
	CONCLUSÕES.....	227
	REFERÊNCIAS	232
ANEXO -	CERTIFICADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	248
APÊNDICES		249
APÊNDICE A -	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	250
APÊNDICE B -	QUESTIONÁRIO	252

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos esta tese com a defesa de que o tema é a formação continuada de professores que lecionam para estudantes da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Os conteúdos escolares trabalhados com esses professores contribuem para o desenvolvimento da linguagem e da interação social dos estudantes, por meio dos processos de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais. Esse processo tem início nos conhecimentos cotidianos — isto é, nas vivências dos estudantes — e resulta na apropriação do conhecimento científico, que corresponde aos conteúdos escolares.

1.1 Apresentação do tema

A história revela que, por um longo período, o Público da Educação Especial – PEE, composto por estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento – TGD¹ e altas habilidades/superdotação, foi estigmatizado e considerado sem possibilidade de se integrar na sociedade. Na Idade Antiga, essas pessoas eram abandonadas ou exterminadas. Na Idade Média, passaram a ser reconhecidas como "**pessoas com alma**". Na Idade Moderna, houve uma expansão do entendimento sobre a deficiência, que passou a abranger o estudo e o diagnóstico.

Desde os anos 1990 até os dias atuais, com os movimentos de inclusão social, ocorreram mudanças na realidade dessas pessoas. Contudo, o ideal ainda não foi alcançado, pois muitas vivem à margem da sociedade (Aranha, 2005). Nos últimos 20 anos, houve avanços legais, educacionais e tecnológicos na inclusão, bem como maior acesso à escola regular. A percepção social evoluiu e a tecnologia assistiva – TA se expandiu. No entanto, persistem desafios como o preconceito, a falta de preparo das instituições, a desigualdade no acesso e a exclusão no trabalho, o que mostra que a inclusão plena ainda é uma meta a ser alcançada.

¹ A expressão “transtornos globais do desenvolvimento” não é mais usada na terminologia médica; porém, ainda é utilizada em contextos educacionais e legais, especialmente para descrever o PEE, como em documentos nacionais (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI).

É evidente que, ao longo da história, a sociedade tem buscado promover a educação e a inclusão das pessoas do PEE. O Brasil se destaca como um dos países que têm enfrentado muitas questões sociais por meio de programas que incentivam políticas públicas de inclusão e garantem os direitos dessas pessoas, que por muito tempo foram marginalizadas na sociedade².

Logo, a qualidade da educação tem como aspecto importante um professor devidamente formado, que se mantém atualizado em sua área de conhecimento e que se dedica continuamente ao aprimoramento de sua prática pedagógica para atender, de forma eficaz, às necessidades dos estudantes. Para isso, uma das possibilidades é oferecer aos professores formação continuada, com vistas à apropriação dos conhecimentos **teórico e prático**, bem como de suas abordagens pedagógicas, levando em consideração o ambiente da sala de aula, os desafios específicos enfrentados na instituição escolar e o fazer pedagógico no contexto em que lecionam.

Por isso, ouvir os professores, compreender suas experiências em sala de aula, as especificidades de seus estudantes, bem como suas principais dificuldades e desafios, são aspectos importantes para que pesquisadores e professores das escolas busquem formações em serviço que auxiliem esses educadores a compreenderem e transformarem a realidade plural que os cerca e a implantarem uma escola justa, democrática e inclusiva, voltada para ações que facilitem esse processo de inclusão.

Nesse cenário, destaca-se a figura do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que amplia e aprimora a formação dos estudantes, visando ao desenvolvimento da autonomia e da independência, tanto no ambiente escolar quanto em suas vidas cotidianas (Brasil, 2011). Somado a isso, há outra figura igualmente importante que é o professor da sala de aula comum, sendo ambos fundamentais para a criação de um ambiente de aprendizado acolhedor e inclusivo. A formação continuada do professor, no contexto da educação inclusiva, implica a redefinição da sua função, assim como da escola, da educação e das práticas pedagógicas em um ambiente historicamente excludente em todos os níveis (Martins; Andrade, 2016).

² Alguns exemplos de programas e políticas que refletem o esforço do Brasil para enfrentar as desigualdades sociais e promover uma sociedade mais inclusiva e justa são: Programa Bolsa Família; Lei de Cotas; Programa de Ações Afirmativas; Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; Sistema Único de Saúde – SUS; Programa de Atendimento ao Deficiente – PAE; Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência; Centro de Referência de Assistência Social – CRAS; e Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS.

Apesar dos inúmeros obstáculos, as estatísticas mostram que a maioria das matrículas de estudantes PEE está no Ensino Fundamental, totalizando 62,90%, segundo o Censo Escolar 2023. Conforme a pesquisa estatística, ao examinar a faixa etária de 4 a 17 anos na educação especial, observa-se um aumento gradual no percentual de matrículas em classes regulares, que passou de 94,2% em 2022 para 95% em 2023 (Brasil, 2024a).

Na tentativa de atender às especificidades dos estudantes PEE, no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais, que estão materializados no dia a dia, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs da Língua Portuguesa (Brasil, 1997). O documento ressalta que toda língua representa um patrimônio cultural, um bem da sociedade. A apropriação da língua ocorre, de acordo com esse documento, por influência da família, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação e de vários outros atores, que desenvolvem uma ação importante na determinação de como a utilizamos em diferentes contextos sociais (Brasil, 1997).

Nessa perspectiva, a aprendizagem – processo pelo qual um indivíduo adquire, modifica ou reforça seus conhecimentos – é importante para que os estudantes PEE se apropriem do conteúdo científico relativo aos gêneros textuais. Entendemos que a aprendizagem, enquanto fenômeno dinâmico e transformador, possibilita que os estudantes adquiram conhecimento e desenvolvam a capacidade de aplicá-lo de maneira crítica em diferentes contextos. Nesta tese, compreendemos que a proposta dialética de trabalho entre professor e estudante – que começa na prática, passa pela teoria e retorna à prática – revela-se como um movimento integrador e formativo, que articula o ensino teórico aos desafios concretos da prática pedagógica.

Logo, a prática docente pautada na didática da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC defende uma aprendizagem que suscite transformações na conscientização dos estudantes, conferindo sentido e relevância aos processos de ensino e aprendizagem (Saviani, 2008; Gasparin, 2012). Assim, nesta tese, propusemos a explicitação da PHC e apresentamos os fundamentos teóricos e práticos dessa metodologia, o que torna o processo educacional mais claro e detalhado. Isso faz com que a prática docente exija uma nova forma de pensar o conteúdo escolar, não pautada no excesso de informações passadas ao estudante de forma superficial e sim que haja a internalização do conhecimento.

Isso implica o equilíbrio entre teoria e prática, ou seja, começar do conhecimento cotidiano que o estudante já possui e, desse ponto, expandir seu entendimento por meio da assimilação do conteúdo científico, conforme Saviani (2008) e Gasparin (2012). Com base na **abordagem histórico-crítica**, os conteúdos científicos trabalhados em sala de aula devem considerar a realidade social dos estudantes, em que se articulam a vivência prática e os saberes escolares, para promover uma inclusão efetiva em turmas regulares. Essa perspectiva une a construção do conhecimento científico ao contexto social, o que garante uma aprendizagem acessível e que promova a igualdade de oportunidades educacionais.

Ao longo da história, as desigualdades sociais se refletem no sistema educacional, o que tem contribuído para a persistência da exclusão e da marginalização da maioria dos estudantes no país. A sociedade influencia a educação, e a teoria histórico-crítica considera a experiência social do estudante. Portanto, é histórica e crítica, que reconhece a educação como fundamental para a transformação da sociedade, pois instrumentaliza os estudantes com o conhecimento científico, cujo acesso ainda é restrito (Saviani, 2011a).

Para tanto, esta tese foi estruturada em seções, de modo a favorecer a compreensão e a organização da pesquisa.

1.2 Estrutura da tese

A presente tese está dividida em onze seções, nas quais serão apresentados imagens, gráficos, tabelas e quadros, com objetivo de proporcionar uma compreensão mais didática das informações. Abaixo desses recursos ilustrativos, será disponibilizada a descrição de acessibilidade, que permitirá às pessoas com deficiência visual compreender o contexto do conteúdo apresentado por meio de leitores de tela³.

Com base nisso, a tese será estruturada da seguinte forma:

- na primeira seção “**Introdução**”, parte em que estamos neste momento, apresenta uma visão geral da pesquisa e a estrutura da tese;

³ Os leitores de tela são softwares que transformam informações digitais, como textos, botões, *links* e imagens, em voz para facilitar a compreensão.

- na segunda seção “**Delimitação da pesquisa**”, expõe a justificativa a partir: i) da trajetória da pesquisadora, em que resumimos as experiências e vivências na sua formação acadêmica e o que motivou a fazer a pesquisa; ii) dos últimos dados estáticos fundamentados pelo Censo Escolar da Educação Básica sobre números de matrículas da Educação Especial; iii) das plataformas e dos descritores, em que apresentaremos a quantidade de produções encontradas conforme os resultados das buscas. Ainda nessa seção, apresentaremos a pergunta de pesquisa, a tese e os objetivos.

Com base nessa apresentação geral e nas justificativas do porquê fazer essa pesquisa, nas próximas seções, aprofundaremos, por meio da literatura sobre a abordagem histórico-crítica, a formação de professores na educação inclusiva e o trabalho com os gêneros textuais na escola. Neste sentido:

- na terceira seção “**Teoria: Pedagogia Histórico-Crítica**”, iniciaremos com os fundamentos histórico-críticos de Demerval Saviani sob os princípios **filosóficos** do Materialismo Histórico-Dialético e **psicológicos** da Teoria Histórico-Cultural;
- na quarta seção “**Parceria dos professores do atendimento educacional especializado e da sala de aula comum na perspectiva da educação inclusiva**”, faremos uma abordagem sobre as concepções históricas da pessoa PEE, do professor do AEE da formação continuada de professores da sala de aula comum e dos desafios da educação inclusiva;
- na quinta seção “**Ensino dos gêneros textuais no Ensino Fundamental I**”, apresentaremos a teoria sobre as tipologias, os gêneros e os suportes textuais bem como as especificidades dos cinco gêneros textuais (História em quadrinhos; Notícia; Verbete de dicionário; Artigo de Opinião e Regras de jogo) para compor o conteúdo científico trabalhado na intervenção pedagógica com as professoras;
- na sexta seção “**Metodologia da pesquisa de campo**”, que se trata de uma pesquisa intervenção, faremos o percurso metodológico, em que falaremos sobre o desenho da pesquisa; o perfil das professoras

participantes e o local da pesquisa; os instrumentos usados, como o questionário e a intervenção pedagógica, e as questões éticas.

E, por fim, apresentaremos e analisaremos os dados coletados na intervenção pedagógica feita com as professoras do Ensino Fundamental I. Logo:

- na sétima seção **“Prática: Pedagogia Histórico-Crítica com resultados e discussão da pesquisa de campo”**, mostraremos os resultados obtidos por meios dos instrumentos utilizados para coleta de dados pautados na didática da PHC;
- na oitava seção **“Conclusões”**, faremos as considerações finais que obtivemos na pesquisa;
- na nona seção **“Referências”**, mostraremos a listagem de obras, documentos etc. que foram utilizados para realização da pesquisa, na qual fizemos uso desde obras clássicas até contemporâneas;
- na décima seção **“Anexos”**, apresentaremos o certificado do Comitê de Ética em pesquisa – CEP.
- na décima primeira e última seção **“Apêndices”**, apresentaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o questionário enviado às professoras.

É fundamental destacar que todos os conceitos abordados nesta tese foram selecionados com base na pesquisa feita destinada aos atuantes tanto na sala de aula comum quanto na sala de recursos⁴ dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Na sequência, apresentaremos a seção **“Delimitação da pesquisa”**.

⁴ Há uma diferença entre sala de recursos e sala de recursos multifuncionais. A sala de recursos foca no suporte pedagógico especializado para complementar o ensino. Já a sala de recursos multifuncionais inclui tecnologias assistivas e materiais acessíveis, ampliando a inclusão e a autonomia, conforme Decreto n.º 7.611/2011 (Brasil, 2011). Falaremos mais sobre este assunto no subtópico “3.2.2 Salas de Recursos e Sala de Recursos Multifuncionais”.

SEÇÃO II

2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa nasce de um motivo, que justifica a relevância do estudo e que auxilia na formação do conhecimento, na busca por respostas, na validação da teoria e da prática, na análise, na releitura do mundo, que contribui para a sociedade. A partir desse fundamento, desenvolvemos algumas justificativas, uma pergunta, uma tese e alguns objetivos, que orientaram os estudos sobre a temática investigada.

2.1 Justificativa

A seguir, elencamos as justificativas para realização dessa pesquisa, a começar pela motivação/trajetória pessoal da pesquisadora, os dados estatísticos atuais e a busca por descritores nas bases de dados, que são as plataformas digitais, no período de 2008-2024, que nortearam essa tese.

2.1.1 Trajetória da pesquisadora

A justificativa inicial para a presente pesquisa é pessoal, logo, é fundamental situar o contexto que me levou⁵ a desenvolvê-la. Desde 2005, quando iniciei a licenciatura em Letras-Português/Francês na Universidade Estadual de Maringá – UEM, participei no terceiro ano de graduação do projeto de extensão “**Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais**”. Esse projeto faz parte do Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP, que desenvolve o projeto de extensão desde 1995, quase três décadas, em que oferece atividades pedagógicas para os estudantes Público da Educação Especial – PEE, principalmente aqueles com diagnóstico de Deficiência Intelectual – DI, na cidade de Maringá/PR e região.

⁵ Início a justificativa com a contextualização do que me impulsionou a fazer o estudo, e, por esse motivo, optei por dizê-la em primeira pessoa do singular. Após essa explanação, farei as argumentações em primeira pessoa do plural, por se tratar de um estudo com base em várias vozes, como os autores que fundamentam, as professoras participantes, os professores da banca examinadora e a efetiva participação das minhas orientadoras: Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias e a Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki.

Com toda certeza, esse projeto de extensão me trouxe mudanças, decisões e transformações importantes tanto para minha vida pessoal quanto acadêmica e profissional. Os estudantes e a Profa. e Coord. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar foram fundamentais no meu aprendizado dos primeiros passos da pesquisa científica na área da Educação Especial, durante minha graduação em Letras. O trabalho desenvolvido nesses três anos do projeto me trouxe dados para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que teve como título “Letramento de alunos com dificuldades educativas especiais no Ensino Fundamental” (Santos, 2009).

No intuito de melhorar a minha prática docente, iniciei, em 2016, a especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE na Universidade Cesumar – UniCesumar. E em 2018, fui aprovada no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCH da UEM, assumindo o compromisso de repensar como os estudantes com DI poderiam se apropriar do sentido figurado das palavras.

No ano seguinte, ainda no mestrado, comecei a segunda licenciatura em Pedagogia, pela UniCesumar, como meio de aprimorar a prática docente, compreender a história da educação no Brasil, a formação docente, as metodologias de ensino, as políticas públicas que norteiam o ensino, as metodologias e as estratégias para alfabetizar e letrar etc., o que foi importante para coleta de dados e escrita da dissertação.

A pesquisa de mestrado intitulada “Figuras de linguagem no processo de letramento de alunos adultos com deficiência intelectual: contribuições da Metodologia Histórico-Crítica” (Santos, 2020), sob orientação do Prof. Dr. João Luiz Gasparin, partiu do conhecimento cotidiano dos estudantes com DI, inseridos naquele projeto de extensão, que iniciei desde a graduação os estudos na educação inclusiva, tendo como metodologia a didática da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC (Gasparin, 2012).

Na intervenção feita nessa pesquisa, consegui responder à questão de como se daria essa apropriação dos conceitos científicos das Figuras de Linguagem, pois percebi um **cenário educacional de novas posturas e aprendizados**. Além da apropriação pela escrita, a maioria dos estudantes se apropriou dos conceitos pela oralidade e temas cotidianos foram explanados como preconceito, *bullying*, fome, empatia, ajudar o próximo, respeito, gentileza, família, amigos e isso auxiliou e precisou ser conversado com os estudantes no intuito de auxiliá-los nos seus processos de desenvolvimento intelectual e social.

Esses temas cotidianos são frequentemente vistos na literatura que, para Vigotski⁶ (2010), permitem-nos o desenvolvimento de novas formas de lidarmos com a realidade que nos cerca. Nesse sentido, após a pesquisa de mestrado, surgiram algumas inquietações acerca de como é a mediação do professor nos processos de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais para os estudantes da educação inclusiva, ou seja, **todos** os estudantes.

Em 2021, com a aprovação no doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, sob orientação da Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias e da Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki, continuei as reflexões iniciadas no mestrado, em que o foco foi o estudante adulto com deficiência intelectual. Agora, no doutorado, o público-alvo são os professores que atuam nos 4º e 5º anos iniciais do Ensino Fundamental I e o professor do AEE.

Com base na trajetória pessoal da pesquisadora, recorreremos também para os dados estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica 2022, com suas notas estatísticas, divulgadas em 2023.

2.1.2 Últimos dados estatísticos

Os dados estatísticos, que serão apresentados, terão como base o Censo Escolar da Educação Básica, que faz um levantamento estatístico anual coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação, que abrange escolas públicas e privadas do país (Brasil, 2023a). As informações foram baseadas em documentos administrativos das redes de ensino, que segue a referência da situação registrada na data de coleta dos dados, como a última quarta-feira do mês de maio de 2022, de acordo com a Portaria Inep n.º 89/2022 (Brasil, 2022a).

Em 2022, o Brasil totalizou 47.382,074 milhões de matrículas distribuídas em 178,3 mil instituições de ensino da educação básica. Isso representa um acréscimo de aproximadamente 714 mil matrículas, o que corresponde a um aumento de 1,5% em relação a 2021. Esse crescimento é resultado da expansão da rede privada, que viu sua matrícula crescer de 8,1 milhões em 2021 para 9 milhões em 2022, o que se

⁶ O nome de Lev Semyonovich Vygotsky tem sido grafado de maneiras diferentes na literatura, como a forma abreviada “Vigotski”, alguns tradutores de línguas espanhola e francesa usam “Vygotski” e traduções de língua inglesa como “Vygotsky” etc. Usaremos, nessa tese, as três formas escritas.

aproxima do nível observado em 2019, antes do surgimento da pandemia da Covid-19⁷ (Brasil, 2023a).

Especificamente sobre a etapa que se refere o estudo desta pesquisa, o **Ensino Fundamental** – etapa mais extensa da Educação Básica com duração de nove anos, dividido em duas partes: os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e os Anos Finais (6º ao 9º ano) – registrou em **2022** cerca de **26,5 milhões de matrículas**. Esse número representa uma redução de 2,7% em comparação com o que foi registrado em 2018. Durante esse período, um aumento no número de matrículas nos anos iniciais (4,1%) foi mais acentuado do que nos anos finais (0,9%) dessa etapa (Brasil, 2023a).

Outro dado importante registrado foi o total de matrículas na **modalidade da Educação Especial**, que abrange os estudantes PEE, que estudam em salas de aulas comuns (estudantes incluídos) ou em aulas especiais exclusivas, atingiu a marca de 1,5 milhão, em 2022, representando um aumento de 29,3% em comparação com os números de 2018 (Brasil, 2023a), conforme vemos na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental (2018-2022)

ETAPAS DE ENSINO		
ANO	Total geral Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Profissional concomitante/subsequente e Educação de Jovens e Adultos – EJA	Total da etapa Ensino Fundamental
2018	1.181.276	837.993
2019	1.250.967	885.761
2020	1.308.900	911.506
2021	1.350.921	928.359
2022	1.527.794	1.001.139

Fonte: A autora.

Nota: Adaptado de Brasil (2023a, p. 22).

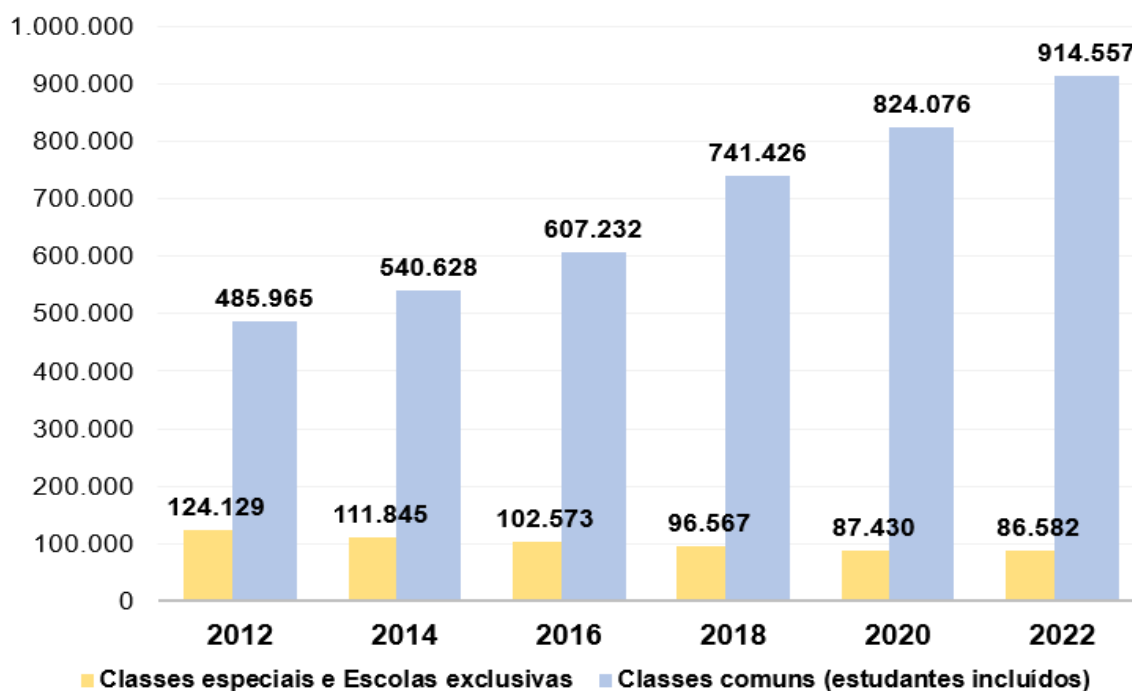
Descrição de acessibilidade: a imagem apresenta a tabela 1 com o número de matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental entre 2018 e 2022. São três colunas: Ano, Total geral (inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e EJA) e Total da etapa Ensino Fundamental. Em 2018: 1.181.276 matrículas no total e 837.993 no Ensino

⁷ O coronavírus, relacionado à síndrome respiratória aguda grave (em inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome-Corona Virus Disease – SARS-CoV*), Covid-19, é uma doença causada por um tipo de coronavírus. Em 11 de março de 2020 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde – OMS como uma pandemia.

Fundamental. Em 2019: 1.250.967 no total e 885.761 no Ensino Fundamental. Em 2020: 1.308.900 no total e 911.506 no Ensino Fundamental. Em 2021: 1.350.921 no total e 928.359 no Ensino Fundamental. Em 2022: 1.527.794 no total e 1.001.139 no Ensino Fundamental.

Percebemos uma crescente de 2018 até 2022, em todas as etapas de ensino, sendo que a maioria ocorreu no Ensino Fundamental, o que traz a reflexão da importância de uma formação docente que atenda com qualidade todos os estudantes que ingressam nas salas de aulas de todo país. De 2012 até 2022 houve um aumento das matrículas na Educação Especial, no Ensino Fundamental, segundo o local de atendimento, ocorreu um decréscimo nas classes especiais e escolas exclusivas, que atendem apenas estudantes PEE e um acréscimo nas classes comuns (estudantes incluídos), que reúnem todos os estudantes, que fazem e que não fazem parte do PEE, conforme vemos no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução de matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental por local de atendimento (2012-2022)



Fonte: A autora.

Nota: adaptado de Brasil (2023b, p. 30).

Descrição de acessibilidade: a imagem apresenta o gráfico 1 que mostra a evolução das matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental, entre 2012 e 2022, por local de atendimento. O gráfico apresenta duas categorias: Classes especiais e escolas exclusivas, em amarelo, e Classes comuns, em azul. Em Classes especiais e escolas exclusivas observa-se uma queda nas matrículas: 124.129 em 2012, 111.845 em 2014, 102.573 em 2016, 96.567 em 2018, 87.430 em 2020, 88.064 em 2021 e 86.582 em 2022. Já em Classes comuns, há crescimento contínuo: 485.966 em 2012, 540.628 em 2014, 607.232 em 2016, 741.426 em 2018, 824.076 em 2020, 840.295 em 2021 e 914.557 em 2022.

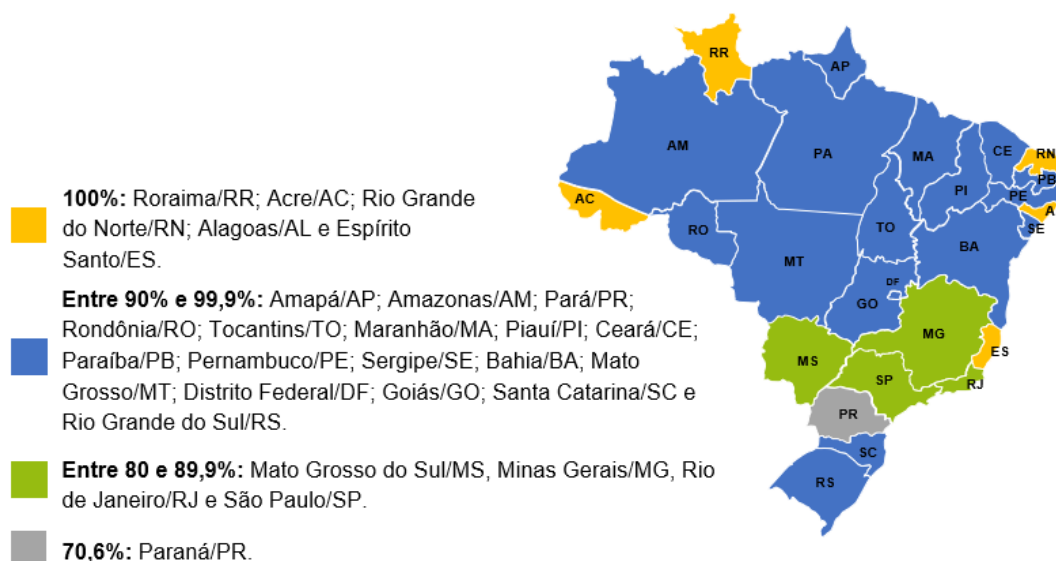
A porcentagem de estudantes PEE (Figura 1), inseridos em classes comuns no Ensino Fundamental por estado brasileiro, tem o número acima de 70% de estudantes inclusos em salas regulares, onde se chega a 100% nas regiões/estados:

Norte - Acre e Roraima; **Nordeste** - Alagoas e Rio Grande do Norte e **Sudeste** - Espírito Santo (Brasil, 2023b).

Entram na porcentagem dos noventa por cento, as regiões/estados: **Norte** - Amapá (99,1%), Amazonas (92,8%), Pará (99,7), Rondônia (98,6%) e Tocantins (95,3%); **Nordeste** - Maranhão (96,8%), Piauí (99,1%), Ceará (99,4%), Paraíba (98,9%), Pernambuco (97,8%), Sergipe (98,0%) e Bahia (99,5%); **Centro-Oeste** - Mato Grosso (93,3%), Distrito Federal (96,6%) e Goiás (93,9%); **Sul** - Santa Catarina (99,9%) e Rio Grande do Sul (90,6%), conforme dados de (Brasil, 2023b).

Os oitenta por cento nas regiões/estados: **Centro-Oeste** - Mato Grosso do Sul (82,8%) e **Sudeste** - Minas Gerais (89,3%), Rio de Janeiro (88,2%) e São Paulo (80,7%). A **menor porcentagem** é o **estado do Paraná**, na região **Sul**, que registrou uma taxa de 70,6% de inclusão de estudantes PEE em aulas regulares (Brasil, 2023b, grifos nossos). Esse é o estado em que fizemos a intervenção pedagógica.

Figura 1 - Porcentagem de estudantes da Educação Especial incluídos no Brasil



Fonte: A autora.

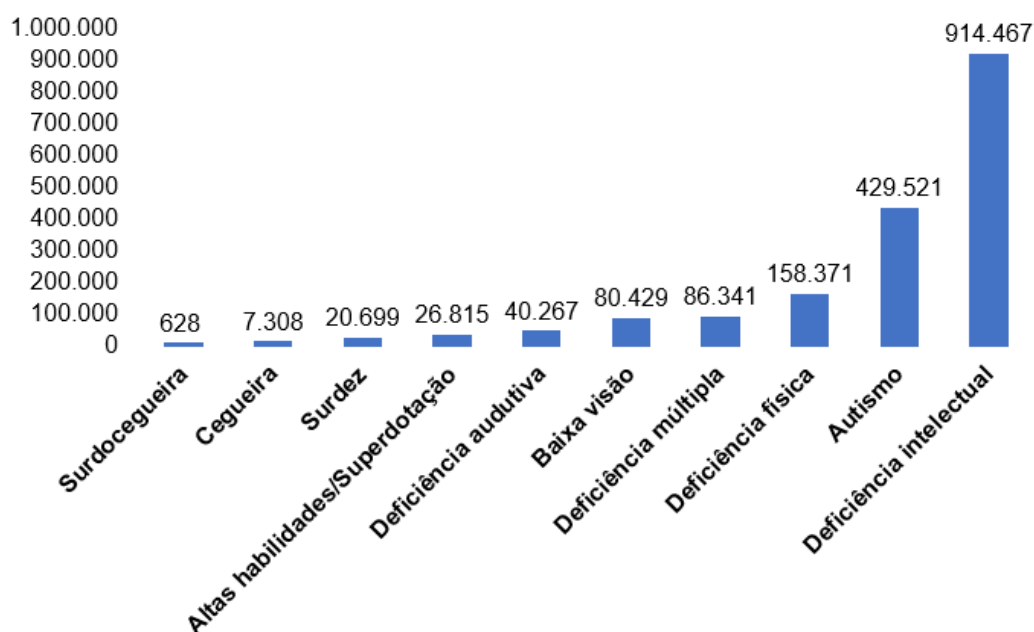
Nota: Elaborado pela autora com base em Brasil (2023b, p. 31).

Descrição de acessibilidade: a imagem apresenta a figura 1 apresenta um mapa do Brasil com a porcentagem de estudantes da Educação Especial incluídos. – 100%: Roraima (RR), Acre (AC), Rio Grande do Norte (RN), Alagoas (AL) e Espírito Santo (ES). – Entre 90% e 99,9%: Amapá (AP), Amazonas (AM), Pará (PA), Rondônia (RO), Tocantins (TO), Maranhão (MA), Piauí (PI), Ceará (CE), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Sergipe (SE), Bahia (BA), Mato Grosso (MT), Distrito Federal (DF), Goiás (GO), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS). – Entre 80% e 89,9%: Mato Grosso do Sul (MS), Minas Gerais (MG), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP). – 70,6%: Paraná (PR).

A seguir, sobre os dados do Gráfico 2, é importante explicar que na deficiência visual há uma diferenciação nos níveis de classificação, que inclui a baixa visão, caracterizada por uma acuidade visual entre 30% e 5% no melhor olho com correção, e a cegueira, que se refere a uma acuidade visual abaixo de 5% (Brasil, 2023b).

O mesmo ocorre com a deficiência auditiva que abrange a perda parcial ou total da capacidade de detecção de sons, enquanto a surdez é caracterizada pela completa ausência de audição, sendo considerada surda toda pessoa nessa condição. Outro ponto é que a surdocegueira é uma deficiência única, que a pessoa apresenta surdez e cegueira; já a deficiência múltipla considera as pessoas que apresentam mais de uma deficiência associada (Brasil, 2023b).

Gráfico 2 – Números absolutos de matrículas dos estudantes PEE



Fonte: A autora.

Nota: Adaptado de Brasil (2023b, p. 32).

Descrição de acessibilidade: a imagem apresenta o gráfico 2 apresenta os números absolutos de matrículas dos estudantes da Educação Especial, por tipo de deficiência ou condição. A maior concentração está em Deficiência Intelectual, com 914.467 estudantes, seguida de Autismo, com 429.521. Em Deficiência Física são 158.371, Deficiência Múltipla 86.341, Baixa Visão 80.429, Deficiência Auditiva 40.267, Altas Habilidades ou Superdotação 26.815, Surdez 20.699, Cegueira 7.308 e Surdocegueira 628.

Podemos observar números absolutos de mais de 1,7 milhão de matrículas na educação especial de estudantes PEE, são dados apresentados com números exatos e totais de matrículas, em que aqueles com diagnóstico e/ou laudo de DI com mais de 914 mil estudantes, seguida pelo Transtorno do Espectro Autista – TEA, as deficiências física e múltipla e a baixa visão como menos matrículas estudantes com surdocegueira com 628 matrículas (Gráfico 2). Esse aumento nas matrículas de estudantes com DI pode ser reflexo das políticas de acesso, por exemplo, a inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho, isso ocorre devido à valorização da capacidade intelectual em nossa sociedade, que segundo Goes (2014, p. 21) “habilita

as pessoas a enfrentarem os mais variados desafios impostos por uma sociedade competitiva e com avanços tecnológicos a passos largos”.

A partir dos dados estatísticos do Censo Escolar, partimos para a busca de pesquisas sobre o tema nas bases de dados por meio dos descritores.

2.1.3 Plataformas e descritores

As plataformas pesquisadas foram apenas brasileiras pelo motivo que nossa fundamentação teórica é nacional. Logo, realizamos as buscas nas plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (dissertação e tese) e portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (artigos).

Cada plataforma dispõe de uma forma para sinalizar data de busca, na BDTD tem o campo “de” e “até”, logo, o período de busca foi “de: 2008 até: 2024” e na CAPES tem o campo “Data de publicação” com dia, mês e ano, logo, foi “Data inicial: 01/01/2008, Data final: 31/12/2024”. A escolha de ano inicial “2008” se deu por ser o ano que constitui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008) e o ano final “2024” se deu porque é o ano que as pesquisas já foram anexadas nas plataformas, totalizando 16 anos de pesquisas acadêmicas⁸.

Com base nisso, na procura por pesquisas, elegemos os seguintes descritores com as seguintes categorias:

- **Formação do professor:** “Formação Continuada de Professores”, “Formação de Professores” e “Formação Docente”. Esses são os descritores principais.
- **Modalidade de ensino:** “Educação Inclusiva”, “Ensino Inclusivo” e “Educação Especial”. Esses são os descritores secundários.
- **Conteúdo escolar:** “Tipos Textuais”, “Gêneros textuais” e “Suportes textuais”. Esses são os descritores secundários.
- **Perspectiva educacional:** “Pedagogia Histórico-Crítica”, “Sequência Didática” e “Práticas Sociais”. Esses são os descritores secundários.

⁸ A data da busca das informações apresentadas nas Tabelas 2, 3 e 4 foi realizada em 06 de janeiro de 2025, considerando as produções acadêmicas indexadas nas plataformas BDTD e CAPES dentro do período de 2008 a 2024.

Vejamos na Tabela 2, a quantidade de produções encontradas nas plataformas com o descritor principal “Formação Continuada de Professores”, que é pós- formação inicial, que se refere ao processo de formação dos profissionais da educação, que exercem à docência. Aqui, encontramos um número total de 246 produções (178 na BDTD e 68 na CAPES), desses usamos duas pesquisas (Ziesmann; 2018; Duek; Domingues; Mizukami, 2020) para análise. Esse tipo de formação é constante, voltada para o aprimoramento de práticas pedagógicas, metodologias e demandas educacionais atuais.

Tabela 2 – Quantitativo de produções com descritor “Formação Continuada de Professores” (2008-2024)

DESCRITORES		BDTD	CAPES
1	ii) Educação Inclusiva; iii) Tipos Textuais; iv) Pedagogia Histórico-Crítica.	00	00
2	i) Formação Continuada de Professores	00	04
3	ii) Educação Especial; iii) Suportes Textuais.	02	02
4	ii) Educação Inclusiva; iii) Práticas Sociais.	176	62
Total por plataformas		178	68
TOTAL GERAL		246	

Fonte: A autora.

Descrição de acessibilidade: A imagem mostra a Tabela 2, com informações sobre o quantitativo de produções com o descritor principal “Formação Continuada de Professores” no período de 2008 a 2024. Linha 1: descritores — Formação Continuada de Professores, Educação Inclusiva, Tipos Textuais, Pedagogia Histórico-Crítica. Produções: BDTD 0, CAPES 0. Linha 2: descritores — Formação Continuada de Professores, Ensino Inclusivo, Gêneros Textuais, Sequência Didática. Produções: BDTD 0, CAPES 4. Linha 3: descritores — Formação Continuada de Professores, Educação Especial, Suportes Textuais. Produções: BDTD 2, CAPES 2. Linha 4: descritores — Formação Continuada de Professores, Educação Inclusiva, Práticas Sociais. Produções: BDTD 176, CAPES 62. Totais: 178 produções na BDTD, 68 na CAPES, totalizando 246 trabalhos.

As 246 produções se enquadram mais na temática de formação continuada e “educação inclusiva” com ênfase nas “práticas sociais” desenvolvidas nesse contexto. Essas produções abordam estratégias para promover a inclusão de estudantes com diferentes necessidades no ambiente escolar, enfatizando o papel das práticas sociais no desenvolvimento de metodologias participativas, críticas e transformadoras que integrem os princípios da diversidade e da equidade educacional.

Por isso, foi necessário ampliar as possibilidades de busca com intuito de englobar as perspectivas desse tema. Logo, procuramos por mais dois descritores

principais “Formação de Professores” (Tabela 3) e “Formação Docente” (Tabela 4). Ambos envolvem os aspectos de desenvolvimento de habilidades pedagógicas, que se referem a um processo mais amplo de preparação docente, pois pode englobar tanto formação inicial quanto a formação continuada.

Na Tabela 3, temos um número expressivo de produções com o descritor principal “Formação de Professores”, encontramos a maior quantidade de produções nas plataformas sendo 452 na BDTD e 275 na CAPES, totalizando 727 produções, desses usamos duas pesquisas (Matos; Souza, 2020, Pereira, 2021) para análise, que são aperfeiçoamentos do professor já em exercício.

Tabela 3 – Quantitativo de produções com descritor “Formação de Professores” (2008-2024)

DESCRITORES		BDTD	CAPES
1	ii) Educação Inclusiva; iii) Suportes Textuais; iv) Pedagogia Histórico-Crítica.	00	00
2	i) Formação de Professores; ii) Ensino Inclusivo; iii) Tipos Textuais; iv) Sequência Didática.	01	04
3	ii) Educação Especial; iii) Gêneros Textuais.	52	10
4	ii) Educação Inclusiva; iii) Práticas Sociais.	399	261
Total por plataformas		452	275
TOTAL GERAL		727	

Fonte: A autora.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a tabela 3, que traz informações sobre o quantitativo de produções encontradas conforme os descritores (2008-2024). Na linha 1, temos os seguintes descritores: “i) Formação de Professores; ii) Educação Inclusiva; iii) Suportes Textuais; iv) Pedagogia Histórico-Crítica”, na BDTD com 00 produção e na Capes 00 produção. Na linha 2, temos os seguintes descritores: “i) Formação de Professores; ii) Ensino Inclusivo; iii) Tipos Textuais; iv) Sequência Didática”, na BDTD com 01 produção e na Capes 04 produção. Na linha 3, temos os seguintes descritores: “i) Formação de Professores; ii) Educação Especial; iii) Gêneros Textuais”, na BDTD com 52 produções e na Capes 10 produções. Na linha 4, temos os seguintes descritores: “i) Formação de Professores; ii) Educação Inclusiva; iii) Práticas Sociais”, na BDTD com 399 produções e na Capes 261 produções. O que totaliza produções na plataforma BDTD de 452 produções e na plataforma CAPES 275 produções, totalizando entre as plataformas 727 trabalhos.

As 727 produções destacam uma ampliação nos trabalhos ao se utilizar os descritores “Gêneros textuais”, “Educação inclusiva” e “Práticas sociais”. Os estudos com foco em “Gêneros textuais” enfatizam práticas pedagógicas que integram o ensino da linguagem em contextos reais. Já as produções que abordam “Educação inclusiva” e “Práticas sociais” evidenciam um interesse crescente em promover uma educação que valorize a diversidade, a inclusão e práticas pedagógicas alinhadas às

realidades sociais, reforçando o papel da escola como um espaço transformador e equitativo.

A Tabela 4 traz a menor quantidade de produção quando usamos “Formação docente”, com 130 na BDTD e 25 na CAPES, totalizando 155 produções, desses usamos duas pesquisas (Pinto; Amaral, 2019, Rodrigues, 2021) para análise, que é a preparação para atuar como professor.

Tabela 4 – Quantitativo de produções com descritor “Formação Docente” (2008-2024)

	DESCRITORES	BDTD	CAPES
1	ii) Educação Inclusiva; iii) Gêneros textuais; iv) Práticas sociais.	04	03
2	i) Formação Docente; ii) Ensino Inclusivo; iii) Suportes textuais; iv) Sequência didática.	00	00
3	ii) Educação Especial; iii) Pedagogia Histórico-Crítica.	79	16
4	ii) Educação Inclusiva; iii) Sequência Didática.	47	06
Total por plataformas		130	25
TOTAL GERAL		155	

Fonte: A autora.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a tabela 4 que traz informações sobre o quantitativo de produções encontradas conforme os descritores (2008-2024). Na linha 1, temos os seguintes descritores: “i) Formação docente; ii) Educação Inclusiva; iii) Gêneros textuais; iv) Práticas sociais”, na BDTD com 04 produção e na Capes 03 produções. Na linha 2, temos os seguintes descritores: “i) Formação docente; ii) Ensino Inclusivo; iii) Suportes textuais; iv) Sequência didática”, na BDTD com 00 produção e na Capes 00 produção. Na linha 3, temos os seguintes descritores: “i) Formação docente; ii) Educação Especial; iii) Pedagogia Histórico-Crítica”, na BDTD com 79 produções e na Capes 16 produções. Na linha 4, temos os seguintes descritores: “i) Formação docente; ii) Educação Inclusiva; iii) Sequência Didática”, na BDTD com 47 produções e na Capes 06 produções. O que totaliza produções na plataforma BDTD de 130 produções e na plataforma CAPES 25 produções, totalizando entre as plataformas 155 trabalhos.

Nas 155 produções, embora com menor quantidade, observamos 79 produções voltadas à formação docente, abordando a educação especial e a Pedagogia Histórico-Crítica, além de temáticas relacionadas à educação inclusiva e a sequência didática. Essas produções destacam a importância de preparar professores para práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas a abordagens críticas e estruturadas, visando atender às demandas de diversidade e promover uma formação docente que valorize a inclusão e a qualidade educacional.

No total, foram identificados 1.128 trabalhos (Tabelas 2, 3 e 4) nas plataformas BDTD e periódicos CAPES. A busca foi realizada no dia **06/01/2025** e trouxe um número expressivo de pesquisas, quando inserimos os descritores:

- 4) “i) Formação Continuada de Professores; ii) Educação Inclusiva; iii) Práticas Sociais” com 176 (BDTD) + 62 (CAPES) = 238 trabalhos;
- 4) “i) Formação de Professores; ii) Educação Inclusiva; iii) Práticas Sociais” com 399 (BDTD) + 261 (CAPES) = 660 trabalhos;
- 4) “i) Formação docente; ii) Educação Especial; iii) Pedagogia Histórico-Crítica” 79 (BDTD) + 16 (CAPES) = 95 trabalhos;

A busca para fazer sentido para nossa tese, precisava estar pautada nos pilares: Formação docente > Educação Especial/Inclusiva > Gêneros textuais > Pedagogia Histórico-Crítica. Dos 1.128 trabalhos encontrados, foram selecionados, no Quadro 1, seis estudos que apresentam mais alinhamento com a presente pesquisa distribuída com os descritores principais.

Quadro 1 – Resultados das buscas das produções com base nos descritores

DESCRIPTOR PRINCIPAL	PLATAFORMA / TIPO DE MATERIAL	TÍTULO / AUTORES (ANO)	TIPO DE PESQUISA
Formação continuada de professores (BDTD)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS / Tese	Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky (Ziesmann, 2018)	Natureza qualitativa/ Estudo de Caso
Formação continuada de professores (CAPES)	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – RIAEE – Qualis A1 / Artigo	Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino (Duek <i>et al.</i> , 2020)	Referencial construtivo-colaborativo de investigação/ Formação investigação
Formação de professores (CAPES)	Revista Debates em Educação (Qualis A2) / Artigo	A produção científica na área de acessibilidade nas revistas brasileiras de Educação Especial (Matos; Souza, 2020)	Pesquisa bibliográfica
Formação de professores (BDTD)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN / Tese	Representações sociais de professores de salas de recursos multifuncionais a respeito do atendimento educacional especializado (Pereira, 2021)	Estudo de caso/Intervenção colaborativa
Formação docente (CAPES)	Revista Pro-Posições – Qualis A1 / Artigo	Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado (Pinto; Amaral, 2019)	Estudo empírico
Formação docente (BDTD)	Absolute Christian University – ACU / Tese	Formação continuada de professores: a criação de sequências didáticas para uma educação na perspectiva inclusiva (Rodrigues, 2021)	Pesquisa bibliográfica

Fonte: A autora.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra o quadro 1, que traz informações sobre os resultados das buscas com base nos descritores, nela detalhes seis estudos. O primeiro estudo tem como descritor principal “Formação continuada de professores, da plataforma da BDTD. Trata-se de uma tese, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, em que Ziesmann (2018) desenvolve o trabalho “Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky” por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa/Estudo de Caso. O segundo estudo tem como descritor principal “Formação continuada de professores, da plataforma da CAPES. Trata-se de um artigo, a origem é da plataforma CAPES, da Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – RIAEE - Qualis A1, em que Duek, domingos e Mizukami (2020) desenvolvem o trabalho “Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino” por meio de uma pesquisa de referencial construtivo-colaborativo de

investigação/Formação investigação. O terceiro estudo tem como descritor principal “Formação de professores”, da plataforma da CAPES. Trata-se de um artigo, da revista Debates em Educação - Qualis A2, em que Matos e Souza (2020) desenvolvem o trabalho “A produção científica na área de acessibilidade nas revistas brasileiras de Educação Especial” por meio de uma pesquisa bibliográfica. O quarto estudo tem como descritor principal “Formação de professores”, da plataforma da BDTD. Trata-se de uma tese, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em que Pereira (2021) desenvolve o trabalho “Representações sociais de professores de salas de recursos multifuncionais a respeito do atendimento educacional especializado” por meio de uma pesquisa de estudo de caso/intervenção colaborativa. O quinto estudo tem como descritor principal “Formação docente”, da plataforma da CAPES. Trata-se de um artigo, da revista Pro-Posições - Qualis A1, em que Pinto e Amaral (2019) desenvolvem o trabalho “Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado” por meio de uma pesquisa de estudo empírico. O sexto estudo tem como descritor principal “Formação docente”, da plataforma BDTD. Trata-se de uma tese, a origem é da plataforma BDTD, da *Absolute Christian University – ACU*, em que Rodrigues (2021) desenvolve o trabalho “Formação continuada de professores: a criação de sequências didáticas para uma educação na perspectiva inclusiva” por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Nesses trabalhos, as metodologias empregadas variam entre estudos de caso, formações investigativas/colaborativas, revisões bibliográficas e estudos empíricos. Esses estudos foram realizados com diferentes participantes, que inclui professores, gestores e estudantes, e utilizaram instrumentos diversos, como entrevistas, questionários, sequências didáticas, observações, diários de campo e grupos reflexivos, oferecendo uma ampla perspectiva sobre práticas e abordagens formativas no contexto educacional.

Os trabalhos relacionados à inclusão e práticas pedagógicas no **AEE** abordam diferentes perspectivas e experiências sobre o processo de inclusão escolar. Ziesmann (2018) destaca as contribuições da teoria de Vygotsky para o AEE na educação básica, enquanto Pereira (2021) investiga as representações sociais de professores de salas de recursos multifuncionais acerca desse atendimento, que revisita as percepções e os desafios desses profissionais. Já Pinto e Amaral (2019) discutem a formação docente continuada e práticas de ensino aplicadas ao contexto do AEE, enfatizando estratégias pedagógicas para promover a inclusão.

No que diz respeito à **formação continuada de professores** para educação inclusiva, os trabalhos exploram os tipos de formação e o desenvolvimento de práticas inclusivas. Duek, Domingues e Mizukami (2020) relatam uma experiência de formação baseada em casos de ensino, destacando seu impacto no preparo docente. Rodrigues (2021) aborda a criação de sequências didáticas voltadas para uma educação inclusiva, que evidencia a importância de materiais e estratégias planejadas. Por fim, Matos e Souza (2020) investigam a produção científica brasileira na área de acessibilidade em revistas de Educação Especial e apresentam um panorama sobre os avanços e as lacunas na pesquisa sobre inclusão e acessibilidade.

Com base nos trabalhos encontrados, compreendemos que ainda não há pesquisas científicas que norteiam a temática de **“Formação Continuada de Professores > Educação Especial/Inclusiva > Ensino dos Gêneros Textuais >**

Pedagogia Histórico-Crítica”. Nesse sentido, a tese avança, pois além da análise do questionário, fizemos um trabalho de formação docente com os professores da sala de aula comum e da sala de recursos, que atendem estudantes que fazem ou não parte do PEE. Realizamos uma relação do trabalho teórico desenvolvido pela pesquisadora e o trabalho prático desenvolvido pelas professoras participantes.

O intuito da pesquisa não foi apenas analisar as respostas fornecidas pelas professoras no questionário, nem se limitar a oferecer uma formação pronta para aplicação em sala de aula. O propósito da investigação é desenvolver um trabalho colaborativo, integrando os saberes teóricos da universidade com os conhecimentos práticos das professoras que atuam diretamente na sala de aula. Essa interação possibilita a construção conjunta de estratégias pedagógicas mais significativas, a reflexão crítica sobre a prática docente e a promoção de aprendizagens que considerem tanto a teoria quanto a experiência concreta do cotidiano escolar.

Além dos trabalhos que encontramos nas bases de dados (Quadro 1), o nosso intuito era uma formação continuada que fosse além. Nesse sentido, a presente tese expande, pois é um trabalho voltado para: i) a adequação do conteúdo escolar com as necessidades dos estudantes; ii) do cuidado para não promover a segregação ao invés da inclusão; iii) de um trabalho pedagógico, que seja coerente, crítico e coletivo; e iv) de uma formação que tenha um viés de valorização das capacidades, da humanização e da paciência pedagógica.

Trata-se de uma proposta que busca provocar reflexões profundas sobre o papel do educador em contextos de diversidade, reconhecendo as múltiplas inteligências, respeitando os tempos de aprendizagem e promovendo práticas que considerem a escuta sensível e ativa. Essa abordagem não é a transmissão de conteúdos, mas se firma como um compromisso ético com a equidade, com a justiça social e com a construção de uma escola mais democrática e afetiva. Ao valorizar os saberes dos docentes e dos discentes, o trabalho incentiva o protagonismo, a corresponsabilidade e o fortalecimento das relações interpessoais no espaço escolar.

2.2 Pergunta da pesquisa e tese

Diante do exposto, o **questionamento central** que orienta esta tese é: como os professores da sala de aula comum e da sala de recursos, por meio dos gêneros textuais – História em quadrinhos; Notícia; Verbete de dicionário; Artigo de opinião e

Regras do jogo –, podem auxiliar no desenvolvimento intelectual e social do estudante Público da Educação Especial inserido nas classes comuns?

Essa pesquisa tem como **tese** a importância de perceber que diante do aumento de matrículas de estudantes PEE nas instituições de ensino, conforme os indicadores do Ministério da Educação – MEC, torna-se urgente uma formação docente que contemple práticas pedagógicas que visem a inclusão e a apropriação de conhecimento. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros textuais, fundamentado na PHC, é importante para promover o desenvolvimento intelectual e social de todos os estudantes na perspectiva inclusiva, crítica e transformadora.

2.3 Objetivos

Logo, os **objetivos** descritos têm a finalidade que pretendemos alcançar com a realização deste estudo.

2.3.1 Objetivo geral

Analisar um processo formativo de professores da sala de aula comum e da sala de recursos, por meio da implementação da didática da Pedagogia Histórico-Crítica e do trabalho com gêneros textuais, com vistas ao desenvolvimento intelectual e social dos estudantes na perspectiva da educação inclusiva.

2.3.2 Objetivos específicos

- Investigar a parceria entre os professores da sala de aula comum e do AEE que contribui para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes PEE, no contexto da educação básica.
- Verificar o trabalho com os gêneros textuais como ferramentas pedagógicas no Ensino Fundamental I e como habilidades de leitura, escrita, compreensão e interpretação com foco na relação entre a prática social e a apropriação do conhecimento científico.
- Examinar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que define as bases do sistema educacional brasileiro, e os Parâmetros

Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998), que traduzem essas diretrizes em orientações pedagógicas práticas para o currículo.

- Compreender a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que é um documento referencial na garantia de acesso e permanência de estudantes PEE bem como de ações e intervenções pedagógicas para a inclusão.
- Identificar na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) como os gêneros textuais – História em Quadrinhos, Notícia, Verbetes de Dicionário, Artigo de Opinião e Regras do Jogo – estão alinhados ao currículo do Ensino Fundamental I.
- Apresentar aos professores participantes na formação a estrutura de planos de aula com os gêneros textuais, por meio da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, visando ao desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, sejam eles PEE ou não.
- Avaliar o impacto da intervenção pedagógica na formação docente, mostrando como práticas dinâmicas promovem o ensino eficaz, ampliam a participação dos estudantes e ajudam professoras a identificarem dificuldades e a planejarem aulas mais inclusivas para a aprendizagem.

Agora, apresentamos a fundamentação teórica, a começar pela seção **“Teoria: Pedagogia Histórico-Crítica”**.

SEÇÃO III

3 TEORIA: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica – PHC, idealizada por Dermeval Saviani, fundamenta-se em princípios: **filosóficos** do Materialismo Histórico-Dialético – MHD de Karl Heinrich Marx (1818-1883) e **psicológicos** da Teoria Histórico-Cultural – THC de Lev Semyonovich Vygotski (1896-1934). Essa abordagem é histórica, pois percebe que a educação contribui na transformação da sociedade; por sua vez, é crítica por estar ciente da influência que a sociedade exerce sobre a educação.

A visão histórico-crítica é necessária para que os professores possam superar as barreiras das novas (neo)pedagogias – produtivista, escolanovista, construtivista e tecnicista – que têm visões crítico-reprodutivistas, que compreendem que a educação é determinada apenas pela estrutura social (Saviani, 2008). No entanto, a histórico-crítica entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, composta por uma pluralidade de pessoas. Logo, é no contexto escolar que se estabelece essa proposta pedagógica.

Nesse sentido, o propósito da PHC em relação à educação escolar consiste na:

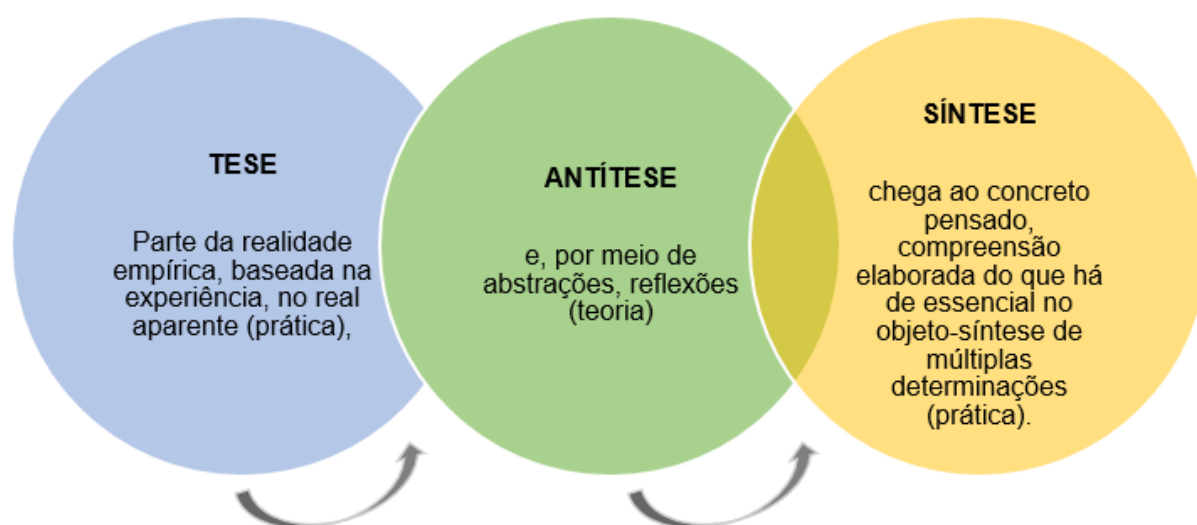
- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2011a, p. 08-09).

A compreensão dessas ações objetivas dos processos educacionais, quando examinada sob essa perspectiva teórica à luz da metodologia marxista, fundamenta uma visão de formação intrinsecamente ligada à busca por transformação social. Logo, a influência da sociedade na educação é contemplada por essa perspectiva teórica, que se caracteriza por ser tanto crítica quanto histórica, uma vez que reconhece a importância da vivência social dos estudantes.

O MHD discursa sobre a interpretação da realidade, que leva em conta as condições materiais das pessoas (onde vivem e trabalham); a luta de classes na formação da visão de mundo, com diferentes grupos sociais que defende interesses distintos; a mudança social ocorre por meio da reflexão teórica e pela ação prática (práxis); a materialidade está relacionada à produção de bens e serviços, que influencia diretamente as relações sociais e as instituições e a concreticidade, que se refere à compreensão da realidade social em sua totalidade, que leva em conta as relações históricas e as mudanças ao longo do tempo (Saviani, 2021; 2011a).

Logo, “O materialismo dialético, proposto por Marx e Engels, é discutido em relação à busca pela verdade por meio de **tese, antítese e síntese**” (Silva; Coutinho, 2023, p. 3796, grifos nossos). O princípio básico da lógica dialética é a contradição desses três processos (Figura 02).

Figura 2 – Lógica dialética é a contradição: a tese, a antítese e a síntese



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base em Hegel (1992) e Saviani (2011a).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 2, que traz informações sobre a lógica dialética. A representação é feita por três círculos justapostos, organizados horizontalmente da esquerda para a direita, formando uma sequência contínua que representa o movimento dialético. O primeiro círculo, à esquerda, é azul e contém o texto "TESE", seguido da descrição: "Parte da realidade empírica, baseada na experiência, no real aparente (prática)". O segundo círculo, no centro, é verde e contém o texto "ANTÍTESE", com a descrição: "e, por meio de abstrações, reflexões (teoria)". O terceiro círculo, à direita, é amarelo e apresenta o texto "SÍNTESE", seguido da descrição: "chega ao concreto pensado, compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de múltiplas determinações (prática)". A imagem inclui também setas curvas que indicam o fluxo do movimento dialético: da tese para a antítese, e da antítese para a síntese, representando a superação de contradições e a construção de um conhecimento mais elaborado.

O movimento da realidade se explica pelo antagonismo entre o momento da tese e o da antítese, cuja contradição deve ser superada pela síntese. Assim se processa o movimento: **prática, teoria e prática** (Saviani, 2021). Nessa abordagem

da lógica dialética, o estudante tem a possibilidade de superar o senso comum, que é a sua realidade empírica, que faz o movimento do pensamento em abstrações, para assim, fazer com que o estudante alcance uma compreensão plena da realidade concreta.

Por sua vez, a THC compreende que o homem (ser humano) é um ser histórico e social, cuja formação ocorre por meio de suas interações com o ambiente natural e social. Sua distinção com animais está na habilidade única de transformar a natureza por meio do trabalho, que faz uso de instrumentos que ele cria e aprimora ao longo do desenvolvimento histórico-humano. Nesse sentido, o “homem se transforma de biológico em sócio-histórico, em um processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana”, segundo Oliveira (1994, p. 21).

O conhecimento é construído na interação entre sujeito e objeto mediante ações socialmente mediadas, conforme Vygotsky (1989). Nesse contexto, compreendemos que a qualidade das **interações sociais** é importante para todos os indivíduos, e assume uma importância ainda maior para aqueles que passam pelo processo de inclusão, especialmente os estudantes Público da Educação Especial – PEE. O ato de aprender é importante para o desenvolvimento do ser humano e ocorre, sobretudo, por meio das interações vivenciadas no ambiente social, nas situações de interação dele com o meio em que vive.

Para que o processo de desenvolvimento dos estudantes se efetive, é importante partir dos conceitos cotidianos (espontâneos). Esses conceitos refletem os conhecimentos construídos a partir da experiência dos estudantes. Posteriormente, conduzir os estudantes para os conceitos científicos, que precisam especificar os conhecimentos mediados no ambiente da sala de aula (Vygotsky, 1989).

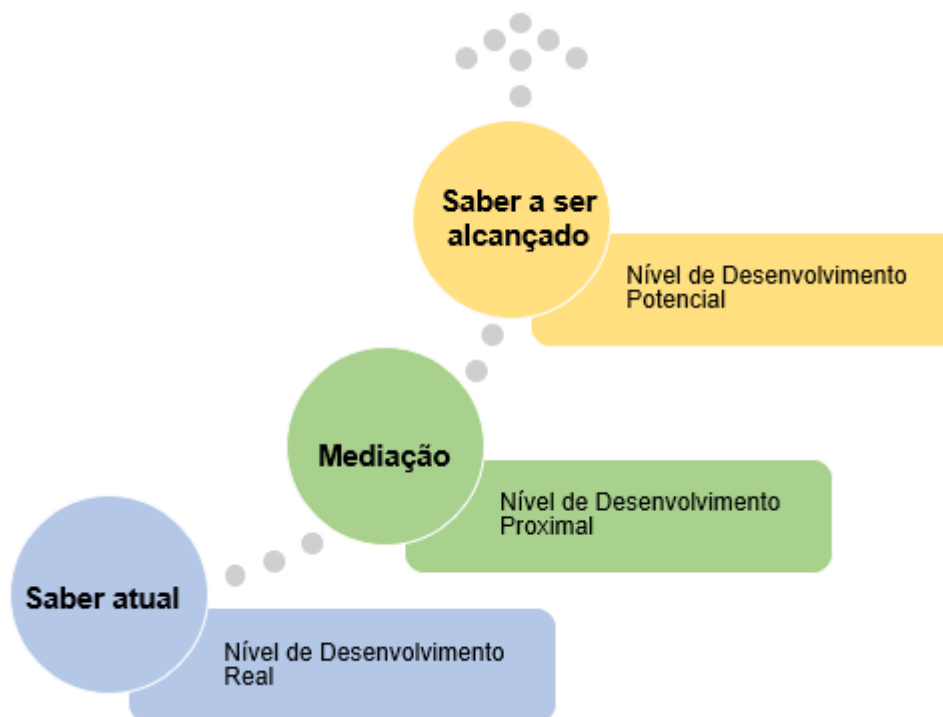
O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: **o desenvolvimento da formação de conceitos**, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário [...]. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (Vygotsky, 1989, p. 74, grifos nossos).

O desenvolvimento de conceitos ocorre por meio da interação entre os conhecimentos cotidianos, adquiridos pela experiência, e os conhecimentos científicos, aprendidos de forma sistemática e mediada. Esses dois tipos de conceitos não se desenvolvem isoladamente, mas integram um único processo, no qual o aprendizado atua como um elemento transformador, segundo Vygotsky (1989). A

partir da mediação social, a criança reinterpreta suas experiências, amplia sua compreensão de maneira mais abstrata e organizada. Esse processo, influenciado tanto pelas condições internas da criança quanto pelo contexto externo, é fundamental para seu desenvolvimento cognitivo e social.

Logo, ao desconsiderar os conhecimentos cotidianos pressupõe que todos os estudantes possuem o mesmo **nível de desenvolvimento** (Figura 03), negligenciando, assim, a diversidade cultural individual. Mesmo que compartilhem, por exemplo, a mesma localidade residencial, os estudantes têm contextos sociais e culturais distintos, o que resulta em diferentes bagagens de conhecimento ao ingressarem na escola (Vygotsky, 1989).

Figura 3 – Níveis de desenvolvimento



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado pela autora com base em Vygotsky (1984).

Descrição de acessibilidade: a imagem representa a figura 3, que traz o conceito de Níveis de Desenvolvimento segundo Vygotsky (1984), organizado de forma visual em um caminho ascendente com três círculos conectados por pequenos pontos, sugerindo uma progressão do conhecimento. Na base esquerda da imagem: Um círculo azul com o texto "Saber atual". Abaixo dele, uma faixa retangular azul claro com o rótulo "Nível de Desenvolvimento Real". Este representa o conhecimento já consolidado pelo estudante. No centro da imagem: Um círculo verde com o texto "Mediação". Ao lado, uma faixa verde claro com o rótulo "Nível de Desenvolvimento Proximal". Indica o espaço onde ocorre a aprendizagem com apoio, através da mediação de outras pessoas (como professores, colegas, ou adultos mais experientes). No topo direito da imagem: Um círculo amarelo com o texto "Saber a ser alcançado". Ao lado, uma faixa amarela claro com o rótulo "Nível de Desenvolvimento Potencial". Representa o conhecimento que o estudante ainda não domina, mas que pode alcançar com a devida mediação. Os três círculos estão conectados por uma trilha de pequenos círculos cinza, sugerindo um caminho contínuo de desenvolvimento do saber, do real ao potencial, passando pelo proximal com a ajuda da mediação.

As relações entre aprendizagem e desenvolvimento são resumidas no conceito de **Nível de Desenvolvimento Proximal**, conceito fundamental da teoria histórico-cultural, que consiste na

[...] distância entre o **nível de desenvolvimento real**, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o **nível de desenvolvimento potencial**, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1984, p. 112, grifos nossos).

O **Nível de Desenvolvimento Proximal** se destaca como suporte de um adulto, professor ou colegas, em que o estudante pode aprender além do que seria possível se fizesse sozinho, ou seja, o espaço em que o professor deve intervir de maneira intencional e sistematizada.

A partir desse breve contexto das bases teóricas da PHC, é possível compreender que é uma teoria centrada na igualdade entre as pessoas, segundo Saviani (2008, p. 65), “igualdade em termos reais e não apenas formais”, pois busca um instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. A visão histórica e crítica reconhece as diferenças existentes na sociedade e se propõe a intervir de maneira transformadora, por meio da educação.

A PHC contribui de forma importante no processo de apropriação do conhecimento científico do estudante PEE, pois é uma teoria centrada na igualdade entre as pessoas. Por isso, no início foi chamada de Pedagogia Revolucionária, pois ressalta a transmissão de conhecimentos vivos, que é uma das tarefas primordiais da escola.

3.1 Processo dialético em cinco momentos

Com base na metodologia, Gasparin (2012) complementa com a proposta didática da PHC, que é um plano de ação docente na perspectiva histórico-crítica, é uma possibilidade do professor trabalhar **com** o estudante e não **pelo** estudante. Essa proposta de trabalho pedagógico procura assegurar uma aprendizagem com sentido, pois parte do conhecimento cotidiano dos estudantes para que, posteriormente, possamos ampliar suas compreensões por meio da assimilação do conteúdo científico (Saviani, 2008).

Nesse contexto, a abordagem educacional se torna uma força crítica e histórica, pois tem o potencial de transformador na sociedade (Saviani, 2011a). Ao longo da história, os estudantes PEE enfrentaram (e ainda enfrentam) inúmeros

desafios no sistema educacional, que muitas vezes por falta de formação docente têm contribuído nas desigualdades sociais, exclusão e marginalização de grande parte dos estudantes no país (Andrade; Araújo, 2023; Instituto Rodrigo Mendes [2024]).

Para tanto, a escola nem sempre tem cumprido a sua tarefa de mediadora do conhecimento, logo, quem não tem conhecimento é marginalizado pela sociedade. Para Saviani (2008, p. 18),

[...] a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. [...] A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

Por esse motivo, compreendemos a importância de se fazer e de se colocar em prática políticas públicas que direcionem à qualidade do ensino, que busque alternativas para evitar o fracasso e a evasão escolar para promover o desenvolvimento social dos estudantes com uma aprendizagem eficaz. Diante disso, a metodologia da PHC e sua didática é uma proposta de trabalho docente que incentiva o diálogo e a participação do estudante desde o primeiro momento da aula, que é quando resgata aquilo que o estudante e o professor sabem a respeito do conteúdo, que é o senso comum.

A aula deve ser um momento de apropriação do saber conceitual, histórico, econômico, social, cultural, possibilitando que o estudante, enquanto ser social, reflita e análise, de forma consciente e crítica, as relações sociais estabelecidas entre os conhecimentos espontâneos (conhecimento cotidiano) que possui e o conhecimento científico, historicamente, construído por meio de uma relação dialética (Gasparin, 2012). Esse planejamento de ensino faz com que o estudante se aproprie dos conhecimentos científicos acumulados no decorrer da história e os relacione com os saberes que possui.

Esses saberes espontâneos, é o que Heller (2016) pontua como os fatos da vida cotidiana do homem que já nasce inserido em sua cotidianidade. Para a autora,

[...] o homem participa na vida cotidiana com **todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade**. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (Heller, 2016, p. 04, grifos nossos).

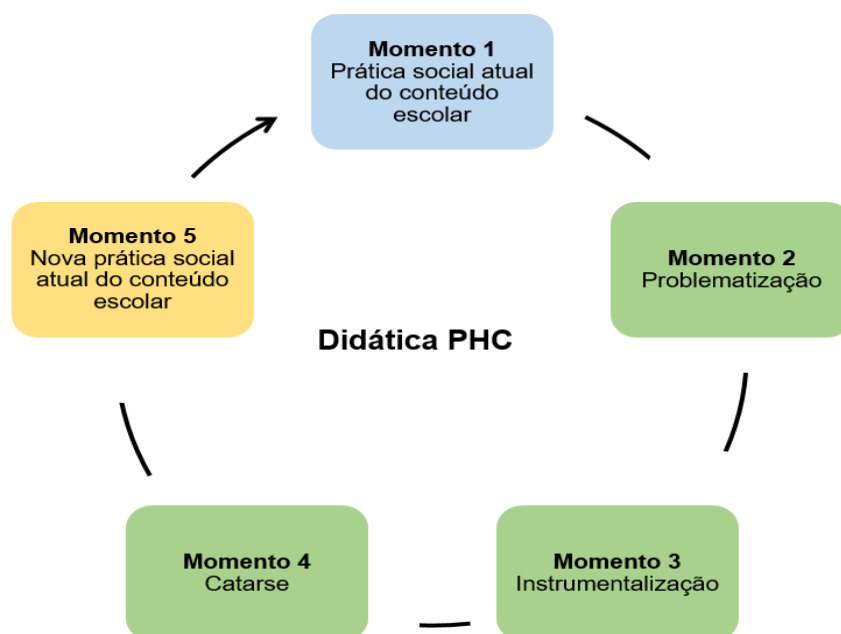
Por isso, a importância de compreender que a mediação de sala de aula se dá pela passagem “do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (Saviani, 2016, p. 58), logo, nenhuma fala, nenhum exemplo pode ser excluído, pois a vida cotidiana é heterogênea, é plural (Heller, 2016). Nesse

momento de escuta e de fala, os estudantes, além de desenvolverem o diálogo entre si e com o professor, compartilham a cultura acumulada historicamente dos seus colegas. O professor, quando leva em consideração aquilo que o estudante fala sobre o conteúdo, **respeita o ritmo de aprendizagem**, as **limitações** e as **possibilidades desse estudante**.

Isso posto, a plena emancipação humana, de um aprendizado que permite a objetivação do ser humano cada vez mais universal e livre (Francisco; Alaniz; Noguchi, 2018), ou seja, a aula – nessa perspectiva histórico-crítica – passa a ser um momento de apropriação do saber na sua totalidade (conceitual, histórico, econômico, social, cultural etc.) possibilitando que o estudante, enquanto ser social, reflita e analise, de forma consciente e crítica, as relações sociais estabelecidas entre o conhecimento cotidiano que possui e o conhecimento científico, historicamente, construído.

Essa metodologia de ensino e aprendizagem, conforme Gasparin (2012) ressalta, desafia o professor a uma **nova forma de planejar as suas aulas**, outra maneira de estudo do professor porque é diferente daquele tradicional e, por fim, é um processo dialético de prática-teoria-prática. Esse percurso da formação pedagógica tem como base os cinco momentos da didática da PHC, conforme vemos na Figura 4.

Figura 4 – Ciclo da didática da PHC



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado pela autora com base em Gasparin (2012).

Descrição de acessibilidade: A imagem apresenta a figura 4, que é um diagrama circular intitulado "Ciclo da Didática da PHC", composto por cinco momentos sequenciais que formam um ciclo fechado, dispostos no sentido horário. Momento 1 (em azul claro): "Prática social atual do conteúdo escolar". Momento 2 (em verde): "Problematização". Momento 3 (em verde claro): "Instrumentalização". Momento 4 (em verde mais escuro): "Catarse". Momento 5 (em amarelo): "Nova prática social atual do conteúdo escolar". No centro do ciclo está escrito "Didática PHC", indicando que todos os momentos fazem parte da proposta pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O ciclo é contínuo, com setas conectando cada etapa à seguinte, sugerindo um processo dinâmico, reflexivo e transformador do ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, para a didática da PHC, o professor é fundamental no processo educativo porque é ele quem torna real essa metodologia em sala de aula. É por meio do trabalho intencional do professor que as relações de ensino e aprendizagem podem se tornar transformadoras, o que promove a construção do conhecimento crítico e o desenvolvimento pleno dos estudantes como sujeitos históricos e sociais. No Quadro 2, temos um exemplo de Projeto de Trabalho Docente nessa perspectiva de ensino.

Quadro 2 – Plano de trabalho docente com base na didática da PHC

PRÁTICA	TEORIA			PRÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> - Síncrise, - Empírico - Nível de desenvolvimento atual 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise - Abstrato - Zona de desenvolvimento incipiente/imediato 			<ul style="list-style-type: none"> - Síntese - Concreto no pensamento - Novo nível de desenvolvimento atual
1. Prática social atual do conteúdo escolar	2. Problematização	3. Instrumentalização	4. Catarse	5. Nova prática social atual do conteúdo escolar
1. Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral. Tópicos objetivos específicos. 2. Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o estudante já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1. Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2. Dimensões dos conteúdos a serem trabalhados.	1. Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação estudante x objeto do conhecimento, por meio da mediação docente. 2. Recursos humanos e materiais.	1. Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2. Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1. Intenções do estudante. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2. Ações do estudante. Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e competências.

Fonte: Gasparin (2012, p. 165).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra o quadro 2, que traz informações sobre o Plano de Trabalho Docente com base na didática da PHC, divididas inicialmente entre PRÁTICA, TEORIA e PRÁTICA, e depois uma segunda divisão nos cinco momentos da didática PHC, que mostra um círculo com: 1) Prática social atual do conteúdo escolar; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse e 5) Nova prática social atual do conteúdo escolar. Na primeira parte PRÁTICA traz os tópicos: Síncrise, Empírico e Nível de desenvolvimento atual. Nela, temos o 1) Prática social atual do conteúdo escolar com as seguintes informações: "1. Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral. Tópicos objetivos específicos. 2. Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o estudante já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?"; Na segunda parte TEORIA traz os tópicos: Análise, Abstrato e Zona de desenvolvimento incipiente/imediato. Nela, temos: o 2) Problematização com as seguintes informações: "1. Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2. Dimensões dos conteúdos a serem trabalhados."; o 3) Instrumentalização com as seguintes informações: "1. Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação estudante x objeto do conhecimento, por meio da mediação docente. 2. Recursos humanos e materiais."; o 4) Catarse com as seguintes informações: "1. Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2. Expressão da síntese. Avaliação: deve

atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.”. Na terceira parte PRÁTICA traz os tópicos: Síntese, Concreto no pensamento e Novo nível de desenvolvimento atual. Nela, temos o 5) Nova prática social atual do conteúdo escolar com as seguintes informações: “1. Intenções do estudante. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2. Ações do estudante. Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e competências.”.

Para uma compreensão mais adequada do Plano de Trabalho Docente é fundamental ter claro que a prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa. Isto não significa que no trabalho dos **três elementos** essenciais da pedagogia histórico-crítica e sua didática - **problematização, instrumentalização e catarse** – o professor e os estudantes, enquanto trabalham com a dimensão teórica da construção do conhecimento científico, ao nível escolar, saiam da prática social para depois voltar a ela. A prática social é permanente, nunca se sai dela, pois o trabalho escolar, que trata teoricamente dos conteúdos científico-teóricos, também é prática social. Quando na dimensão escolar se fala da prática social inicial do conteúdo, significa apenas que o fazer pedagógico também é prática social, em uma dimensão específica da prática social global.

Nas palavras de Saviani (2019, p.181, *grifo do autor*):

Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela *mediação* da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica, é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se organiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade.

Geralmente, o Plano de Trabalho Docente segue, em sua estruturação, uma lógica formal, linear, o que pode sugerir que o trabalho do professor deve seguir rigidamente esses passos sequenciais em sala de aula. O mesmo ocorre com o processo prática-teoria-prática, que, **aparentemente**, segue a mesma lógica formal, mas na verdade, trata-se da lógica dialética, pois esses três elementos se intercambiam, interconectam o que constitui um todo único.

A prática social primeira contém em si a teoria, porque não há prática sem teoria. Ela é, ao mesmo tempo, uma síntese, pois é resultado de um processo anterior. A teoria, por sua vez, é uma prática social imaterial, abstrata, mas que nasceu da prática que agora existe nela. O terceiro momento – síntese – é constituído de teoria e de prática sociais, mas não é o final do processo, pois esse elemento é um novo passo para uma nova prática como ponto de chegada e de partida.

Vê-se, desta forma, que o plano de trabalho docente, elaborado antes da aula, não segue a mesma dinâmica em sua execução escolar. Isto pode ser comparado, de certa forma, ao que Marx (1985) afirma, no Posfácio da 2ª edição de “O Capital”, em relação ao processo de pesquisa e à exposição dos seus resultados:

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (Marx, 1985, p. 16).

O método de exposição dos resultados da pesquisa, elaborado ao final do processo, pode ser comparado ao plano de trabalho docente, preparado, teoricamente, antes do processo didático escolar. O método de pesquisa pode ser equiparado à dinâmica da aula, que não segue necessariamente a linearidade do plano de trabalho, uma vez que o plano, geralmente, é elaborado sem a presença dos estudantes. A execução, contudo, deve levar em conta todas as dimensões que interferem nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva é que deve ser lido e compreendido o trabalho docente, a seguir, ainda que, aparentemente, em sua exposição seja linear. Em outras palavras, na prática social escolar, podemos iniciar o trabalho por qualquer dos momentos, contanto que ao longo do processo todos sejam contemplados.

A aula **começa na prática**, momento 1 “Prática social atual do conteúdo escolar”, o primeiro contato (síncrese), a experiência prática (empírico) que

[...] busca explicitar uma concepção prática, e mostra, em seguida, a ação do professor anunciando os conteúdos que serão trabalhados e estabelecendo um diálogo com os alunos sobre o assunto. Nesse diálogo, os educandos se esforçam em mostrar a vivência cotidiana daquilo que vai ser tratado (Gasparin, 2012, p. 09).

Nesse momento, o estudante demonstra a sua visão de totalidade em relação ao conteúdo, ou seja, o estudante traz uma compreensão geral do conteúdo, e, simultaneamente, é instigado a falar aquilo que gostaria de saber a mais sobre o conteúdo que será aprendido, os estudantes expressam curiosidades e dúvidas daquilo que gostariam de ampliar nos seus conhecimentos.

Na sequência, encontramos a **teoria**, que trata da “teorização metodológica do processo de desdobramento e análise do conteúdo escolar, interligado e contrastado com a prática social inicial dos alunos.” (Gasparin, 2012, p. 09).

E, complementa, no momento 2 “Problematização”:

Procura, outrossim, identificar os **principais problemas** postos pela prática e pelo conteúdo, debatendo-os a partir da visão do aluno. Desenvolve, ainda o processo de transformar o conteúdo formal em desafios, em dimensões problematizadoras (Gasparin, 2012, p. 09-10, grifos nossos).

No momento 3, a “Instrumentalização” é

[...] a **formação dos conceitos** na criança, as diferentes abrangências dos conceitos cotidianos e científicos, [...], a construção dos conceitos científicos e seu respectivo sistema. [...] construção do conhecimento científico na escola, por meio da apresentação sistemática do conteúdo e das respostas dadas às questões da Problematização (Gasparin, 2012, p. 09-10, grifos nossos).

E, na “Catarse”, momento 4:

[...] a **nova postura mental do aluno**, que deve ser capaz, neste momento, de reunir intelectualmente o cotidiano e o científico, o teórico e o prático, demonstrando, por meio da avaliação, o quanto se aproximou da solução das questões levantadas e trabalhadas nas fases anteriores do processo pedagógico (Gasparin, 2012, p. 09-10, grifos nossos).

E, **retorna para uma nova prática**, 5 “Nova prática social atual do conteúdo escolar”, que é a nova atitude do estudante, é a síntese mental do conteúdo, agora vista sobre “uma nova perspectiva, uma vez que passou pelo estudo teórico, implicando então uma nova forma de ação, unindo teoria e prática. São mostradas ainda as intenções e os compromissos sociais do aluno por ter aprendido o novo conteúdo” (Gasparin, 2012, p. 10).

Portanto, a didática da PHC é relevante porque apresenta uma visão estruturada dos processos de ensino e aprendizagem baseado na metodologia histórico-crítica. Essa abordagem histórico-crítica detalha como diferentes momentos, desde a prática inicial até a aplicação renovada do conhecimento, permitem que os estudantes conectem experiências cotidianas com conceitos teóricos. Essa metodologia de ensino incentiva a reflexão crítica, a curiosidade e a autonomia no aprendizado, integrando prática e teoria.

Agora, apresentamos a fundamentação teórica sobre a formação docente, por meio da seção **“Parceria dos professores do atendimento educacional especializado e da sala de aula comum na perspectiva da educação inclusiva”**.

SEÇÃO IV

4 PARCERIA DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DA SALA DE AULA COMUM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Um dos caminhos para promover mudanças importantes na vida das pessoas é por meio da educação. E, nesse processo, temos a figura do professor, que é essencial nessa transformação, uma vez que desempenha uma função importante no desenvolvimento de **todos** os estudantes, que assegura que ninguém seja abandonado e mantém um padrão elevado de ensino, que preserva a integridade do conhecimento científico. O professor, além de apresentar o conhecimento, é, segundo Saviani (2011a) um mediador crítico que transforma a realidade social dos estudantes, pautando-se em uma perspectiva histórica e social.

Nesse sentido, a educação deve ser acessível a todas as pessoas e contemplar todas as áreas do conhecimento, como já defendia Comênio (1971), ao propor uma abordagem que visasse ensinar tudo a todos de forma abrangente. Para isso, eram necessários professores universais que soubessem como estimular o aprendizado em:

- I. **Todos os homens.** Haverá, portanto, necessidade de escolas universais, como oficinas de cultura, para educar a todos. [...]
- II. **Em todas as coisas.** Serão necessários, portanto, instrumentos universais de cultura, quero dizer livros que contenham todas as coisas. [...]
- III. **Totalmente.** Serão necessários, portanto, professores universais que saibam inculcar **em todos, todas as coisas, totalmente** (Comênio, 1971, p. 103-104, grifos do autor).

Nessa perspectiva, entendemos como uma educação de qualidade, aquela na qual o professor proporciona igualdade e equidade, considerando as diferenças individuais. A Pedagogia Histórico-Crítica – PHC promove essa igualdade em termos reais, ao propor que a educação seja um instrumento de transformação social e emancipação dos sujeitos, que respeita as especificidades individuais, conforme Saviani (2011a). Logo, é preciso compreender que a **Educação Inclusiva** tem esse objetivo de proporcionar atendimento às particularidades de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, que busca criar um ambiente educacional acessível (Damasceno, 2012).

Já a **Educação Especial** se concentra em atender às necessidades específicas de estudantes Público da Educação Especial – PEE, que oferece recursos às demandas de aprendizagem desse público para que eles tenham acesso ao currículo. Embora essas abordagens sejam distintas, Damasceno (2012) ressalta que elas podem colaborar para estabelecer um ambiente educacional mais equitativo e, na sequência, mais inclusivo, que valorize a diversidade e assegure a igualdade de oportunidades educacionais com qualidade. Logo, a perspectiva histórico-crítica contribui para a inclusão de estudantes PEE ao defender uma abordagem educativa que relaciona o conhecimento cotidiano ao científico, que reconhece as diferentes vivências sociais como ponto de partida para a aprendizagem.

Essa tese é pautada em uma concepção contemporânea da educação inclusiva, que busca assegurar o direito de todos à educação, que promove a igualdade de oportunidades e valoriza as diversas dimensões humanas, como as étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais, entre outras. Essa abordagem implica na transformação da cultura, das práticas e das políticas escolares e nos sistemas de ensino, que visa garantir o acesso, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, sem exceção. A prática educativa deve ser dialética, que transforma as práticas sociais iniciais dos estudantes em sínteses críticas e concretas, que valorizam a diversidade cultural e social.

Nesse sentido, no subtópico a seguir, é importante apresentarmos de forma breve uma linha do tempo sobre a trajetória até chegar nos movimentos inclusivos.

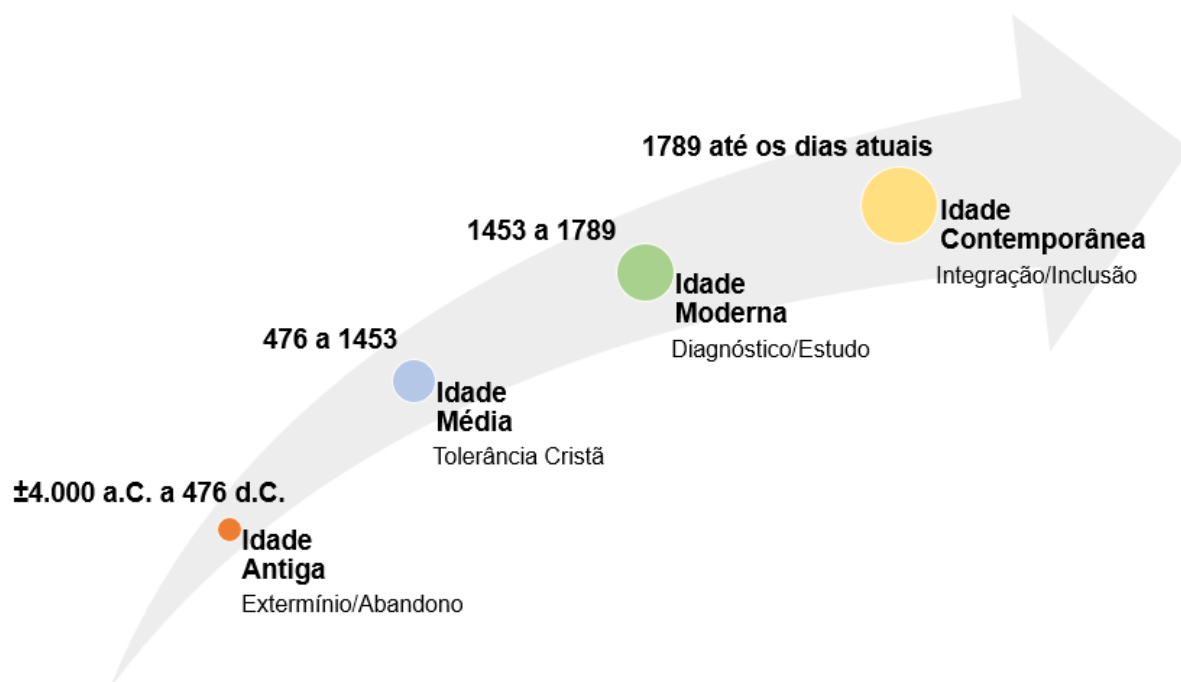
4.1 Concepções históricas dos estudantes da educação especial: da exclusão até a inclusão

No passado, a forma como as pessoas PEE eram percebidas não envolvia a ideia de inclusão. Essa preocupação é relativamente recente na história. A linha do tempo (Figura 5) assinala um contexto histórico marcado por uma luta vagarosa, período após período, na evolução da trajetória de inclusão. O cuidado com as pessoas que apresentavam alguma “anormalidade” – seja física ou intelectual – foi marcada por descaso sob variados pretextos, de acordo com a época histórica.

É possível compreender que com o passar do tempo, a concepção, em relação às pessoas PEE, passou por diversas transformações, pois “a forma de pensar e a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e às pessoas

com necessidades educacionais especiais enquanto ser se modificaram no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas” (Aranha, 2005, p. 05). Sob a perspectiva da PHC, essa visão é o resultado das condições sócio-históricas de cada período (Saviani, 2011a).

Figura 5 – Linha do tempo da história da pessoa PEE



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base em Aranha (2005) e Pessotti (1984).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 5, que traz informações sobre a linha do tempo da história da pessoa com necessidades especiais. Nela, temos uma seta que vai de baixo para cima, trazendo a ideia abstrata de uma linha do tempo com quatro períodos históricos. No primeiro período histórico, temos as escritas “±4.000 a.C. a 476 d.C.” e “Idade Primitiva” abaixo a escrita “Extermínio/Abandono”. No segundo período histórico, temos as escritas “476 a 1453” e “Idade Média” abaixo a escrita “Tolerância Cristã”. No terceiro período histórico, temos as escritas “1453 a 1789” e “Idade Moderna” abaixo a escrita “Diagnóstico/Estudo”. No quarto período histórico, temos as escritas “1789 até os dias atuais” e “Idade Contemporânea” abaixo a escrita “Integração/Inclusão”.

No decorrer da história, o PEE foi rotulado como pessoas que não tinham condições de conviver em sociedade. O passado registra que ela foi abandonada e exterminada na **Idade Antiga**, pois se dava importância nessa época à cultura do belo, da perfeição, logo, a pessoa que não apresentasse tais características era descartada daquele contexto social. Sob uma análise sócio-histórica, essas práticas eram sustentadas por uma visão determinista, que ignorava a potencialidade do indivíduo e negava sua dignidade humana, que perpetuava na exclusão como uma lógica dominante e aparentemente naturalizada na organização social da época.

Na Grécia Antiga, havia uma “supervalorização do corpo belo e forte, pois favorecia a luta nas guerras. Assim, crianças malformadas ou doentes eram

abandonadas à própria sorte para morrer” (Pacheco; Alves, 2007, p. 243). Em Esparta, “os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados” (Aranha, 2001, p. 02), enquanto os romanos “descartavam de crianças deformadas e indesejadas em esgotos localizados, ironicamente, no lado externo do Templo da Piedade” (Aranha, 2001, p. 02).

Nesse sentido, ao considerar o contexto histórico-cultural da época, o infanticídio, por exemplo, era algo recorrente e comum nesse momento da história, pois a sociedade acreditava que essa seria a solução para uma república ideal para Grécia. Essa prática está escrita nos clássicos da literatura que orientavam os pais, que, se tivessem algum filho com anomalia, o escondessem ou eliminassem essa criança para que não fosse inserida na sociedade (Pessotti, 1984; Aranha, 2005).

Já na **Idade Média**, a anomalia passou a ser explicada sob natureza religiosa e sobrenatural. Nessa época era comum as práticas de exorcismo que eram usadas geralmente pelos mais pobres da sociedade. Muitos achavam, que a família que tivesse uma pessoa com anomalia era porque se tratava de um castigo de Deus e que a criança era uma mente malformada, vista como feiticeira/bruxa (Maranhão, 2005).

No contexto de 1300, surgiu a pioneira legislação conhecida como "De Praerogativa Regis" (Lei n.º 1325), promulgada pelo rei Eduardo II da Inglaterra, que, segundo Pessotti (1984), funcionava como um guia normativo para cuidar da pessoa com déficit cognitivo, referida na época pelo termo “idiota”⁹. O monarca administrava os bens dessas pessoas, arcava com as despesas e fornecia os cuidados necessários. Dessa forma, uma pessoa com deficiência que desfrutasse de boas condições de vida era reconhecida como uma pessoa de alma. Na Igreja Católica,

a pessoa com deficiência passa a ser reconhecida como ‘pessoa com alma’, assumindo a condição de ‘filho(a) de Deus’. Essa mudança de pensamento se baseava na caridade, naquilo que era pregado por Deus, ou seja, o cristianismo deu novos valores éticos às pessoas, mas parte da igreja também discriminava e perseguia aqueles que não atendiam a um ‘padrão de normalidade’ (Santos, 2020, p. 26).

A eliminação ou o abandono de pessoas com deficiência – PcD se tornou inaceitável, pois representava uma transgressão aos princípios divinos, e a prática de cuidar era vista como uma forma de penitência para obter recompensas celestiais. Assim, a rejeição que ocorria na Idade Antiga se transformou, na Idade Média, em um

⁹ Nesse período “pessoas com algum tipo de deficiência eram rotuladas como **idiotas, delinquentes, rebeldes**, além de ser excluídas, fadadas ao confinamento em asilos, onde, muitas vezes, eram dizimadas por epidemias” (Ribeiro; Shimazaki, 2010, p. 12, grifos das autoras).

misto de proteção e segregação promovida pelo Cristianismo. Um exemplo disso é a utilização da roda dos expostos, na qual bebês com deficiência eram abandonados e entregues aos cuidados de instituições de caridade.

No final da Idade Média e início da **Idade Moderna**, a pessoa com deficiência era internada em asilos, hospitais psiquiátricos, conventos, com o intuito de confinar aqueles que “incomodavam” a sociedade. Esse período “[...] foi marcado por práticas que revelaram grande marginalização de todas as pessoas que não atendessem aos padrões de beleza e produtividade da época” (Ribeiro; Shimazaki, 2010, p. 12). Em vez de tratá-las, eram retiradas do convívio social (Jimenez, 1997). Nessas instituições, a pessoa ainda se juntava com pessoas delinquentes, idosas, pobres, ou seja, as pessoas rejeitadas pela sociedade.

Embora o abandono de crianças com deficiência não fosse mais aceitável, o Brasil seguia os costumes da Europa, ou seja,

O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas era comum no século XVII, que acabavam sendo devoradas por cães ou acabavam morrendo de frio, fome ou sede. A criação da roda de expostos em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início à institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas (Rodrigues, 2021, não paginado).

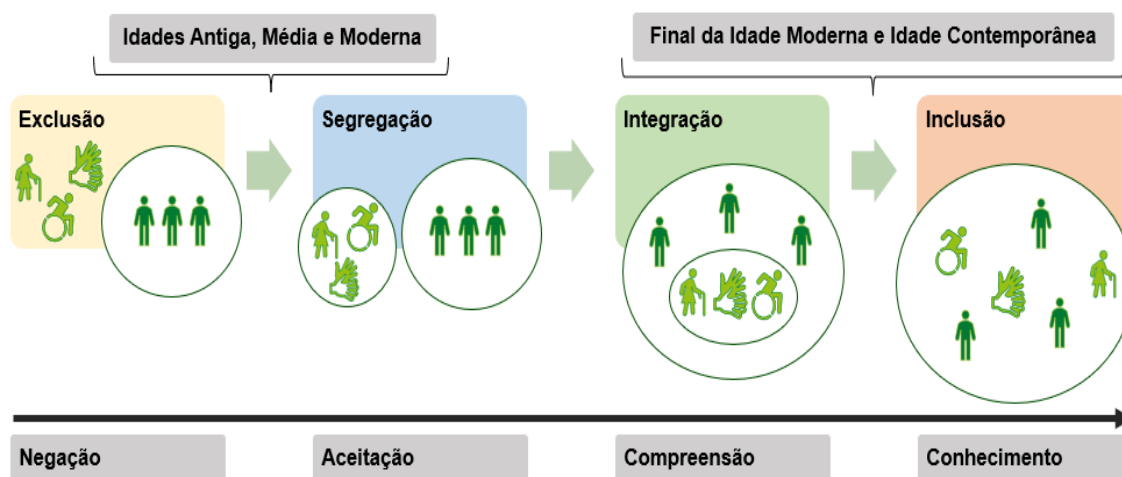
Entretanto, nesse período, houve uma expansão na compreensão da deficiência, passando a ser diagnosticada como decorrente de causas orgânicas, ou seja, de origem natural, deixando de ser atribuída a motivos religiosos. Durante esse tempo, foram desenvolvidas as primeiras cadeiras de rodas, bengalas, bastões, muletas, coletes, próteses, macas, veículos adaptados, camas móveis e outros dispositivos auxiliares. Além disso, tais avanços incentivaram novas discussões sobre os direitos das PcDs e a necessidade de adaptar os espaços físicos e sociais para acolhê-las de forma mais equitativa.

Essa evolução deve ser reinterpretada como resultado das condições sócio-históricas de cada época, ao considerar que as práticas educacionais e as atitudes sociais são determinadas pela estrutura material e ideológica vigente. A educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, sendo, ao mesmo tempo, histórica, contextualizada, dinâmica, transformadora, ideológica, crítica e estruturante, influenciada por ela e capaz de influenciá-la (Saviani, 2011a).

Portanto, nesses três primeiros períodos (Idade Antiga, Idade Média e Idade Moderna), historicamente, o PEE enfrentou a **exclusão** e a **segregação**, em que sofreram discriminação, por suas dificuldades físicas e intelectuais, que eram

destacadas em detrimento de suas habilidades. O período, que corresponde ao final da Idade Moderna e início da Idade Contemporânea, é marcado por posturas assistencialistas que foram importantes para chegarmos aos primeiros indícios para promover a **integração** e, posteriormente, as ideias de **inclusão** (Figura 6).

Figura 6 – Da exclusão até a inclusão



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado pela autora com base Pappámikail e Beirante (2022, p. 27 *apud* Eklindh; Brule-Balescut, 2006 e Moore, 2016).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 6, que traz informações sobre a exclusão até a inclusão das pessoas com necessidades especiais, uma linha reta da exclusão até a inclusão. Nela, temos quatro quadros coloridos que representam a pessoa com necessidades especiais desde a exclusão até a inclusão. A exclusão e a segregação ocorreram nas Idades Antiga, Média e Moderna e a integração e a inclusão ocorreram no final da Idade Moderna e Idade Contemporânea. No primeiro quadro está escrito em primeiro plano "Exclusão" e em segundo plano "Negação" com as seguintes imagens: três ícones que representam pessoas com necessidades especiais, como uma pessoa com bengala; mãos em movimento representando Língua Brasileira de Sinais – Libras e uma pessoa cadeirante. Ao lado desses ícones tem um círculo com ícones de três pessoas sem necessidade especial; no segundo quadro está escrito em primeiro plano "Segregação" e em segundo plano "Aceitação" com as seguintes imagens: três ícones que representam pessoas com necessidades especiais, como uma pessoa com bengala; mãos em movimento representando Libras e uma pessoa cadeirante em um círculo. Ao lado desse círculo tem outro círculo com ícones de três pessoas sem necessidade especial; no terceiro quadro está escrito em primeiro plano "Integração" e em segundo plano "Compreensão" com as seguintes imagens: um círculo maior com três ícones de três pessoas sem necessidade especial. Dentro desse círculo maior, tem outro círculo menor com os ícones de três pessoas que representam pessoas com necessidades especiais, como uma pessoa com bengala; mãos em movimento representando Libras e uma pessoa cadeirante; no quarto quadro está escrito em primeiro plano "inclusão" e em segundo plano "Conhecimento" com as seguintes imagens: um único círculo com três ícones que representam pessoas com necessidades especiais, como uma pessoa com bengala; mãos em movimento representando Libras e uma pessoa cadeirante e junto os outros três ícones de pessoas sem necessidade especial.

É importante retomarmos nos parágrafos a seguir os significados desses quatro termos. A **exclusão** é justamente à marginalização ou negação de acesso dessas pessoas, ou grupos específicos, o que impedia sua participação plena na sociedade. Pode ocorrer por motivos diversos, como estigma, preconceito ou desigualdade social (Silva, 2022). Ocorre, a exclusão, especialmente, devido à associação com o estigma de "anormalidade", logo, a discriminação é ampliada.

Por sua vez, a **segregação** ocorre quando um grupo de pessoas é separado ou isolado do restante da sociedade com base em características específicas, como etnia, classe social, religião ou deficiência. Essa separação pode ser imposta por

instituições, leis ou práticas sociais, o que causa uma divisão entre grupos e limita a interação e integração social entre eles (Silva, 2022).

Logo, na **Idade Contemporânea**, (iniciou-se em 1789 e corresponde até os dias atuais), encontramos os movimentos integracionistas pelo mundo; podemos, assim, ver indícios de discussões acerca dos seus direitos, como o de estar inserida na sociedade (Munhoz; Dias; Santos, 2022). A **integração** é um conceito que aborda a incorporação de indivíduos ou grupos historicamente marginalizados pela sociedade em geral, segundo Damasceno (2011). Logo, aqueles que foram excluídos ou segregados precisam se ajustar aos recursos disponíveis na sociedade.

A partir da década de 90, o termo "**inclusão**" passou a ser amplamente empregado. Isso pode ser atribuído as convenções internacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), como a Conferência de Jomtien (Unesco, 1990), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Convenção de Guatemala (Unesco, 1999) e outros eventos que abordaram a luta pelos direitos humanos, com ênfase na inclusão e na educação das pessoas PEE como sua base.

De acordo com essas convenções do exterior, a inclusão requer uma instituição educacional capaz de reconhecer as necessidades individuais de cada estudante e de proporcionar a todos uma educação de alta qualidade, sob a perspectiva de assegurar direitos fundamentais para todos, reconhece que "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro" (Unesco, 1990, p. 02). A concepção de equidade e justiça social deriva da ideia de inclusão que a educação pode e deve promover.

Nesse sentido, o princípio fundamental das instituições educacionais inclusivas

[...] consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer às necessidades diversas dos seus alunos, adaptando aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Unesco, 1994, p. 03).

Além disso, a erradicação e a discriminação em todas as suas formas e manifestações contra o PEE é fundamental pela

c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma

o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência¹⁰ (Unesco, 1999, p. 03).

Com base internacional, os documentos nacionais compartilham da mesma ideia sobre a educação inclusiva. A Constituição Federal – CF (Brasil, 1988) destaca que a educação é um direito de todos e que deve garantir o acesso e a permanência na escola, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n.º 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394/1996) abordam a obrigatoriedade de pais e responsáveis em matricular seus filhos na rede regular de ensino (Brasil, 1990; 1996).

Esse compromisso é respaldado por documentos internacionais importantes, como a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que reforçam a educação inclusiva como um direito universal. A Declaração de Jomtien, resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, enfatiza a educação para todos os indivíduos, enquanto a Declaração de Salamanca promove a inclusão de estudantes com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Além disso, o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CIDPD, que também reafirma o direito à educação inclusiva e a necessidade de eliminar barreiras que impedem a participação plena de PcDs (ONU, 2006).

Outro documento importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEPEI (Brasil, 2008)¹¹, que é um documento que fundamenta a política nacional educacional. Esse documento incluiu todos os estudantes (sejam ou não PEE) e mostra que

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do **papel da escola na superação da lógica da exclusão**. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural

¹⁰ Atualmente, a terminologia recomendada e adotada é "pessoa com deficiência" – PcD, conforme orientações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas – ONU (ratificada pelo Brasil) e da legislação brasileira, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). No entanto, alguns documentos mais antigos ou menos atualizados podem ainda usar o termo "portador".

¹¹ Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008, p. 05, grifos nossos).

Esses e tantos outros documentos visam a inclusão, fundamentada no princípio de que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, possuem o direito de pertencer e participar plenamente na sociedade. Essa abordagem visa eliminar barreiras físicas, sociais e atitudinais, que promovem a igualdade de oportunidades, que apreciam a diversidade e que reconhecem a importância da participação de todos os indivíduos para o desenvolvimento de uma sociedade justa e equitativa (Damasceno, 2011).

Dessa forma, a exclusão e a segregação implicam a negação de direitos e de oportunidades a determinados grupos; já a integração busca incorporar esses grupos em algumas instâncias da sociedade. Por outro lado, a inclusão visa criar uma sociedade onde todas as pessoas são valorizadas, respeitadas e tenham acesso a todos os aspectos da vida em comunidade, independentemente de suas diferenças.

Nesse contexto, o serviço de atendimento especializado surge como uma maneira de proporcionar igualdade de condições, conforme estipulado nas legislações.

4.2 Serviço do Atendimento Educacional Especializado

A sociedade passou por uma série de transformações ao longo da história em relação à escolarização dos estudantes da educação especial por meio de leis que visam assegurar seus direitos e **proporcionar acesso, permanência e disponibilidade ao currículo** às suas necessidades específicas. Para a PNEEPEI, o Atendimento Educacional Especializado – AEE

tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 09).

Nesse sentido, o AEE realiza a mediação pedagógica com o propósito de assegurar o acesso ao currículo, que atenda às necessidades educacionais específicas dos estudantes que fazem parte do PEE, conforme vemos no Quadro 3. Essa mediação vai além da simples adaptação de conteúdos, pois identifica as lacunas que dificultam o aprendizado e desenvolver estratégias pedagógicas, que

favoreçam a superação dessas dificuldades, que respeite as singularidades de cada estudante.

Quadro 3 – Estudantes PEE

PEE	Deficiência: é a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica, diz respeito à biologia da pessoa.	Exemplos: deficiências física, intelectual, múltipla e sensorial (auditiva, visual, surdocegueira).
	Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD: são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam se manifestar nos primeiros cinco anos de vida.	Exemplos: psicose infantil e o Transtorno do Espectro Autista – TEA.
	Altas Habilidades/Superdotação: são pessoas que apresentam a facilidade de aprendizagem, pois dominam rapidamente os conceitos.	

Fonte: Brasil (1996; 2008; 2012); Santos (2020, p. 42).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra o quadro 3, que traz informações sobre quem são os estudantes Público da Educação Especial – PEE. A primeira linha traz a seguinte informação: “Deficiência: é a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica, diz respeito à biologia da pessoa. Exemplos: deficiências física, intelectual, múltipla e sensorial (auditiva, visual, surdocegueira).”. A segunda linha traz a seguinte informação: “Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD: são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam se manifestar nos primeiros cinco anos de vida. Exemplos: psicose infantil e o Transtorno do Espectro Autista – TEA.”. A terceira linha traz a seguinte informação: “Altas Habilidades/Superdotação: são pessoas que apresentam a facilidade de aprendizagem, pois dominam rapidamente os conceitos.”.

O Decreto Federal n.º 7.611/2011 define que o AEE deve ser prestado na complementação e na formação dos estudantes com deficiência e TGD “como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais” (Brasil, 2011, p. 02) ou como suplemento na formação de estudantes com altas habilidades, ou superdotação. Essa abordagem do AEE de não substituir a escolarização na sala de aula comum é validada pela forma de financiamento da matrícula dos estudantes PEE, conforme Resolução n.º 4 (Brasil, 2009).

Nesse decreto se estabelece que, para a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, é permitida a matrícula dupla dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem AEE. Isso implica que o estudante é contado tanto na educação regular da rede pública quanto no AEE (Brasil, 2011).

Com base nisso, a disponibilidade do AEE deve ser integrada ao Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola em todas as etapas e as modalidades da educação básica (Brasil, 2011). O AEE representa uma modalidade de apoio e complemento, com o propósito de oferecer a formação específica necessária aos

estudantes PEE, sem impedir sua participação em ambientes educacionais comuns e oficiais.

Tanto as leis brasileiras quanto as convenções internacionais evidenciam que o AEE é uma abordagem legítima de diferenciação desde

que seja oferecido preferencialmente no mesmo ambiente (escola comum) frequentado pelos demais alunos; se houver necessidade de ser oferecido à parte, que isso ocorra sem dificultar ou impedir que as crianças e adolescentes [...] tenham acesso às salas de aulas do ensino comum no mesmo horário que os demais alunos frequentam (Fávero; Pantoja; Mantoan, 2007, p. 20).

Portanto, a legislação mencionada enfatiza que o AEE não pode de modo algum substituir o tempo ou o espaço do currículo escolar. Sua função é, de fato, complementar ou suplementar o currículo, que assegure a participação efetiva nas práticas curriculares da escola.

Para que isso ocorra é preciso auxílio dos profissionais para realizar o serviço do AEE, conforme vemos a seguir.

4.2.1 Profissional de apoio, acompanhante especializado e professor itinerante

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, conhecida pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgada pela Lei n.º 13.146/2015, define que o **profissional de apoio** é a

pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, p. 03).

Esse profissional é garantido por direito a todas as PcDs que necessitem desse suporte, seja em escolas públicas ou privadas. Mas, a legislação estipula que esses profissionais não podem executar técnicas associadas a profissões legalmente regulamentadas, como as áreas médica ou educacional. Além disso, o profissional conhece no Sistema Braille de Leitura e Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Já a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei n.º 12.764/2012, determina que, “Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas salas comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a **acompanhante especializado**” (Brasil, 2012, p. 02, grifos nossos).

Entretanto, a legislação não detalha as especificidades desse profissional. Por outro lado, a função de Acompanhante Terapêutico, sob essa denominação, não é contemplada por uma lei nacional específica.

O serviço voltado ao atendimento de estudantes com altas habilidades e superdotação busca garantir o pleno desenvolvimento de seu potencial, oferecendo diversas oportunidades educacionais em ambientes planejados para esse fim. Para tanto, disponibiliza salas especializadas, salas de recursos multifuncionais e o apoio de **professores itinerantes**, que promovem práticas pedagógicas diferenciadas e favorecem o enriquecimento curricular.

O docente itinerante é o profissional que realiza o trabalho de orientação aos professores da sala regular [sala de aula comum] e acompanha o processo de escolarização do aluno incluso, também é responsável em oferecer o suporte necessário para aquisição, complementação e suplementação ao processo de ensino-aprendizagem dos inclusos no sistema (Sousa, I. V., 2015, p. 08).

Nesse sentido, o professor itinerante desempenha papel fundamental ao apoiar os docentes da sala regular, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades de cada estudante. Sua atuação garante acompanhamento individualizado, facilita a aprendizagem, complementa conteúdos e oferece estratégias que possibilitam a participação plena dos estudantes no processo educacional, fortalecendo a equidade e a qualidade da educação.

As atividades a serem realizadas em classes comuns devem proporcionar conteúdos aprofundados, amplitude e extensão de conhecimentos, desafios crescentes e contínuos e aprimoramento de habilidades. É importante ressaltar que o AEE é predominantemente conduzido nas salas de recursos ou sala de recursos funcionais da própria escola, em outras escolas de ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, sejam eles públicos ou privados.

4.2.2 Salas de recursos e sala de recursos multifuncionais

É fundamental destacar a diferença entre a "Sala de Recursos" e a "Sala de Recursos Multifuncionais", conceitos que, embora relacionados, apresentam propósitos e características distintas no contexto da educação inclusiva. Compreender essa distinção é essencial para assegurar que os objetivos e as estratégias de atendimento sejam adequadamente direcionados, que atendam de forma eficaz às particularidades de cada estudante.

Nessa tese, a professora participante do AEE atende em uma **Sala de Recursos**, que é um ambiente pedagógico especializado destinado a oferecer atendimento educacional complementar ou suplementar aos estudantes PEE. O principal objetivo desse espaço é reforçar ou ampliar o aprendizado, em que se utiliza estratégias pedagógicas individualizadas ou realizadas em pequenos grupos, com o suporte de materiais e recursos didáticos específicos. Esse ambiente funciona como um apoio ao ensino regular, mas sem a obrigatoriedade de integrar múltiplas funções ou tecnologias.

Essas salas são comuns em redes de ensino antes da ampliação das políticas de inclusão e, geralmente, eram implantadas sem um padrão normativo uniforme. Elas podiam ou não estar vinculadas diretamente ao AEE. Em muitos casos, as salas eram utilizadas apenas para reforço escolar ou para atividades extracurriculares, sem um foco estruturado no desenvolvimento inclusivo.

Os professores das Salas de Recursos, em sua maioria, possuíam formação mais ampla e generalista, sem a exigência de especialização em educação especial. Contudo, a professora participante deste estudo, que atua no AEE, possui uma formação robusta e diversificada. Ela concluiu o curso Técnico em Magistério (curso Normal), licenciatura em Letras (Português) e Pedagogia, além de especialização em Psicopedagogia e mestrado profissional em Educação Inclusiva. Essa trajetória evidencia o impacto positivo da formação continuada na qualificação do atendimento em contextos educacionais especializados.

Já a **Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs** exige um conjunto maior de recursos tecnológicos, materiais variados e uma abordagem mais abrangente, tornando-a mais **complexa** tanto em termos de infraestrutura quanto no tipo de apoio oferecido. O artigo 5º, da Resolução Federal n.º 4/2009, delinea as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, na modalidade de educação especial. Destaca-se que, conforme o documento, as atividades do AEE devem ser prioritariamente conduzidas nas SRMs

[...] da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p. 02).

Segundo as regulamentações legais, as instituições privadas que oferecem o AEE devem ser de natureza comunitária, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, e devem estar envolvidas na área de educação especial, mantendo convênios com o Poder Executivo do ente federativo correspondente.

As SRMs, na maioria das vezes, são equipadas com vários itens, como mesas e cadeiras; quadro branco; computadores; máquina de datilografia Braille; impressora Braille; Soroban; calculadora sonora; dominó em Libras; esquema corporal; software de comunicação alternativa etc. (Brasil, [2024b]). Todos esses itens auxiliam para promover atividades para o “desenvolvimento das habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicativas, linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes, considerando suas singularidades (Brasil, 2020, p. 01).

A análise dos dados do Ministério da Educação – MEC revela desafios na infraestrutura escolar. Apenas 21,5% (9.475) das escolas que atendem estudantes PEE contam com SRMs, consideradas fundamentais para a efetiva implementação do AEE, como apontado por Andrade e Araújo (2023). Essa porcentagem é inferior à média nacional, onde aproximadamente 28% (37.239) das instituições de ensino possuem esse importante recurso. Essa disparidade ressalta a necessidade de investimentos e melhorias na infraestrutura das escolas, o que visa garantir um ambiente educacional mais inclusivo e adequado às necessidades específicas dos estudantes (Andrade; Araújo, 2023).

As intervenções pedagógicas promovidas pelo professor do AEE têm como finalidade ampla aprimorar e enriquecer as atividades conduzidas pelo professor na sala de aula regular. Além de oferecer apoio, visam aprofundar o entendimento dos conteúdos, proporcionar estratégias adaptativas e personalizadas, bem como desenvolver habilidades específicas, o que garante, uma abordagem educacional mais abrangente e inclusiva para atender às especificidades dos estudantes.

Portanto, mesmo sendo mais simples, a Sala de Recursos desempenha um papel tão importante quanto as SRMs no contexto da educação inclusiva. Ambas oferecem suporte para promover o aprendizado e atender às necessidades específicas dos estudantes, o que contribui para sua inclusão e desenvolvimento acadêmico. Cada uma, dentro de suas características e recursos disponíveis, cumpre uma função indispensável no processo educativo.

No tópico seguinte, exploramos a situação dos educadores que atualmente realizam suas funções em salas de aulas comuns e examinamos as disposições legais relacionadas à sua formação.

4.3 Formação continuada para uma educação inclusiva

Em relação à **prática pedagógica**, estudos recentes nos alertam que é preciso uma formação continuada de professores que seja adequada às necessidades dos estudantes (Oliveira, 2017). Nesse contexto, torna-se evidente que a formação de professores não pode ser estática ou padronizada, mas sim flexível, atualizada e contextualizada.

Os professores precisam estar sempre em formação para entender e responder às múltiplas dimensões do aprendizado, o que precisa levar em consideração as diferenças individuais, culturais e sociais dos estudantes. Essa abordagem requer um compromisso constante com a reflexão, a pesquisa e a adaptação das práticas pedagógicas, a fim de garantir que a educação oferecida esteja alinhada com as reais necessidades dos estudantes.

É preciso ter o cuidado para não acabar por promover a segregação ao invés do objetivo, que é a inclusão (Silva; Araújo, 2017). Segundo Sponchiado (2020, p. 14, grifos nossos) “ainda há um discurso de uma escola que se apresenta como inclusiva, mas que, **na prática se revela excludente**”. A ênfase recai sobre a importância de criar estratégias e práticas educacionais que eliminem barreiras e proporcionem oportunidades inclusivas para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

Há uma ausência de ações institucionais no processo de formação dos professores que garantam um trabalho em sala de aula com **olhar mais coerente, crítico e coletivo** (Araújo; Silva; Silva, 2019). Dessa forma, torna-se importante estabelecer políticas educacionais que respaldam a implementação de práticas formativas mais abrangentes e alinhadas com as demandas atuais, que contribui assim para um ensino com propósito e relevância.

Nesse sentido, a PHC, ao se fundamentar no Materialismo Histórico-Dialético – MHD e na Teoria Histórico-Cultural – THC, oferece uma base teórica sólida para a formação continuada de professores nesse contexto. Isto posto, há a importância de

partir dos saberes cotidianos dos estudantes para conduzi-los à apropriação crítica dos conhecimentos científicos, o que permite uma mediação intencional e sistematizada, que valorize a pluralidade cultural e social presente em sala de aula. A PHC promove o entendimento da educação como prática social transformadora, em que teoria e prática se misturem, e permite que os professores planejem e executem atividades pedagógicas com um olhar crítico, inclusivo e emancipador (Saviani, 2011b).

Uma formação continuada deve priorizar a “valorização das capacidades/humanização, a aceitação, o olhar diferenciado e o planejamento do professor quanto à sistematização de mediações” dos estudantes PEE, segundo Barreto e Shimazaki (2019, p. 162). Além disso, as autoras complementam que “devemos analisar com maior cautela para não incorreremos no risco de limitar demasiadamente o desenvolvimento cognitivo” dos estudantes (Barreto; Shimazaki, 2019, p. 164).

Por isso, desenvolvemos uma formação continuada com as professoras da sala de aula comum e da sala de recursos, com o intuito de aplicar as informações relacionadas a uma prática docente assertiva, observadas e analisadas pelos pesquisadores citados neste subtópico. Logo, a partir da LDBEN, que estabelece diretrizes fundamentais para a educação no Brasil, é incluída as políticas de formação continuada de professores¹² (Brasil, 1996). As Secretarias de Educação (estadual e municipal) passaram a investir em cursos que visam dar continuidade à formação de seus professores. Dentro dos projetos de formação continuada promovidos pelas Secretarias de Educação, as pesquisas adotaram a concepção de **formação em serviço**, que destaca a participação do professor no aprimoramento da própria prática docente dentro das instituições de ensino (André, 2015).

Logo, essa lei confirma a formação continuada como um direito e uma necessidade dos profissionais da educação ao longo de suas carreiras. Estabelece ainda que os sistemas de ensino, em conjunto com as instituições de ensino superior,

¹² Além da formação continuada dos professores, a LDBEN ressalta a formação inicial dos profissionais da educação, que estabelece que a formação de professores deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. A lei oferece formação pedagógica para aqueles que já possuem diploma de ensino superior e desejam se tornar professores. A formação inicial deve preparar os professores para atuarem na educação básica, o que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Na lei se enfatiza a importância da prática de estágio supervisionado durante a formação inicial para que os futuros professores adquiram experiência prática nas escolas (Brasil, 1996).

devem promover programas de formação continuada para professores e demais profissionais da educação (Brasil, 1996). Nesse sentido, a formação continuada visa aperfeiçoar os conhecimentos e as práticas pedagógicas, em que permite que os profissionais se atualizem em relação às demandas e avanços educacionais.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para os cursos de pedagogia e licenciaturas, que tratam da formação inicial dos professores, o artigo 6º aborda a política de formação docente para a Educação Básica, alinhada aos marcos regulatórios, em especial a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. As DCNs atuais são fundamentais em princípios relevantes, o que inclui a formação continuada. Importante ressaltar que, apesar de serem as DCNs atuais, elas herdam aspectos das diretrizes anteriores sobre o assunto, o que nos faz refletir sobre uma continuidade e evolução nas práticas e políticas de formação docente. Nesse sentido, destacamos

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo se integrar ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, p. 03).

O ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas sim à mediação intencional que permite aos estudantes se apropriarem do conteúdo escolar, em que se relaciona com suas vivências e práticas sociais. Dessa forma, a formação continuada deve possibilitar ao professor compreender a função da educação na transformação social, atuar como mediador nesse processo e promover igualdade e emancipação (Saviani, 2011a).

Nessa perspectiva, o objetivo de refletir sobre a plena inclusão do PEE no contexto escolar, Deimling (2013), no artigo “A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar” analisa a aplicação prática e os impactos da Resolução CNE/CP n.º 1 (Brasil, 2006) nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, com um foco específico na formação de professores para a Educação Especial e a inclusão escolar.

Essa Resolução CNE/CP n.º 1 estabelece as DCNs para os cursos de Pedagogia e determina as competências e os conteúdos obrigatórios para a formação de professores. Entre os objetivos, a resolução destaca a importância de preparar docentes para atuar em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, o que inclui a Educação Especial. Além disso, a inclusão escolar é reconhecida como um

princípio fundamental no ensino e exige que os cursos de Pedagogia garantissem essa abordagem em sua formação (Brasil, 2006).

Deimling (2013) faz uma análise crítica de como os cursos de Pedagogia têm respondido às exigências dessa resolução. Embora a inclusão da Educação Especial como parte obrigatória do currículo represente um avanço, a autora aponta que a implementação nas práticas pedagógicas ainda é limitada. Observa também que os cursos, em muitos casos, abordam a temática de forma superficial, sem oferecer a profundidade necessária para formar os futuros professores para lidarem efetivamente com a diversidade em sala de aula.

Nesse contexto, Deimling (2013) destaca a necessidade de fortalecer a formação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia. A autora propõe que essa formação não seja restrita a disciplinas isoladas, mas integrada de forma transversal em todo o currículo. Assim, os futuros professores podem desenvolver competências mais completas para atender às demandas da inclusão escolar, indo além do cumprimento formal das diretrizes.

Logo, Deimling (2013) utiliza a Resolução CNE/CP n.º 1 (Brasil, 2006) como referência central para discutir os desafios e os avanços na formação de professores para a Educação Especial. Ao mesmo tempo, reforça a necessidade de aprimorar a implementação dessas diretrizes e garantir uma formação mais efetiva e inclusiva nos cursos de Pedagogia. Logo, pensamos nos pressupostos da PHC, que destaca uma educação que seja abordada de maneira dialética, o que permite que os estudantes compreendam e intervenham na realidade de forma crítica e transformadora (Saviani, 2011b). Essa perspectiva reafirma que a mediação pedagógica precisa ser intencional e respeitar as singularidades de cada estudante, garantindo que todos tenham oportunidades reais de desenvolvimento intelectual e social (Vygotsky, 1989).

Embora a autora destaque avanços importantes, também aponta limitações na implementação prática dessas diretrizes (Deimling, 2013). Isso nos leva a questionar como tais desafios podem ser superados no contexto cotidiano da sala de aula. Uma das estratégias sugeridas é estruturar os planos de aula de modo a diminuir a ênfase nas limitações dos estudantes PEE, priorizando, em vez disso, uma maior atenção às relações sociais.

Isso implica em partir do conhecimento que o estudante já possui sobre o conteúdo. Trabalhar com conteúdo contextualizado permite ao estudante compreender que os conhecimentos adquiridos em sala de aula envolvem dimensões

conceituais, históricas, econômicas, sociais, culturais, entre outras, conforme aponta Gasparin (2012). O aprendizado infantil antecede a entrada na escola, pois “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola, qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (Vygotsky, 1989, p. 110). Nesse sentido, “o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida de uma pessoa” (Vygotsky, 1984, p. 110).

Com o aprendizado, desenvolvido culturalmente e transmitido historicamente, as funções psicológicas elementares (os reflexos, a atenção involuntária, as ações simples) se transformam em funções psicológicas superiores como a linguagem, a memória, a consciência, o planejamento, a capacidade de pensar de forma abstrata etc., características exclusivas do homem. Essa evolução acontece pela elaboração das informações recebidas do meio social (Vygotsky, 1989). Mas ao adquirir as funções superiores não se eliminam as funções elementares.

O estudante PEE pode ter dificuldades de aprendizagem, mas o professor pode pensar em estratégias de aprendizagem na busca de melhorar a sua prática pedagógica, que possam auxiliar nas particularidades dos estudantes e no seu processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob a mediação dos signos, que regulam a ação sobre o psiquismo e dos instrumentos culturais, que medeiam ação sobre os objetos, que se apresentam histórica e socialmente disponíveis (Vygotsky, 1989). Assim, “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (Oliveira, 1994, p. 33).

A aprendizagem é uma atividade psicológica que evidencia as singularidades de cada estudante ao se ajustar à diversidade dos objetos de conhecimento (Mantoan, 2001a). Na busca pela aquisição do saber científico, cada estudante percorre, de forma individual, um caminho mediado pelo professor e/ou pelos colegas.

Os marcos dessa caminhada têm ritmos necessariamente diferentes, porque não se espera que todos aprendam tudo e no mesmo tempo, pela imitação, pela repetição e pelo conformismo intelectual. Tais condições facilitam a adaptação intelectual dos alunos às matérias escolares, respeitando as limitações de cada um, suas aptidões pessoais, necessidades e interesses (Mantoan, 2001a, p. 62).

Conforme pontuado por Vygotski (1997, p. 116), “a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento”. Por meio das interações sociais e o ambiente social, os estudantes com dificuldades de aprendizagem se desenvolvem e organizam o pensamento no momento da fala.

Nesse sentido, compreendemos que é relevante que o professor veja na educação inclusiva um processo no qual estudantes PEE convivam e se apropriem do conhecimento juntos, participem do processo educativo e promovam a diversidade entre eles. A educação inclusiva representa um desafio para toda a sociedade, o que demanda uma reflexão e uma mudança de atitude em relação à diversidade. No contexto escolar, isso não é diferente, embora a inclusão esteja ocorrendo de maneira gradual.

Logo, antes de formar os estudantes, os professores precisam passar por um processo constante de formação, pois somente teremos uma educação de qualidade se contarmos com professores bem-formados. No entanto, quando voltamos o olhar para a formação continuada de professores para educação inclusiva, um tema importante para garantir que **todos** os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade nos deparamos com dados alarmantes do MEC, referentes a 2022.

Na sequência, vemos com mais detalhes sobre esses dados do MEC.

4.4 Desafios na educação inclusiva

Iniciamos este tópico com duas reflexões de Mantoan (2001a, 2001b), que trazem à tona questões importantes sobre como a educação lida com as diferenças e os desafios da inclusão escolar.

Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte (Mantoan, 2001a, p. 51).

Quando ignoramos as diferenças entre as pessoas – sejam elas físicas, cognitivas, culturais, sociais ou emocionais – estamos deixando de reconhecer a riqueza da **diversidade humana** presente na sociedade e nas salas de aula. Essa ideia nos convida a repensar a maneira como a diversidade é reconhecida e abordada nos ambientes educacionais. Ignorar as diferenças limita as possibilidades de

aprendizado e convivência e reforça uma cultura de exclusão ao invés de promover o acolhimento das particularidades que fazem parte do universo humano.

Todos, nós somos diferentes em múltiplas dimensões: maneira de aprender, estilo de comunicação, valores, ritmos de desenvolvimento, habilidades etc. Ignorar isso é reduzir o ser humano a um modelo único e padronizado, o que limita o potencial do processo educativo.

Notamos nesses sistemas de ensino uma espécie de tensão inicial entre os velhos costumes, as atitudes, as práticas escolares e as novidades introduzidas pela inclusão. A tensão mais forte ocorre quando, de repente, as escolas regulares se percebem sem o recurso de “empurrar” para o ensino especial os seus problemas, tendo de enfrentá-los, mas não se dando conta ainda de que eles são seus e não exclusivamente de alguns alunos (Mantoan, 2001b, p. 111).

Nessa perspectiva, a educação inclusiva enfrenta diversos desafios, como a conscientização de estar em constante formação por parte dos professores. A conscientização implica no reconhecimento da importância da inclusão, da ampliação das suas práticas pedagógicas e de perceber as diferentes necessidades e capacidades dos estudantes para promover um aprendizado, que respeite o tempo e as particularidades da sua sala de aula, que é tão plural. Por isso, segundo Saviani (2011a), a formação profissional precisa relacionar a teoria que incorpore a prática, ouvir as experiências dos professores e perceber o que pode dar certo e o que pode ser ajustado com base na sua realidade de sala de aula.

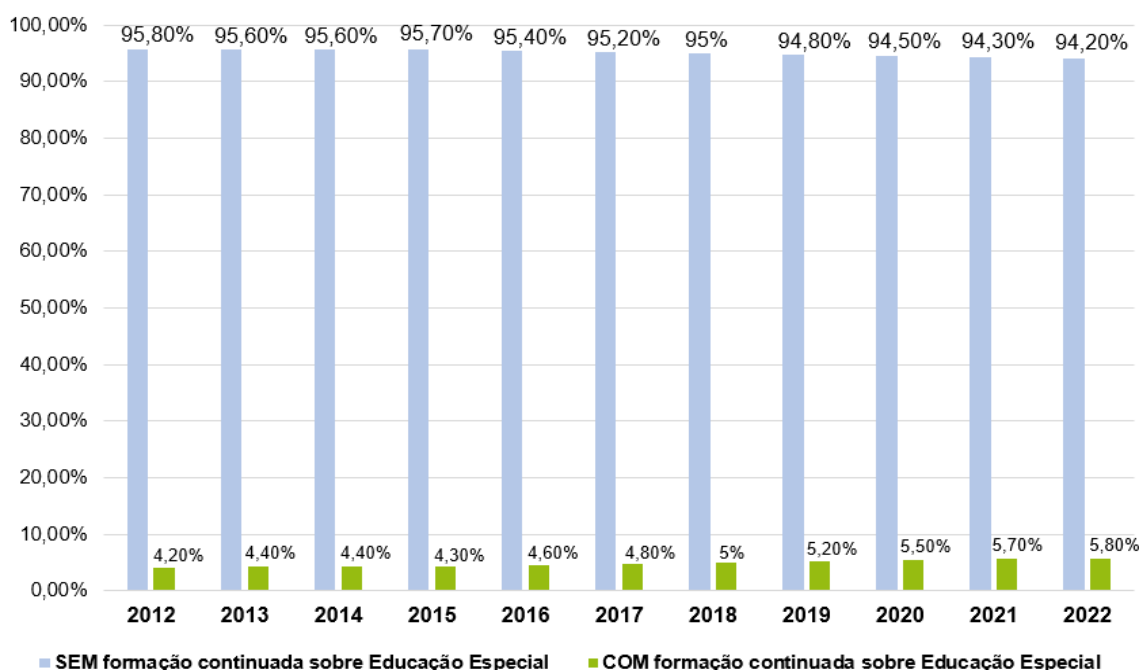
É importante compreender que a educação deve ser articulada ao compromisso de transformação social, uma vez que a escola é uma resposta há um momento histórico e social específico. A prática pedagógica deve ser mediada pelo conhecimento sistematizado, o que possibilita a todos os estudantes se apropriarem criticamente desse saber. Isso requer uma formação docente que considere tanto a teoria quanto a prática, ao instrumentalizar os educadores a organizar processos de ensino que transformem o saber científico em um instrumento acessível para os estudantes.

Assim, a PHC se constitui como um importante referencial teórico-metodológico, pois auxilia na construção de uma educação inclusiva, crítica e socialmente comprometida. Ao propor a articulação entre teoria e prática, a PHC orienta o trabalho docente de modo a promover aprendizagens significativas e, conseqüentemente, contribui para a superação das desigualdades sociais historicamente existentes (Saviani, 2011a).

A formação constante se torna essencial, pois proporciona aos professores as ferramentas necessárias para se adaptarem às evoluções nas políticas educacionais e nas abordagens inclusivas. Mas no contexto brasileiro, aproximadamente 94% dos professores não possuem formação específica para trabalhar com os estudantes PEE. Essa modalidade da Educação Básica visa uma abordagem inclusiva, direcionada ao PEE. Essa informação é proveniente do MEC, referente ao ano de 2022, o que representa o ano com o índice mais positivo desde 2012, de acordo com o decorrer da história (Andrade; Araújo, 2023; Instituto Rodrigo Mendes [2024]).

Nesse sentido, a abordagem da Educação Especial dentro da perspectiva da Educação Inclusiva contempla tanto a função do professor em classes comuns quanto do professor do AEE, o que evidência a necessidade de articulação entre ambos para garantir um suporte efetivo aos estudantes. Na prática, os dados do Censo Escolar da Educação Básica do Inep, de 2013 até 2022 nos detalham os seguintes dados (Gráficos 3 e 4), que compreendemos como desafios na educação inclusiva (Andrade; Araújo, 2023; Instituto Rodrigo Mendes [2024]).

Gráfico 3 – Professor regente



Fonte: A autora.

Nota: Adaptado com base em Andrade e Araújo (2023) e Instituto Rodrigo Mendes [2024]).

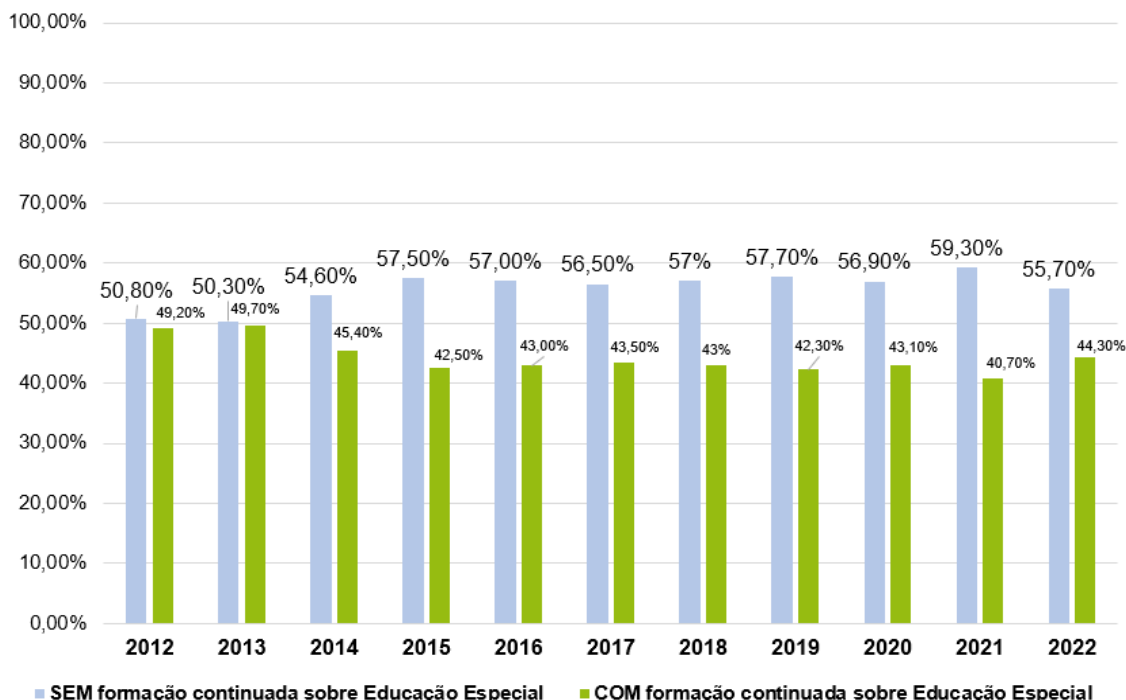
Descrição de acessibilidade: a imagem apresenta o Gráfico 3 – Professor regente, com barras verticais que indicam, de 2012 a 2022, a proporção de professores com e sem formação continuada sobre Educação Especial. As barras azuis representam os professores sem formação continuada, e as verdes representam aqueles com formação. Os dados mostram que, em 2012, 95,80% dos professores não tinham formação continuada e 4,20% tinham; em 2013, 95,60% sem e 4,40% com; em 2014, 95,60% sem e 4,40% com; em 2015, 95,70% sem e 4,30% com; em 2016, 95,40% sem e 4,60% com; em 2017, 95,20% sem e 4,80% com; em 2018, 95% sem e 5% com; em 2019, 94,80% sem e 5,20% com; em 2020, 94,50% sem e 5,50% com; em 2021, 94,30% sem e 5,70% com; em 2022, 94,20% sem e 5,80% com.

com; em 2018, 95,00% sem e 5,00% com; em 2019, 94,80% sem e 5,20% com; em 2020, 94,50% sem e 5,50% com; em 2021, 94,30% sem e 5,70% com; e em 2022, 94,20% sem e 5,80% com formação continuada. O gráfico evidencia um crescimento gradual do percentual de professores com formação continuada ao longo do período, embora a maioria ainda permaneça sem essa formação específica.

No Gráfico 3, temos porcentagens sobre a formação continuada sobre a Educação Especial para os professores regentes, aqueles profissionais que lecionam na sala de aula comum. Nela, observamos a porcentagem de 95,8% e 95% entre os anos de 2012 e 2018, o que indica um cenário alarmante de profissionais que não possuem formação específica nessa área. A partir de 2019, essa porcentagem, embora já alta, cresce ainda mais, atingindo 94,20% em 2022, o que reforça a carência de formação continuada e especializada para a inclusão efetiva. Logo, a porcentagem de professores regentes com formação em Educação Especial não chega a 6%, sendo 5,80% em 2022 (Andrade; Araújo, 2023; Instituto Rodrigo Mendes [2024]).

Diferente do professor regente, no Gráfico 4, vemos que a formação continuada na Educação Especial do professor do AEE é mais expressiva, mas ainda não é a ideal, pois não chega a 50% (Andrade; Araújo, 2023; Instituto Rodrigo Mendes [2024]).

Gráfico 4 – Professor do AEE



Fonte: A autora.

Nota: Adaptado com base em Andrade e Araújo (2023) e Instituto Rodrigo Mendes [2024])

Descrição de acessibilidade: a imagem apresenta o Gráfico 4 – Professor do AEE, com barras verticais que representam, de 2012 a 2022, os percentuais de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com e sem formação continuada sobre Educação Especial. As barras em azul-claro indicam os professores sem formação continuada, enquanto as barras verdes representam aqueles com formação. Em 2012, 50,80% estavam sem formação e 49,20% com formação; em 2013, 50,30% sem

e 49,70% com; em 2014, 54,60% sem e 45,40% com; em 2015, 57,50% sem e 42,50% com; em 2016, 57,00% sem e 43,00% com; em 2017, 56,50% sem e 43,50% com; em 2018, 57,00% sem e 43,00% com; em 2019, 57,70% sem e 42,30% com; em 2020, 56,90% sem e 43,10% com; em 2021, 59,30% sem e 40,70% com; e em 2022, 55,70% sem e 44,30% com formação. O gráfico mostra que, apesar da formação continuada estar presente entre uma parcela significativa dos professores do AEE, a maioria deles ainda atua sem essa formação específica, revelando certa estagnação ao longo do tempo, com variações pequenas ano a ano.

Em se tratando de professores que atuam com estudantes PEE, é baixa a porcentagem de formação, entre 2012 e 2022, apenas em 2013 chegou a quase 50% com 49,70% e 2012 com 49,20% de professores do AEE com formação em Educação Especial. Os outros anos caem as porcentagens ficando entre 40,70% e 45,40% (Andrade; Araújo, 2023; Instituto Rodrigo Mendes [2024]).

A formação continuada de professores, tanto regentes quando AEE, é importante para garantir que estejam preparados para trabalhar com as necessidades educacionais de todos os estudantes. A formação continuada pode incluir a utilização de casos de ensino que se aproximem da realidade dos professores, no intuito de lidarem com situações específicas da sua realidade.

Essa tese vai ao encontro do que sinaliza Nelma de Cássia, professora doutora na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, que estuda e pesquisa a educação inclusiva e que ressalta para Andrade e Araújo (2023), em uma entrevista:

É preciso se aproximar mais do chão da escola, do espaço escolar; ouvir, de fato, a demanda do professor, trazer profissionais e formadores que possam estar dentro desse espaço e, junto até com esse professor, pensar em uma formação mais colaborativa.

É importante estabelecer uma maior proximidade com a realidade cotidiana da escola, entender o espaço escolar e genuinamente escutar as demandas dos professores. Uma abordagem eficaz requer a presença de profissionais e formadores diretamente inseridos nesse ambiente, colaborando de perto com os professores para conceber e implementar estratégias de formação mais colaborativas.

A realização de experiências formativas, ao considerar as necessidades específicas do corpo docente, fortalece as habilidades individuais e a capacidade da equipe educacional. Essa parceria entre os professores e os formadores promove um ambiente de aprendizado alinhado com as necessidades do contexto escolar.

A motivação dos professores é um fator importante na formação continuada para educação inclusiva, pois deve ser vista como um processo contínuo, que se estende ao longo da carreira do professor e, é importante ser feito com base no seu contexto escolar, que muitas vezes pode ser o mesmo ano (série) escolar, mas a

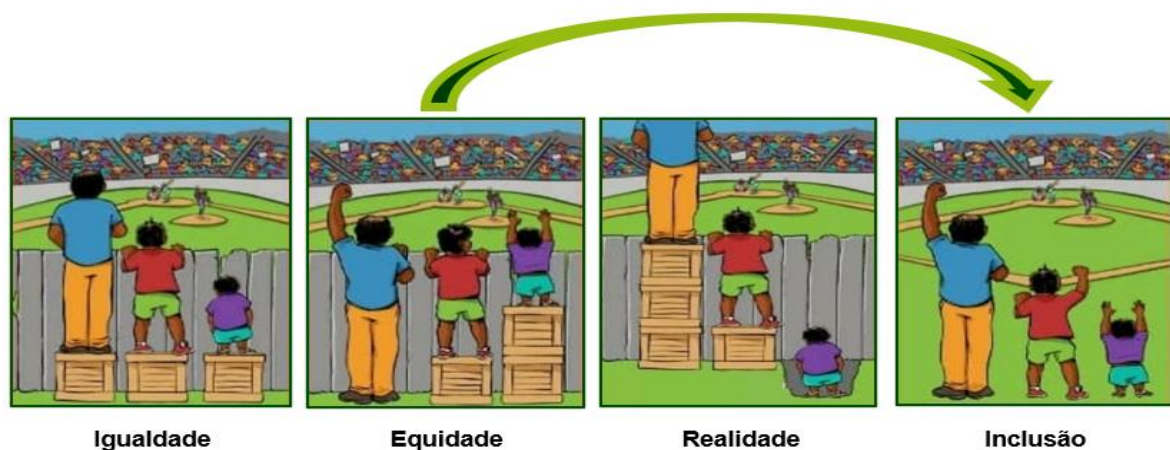
realidade das turmas é variada, conforme veremos no tópico 6 “Teoria e prática: análise dos resultados”.

Para que possamos incluir o estudante na escola e em outros contextos sociais, é preciso que o professor tenha a capacidade de proporcionar a equidade para esses estudantes, para assim dar condições para sua inclusão no contexto social, mesmo que não alcancem em um primeiro momento o mesmo nível cognitivo que os demais indivíduos, ele está oferecendo oportunidades para esses estudantes interagirem, desenvolverem-se e compartilharem experiências.

Na perspectiva histórico-crítica, o professor é um transmissor de conteúdos, bem como um **mediador consciente** que permite aos estudantes compreenderem criticamente a realidade social. Dar aos estudantes um espaço de aprendizagem que rompe com a visão de educação como simples reprodução social, o que abre espaço para que os estudantes se vejam como sujeitos históricos capazes de transformar a sociedade.

Saviani (2011b) entende a escola como um espaço de transformação social, em que o professor assume um papel ativo na promoção da emancipação dos estudantes. Esse contexto se alinha diretamente aos conceitos de igualdade, equidade, realidade e inclusão, conforme vemos na Figura 7.

Figura 7 – Equidade => Inclusão



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado pela autora com base em Bondan (2023).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 7, que traz informações sobre inclusão social. Nela, temos quatro quadros com contextos sociais diferentes, onde três pessoas, uma de camiseta azul, outra de camiseta vermelha e a última de camiseta roxa. Elas estão em frente ao muro de madeira cinza e em cima de caixotes para assistir um jogo em um estádio de beisebol, essas três pessoas não estão dentro do estádio; por isso, usam caixotes para subir neles e assistir ao jogo. No primeiro quadro está escrito “igualdade” as pessoas de camisetas azul e vermelha assistem o jogo tranquilamente; já a pessoa de camiseta roxa não consegue assistir porque o muro é alto. No segundo quadro está escrito “Equidade” as pessoas de camisetas azul, vermelha e roxa assistem o jogo tranquilamente; no entanto, a pessoa de camiseta roxa precisou colocar outro caixote para conseguir assistir e fica acima do muro. No terceiro quadro está escrito “Realidade” a pessoa de camisetas azul está com dois caixotes e tem uma visão privilegiada do jogo, mesmo sem precisar desse caixote a mais. A pessoa de vermelho continua com

um caixote vendo o jogo de forma tranquila e a pessoa de roxo não tem nenhum caixote e faz um buraco no muro para poder enxergar o jogo, pois não tem nenhum caixote. No quatro quadro está escrito “Inclusão” as pessoas de camisetas azul, vermelha e roxo assistem o jogo tranquilamente sem nenhum muro e sendo assim sem precisarem usar os caixotes. Acima desses quatro quadros tem uma seta que vai do quadro “equidade” para o quadro “inclusão”.

Esses conceitos são tratados na **Declaração de Incheon** (Unesco, 2016), alinhada à visão de uma educação transformadora e universal, conforme os princípios estabelecidos no contexto do **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – ODS**, mais especificamente a ODS 4 “Educação de qualidade”, como “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU Brasil, [2025], não paginado).

A **igualdade** está associada a tratar todas as pessoas de maneira idêntica e assegurar que todos tenham acesso às mesmas oportunidades, um princípio fundamental na PHC, que busca universalizar o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (Saviani, 2011b). As metas, do ODS, 4.1 trata da educação primária e secundária gratuita e de qualidade para todos e 4.5 trata entre os assuntos garantir igualdade de acesso de pessoas vulneráveis (ONU Brasil, [2025], não paginado).

Nesse sentido, a igualdade está diretamente relacionada à meta de garantir que todas as pessoas, independentemente de gênero, origem étnica, condição socioeconômica ou deficiência, tenham acesso igualitário à educação de qualidade. Isso reflete a necessidade de eliminar barreiras de acesso e proporcionar oportunidades educacionais justas para todos.

Na Declaração de Incheon, esse conceito é considerado um princípio fundamental para a garantia do direito universal à educação e enfatiza que “Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos” (Unesco, 2016, p. iv), reafirmando o compromisso com a igualdade de acesso a uma educação de qualidade. É destacada a importância de remover barreiras de discriminação, garantir que crianças, jovens e adultos, independentemente de raça, gênero, etnia ou posição socioeconômico, tenham oportunidades iguais de acesso e conclusão de seus estudos.

Em contrapartida, a **equidade**, que está alinhada aos fundamentos da PHC e está profundamente relacionada à ODS 4, reconhece as diferenças individuais e sociais, entende que nem todos partem do mesmo ponto, sendo necessário corrigir os desequilíbrios estruturais para promover uma formação justa e emancipadora e enfatiza que medidas específicas devem ser tomadas para reduzir desigualdades

educacionais e ajusta recursos e estratégias para atender às necessidades de grupos mais vulneráveis.

Nesse conceito, a meta 4.5, ressalta sobre as medidas para corrigir desigualdades educacionais baseadas em gênero, deficiência ou vulnerabilidade e meta 4.a menciona as infraestruturas educativas que favoreçam a inclusão e o acesso equitativo (ONU Brasil, [2025], não paginado). É apresentada como o alicerce para uma educação transformadora, na Declaração de Incheon (Unesco, 2016, p. 13), pois reconhece que são necessárias políticas públicas “para combater a distribuição desigual de oportunidades e de resultados de aprendizagem entre regiões, famílias, grupos étnicos e socioeconômicos e, mais importante, em escolas e salas de aula diversas”.

A **realidade**, por sua vez, corresponde ao conjunto objetivo de fatos e condições materiais, que, segundo Saviani (2011b), são o ponto de partida para o processo de problematização e instrumentalização, o que visa a transformação social. Embora o termo "realidade" não seja explicitamente abordado na ODS 4, ela é fundamental como ponto de partida para compreender as condições objetivas que. A ODS 4 reconhece a importância de entender e transformar a realidade local para alcançar seus objetivos globais. A exemplo, a meta 4.7 fala de uma educação voltada para promover o desenvolvimento sustentável, cidadania global e a valorização da diversidade cultural, a partir das condições concretas (ONU Brasil, [2025], não paginado).

Na mesmo o contexto, o conceito de realidade é abordado na Declaração de Incheon como o contexto objetivo de desigualdades e desafios locais e globais que influenciam o acesso à educação. O documento enfatiza:

Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança (Unesco, 2016, p. 07).

Essa citação do documento enfatiza a necessidade de sistemas educacionais considerarem e responderem às realidades sociais, econômicas e tecnológicas diversas e destaca a importância de compreender e responder às múltiplas dimensões da realidade, que afetam diretamente tanto o acesso equitativo quanto a qualidade da

aprendizagem, o que reforça a necessidade de sistemas educacionais flexíveis e resilientes (Unesco, 2016).

Por fim, a **inclusão** é a prática que materializa os princípios de equidade e diversidade, o que garante que todos os estudantes sejam sujeitos ativos no processo educativo e possam intervir criticamente na sociedade (Saviani, 2011b). Esse conceito é um dos pilares centrais da ODS 4, que garante que ninguém seja abandonado. A ODS 4 promove a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis, além de priorizar a integração de grupos marginalizados no processo educacional (ONU Brasil, [2025], não paginado).

Esse conceito é central na Declaração de Incheon e no Marco de Ação da Educação 2030, pois destaca que a educação deve ser acessível a todos. Isso inclui aqueles em situação de exclusão, como refugiados, deslocados internos, crianças em zonas de conflito e populações em vulnerabilidade social. A inclusão é vista como acesso bem como a garantia de ambientes educacionais seguros, acolhedores e apropriados para promover o aprendizado para todos, sem discriminação (Unesco, 2016).

O **professor crítico** busca corrigir as desigualdades de ponto de partida, permite que os estudantes tenham acesso às ferramentas necessárias para compreender e superar as contradições do mundo em que vivem (Saviani, 2011b). Nesse contexto, a formação continuada tem uma função importante para os professores da sala de aula comum e do AEE na construção e na promoção efetiva da Educação Inclusiva, que pode começar pela equidade e se tornar uma inclusão. Hoje, muitas instituições de ensino proporcionam ao estudante PEE os quadros da igualdade e da realidade (Figura 7). Logo, a mudança desse cenário pode começar pelos professores que desempenham funções essenciais que vão além do processo de ensino. Eles se tornam agentes influenciadores no desenvolvimento de ambientes educacionais inclusivos, nos quais a diversidade é reconhecida, valorizada e integrada de maneira plena.

Os professores do AEE oferecem suporte especializado, adaptação de estratégias pedagógicas e materiais para atender às necessidades individuais dos estudantes PEE. Sua experiência é fundamental para a execução efetiva de práticas inclusivas, assegura que cada estudante receba a atenção e os recursos necessários para atingir seu máximo potencial de ensino e desenvolvimento pessoal.

Na sala de aula comum do ensino regular, os professores desempenham uma função fundamental na construção de um ambiente acolhedor e inclusivo. Eles têm a responsabilidade de implementar uma cultura que valoriza a diversidade, incentiva o respeito mútuo e estimula a colaboração entre todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Adicionalmente, os educadores na sala de aula regular têm a oportunidade de exemplificar e ensinar atitudes inclusivas, o que fomenta a aceitação e a compreensão entre os estudantes.

4.4.1 Colaboração entre os professores do AEE e os da sala de aula comum

A colaboração entre os professores do AEE e da sala de aula comum é importante para garantir uma abordagem abrangente e integrada à Educação Inclusiva. No trabalho colaborativo, esses profissionais compartilham conhecimentos, estratégias e experiências como consequência criam situações e trazem exemplos, que fortalecem o sistema educacional para atender às diversas necessidades dos estudantes. A parceria vai além do simples apoio técnico, pois envolve planejamento em conjunto, troca de saberes e alinhamento pedagógico. Essa prática, conforme Saviani (2011a), fundamenta-se na articulação entre teoria e prática, que entende a educação como um processo mediado, que visa à transformação social e ao enfrentamento das desigualdades.

A intencionalidade no planejamento e na organização curricular permite que o trabalho conjunto dos professores seja orientado pela socialização do conhecimento sistematizado, essencial para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes (Saviani, 2011a). Essa interação é fundamental para integrar os conhecimentos especializados do professor do AEE com o domínio curricular e a dinâmica de sala de aula comum. Essa integração permite a construção de estratégias pedagógicas mais completas e adaptadas às necessidades dos estudantes PEE.

Bustamante e Souza (2020) ressaltam que essa colaboração enriquece o ambiente de aprendizagem, pois auxilia na promoção da inclusão e do desenvolvimento de todos os estudantes. Além disso, na perspectiva histórico-crítica, enfatiza-se que o acesso ao conhecimento sistematizado é um direito dos estudantes, e essa colaboração entre docentes contribui para a superação da visão sincrética, o

que permite que o saber científico seja apropriado de maneira crítica pelo estudante (Gasparin, 2012).

Logo, a relação entre esses profissionais exige diálogo contínuo, respeito às competências mútuas e um compromisso compartilhado com a inclusão. Mantoan (2001a; 2001b) defendem que, quando os professores trabalham juntos, é possível superar barreiras tradicionais e oferecer um ensino que considere a diversidade como um fator enriquecedor. A interação dialética entre prática e teoria deve ser mediada pelo diálogo, pois é nele que se constrói a superação das concepções espontâneas em direção a uma compreensão mais elaborada da realidade educativa (Saviani, 2011a).

Por outro lado, a ausência de planejamento conjunto pode levar a práticas desarticuladas, o que prejudica o processo de inclusão. Vilaronga e Mendes (2014) enfatizam a importância de as escolas oferecerem momentos estruturados para que os professores colaborem, possam planejar intervenções pedagógicas que tenham sentido e sejam eficazes. Esse planejamento deve considerar a intencionalidade da prática pedagógica, garantir que o processo educativo promova o avanço da prática social para a nova prática social, de modo que os estudantes desenvolvam uma nova atitude crítica em relação ao conhecimento e à realidade social (Gasparin, 2012).

Para fortalecer essa parceria, é necessário que as instituições de ensino invistam em formação continuada para ambos os profissionais. Isso melhora o repertório pedagógico de cada um e promove uma compreensão mútua sobre as possibilidades e desafios da educação inclusiva, segundo Paulini (2024). Na perspectiva histórico-crítica, a formação docente é indispensável para que o professor compreenda o papel transformador da educação e a necessidade de articular a prática social dos estudantes com o conhecimento científico, conduzindo-os a novos níveis de desenvolvimento (Saviani, 2011a).

Nesse sentido, a colaboração entre professores do AEE e da sala de aula comum não se limita a uma divisão de responsabilidades, mas se configura como uma estratégia conjunta para transformar a prática pedagógica em um processo inclusivo, crítico e participativo. Essa dinâmica requer suporte institucional, tempo para planejamento e políticas educacionais que fomentem a valorização desse trabalho em equipe. A PHC fundamenta que a mediação docente deve ser intencional e comprometida com a transformação da realidade social, o que reafirma o papel da escola como espaço de socialização do saber sistematizado (Saviani, 2011a).

A inclusão é fortalecida por essa interação, pois ela amplia o repertório pedagógico e contribui para a construção de uma escola que reconheça e celebre a diversidade. Portanto, reconhecer e valorizar a participação desses professores é essencial para o progresso contínuo em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva. É importante promover um trabalho colaborativo para garantir que todos os estudantes, especialmente aqueles PEE, recebam o suporte necessário dentro de um ambiente educacional inclusivo. A inclusão só se concretiza quando o conhecimento sistematizado se torna acessível a todos, permitindo que os estudantes compreendam e transformem sua realidade social, superando as desigualdades e construindo novas possibilidades de ação.

Na seção, a seguir, apresentamos a literatura sobre **“Ensino dos gêneros textuais no Ensino Fundamental I”**.

SEÇÃO V

5 ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O ensino dos gêneros textuais representa um processo importante no desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas não só dos estudantes Público da Educação Especial – PEE, como de todos os estudantes. Esse conteúdo escolar vai além da simples transmissão de regras gramaticais, busca proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda sobre como os textos são estruturados, quais são suas finalidades e como podem ser adaptados a diferentes situações de suas práticas sociais.

Antes de nos aprofundarmos nos gêneros textuais, é preciso trazer alguns conceitos, que vemos no subtópico a seguir.

5.1 Texto, contexto e linguagem

Para o estudo dos gêneros textuais é preciso compreender o que é texto, que tem sido definido em sentido amplo e estrito. O texto em sentido amplo é um conjunto de palavras e frases organizadas de forma coerente e coesa, que transmite uma mensagem ou ideia, de forma escrita ou falada (Werlich, 1975; Koch, 2007).

O texto é definido como "qualquer manifestação através de um estoque de sinais de um código" (Koch, 2018, p. 21). Essa definição amplia o entendimento sobre a natureza do texto, destaca sua abrangência e seu caráter multifacetado, aplicável a diversas formas de comunicação. Pode designar toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, "isto é, qualquer tipo de comunicação realizada por meio de um sistema de signos", o que inclui, portanto, outros sistemas não verbais. Koch (2018) segue a perspectiva de Bakhtin (2003), que diz que um texto se configura como um sistema de signos, sendo sua coerência e unidade derivadas da habilidade do ser humano em compreendê-lo em seu contexto comunicativo e expressivo.

Já o texto em sentido estrito, para Guimarães (1981, p. 82, grifos da autora),

[...] é um tipo específico de discurso, cuja diferenciação em relação ao diálogo, pode ser estabelecida a partir da relação factual que se estabelece entre locutor e destinatário. **No texto** alguém se fixa como locutor, fixando o(s) outro(s) como destinatário(s), não havendo possibilidade de troca pelo menos, imediata de papéis entre ambos; predomina, neste tipo de discurso,

uma organização interna, pelo fato de não haver possibilidade de reajustes e relação entre os interlocutores para cada evento particular da enunciação. (No DIÁLOGO, por sua vez, como o destinatário é o locutor de "daqui a pouco", há uma constante troca de papéis entre as pessoas envolvidas no evento, possibilitando, a cada momento tais reajustes).

Nesse sentido, o texto é entendido como uma unidade de comunicação que possui começo, meio e fim, independente desse texto ser escrito ou falado, e que é capaz de transmitir informações de maneira estruturada e compreensível, ou ainda que o texto se trata de um fenômeno social e cultural. A diferença é que no texto não se tem uma resposta imediata sobre aquilo que se lê; já no diálogo é possível uma troca de ideias no momento deste texto falado. Logo, o texto é uma prática discursiva, influenciada por fatores contextuais, históricos e culturais.

Essa perspectiva é fortemente ancorada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC, que entende o texto como uma expressão de práticas sociais, ligadas ao contexto histórico e às relações de produção e reprodução do conhecimento (Saviani, 2011a). Assim, a produção textual não pode ser descolada das condições concretas de existência e dos objetivos educativos, que buscam transformar a realidade social.

Como uma manifestação linguística, o texto, produzido em um determinado espaço e momento se constitui a partir do que se denomina **contexto**, que informalmente é conjunto de circunstâncias, informações e elementos que circundam uma situação específica, evento ou texto e no sentido específico é o contexto do texto ou da conversa (Dijk, 2012). Esses elementos são indispensáveis para a compreensão abrangente e a interpretação precisa do que está sendo analisado.

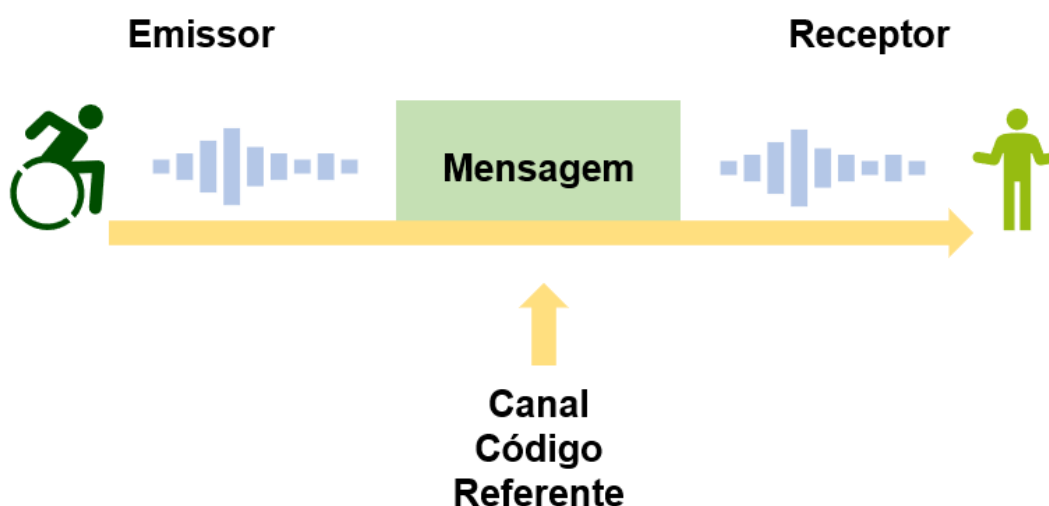
Por isso, cenário e tempo têm papéis importantes no contexto, pois

Todo membro da coletividade falante enfrenta a palavra não enquanto palavra natural da língua, livre de aspirações e valorações alheias, despovoada de vozes alheias, mas palavra recebida por meio da voz do outro e saturada dessa voz. **A palavra chega ao contexto do falante a partir de outro contexto, cheia de sentidos alheios; seu próprio pensamento a encontra já povoada** (Bakhtin, 2010, p. 295, grifos nossos).

Além disso, os elementos da comunicação precisam ser precisos (Figura 8), pois são fundamentais para que o (con)texto seja entendido como quem é o **emissor** (locutor ou falante) que fala e quem é o **receptor** (interlocutor ou ouvinte) que escuta essa **mensagem**, que é o elemento empregado na comunicação, serve como representação do conteúdo falado e escutado (Souza, 2006). A perspectiva histórico-crítica considera que o ato de comunicação não é neutro; ele carrega consigo

intencionalidades, ideologias e relações de poder (Saviani, 2011a). Assim, compreender os elementos da comunicação é essencial para superar as condições alienantes que podem estar presentes nos processos educativos e nos textos produzidos nas sociedades capitalistas.

Figura 8 – Seis elementos da comunicação



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado pela autora com base em Souza (2006).

Descrição de acessibilidade: A imagem apresenta a Figura 8, que traz os seis elementos da comunicação: emissor, receptor, mensagem, canal, código e referente. À esquerda, o emissor é simbolizado por uma pessoa em cadeira de rodas, que emite uma mensagem verbal em Língua Portuguesa, representada visualmente por ondas sonoras. Essa mensagem segue em direção ao receptor, situado à direita, simbolizado por uma pessoa em pé com os braços abertos. Entre eles, há uma seta horizontal amarela apontando da esquerda para a direita, indicando o fluxo comunicacional. No centro da imagem, dentro da seta, está um retângulo verde com a palavra "Mensagem". Abaixo da seta, uma seta vertical aponta para cima com os termos "Canal", "Código" e "Referente", representando o meio físico (a voz), o sistema de signos (a língua portuguesa) e o contexto ao qual a mensagem se refere. A figura demonstra que a comunicação ocorre quando o emissor transmite uma mensagem codificada por meio de um canal, que é interpretada pelo receptor dentro de um determinado referente.

Para que a mensagem seja encaminhada e recebida é preciso o **código**, que se refere ao conjunto de signos que será empregado na composição da mensagem, que pode ser as linguagens verbal e não verbal por meio da língua portuguesa, Língua Brasileira de Sinais – Libras etc.; o **canal** que é via que transmite a mensagem, que pode ser via natural (nossa voz), tecnológica (internet etc.) etc. E, por fim, o **referente** (contexto) que é um conjunto de elementos, que podem ter pressupostos ideológico, ético e cultural presentes na produção e na execução da mensagem (Souza, 2006).

No contexto da Educação Especial, temos os exemplos: 1) o Sistema Braille é o código e o seu canal são os sinais em relevo que possibilitam o estudante ler e escrever de forma tátil; 2) a Libras é o código e o seu canal são as expressões faciais, usando o gestual-visual; 3) o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA, que são as pranchas de comunicação com símbolos e o Soroban, que é a calculadora mecânica manual, são códigos e o seu canal é a forma como o professor medeia o

conteúdo (fala, Libras, Braille etc.); 4) os leitores de tela e o sintetizador de voz são os códigos e os seus canais são os programas de computação, por exemplo, os softwares *Non Visual Desktop Access – NVDA*; *Job Access With Speech – JAWS* etc.

Por isso, o entendimento preciso de uma mensagem ocorre por meio da **linguagem**, que é o código, pois sem ela não ocorreria a interação entre as pessoas. Nesse sentido, além da linguagem verbal, temos outras formas de interação, pois segundo Silvestre (2010, p. 82),

Uma nova realidade social se tem vindo a reconfigurar face aos rápidos avanços tecnológicos, nomeadamente ao uso da Internet e ao crescente número de imagens que imperam no espaço público e privado. Esta nova realidade requer uma aprendizagem de multiliteracias em que os modos de comunicação não se circunscrevam à linguagem verbal e o entendimento desta não se configure de uma forma abstrata. Existe, pois, a necessidade de incorporar no espaço da investigação novas teorias da linguagem, novos conceitos e instrumentos analíticos capazes de responder aos desafios do presente.

No Brasil, as multiliteracias, é o que chamamos de “multiletramento”, refere-se às práticas sociais da cultura escrita nas quais participam diversos modos semióticos. O conceito de multiletramento surgiu na década de 90 nos Estados Unidos, proposto pelo *New London Group*, um conjunto de educadores e pesquisadores dedicados aos estudos dos letramentos. O termo "multi" enfatiza a diversidade cultural das sociedades globalizadas e a multiplicidade de formas de expressão presentes nos textos que circulam nessas sociedades (Araújo; Costa, 2017; The New London Group, 1996). A exemplo, a linguagem pode ser **verbal** (que é a comunicação apenas por palavras); **não verbal** (que é a comunicação por meio de signos visuais ou sonoros); ou **mista** (que é a comunicação que mistura linguagem verbal e não verbal), depende fundamentalmente do contexto (Silvestre, 2010).

Para que um texto efetivamente exista, é necessário que seja escrito e seja submetido à leitura e compreensão e/ou interpretação por parte de um leitor, é o que discutimos a seguir.

5.2 Leitura, escrita, compreensão e interpretação de texto

A **atividade de leitura** não é uma tarefa simples, pois ler não é apenas juntar letras para formar palavras em uma frase. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Língua Portuguesa, do estado paranaense, ressaltam que

a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado

momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem (Paraná, 2008, p. 56).

Nesse sentido, ler é um processo individual. Durante o processo de leitura, ao pensar em nossa cultura centrada em textos (grafocêntrica), o leitor deve desempenhar quatro papéis, sendo capaz de: i) quebrar o código (capaz de codificar e decodificar); ii) construir significados e pensar; iii) usar o texto e iv) criticar o texto (Freebody; Luke, 1990).

Ler é, portanto, reconstruir sentidos, questionando o texto e situando-o no seu contexto. Se o texto é obra do autor, a leitura é uma atividade de reconstrução da significação por um leitor que lê o texto à luz do seu universo de referências. Ainda que o texto exista sem o leitor, a reconstrução da significação é um projeto do leitor. Esse se encontra, assim, no centro da atividade de construção/reconstrução da significação (Sousa, 2015, p. 89).

É necessário estabelecer conexões entre o texto em questão e outras leituras prévias, bem como considerar o conhecimento cultural do estudante (leitor). É relevante ressaltar, que isso não quer dizer que cada leitor compreende e interpreta o texto da maneira que entender.

Nesse sentido, é preciso diferenciar essas duas palavras, segundo Diana (2023), a **compreensão de textos** é decodificar a mensagem, ou seja, análise do que está no explícito no texto; já a **interpretação de textos** são as conclusões, que chegamos por meio da conexão de ideias e, por isso, vai além do texto.

Por isso, é importante estar atento aos possíveis significados das palavras, assim como aos elementos contextuais, tais como:

- quem está se expressando?
- para quem é dirigida a mensagem?
- qual é o nível de familiaridade entre os interlocutores?
- em que ambiente a conversa está ocorrendo?
- em qual período Ba comunicação está situada?

Esses e outros questionamentos são importantes não apenas no momento da leitura do texto, bem como na **escrita do texto**. Assim como a presença do leitor é fundamental para a existência do texto, a figura do autor também se mostra essencial. Na produção de texto, do contexto escolar, o estudante articula sua língua ao selecionar as palavras mais apropriadas e as estruturas sintáticas corretas. Além

disso, quem escreve estabelece interações com outras pessoas, ao comunicar algo que considera relevante ou necessário.

A escrita tem algumas perspectivas que precisam ser adotadas (Sousa, 2015, p. 114, grifos da autora), como:

- (i) sobre quem escreve – o **sujeito**, o escritor, e sobre o processo de produção textual (a abordagem é predominantemente psicológica);
- (ii) sobre o **produto** - o texto, isto é, o objeto da escrita (a abordagem é predominantemente linguística); ou
- (iii) sobre o **contexto** em que se dá a aprendizagem: escolar, social, cultural (a abordagem é predominantemente didática).

O processo de produção textual é complexo e próprio à condição do ser humano desde suas origens. A escrita é uma necessidade de nos comunicarmos com o mundo que nos cerca. Nesse contexto, é importante conhecer e escrever diversos tipos de textos, pois nos possibilita o aprimoramento contínuo de nossa habilidade em enriquecer e expandir as nossas relações sociais.

O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas. O que se sugere, sobretudo, é a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente (Paraná, 2008, p. 56).

Os tipos, os gêneros e os suportes textuais constituem elementos fundamentais na comunicação escrita e falada, desempenhando papéis diferentes na transmissão de informações, ideias e sentimentos. Vamos aprofundar o entendimento sobre cada um desses elementos nos parágrafos a seguir, começando pelas tipologias textuais.

5.3 Tipologias textuais

Os tipos textuais se referem às diferentes formas de organizar e estruturar a informação em um texto. Eles são classificados com base na função predominante que desempenham. Os **tipos textuais** são classificados pelo seu fundamento textual e linguístico, ou seja, por meio da sua natureza linguística (como elementos lexicais, sintáticos, tempos verbais etc.), conforme Bizello *et al.* (2020).

Essa ideia é confirmada por Marcuschi (2007, p. 22, grifos do autor), citado por Bizello *et al.* (2020), ao afirmar:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os **tipos**

textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: **narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.**

Por isso que se fala comumente que há cinco tipos textuais, conforme vemos no Quadro 4.

Quadro 4 – Características dos cinco tipos textuais

Narração	<ul style="list-style-type: none"> • Enredo são os acontecimentos reais ou fictícios; • Personagens podem ser protagonista e coadjuvante; • Narrador podem ser personagem, observador e onisciente; • Espaço é o lugar que acontece toda a história; • Tempo pode ser cronológico ou psicológico.
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização de pessoa, objeto, ambiente ou paisagem; • A Descrição de uma pessoa pode ser física ou psicológica; • A presença de adjetivos ou frases que qualificam o objeto e faz comparação; • A descrição pode ser objetiva ou subjetiva (comentário pessoal); • Representa um relato de uma imagem do que é descrito.
Exposição	<ul style="list-style-type: none"> • Tem sequências explicativas com o intuito de explanar, de fazer entender ou conhecer determinado assunto.
Argumentação	<ul style="list-style-type: none"> • Defesa de um ponto de vista acerca de um assunto, ideia ou conceito; • Expõe fatos, ideias e conceitos; • Tenta convencer alguém sobre um determinado posicionamento ou opinião.
Injunção	<ul style="list-style-type: none"> • Mostra como realizar uma ação; • Tem a intenção de que o interlocutor pratique uma determinada ação; • Utiliza linguagem objetiva e simples.

Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base em Marcuschi (2007).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra o quadro 4, que traz informações sobre as características dos cinco tipos textuais. O primeiro é a “narração” que traz as seguintes informações: Enredo são os acontecimentos reais ou fictícios; Personagens podem ser protagonista e coadjuvante; Narrador podem ser personagem, observador e onisciente; Espaço é o lugar que acontece toda a história; Tempo pode ser cronológico ou psicológico. O segundo é a “descrição” que traz as seguintes informações: Caracterização pessoa, objeto, ambiente ou paisagem; A Descrição de uma pessoa podem ser físicas ou psicológicas; A presença de adjetivos ou frases que qualificam o objeto e faz comparação; A descrição pode ser objetiva ou subjetiva (comentário pessoal); Representa um relato de uma imagem do que é descrito. O terceiro é a “exposição” que traz as seguintes informações: Tem sequências explicativas com o intuito de explanar, de fazer entender ou conhecer determinado assunto. O quarto é a “argumentação” que traz as seguintes informações: Defesa de um ponto de vista acerca de um assunto, ideia ou conceito; Expõe fatos, ideias e conceitos; Tenta convencer alguém sobre um determinado posicionamento ou opinião. O quinto é a “injunção” que traz as seguintes informações: Mostra como realizar uma ação; Tem a intenção de que o interlocutor pratique uma determinada ação; Utiliza linguagem objetiva e simples.

Compreendido isso, não é nada coerente ser redutor e apontar um texto como apenas **narrativo, argumentativo, descritivo, expositivo ou injuntivo**, mas pode se dizer que um texto é predominantemente narrativo, argumentativo, expositivo e assim por diante. Por isso, é importante ressaltar que tipologia textual é diferente de gênero textual. A perspectiva histórico-crítica reforça que as práticas discursivas devem ser compreendidas como decorrentes do desenvolvimento social e técnico, carregados de contradições que precisam ser problematizadas e incorporadas de forma crítica.

Nesse sentido, esse movimento dialético entre a prática e a teoria possibilita que os textos e os gêneros sejam explorados em suas múltiplas dimensões, o que promove a assimilação dos conteúdos e a emancipação dos sujeitos para a transformação social e cultural. Os cinco tipos de textos são categorias mais amplas que englobam diferentes formas de comunicação escrita, enquanto os infinitos gêneros textuais são variações específicas e contextualizadas desses tipos de textos, moldadas pelas convenções sociais e propósitos comunicativos.

A seguir, falamos mais a respeito dos gêneros textuais.

5.4 Gêneros textuais

A partir das tipologias textuais, temos os **gêneros textuais**, que são composições que desempenham uma função social específica, ou seja, manifestam-se em situações comuns de comunicação, apresentando uma intenção comunicativa claramente definida. A adequação de um gênero textual está intrinsecamente relacionada ao propósito do texto, à pessoa que o emite, ao destinatário da mensagem e ao contexto em que ocorre. Essa adaptação é essencial para atender de maneira eficaz aos objetivos pretendidos.

Os gêneros textuais estão vinculados às variadas formas de comunicação, o que desempenha uma função importante nas interações sociais cotidianas. Eles apresentam estruturas distintas e objetivos específicos. Segundo Marcuschi (2007, p. 22-23, grifos do autor)

Usamos o **gênero textual** como uma noção propositalmente vaga para referir os **textos materializados** que encontramos em nossa vida diária e que apresentam **características sociocomunicativas** definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

O autor ressalta que os gêneros textuais compreendem quatro elementos importantes, como: i) o **conteúdo**, que representa o assunto abordado; ii) as **propriedades funcionais**, que são a composição, a estrutura organizacional do texto; iii) o **estilo**, que reflete o modo peculiar de expressão e iv) a **composição característica**, que é a função comunicativa, que designa o objetivo específico da comunicação (Marcuschi, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs da Língua Portuguesa citam três elementos (Brasil, 1998, p. 21, grifos nossos):

- **conteúdo temático**: o que é ou pode se tornar dizível por meio do gênero;

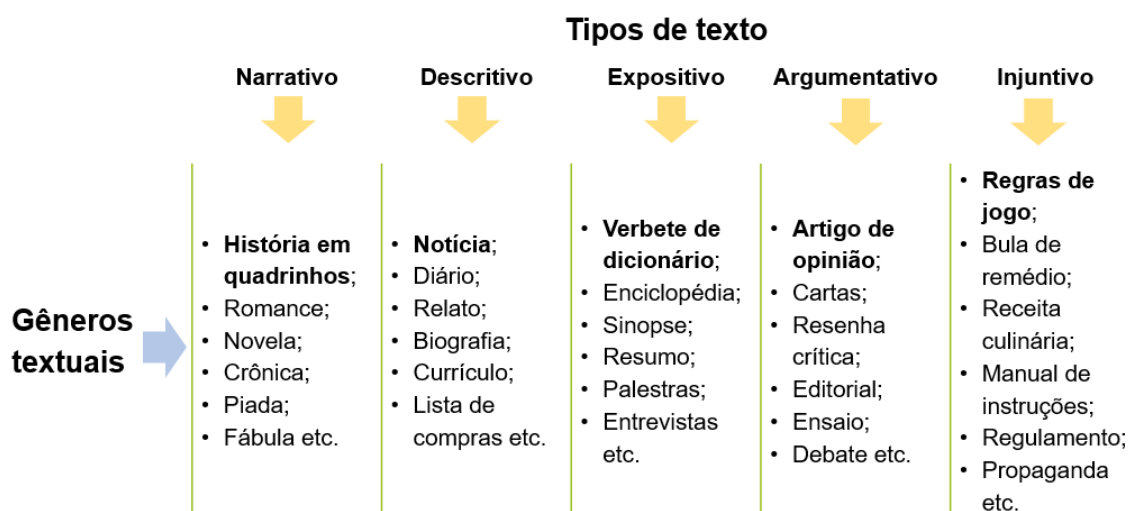
- **construção composicional:** estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- **estilo:** configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.

Cada texto se estrutura em um gênero específico devido às intenções comunicativas, sendo uma parte integrante das condições de produção dos discursos. Essas condições, por sua vez, resultam em usos sociais que influenciam e determinam os textos. Os gêneros são, dessa forma, estabelecidos ao longo da história, o que representa formas de expressão relativamente consistentes que se encontram disponíveis na cultura.

Na perspectiva histórico-crítica, os gêneros textuais são compreendidos como produtos históricos e sociais que carregam em si a materialização das contradições e conflitos da sociedade em que foram produzidos. Isso permite que o trabalho pedagógico sobre os gêneros textuais ensine suas formas e funções, bem como problematize as condições históricas e sociais que os originaram.

Vejamos alguns exemplos a seguir (Figura 9), os gêneros textuais em destaque na imagem são aqueles que selecionamos para trabalhar na intervenção pedagógica, que veremos em mais detalhes no subtópico “7.2 Seleção dos gêneros textuais para intervenção pedagógica”.

Figura 9 – Exemplos de gêneros textuais a partir dos tipos textuais



Fonte: A autora.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 9, que traz exemplos de gêneros textuais a partir dos cinco tipos textuais. O tipo textual “Narrativo” traz como característica predominante os gêneros textuais: História em quadrinhos; Romance; Novela; Crônica; Piada; Fábula etc. A História em quadrinhos está em destaque. O tipo textual “Descritivo” traz como característica predominante os gêneros textuais: Notícia; Diário; Relato; Biografia; Currículo; Lista de compras etc. A Notícia está em destaque. O tipo textual “Expositivo” traz como característica predominante os gêneros textuais: Verbetes de dicionário; Enciclopédia; Sinopse; Resumo; Palestras; Entrevistas etc. O Verbetes de dicionário está em destaque. O tipo textual

“Argumentativo” traz como característica predominante os gêneros textuais: Artigo de opinião; Cartas; Resenha crítica; Editorial; Ensaio; Debate etc. O Artigo de opinião está em destaque. O tipo textual “Injuntivo” traz como característica predominante os gêneros textuais: Regras de jogo; Bula de remédio; Receita culinária; Manual de instruções; Regulamento; Propaganda etc. As Regras de jogo está em destaque.

O domínio dos gêneros textuais é essencial para poderem ser utilizados de maneira fluente e flexível no cotidiano, conforme enfatiza Bakhtin (2003).

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 2003, p. 285).

Essa fluência no domínio dos gêneros textuais não é um fim em si, mas um meio de permitir ao estudante se apropriar de uma consciência crítica. Por meio dessa apropriação, o estudante é capaz de compreender as dinâmicas sociais e os contextos históricos que permeiam os usos da linguagem, em que é possível fazer questionamentos sobre os sentidos produzidos e reconhecer os interesses ideológicos e sociais subjacentes, o que possibilita uma intervenção consciente na realidade.

Isso mostra a necessidade de compreender e se familiarizar com a variedade de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Nos livros didáticos e nas aulas de língua portuguesa é comum caracterizar os tipos textuais, falar sobre a estrutura dos textos, mas é pouco discutido, que alguns gêneros textuais podem trazer mais de uma característica de tipologia textual. Na realidade, nada é completamente puro ou independente, pois todos os elementos estão interconectados e dependem uns dos outros para sua existência e funcionamento.

Por exemplo, a carta pessoal, que pode trazer, além de argumentos, uma descrição, uma exposição, uma injunção etc. Nesse contexto, observamos que as sequências tipológicas se entrelaçam para constituir um gênero, não seguindo uma sequência predefinida e fixa (Marcuschi, 2007). Com o advento cada vez mais forte da internet, os gêneros textuais passaram por uma transformação, o que incorpora novas formas de comunicação e interação. A disseminação rápida de informações, a ascensão das redes sociais e a globalização digital influenciaram diretamente a maneira como os gêneros textuais são produzidos, distribuídos e consumidos.

Continuando o exemplo da carta pessoal, antigamente você escrevia uma carta, encaminhava pelo correio e o destinatário recebia a carta dias, semanas ou até meses depois; com a internet surge o *e-mail*, “com características típicas de memorando, bilhete, carta” (Paiva, 2010, p. 92), mas nesse caso o destinatário pode

estar do outro lado, mundo que ele recebe o e-mail de forma momentânea. Ou seja, uma evolução desde 1971, quando surgiu a mensagem eletrônica (Paiva, 2010), um avanço na forma como nos comunicamos.

Outros exemplos dos gêneros do discurso eletrônico são chats, videoconferência interativa, fórum de discussão, *lives* e blog, os quais são constantemente moldados e gerados pela cultura tecnológica na qual estamos imersos (Paraná, 2008). Nesse sentido, diversos gêneros são modificados, adaptados, renovados, multiplicados e, por vezes, originados a partir da imperativa necessidade humana de se comunicar. Esse fenômeno é destacado pela afirmação de Bakhtin (2003, p. 261) de que "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem".

A evolução dos gêneros textuais, como exemplificado pela carta pessoal transformada em e-mail e outros formatos digitais, deve ser compreendida, com base em Saviani (2011a), como um reflexo das mudanças históricas, sociais e materiais que estruturam a sociedade. Essa abordagem propõe que os gêneros textuais não sejam ensinados apenas como estruturas fixas, mas como manifestações dinâmicas que expressam as contradições e as transformações da sociedade em determinado momento histórico.

Na perspectiva histórico-crítica, os gêneros textuais, ao longo de sua evolução, são permeados pelas condições materiais de produção e pelas relações de poder que determinam quem produz, distribui e consome essas formas de comunicação. O advento do e-mail não só substituiu a carta pessoal como também alterou profundamente as relações de tempo e espaço na comunicação, o que reflete as necessidades do capitalismo contemporâneo por rapidez e eficiência. Assim, os novos gêneros textuais digitais mais atuais, como *lives*, podcasts, memes, videoconferências, surgem para atender às demandas de uma sociedade globalizada e conectada.

Nesse sentido, como práticas sociais, os gêneros textuais evoluem como ferramentas para facilitar a interação social, orientando-se para os diversos aspectos sociais das comunidades. Nesse sentido, Bazerman (2021, p. 39, grifo do autor) afirma que os

gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações

comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar.

Logo, os gêneros textuais podem influenciar opiniões, modificar regras sociais e reforçar valores de grupo, o que exerce efeitos importantes sobre a vida das pessoas, principalmente daquelas que fazem parte do PEE. Boa parte dos estudantes PEE apresenta dificuldade em expressar opiniões e emoções. Nesse sentido, o trabalho do professor em propiciar situações de aprendizagem que auxiliem no desenvolvimento intelectual e nas interações pessoais vai ao encontro do que Vygotsky (2011) ressalta: é necessário direcionar maior atenção para as capacidades desses estudantes e dar menos ênfase aos aspectos orgânicos e constitucionais da patologia.

Vejamos a seguir de forma breve características desses gêneros textuais.

5.4.1 História em quadrinhos

A História em quadrinhos – HQ, conhecida também por essa sigla, é uma expressiva e diversificada forma de arte que transcende as fronteiras do entretenimento para se tornar um meio importante de contar histórias e transmitir mensagens. É um gênero textual em que predomina a **tipologia textual Narrativa**, pois traz uma história envolvente, de uma forma única de expressão artística e combina ilustrações.

A HQ surgiu, segundo Costa (2014, p. 141),

[...] há mais ou menos 110 anos (finais do século XIX) e teve uma grande repercussão nos anos 30, nos Estados Unidos, quando os quadrinhos americanos dominaram o mundo e influenciaram o nascimento desse gênero por toda parte, como destacado fenômeno cultural de massa.

É um gênero textual, que combina as linguagens verbal e visual, distribuídos em vinhetas (quadros) em uma sequência lógica. Cada quadro representa uma cena ou uma moldura do momento específico da ação, que separa uma da outra, em que a combinação desses quadros cria uma progressão visual que leva os leitores por meio da história (Costa, 2014).

Geralmente, as HQs são acompanhadas por **balões de fala** que contém o texto falado dos personagens e os elementos visuais, como expressões faciais e movimentos, que contribuem para a compreensão e o envolvimento do estudante (leitor). Esses balões de fala são elementos fundamentais nas HQs, pois

desempenham uma função de transmitir o diálogo dos personagens. Há vários tipos de balões de fala, cada um com uma função específica (Garone; Kunz, 2011) que contribuem para a narrativa visual e para a expressão dos personagens (Figura 10).

Figura 10 – Exemplos de balões de fala



Fonte: elaborado pela autora com base em Garone e Kunz (2011).

Descrição de acessibilidade: a imagem apresenta a Figura 10 – Exemplos de balões de fala, com cinco tipos diferentes de balões utilizados para representar formas de comunicação em histórias em quadrinhos ou ilustrações. Da esquerda para a direita: o primeiro é o balão de fala padrão, de contorno contínuo e formato arredondado com uma ponta indicando o emissor, usado para representar a fala direta dos personagens; o segundo é o balão de cochicho ou sussuro, com contorno pontilhado e formato oval, sugerindo uma fala em tom baixo; o terceiro é o balão de pensamento, com forma semelhante a uma nuvem e pequenos círculos que o conectam ao personagem, indicando pensamentos internos; o quarto é o balão de grito, com contorno em formato de explosão, simbolizando intensidade ou volume alto na fala; e o quinto é o balão de admiração, de formato ovalado e preenchimento verde, usado para expressar surpresa ou emoção intensa. Cada balão está acompanhado de uma legenda descritiva abaixo dele.

Outro recurso bastante explorado são as figuras de linguagem chamadas **Onomatopeias**, que tentam reproduzir os sons. Podemos explorar a linguagem de maneira lúdica, uma vez que por meio dela, temos a capacidade de criar diversos tipos de sons, por exemplo:

“*Atchim!*” – barulho do espirro; “*Grrr!*” – ruído de raiva; “*Miau! Miau!*” – som produzido pelo gato; “*Mé! Mé!*” som feito pelo carneiro; “*Tic! Tac!*” – barulho do relógio; “*Blim! Blém!*” – barulho do sino tocando. As Onomatopeias também são bastante empregadas nos textos dos ambientes virtuais, por exemplo, os fonemas que expressam o som do riso: “*hahahaha*”, “*kkkkkk*”, “*rsrsrs*” (Santos, 2020, p. 78, grifos da autora).

O uso de onomatopeias em trabalhos escolares pode promover o desenvolvimento auditivo, transformar aquilo que conhecemos apenas pela leitura em pensamentos tangíveis, ao mesmo tempo, em que estimula a interpretação da linguagem falada. As vibrações e emoções podem ser percebidas por meio das vias auditivas, impulsionadas por essa figura de linguagem (Ribeiro; Ribeiro, 2012).

Portanto, de acordo com Shimazaki *et al.* (2018), as HQs são consideradas um gênero textual com uma função social de entretenimento em diversos contextos sociais. É essencial proporcionar um ensino sistematizado sobre HQs para os estudantes com deficiência intelectual, o que permite que aprendam a compreender uma forma de linguagem presente em seu meio social.

Logo, “A ausência do aparelho visual do aluno exige experiências alternativas de desenvolvimento, para cultivar a inteligência e promover certas capacidades” (Silva; Pinto, 2010, p. 43). Nesse sentido, um exemplo é o trabalho desenvolvido por Silva (2010), que utilizou as HQs adaptadas como forma interdisciplinar para ensinar matemática a estudantes cegos. Com máquinas de escrever braille, carretilhas de costura e o auxílio de um jovem com deficiência visual, buscou-se uma leitura tátil acessível.

5.4.2 Notícia

Hoje em dia, manter-se atualizado é uma necessidade. Uma maneira de estar bem atualizado é buscar acesso às últimas informações. A Notícia, enquanto gênero textual, do **setor jornalístico**, visa informar o leitor sobre eventos cotidianos recentes, relevantes e de interesse público (Sousa, 2009). É um texto em que predominam as tipologias textuais Narrativo e Descritivo, para informar o leitor sobre determinado assunto.

A rapidez da comunicação neste século demanda uma produção de Notícias cada vez mais sucinta e concisa. No entanto, precisa ser um texto bem escrito, pois a Notícia pode ser classificada como um dos gêneros secundários que, segundo Bakhtin (2003, p. 281), “aparecem em circunstâncias de comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita”, logo, diferencia-se do gênero primário que está mais relacionado ao cotidiano como a conversação, na qual podemos usar a linguagem mais informal.

A linguagem empregada nas Notícias é tipicamente objetiva, direta e imparcial, com o intuito de transmitir os fatos de maneira clara e compreensível (Bonini, 2002). A estrutura da Notícia é projetada para facilitar a rápida compreensão dos leitores, permitindo que absorvam as informações essenciais mesmo durante uma leitura breve. A Notícia tem uma finalidade importante no processo de letramento dos estudantes, colaborando para a formação de indivíduos letrados capazes de desenvolverem uma perspectiva crítica em relação a questões sociais, seja

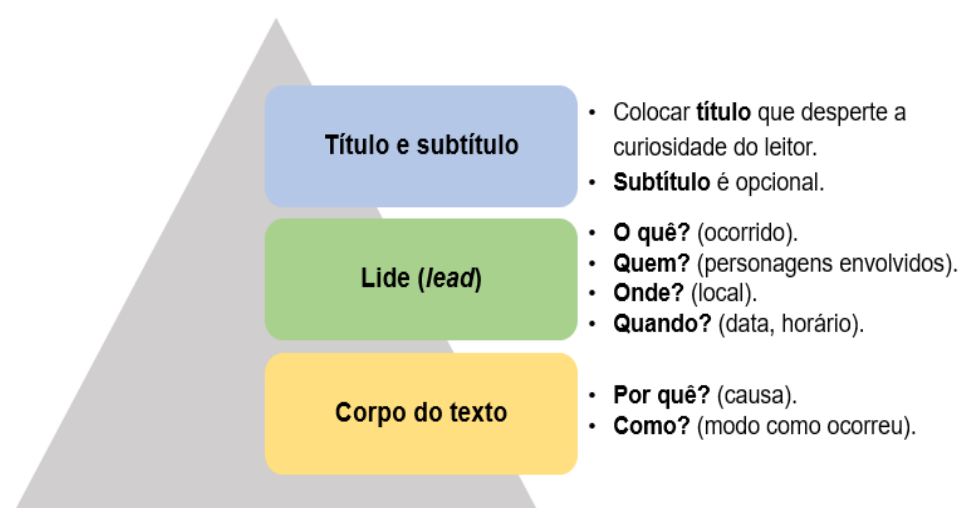
[...] por meio de uma Notícia boa ou ruim, a partir da informação acerca dos acontecimentos sociais. Trabalhar o texto jornalístico informativo pode desenvolver as habilidades de elaboração de relato, de sequenciação factual, de ampliação de vocabulário, de apreensão de informação implícita etc. (Santos; Trentin, 2021, p. 07).

Nesse sentido, o trabalho escolar com o gênero textual Notícia traz “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 07). Um dos assuntos abordados em sala de aula, nos processos ensino e aprendizagem desse é conteúdo, é trabalhar com a estrutura da Notícia, que contém três partes principais: **título principal (manchete)**; **lead** e **corpo do texto** (Figura 11).

A manchete desempenha a finalidade de ser o título principal na Notícia, visando atrair de forma sucinta a atenção do leitor; deve ser objetiva, destacando o ponto central da história. Já o *lead* constitui o primeiro parágrafo, fornecendo as informações mais relevantes ao responder às perguntas-chave, isso se torna essencial para proporcionar ao leitor uma compreensão imediata do acontecimento. Quanto ao corpo da Notícia, representa a parte do texto, que traz os detalhes e as informações adicionais em ordem de importância.

As **seis perguntas-chave** fundamentais para estruturar o texto da Notícia (Bonini, 2002) visam abordar os assuntos que precisam estar presentes na Notícia (Figura 11). Essas perguntas incluem **O quê?**, **Quem?**, **Onde?**, **Quando?**, **Por quê?** e **Como?** e têm o propósito de organizar as informações de forma lógica e coerente, permitindo que o leitor compreenda os aspectos mais importantes e contextuais do fato relatado.

Figura 11 – Estrutura do gênero textual notícia



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base em Bonini (2002).

Descrição de acessibilidade: a imagem apresenta a Figura 11 – Estrutura do gênero textual Notícia. Visualmente, a estrutura é representada por uma pirâmide dividida em três faixas horizontais coloridas, que simbolizam as partes fundamentais da notícia. No topo da pirâmide, há um retângulo azul com o texto "Título e subtítulo", acompanhado de orientações à direita: "Colocar título que desperte a curiosidade do leitor" e "Subtítulo é opcional". Na parte central da pirâmide, um retângulo verde com a inscrição

"Lide (lead)" é seguido das perguntas essenciais que devem ser respondidas logo no início do texto: "O quê? (ocorrido)", "Quem? (personagens envolvidos)", "Onde? (local)" e "Quando? (data, horário)". Na base da pirâmide, um retângulo amarelo com o texto "Corpo do texto" é acompanhado das perguntas "Por quê? (causa)" e "Como? (modo como ocorreu)", que devem ser desenvolvidas ao longo do texto. A figura destaca visualmente a estrutura hierárquica da notícia, indo do mais essencial (título e lide) ao mais detalhado (corpo do texto).

A partir dessas perguntas, o professor pode trabalhar com Notícias local, regional ou até mundial no intuito de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, bem como estimular a leitura e a escrita. Um exemplo de notícia local, foi o que Comin (2013, p. 99) fez ao adaptar a Notícia "Casa abandonada pega fogo na vila São José¹³" para "evolução da leitura do estudante ao longo do processo educativo e se buscou fazer com que tivesse alguma relação com a vida do estudante. No caso, a Notícia retirada da cidade em que todos residem atualmente".

Nessa atividade, a autora, utilizando o gênero textual Notícia, conclui que as atividades estruturadas contribuíram positivamente para o aprendizado da leitura e da escrita em jovens com síndrome de Down. Isso se deve ao fato de que as práticas de leitura e escrita sempre partiram de atividades concretas e/ou adaptadas. Dessa maneira, os estudantes realizaram aquisições importantes (Comin, 2013).

A assimilação de conceitos científicos do gênero textual Notícia, em que por meio de atividades sistematizadas que envolve práticas educativas de escrita, revisão e reescrita, que foram transformados no outro gênero textual Resumo, segundo (Caetano; Menegassi; Shimazaki (2022)). Mas antes os autores resgataram o conhecimento cotidiano dos estudantes com deficiência intelectual por meio de perguntas.

Para os autores ficou evidente a qualidade discursiva dos Resumos elaborados com base na Notícia, pois houve ampliações socioideológicas acerca da abordagem da escrita, fundamentada na concepção desta como uma forma de trabalho, segundo Caetano, Menegassi e Shimazaki (2022). A (re)escrita contribui para o fortalecimento das habilidades de análise, revisão e avaliação do gênero textual, pois permite que o estudante compreenda o processo de construção textual como algo dinâmico e reflexivo.

Além disso, no momento de leitura da Notícia, o estudante conhece a estrutura das Notícias, pode entender como as informações são organizadas, identificar a perspectiva do escritor e diferenciar entre fatos, opiniões e ainda trazer ao debate o

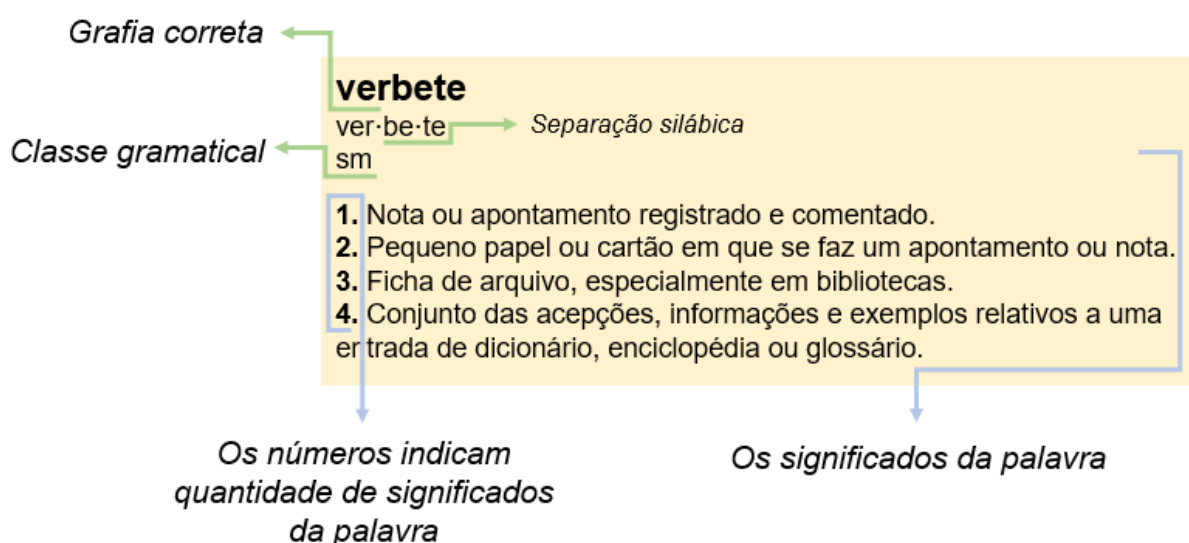
¹³ Notícia disponível em: <https://www.saocarlosagora.com.br/policia/casa-abandonada-pegafogo-na-vila-sao-jose/24769/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

enfrentamento das *fake news*¹⁴. Esses são pontos importantes em um mundo onde a informação está sempre ao alcance, o que possibilita uma abordagem mais refinada do assunto.

5.4.3 Verbetes de dicionário

Para iniciar a explicitação desse gênero textual, vamos refletir: “Seria impossível fazer história do mundo e descrever a natureza e a história da ciência sem os dicionários ou enciclopédias” (Vilela, 1995, p. 159). Essas ferramentas oferecem uma **variedade de informações**, o que proporciona um contexto abrangente sobre eventos históricos, avanços científicos e a interconexão entre diversas disciplinas ao longo do tempo. De forma ampla, o dicionário Michaelis (2024) define Verbetes com quatro significados (aqui, na Figura 12, temos um exemplo de Verbetes de dicionário):

Figura 12 – Exemplo e definição de verbete



Fonte: elaborado pela autora com base em Michaelis (2024).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 12, que traz informações sobre um exemplo e a definição de “Verbetes”. A imagem traz um quadro semelhante ao que se tem nos dicionários, em que traz a palavra “Verbetes” em negrito com uma seta indicando que se trata da “Grafia correta”. Abaixo, traz a palavra “Verbetes” separada em três sílabas como “ver” traço “be” traço “te” com uma seta indicando que se trata da “Separação silábica”. Logo, abaixo, traz as letras “sm” que significa “substantivo masculino” com uma seta indicando que se trata da “Classe gramatical”. Abaixo das letras “sm” traz quatro números com uma seta indicando que se trata dos “Os números indicam quantidade de significados da palavra”. Ao lado desses números traz os quatro significados da palavra “Verbetes” como: “1. Nota ou apontamento registrado e comentado. 2. Pequeno papel ou cartão em que se faz um apontamento ou nota. 3. Ficha de arquivo, especialmente em bibliotecas. 4. Conjunto das acepções, informações e exemplos relativos a uma entrada de dicionário, enciclopédia ou glossário.” com uma seta que indica “Os significados da palavra”.

¹⁴ *Fake news* é um termo em inglês e é usado para se referir a falsas informações divulgadas, principalmente, em redes sociais.

O Verbetes é um gênero textual presente em dicionários, glossários e enciclopédias, destaca-se por sua natureza impessoal e, frequentemente, redigido em linguagem formal. É preciso diferenciar os seguintes Verbetes:

- **Verbetes de enciclopédia** é classificado como um texto expositivo, caracterizado por uma linguagem objetiva que incorpora explicações, informações, dados, gráficos e imagens relacionados a um tema específico.
- **Verbetes de dicionário** aborda com detalhes sobre a classe gramatical, separação silábica, e os vários significados de uma palavra. Sua estrutura compreende duas partes principais: a entrada e o corpo do Verbetes.

Nesse estudo, selecionamos o Verbetes de dicionário, que trata de um texto informativo cujo propósito é trazer o significado (os significados) de uma palavra. Sua composição inclui a apresentação da palavra acompanhada pelo “conjunto das acepções, das definições e outras informações específicas” (Costa, 2014, p. 223). Por isso, no Verbetes há predominância do texto expositivo, que leva o leitor a ter uma apresentação simples da definição de uma determinada palavra, logo, não é um texto que narra, argumenta.

A seguir, citamos dois outros exemplos de pesquisas com interdisciplinaridade. D’Azevedo (2019) desenvolveu um glossário terminológico bilíngue, Libras-Português, abrangendo termos matemáticos específicos, particularmente aqueles relacionados às equações conceituais neste domínio. O professor de matemática trabalha com o gênero textual Verbetes de dicionário como forma de informar 30 termos e sinais-termo do campo conceitual proposto no formato bilíngue Libras – Português.

Com o ensino de química, criou e compilou, com ajuda de estudantes com deficiência auditiva, 20 sinais de palavras e conceitos que não constavam em Verbetes de dicionário de Libras (Saldanha, 2011). Logo, foi possível observar que ao interagir com a comunidade surda, há a oportunidade de criar sinais e fortalecer a Libras, o que contribui para o aumento do número de verbetes nesse idioma.

Nesse sentido, os Verbetes de dicionário são concebidos para apresentar de maneira concisa e informativa, oferecendo aos leitores uma referência rápida e clara,

o significado e a aplicação das palavras. Esses recursos são fundamentais para estudantes, escritores, leitores e qualquer pessoa que busque **aprimorar seu vocabulário** e a compreensão da linguagem.

Na sala de aula, o uso de Verbetes de dicionário é fundamental para incentivar um ambiente enriquecedor, pois o professor pode propor atividades que incentivem consultar ao dicionário, pesquisar a diversidade de significados, de usos de contextos das palavras etc., para melhoria do vocabulário e o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

5.4.4 Artigo de opinião

Um dos grandes estudiosos do jornalismo opinativo, Beltrão (1980, p. 14) afirma que o gênero textual Artigo de opinião “trata da função psicológica, pela qual o ser humano, informado de ideias, fatos ou situações conflitantes, exprime a respeito seu juízo.”. Brakling (2000, p. 227) complementa ao dizer

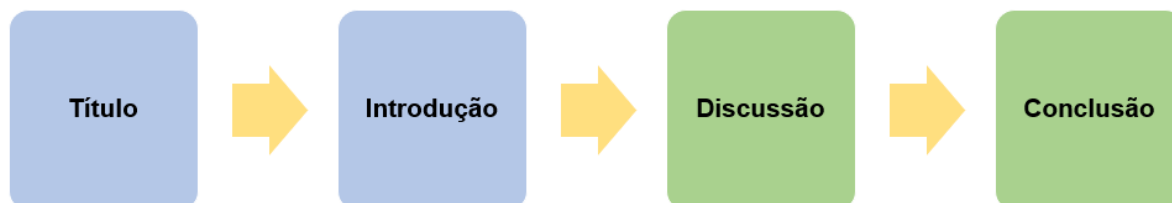
O Artigo de opinião é um gênero discursivo em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio da argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes.

Nesse sentido, caracteriza-se pela manifestação de uma visão pessoal, logo, é escrito em primeira pessoa, de forma argumentativa e subjetiva acerca de um tema. Sua finalidade é persuadir, informar e instigar a reflexão no leitor, para isso, utiliza argumentos e opiniões embasadas como instrumentos para alcançar o objetivo. É fundamental que o produtor do texto articule elementos de convencimento que conectem razão e emoção, ao apresentar uma análise crítica e fundamentada dos fatos e opiniões em debate. Esse gênero textual é frequentemente veiculado em jornais, revistas, blogs e diversos meios de comunicação. Sua relevância é importante na fomentação do debate público, proporcionando a apresentação e discussão de diversas perspectivas sobre um determinado tema.

Além disso, esse gênero textual exige clareza, coesão e coerência, pois o leitor deve compreender facilmente a posição do autor e ser levado a ponderar do ponto de vista apresentado. É comum empregar estratégias argumentativas como exemplificações, comparações, analogias e citações, que reforçam a validade da posição defendida e promovem um diálogo implícito com o leitor, desafiando-o a considerar novas perspectivas ou a rever suas crenças.

Sua estrutura composicional é composta primeiro por um título, que precisa prender a atenção do leitor, que chame a sua atenção para seguir com a leitura, precisa estar determinado por uma tese que será defendida na etapa de discussão. Mas antes disso, na introdução será apresentada a contextualização do tema e a formulação inicial do seu ponto de vista (Figura 13).

Figura 13 – Estrutura composicional do artigo de opinião



Fonte: A autora.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a Figura 13, que representa a estrutura composicional do artigo de opinião por meio de um fluxo linear horizontal. Há quatro caixas retangulares com cantos arredondados, dispostas da esquerda para a direita. As duas primeiras caixas são azuis e contêm os textos "Título" e "Introdução". As duas últimas caixas são verdes e contêm os textos "Discussão" e "Conclusão". Entre as caixas, há setas amarelas apontando para a direita, indicando a sequência lógica das etapas na composição do artigo de opinião. A figura ilustra a progressão do texto desde o título, passando pela introdução, discussão, até a conclusão.

A parte principal de um Artigo de opinião são as discussões, pois nesse momento quem escreve analisa e debate dados relacionados ao assunto. Aqui, é preciso sustentar a opinião usando argumentos e contra-argumentos (Beltrão, 1980). A conclusão são as considerações finais do articulista, que procura influenciar o leitor a atender a ideia defendida no artigo, o que modifica ou consolida o assunto.

Na sala de aula, uma abordagem prática envolve a seleção de temas relevantes e envolventes para os estudantes, o que incentiva a pesquisa e a coleta de informações relacionadas ao assunto. Esse processo fortalece as habilidades de pesquisa bem como faz com que os estudantes busquem referências corretas para o desenvolvimento de argumentos sólidos e bem fundamentados, em que não argumentem com base em Notícias falsas.

O trabalho da produção desse gênero textual pode ser aprimorado por meio da prática da escrita e reescrita colaborativas, o que permite que os estudantes aprimorem suas habilidades de revisão e recebam um retorno construtivo dos colegas. Essa troca de ideias contribui para a melhoria da clareza e coesão do texto.

A reescrita do texto se caracteriza

[...] pela reflexão sobre os apontamentos da revisão e pela execução da reescrita do texto para aperfeiçoá-lo, realizada pelo aluno-autor do texto. Esse processo caracteriza o trabalho de interação do aluno com seu próprio texto, com a mediação do professor e, por isso, contribui para o

desenvolvimento da escrita (Menegassi, 2010; 2016 *apud* Ciavolella; Menegassi, 2021, p. 765).

Nessa perspectiva, Cardia (2011, p. 83) desenvolveu um estudo com professoras de Língua Portuguesa, que tiveram estudantes que venceram o concurso nacional de textos (Olimpíada de Língua Portuguesa – OLP), que tinha como tema “O lugar onde vivo”. Esse trabalho desenvolvido pelas professoras traz a experiência de ensinar e escrever o gênero textual Artigo de opinião, em que o diferencial foi o aprimoramento da escrita e desenvolvimento da visão crítica sobre o tema, que “atraiu a atenção para o seu meio e propiciou o olhar para a própria realidade”.

O desenvolvimento da capacidade crítica e argumentativa nos estudantes, por meio do trabalho com o gênero textual opinativo na OLP, contribui significativamente para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, é benéfico incorporar atividades de discussão em sala de aula, pois essas proporcionam um espaço para que os estudantes compartilhem suas opiniões e argumentos de maneira respeitosa (Moreira, 2016).

Por fim, compreendemos que os debates estruturados podem enriquecer ainda mais a compreensão do gênero textual Artigo de opinião, ao estimular a articulação oral de ideias e o desenvolvimento da habilidade de argumentação. Esse contexto de ensino contribui para um diálogo respeitoso sobre opiniões diferentes, o que fortalece a expressão verbal e desenvolve a habilidade de argumentação, uma competência essencial no âmbito da linguagem e comunicação.

5.4.5 Regras de jogo

Do ponto de vista pedagógico, o jogo adquiriu um significado mais prático e metodológico, destacando-se como uma ferramenta essencial para os processos de ensino e aprendizagem. Mais do que um simples recurso lúdico, ele constitui um instrumento metodológico capaz de favorecer a construção do conhecimento, promovendo a interação entre os estudantes, o engajamento ativo nas atividades e a experimentação de conceitos e situações.

Além disso, os jogos permitem trabalhar habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Essa abordagem amplia a aprendizagem, tornando-a mais

significativa e contextualizada, ao conectar conteúdos escolares com experiências concretas e vivenciais dos alunos.

Para Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019, p. 38, grifos nossos):

Os jogos vêm ganhando espaço e importância em todas as abordagens referentes à infância, sobretudo como recurso para o **desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras**. São considerados entre pedagogos, professores e psicólogos como importantes instrumentos de motivação para o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, raciocínio lógico-matemático, entre outras capacidades.

Os jogos são fundamentais para a educação infantil, pois promovem o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras. Além de tornarem o aprendizado mais motivador, favorecem a aquisição da linguagem oral e escrita, estimulam o raciocínio lógico-matemático e contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida escolar e social.

Segundo as autoras, não é de hoje, que percebemos uma variedade de atividades recreativas integrando o cotidiano dos estudantes, tanto no ambiente familiar quanto na escola. Essas experiências lúdicas proporcionam momentos de diversão importantes no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças (Cotonhoto; Rossetti; Missawa, 2019). Assim, os jogos entretêm e desempenham um papel central no processo educativo, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo e social do estudante de maneira equilibrada e eficaz.

Antes de iniciar qualquer jogo, é importante fazer uma leitura sobre as suas regras, que são um conjunto organizado de diretrizes que indicam as normas a serem seguidas durante a execução de um jogo ou atividade lúdica, pois elas estabelecem os limites, promovem o respeito mútuo entre os participantes e garantem que a dinâmica ocorra de forma justa, organizada e alinhada ao propósito da atividade.

Nesse sentido, estamos nos referindo ao gênero textual Regras de jogo, que é texto instrucional, com o propósito de orientar sobre como realizar determinada ação ou atividade. Para Rosa (2007), o tipo de texto Injuntivo, em que são categorizados em três grupos: i) textos instrucionais-programados (receitas, guias, manuais etc.); ii) textos de conselho (horóscopos; dicas etc.) e iii) textos reguladores-prescritivos (leis; regimentos; regras de jogo). Esse tipo de texto guia o leitor de forma clara e organizada, garantindo compreensão e execução correta das ações propostas.

Nessa categorização, o gênero textual Regras de jogo é um texto regulador-prescritivo, que dá a orientação de condutas durante a prática de uma atividade lúdica. Esses documentos, elaborados de maneira minuciosa e detalhada, definem os limites das ações permitidas, estabelecem critérios para resolução de conflitos e garantem a conformidade às normas estabelecidas, o que promove a integridade do jogo, a igualdade de oportunidades, a segurança dos participantes e uma experiência lúdica harmoniosa e inclusiva para todos os envolvidos.

Essas regras estabelecem limites claros para a ação, garantindo justiça e equidade, e promovem um ambiente no qual a competição ou a diversão acontecem de forma organizada, segura e satisfatória para todos os participantes. Por exemplo, o jogo Stop é uma atividade interessante que pode ser realizada com base em conhecimentos linguísticos e gramaticais, como no exemplo a seguir: “Classificação dos Substantivos” (Quadro 5).

Quadro 5 – Exemplo de regras de jogo “Stop Substantivos”

Regras do jogo “Stop Substantivos”										
1. Defina as categorias de acordo com a Classificação dos substantivos; 2. Distribua papel e caneta por todos os estudantes; 3. Escolha uma letra para que todas os estudantes comecem a preencher; 4. O estudante que terminar de preencher tudo primeiro grita “stop” e todos param de escrever; 5. Cada palavra igual vale 5 pontos (que mais do que um estudante escolheu) e cada palavra única contabiliza 10 pontos; 6. Soma-se no fim; 7. O jogo recomeça com a escolha de nova letra para escrever; 8. A brincadeira termina quando os estudantes estiverem cansados ou tiverem esgotado as letras!										
Classificação dos substantivos										
LETRA	Simples	Composto	Comum	Próprio	Concreto	Abstrato	Primitivo	Derivado	Coletivo	TOTAL
A	amigo	ano-luz	abajur	Ana	armário	amor	amarelo	amarelinho	acervo	60
S	sacola	segunda-feira	sapo	São Paulo	sal	saudade	sapato	sapateiro	semana	90

Fonte: A autora.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra o quadro 5, que traz informações sobre Regras de Jogo Stop Substantivos. No topo do quadro traz oito **Regras do jogo “Stop Substantivos”**, como: “1. Defina as categorias de acordo com a Classificação dos substantivos; 2. Distribua papel e caneta por todos os estudantes; 3. Escolha uma letra para que todas os estudantes comecem a preencher; 4. O estudante que terminar de preencher tudo primeiro grita “stop” e todos param de escrever; 5. Cada palavra igual vale 5 pontos (que mais do que um estudante escolheu) e cada palavra única contabiliza 10 pontos; 6. Soma-se no fim; 7. O jogo recomeça com a escolha de nova letra para escrever; 8. A brincadeira termina quando os estudantes estiverem cansados ou tiverem esgotado as letras!”. Abaixo traz uma tabela simples com o título “Classificação dos substantivos” seguida de oito colunas como: primeira coluna está escrito “LETRA” em caixa alta abaixo dois exemplos, primeiro com a vogal “A” e o segundo com a consoante “S”; segunda coluna está o substantivo “Simples” abaixo dois exemplos, primeiro com a palavra “amigo” e o segundo com a palavra “sacola”; terceira coluna está o substantivo “Composto” abaixo dois exemplos, primeiro com a palavra “ano-luz” e o segundo com a palavra “segunda-feira”; quarta coluna está o substantivo “Comum” abaixo dois exemplos, primeiro com a palavra “abajur” e o segundo com a palavra “sapo”; quinta coluna está o substantivo “Próprio” abaixo dois exemplos, primeiro com a palavra “Ana” e o segundo com a palavra “São Paulo”; sexta coluna está o substantivo “Concreto” abaixo dois exemplos, primeiro com a palavra “armário” e o segundo com a palavra “sal”; sétima coluna está o substantivo “Abstrato” abaixo dois exemplos, primeiro com a palavra “amor” e o segundo com a palavra “saudade”; oitava coluna está o

substantivo "Primitivo" " abaixo dois exemplos, primeiro com a palavra "amarelo" e o segundo com a palavra "sapato"; nona coluna está o substantivo "Derivado" " abaixo dois exemplos, primeiro com a palavra "amarelinho" e o segundo com a palavra "sapateiro"; nona décima está o substantivo "Coletivo" " abaixo dois exemplos, primeiro com a palavra "acervo" e o segundo com a palavra "semana"; décima primeira coluna está escrito "TOTAL" em caixa alta abaixo duas pontuações, primeiro com o total de "60" pontos e o segundo com o total de "90" pontos.

Os jogos, em especial o de regras, são importantes como ferramenta de intervenção, o que permite os desequilíbrios necessários para a formação do conhecimento, fazendo o estudante pensar em estratégias para jogar, sem deixar as normas do jogo de lado, pois o estudante sabe que se não as seguir pode "perder" o jogo. Segundo Silva (2018, p. 22),

Os jogos de regras favorecem o desenvolvimento das estruturas do conhecimento, pois as situações-problema engendradas pelo jogo permitem que o aluno reflita sobre suas próprias estratégias, antecipe ações, por meio de uma atividade espontânea e lúdica.

Outro ponto importante sobre as Regras de Jogo, ao pensar no estudante PEE, Canan (2018, p. 259), na sua pesquisa sobre "adaptações de regras que buscaram contribuir para geração de inclusão, competência e autonomia dos jogadores", fala sobre o basquetebol, em que trouxe adaptações como a paridade dos jogadores, a faixa etária, o espaço, o tempo etc. Mas as adaptações podem e devem ser adotadas para outras normativas de jogos. É interessante pensar nisso antes de realizar uma atividade lúdica com os estudantes para que assim todos possam participar.

O gênero textual Regras de jogo desempenha um papel importante no ambiente educacional, ao promover a organização, estabelecer limites claros e orientar comportamentos desejáveis. Essas regras, além de organizarem dinâmicas lúdicas, podem ser adaptadas para o contexto escolar, sendo utilizadas pelo professor para estruturar as normas de convivência e disciplina dentro da sala de aula. Exemplos incluem orientações como respeitar os turnos de fala, cumprir os horários de entrada e saída, tratar colegas e professores com respeito e utilizar expressões de cortesia ("palavrinhas mágicas" como "por favor", "obrigado" e "com licença"). Essa aplicação ajuda os estudantes a compreenderem a importância da convivência harmoniosa, do respeito mútuo e da responsabilidade coletiva, o que cria um ambiente favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento social. Além disso, as Regras de jogo, no contexto educacional, estimulam a compreensão e a internalização de valores como justiça, empatia e cooperação.

Essas diretrizes estabelecem uma sala de aula com um conjunto de normas e limites bem como incentivam a cooperação, a competição saudável e,

especialmente, a criação de desafios que provocam, na perspectiva de Gasparin (2012), a problematização necessária para o enriquecimento e a construção do conhecimento. Dessa forma, as regras de jogo transcendem sua simples função de regulamentação, transformando-se em elementos importantes que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, pessoal do estudante.

Após essa breve apresentação desses cinco gêneros textuais, é importante ressaltar que adotar uma perspectiva sociointeracionista da língua e valorizar sua funcionalidade em diferentes esferas comunicativas constituem fundamentos básicos ou diretrizes centrais que orientam a maneira como se deve ensinar e aprender a língua materna. Nesse contexto, ressalta-se a importância de considerar que, para proporcionar ao estudante a oportunidade de aprimorar suas competências linguísticas, é indispensável que o texto e seu contexto de produção sejam alvos de estudo e análise em sala de aula.

No tópico a seguir, falamos sobre os suportes textuais. Na perspectiva de Marcuschi (2003), todo o gênero textual tem um suporte textual, que se refere, como um espaço físico ou virtual, que possui uma configuração específica com o propósito de apresentar o texto.

5.5 Suportes textuais

Os suportes textuais se referem às diversas formas ou plataformas empregadas para apresentar e comunicar informações ou conteúdo textual. Eles desempenham uma função importante na comunicação, o que influencia a maneira como as mensagens são percebidas e compreendidas ao longo do tempo.

Por exemplo, “desde a antiguidade os suportes textuais variaram, indo das paredes interiores de cavernas à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor, para finalmente entrar no ambiente virtual da Internet” (Marcuschi, 2003, p. 01). Nesse sentido, a diversidade de suportes textuais evidencia o desenvolvimento da comunicação ao longo do tempo, o que assimila avanços tecnológicos e atende às diversas exigências comunicativas em uma sociedade em constante mudanças.

O suporte textual é o espaço, seja físico ou virtual, que possui uma configuração específica e tem a finalidade de apresentar o texto. Marcuschi (2003, p. 06, grifo do autor) complementa ao dizer que o

Suporte textual tem a ver centralmente com a ideia de um **portador** do texto, mas não no sentido de um meio de transporte ou veículo, nem como um suporte estático e sim como um *locus* no qual o texto se **fixa** e que tem repercussão sobre o gênero que suporta.

Uma análise inicial pode ser conduzida sobre a relevância do suporte. Ele é essencial para a circulação do gênero na sociedade e, provavelmente, exerce alguma influência na natureza do gênero que sustenta. No entanto, para Marcuschi (2003), isso não implica que o suporte determine o gênero; pelo contrário, sugere que o gênero requer um suporte específico. Ainda assim, essa perspectiva é suscetível a questionamentos, pois existem situações complexas em que o suporte determina efetivamente a distinção que o gênero adquire.

Veja o exemplo do autor:

*‘Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder.
Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica.’*

Se isto estiver escrito num papel colocado sobre a mesa da pessoa indicada (Paulo), pode ser um bilhete; se for passado pela secretária eletrônica é um recado; remetido pelos correios num formulário próprio, pode ser um telegrama; exposto num outdoor pode ser uma declaração de amor. O certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte (Marcuschi, 2003, p. 02, grifo do autor).

Quando consideramos a relação entre gênero e suporte, temos a classificação entre suporte convencional, produzido com a intenção específica de carregar ou fixar textos, enquanto o suporte incidental, ocasionalmente transporta textos, ou seja, não tem essa finalidade de forma regular (Marcuschi, 2003; Simões; Gomes, 2020). Vejamos alguns exemplos que distinguem esses suportes textuais (Cunha, 2013):

- **suporte convencional:** livro didático; rádio; televisão; telefone; quadro de avisos; outdoor; faixas etc.
- **suporte incidental:** janelas traseiras de ônibus; roupas; corpo humano (tatuagens); paredes; muros;

O gênero passa a se configurar quando se escolhe o suporte, se convencional ou incidental, segundo Simões e Gomes (2020). Portanto, ao compreender a variedade de tipos, gêneros e suportes textuais se torna possível explorar e empregar de forma mais eficiente a linguagem escrita, adaptando-a aos diferentes contextos e propósitos comunicativos.

Na sequência, apresentamos a seção “**Metodologia da pesquisa de campo**” da pesquisa, em que abordaremos todo o percurso metodológica.

SEÇÃO VI

6 METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO

Nesta seção, apresentamos como foi o percurso metodológico da pesquisa de campo.

6.1 Percurso metodológico

Na Plataforma Brasil, que é uma base nacional de registros de pesquisas envolvendo seres humanos, realizamos a submissão e apreciação ética do projeto de pesquisa, aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE n.º 55883322.2.0000.5515, no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste sob o parecer 5.350.936 de 16/02/2022 (Apêndice A).

A partir da aprovação, realizamos a construção de um plano de intervenção pedagógica com as professoras da sala de aula comum e da sala de recursos para auxiliar no desenvolvimento intelectual dos estudantes (aqueles que fazem parte ou não do Público da Educação Especial – PEE) por meio da didática da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC para o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais.

A seguir, descrevemos de forma breve os passos do percurso metodológico.

6.1.1 Desenho da pesquisa

O presente estudo prático trata de uma **pesquisa intervenção**, que segundo Chassot e Silva (2018), integra uma linha de pesquisas participativas, que desafiam paradigmas dominantes nas pesquisas sociais, notadamente, a separação entre teoria e prática, bem como entre sujeito e objeto.

A pesquisa intervenção é uma tendência de pesquisas participativas cuja finalidade é verificar o coletivo na sua diversidade qualitativa, no qual assume um tipo de intervenção de aspecto socioanalítico (Aguilar; Rocha, 2007), em que

[...] a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise (Aguilar; Rocha, 2007, p. 97).

Trata-se de um modo de intervenção, enquanto recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (Aguiar; Rocha, 1997).

A **abordagem é qualitativa**, em que fizemos a análise das interpretações das realidades sociais das professoras participantes por meio das transcrições das falas e das respostas de um questionário (Denzin; Lincoln, 2006). Foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção para construção de um objeto de conhecimento entre a pesquisadora e as professoras. A construção dos conhecimentos ligados a uma dada prática profissional considera o contexto cotidiano em que essas professoras e estudantes estão inseridos.

Quanto à **natureza é aplicada**, tem como propósito gerar conhecimento voltado para a resolução de problemas específicos, direciona-se à busca da verdade com o intuito de aplicação prática em contextos particulares. Aqui, nessa pesquisa, é a formação continuada das professoras da sala de aula comum e da sala de recursos para realizar um trabalho com gêneros textuais, que possa desenvolver, de forma intelectual e social, o estudante PEE inserido nas classes comuns bem como aquele estudante que não faz parte do PEE.

6.1.2 Local da pesquisa

As professoras atuam em instituições de ensino públicas distintas de uma cidade do Norte do Paraná porque o município tem cerca de sete mil habitantes e, por esse motivo, há apenas uma sala de recursos inserida em uma escola, os estudantes que precisam do Atendimento Educacional Especializado – AEE são atendidos em uma das escolas que oferta a sala de recursos.

6.1.3 Participantes da pesquisa

Inicialmente, participaram da pesquisa dez profissionais da educação, sendo uma (01) secretaria da educação do município; uma (01) supervisora pedagógica; uma (01) professora da sala de recursos e sete (07) professoras da sala de aula comum. As professoras com formações acadêmicas variadas e com mais de uma graduação (Administração, Artes Visuais, Ciências, Geografia, História, Letras e

Pedagogia) e especialização e pós-graduação, atuam em turmas dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I (Quadro 6).

Quadro 6 – Formação acadêmica das professoras participantes¹⁵

Cargo		Formação acadêmica
01	Secretaria da Educação	Licenciatura em Pedagogia
02	Supervisora pedagógica	Licenciatura em Pedagogia
03	Professora do AEE	Técnico Magistério (curso Normal), licenciatura em Letras (Português) e Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e mestrado profissional em Educação em Educação Inclusiva
04	Professora da SAC 1	Licenciatura em Artes Visuais e especialização em AEE
05	Professora da SAC 2	Licenciatura em Geografia
06	Professora da SAC 3	Licenciaturas em Artes Visuais, História e Administração
07	Professora da SAC 4	Licenciatura em Pedagogia; especialização em Direção, Supervisão e Orientação e especialização em Psicopedagogia
08	Professora da SAC 5	Licenciatura em Pedagogia
09	Professora da SAC 6	Licenciatura em Ciências
10	Professora da SAC 7	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: A autora.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra o quadro 6, que traz informações sobre a formação acadêmica dos dez profissionais da educação. A primeira foi a “Secretaria da Educação” com a formação acadêmica em “Licenciatura em Pedagogia”; a segunda foi a “Supervisora pedagógica” com a formação acadêmica em “Licenciatura em Pedagogia”; a terceira foi a “Professora do AEE” com formação em Técnico Magistério (curso Normal), licenciatura em Letras (Português) e Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e mestrado profissional em Educação em Educação Inclusiva”; a quarta foi a “Professora da SAC 1” com a formação acadêmica em “Licenciatura em Artes Visuais e especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE”; a quinta foi a “Professora da SAC 2” com a formação acadêmica em “Licenciatura em Geografia”; a sexta foi a “Professora da SAC 3” com as formações acadêmicas em “Licenciaturas em Artes Visuais, História e Administração”; a sétima foi a “Professora da SAC 4” com as formações acadêmicas em “Licenciatura em Pedagogia; especialização em Direção, Supervisão e Orientação e especialização em Psicopedagogia”; a oitava foi a “Professora da SAC 5” com a formação acadêmica em “Licenciatura em Pedagogia”; a nona foi a “Professora da SAC 6” com a formação acadêmica em “Licenciatura em Ciências”; a décima foi a “Professora da SAC 7” com a formação acadêmica em “Licenciatura em Pedagogia”.

Para garantir que a formação continuada oferecida às participantes tivesse reconhecimento institucional e assegurasse a emissão de certificados válidos, a pesquisadora estruturou e coordenou, no âmbito da Unoeste, o projeto de extensão “O uso do gênero textual: uma proposta para formação continuada de professores

¹⁵ As siglas AEE se refere ao Atendimento Educacional Especializado e SAC se refere à sala de aula comum. Optamos por usar as siglas para mantermos o sigilo a respeito da identidade de cada professora participante.

para educação inclusiva”, nº 27018/2023. O projeto, de natureza extensionista, teve como foco promover a formação continuada de professoras da rede pública municipal, em que se discutiu o uso dos gêneros textuais como instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento da leitura e da escrita em contextos inclusivos, articulando letramento, Educação Inclusiva e PHC.

Após defesa da tese, o projeto de extensão foi concluído e as 10 profissionais receberam certificação institucional de participação, reconhecendo formalmente o percurso formativo realizado nas partes 1 e 2 (“Planejamento para realizar as intervenções” e “Intervenção pedagógica com todas as professoras e a supervisora pedagógica”) do “7.1 Planejamento da intervenção pedagógica”. É importante destacar que na parte 3, das oito professoras, apenas três professoras permaneceram até o final na formação continuada: Professora do AEE; Professora da SAC 1 e Professora da SAC 2 (no subtópico 7.2 Perfil das professoras abordamos mais a respeito das professoras participantes).

As demais professoras não puderam dar continuidade à formação em razão das atividades preparatórias para a aplicação da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Trata-se de um conjunto de avaliações externas, realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, cujo objetivo é avaliar a qualidade da educação básica no Brasil e identificar fatores que influenciam o desempenho dos estudantes.

Esse projeto constituiu a base organizacional e formativa que sustentou a intervenção pedagógica desta pesquisa, permitindo que as ações planejadas dialogassem com as necessidades reais da rede, fortalecendo a participação docente e garantindo respaldo ético e acadêmico ao processo.

6.1.4 Instrumentos

Para coletas de dados, utilizamos dois instrumentos: o **questionário** (*Google Forms*, que é um formulário on-line) e a **intervenção pedagógica** (*Google Meet*, que é um serviço de videoconferências). Por meio das respostas escritas no formulário e nas transcrições das falas das professoras participantes, fizemos a análise qualitativa dos dados.

6.1.4.1 Questionário

Para a obtenção de dados, analisamos as respostas do questionário (Apêndice B) que enviamos às professoras participantes via *Google Forms*. O questionário é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 100).

Nessa perspectiva, o questionário foi constituído por questões: **fechada**, que é aquela em que o informante escolhe sua resposta entre as opções; **múltipla escolha**, pergunta fechada, mas que apresenta uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto; **discursiva**, aquela em que o informante escreve a resposta com sua opinião (Marconi; Lakatos, 2003).

O questionário foi dividido em três etapas:

1. **Perfil da professora:** as questões, nessa primeira etapa, é para que possamos conhecer um pouco os professores (atuação profissional; formação acadêmica; tempo de docência; especialização/pós-graduação etc.).
2. **Objetivo da formação continuada e listagem dos conteúdos:** nessa segunda etapa, pautados pela metodologia da PHC, mais especificamente no primeiro momento “Prática social atual do conteúdo escolar”, é importante listar:
 - o objetivo geral da formação continuada (“Identificar a estrutura dos gêneros textuais com base na sua tipologia e nos seus suportes textuais a fim de saber como usá-las no seu cotidiano por meio da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica”, aqui, não é objetivo da pesquisa¹⁶ e sim da formação continuada);
 - os conteúdos da formação para que todos tenham ciência do que trata a formação pedagógica (os tipos, os gêneros e os suportes textuais);

¹⁶ Objetivo geral da pesquisa é “Analisar um processo formativo de professores da sala de aula comum e da sala de recursos, por meio da implementação da didática da Pedagogia Histórico-Crítica e do trabalho com gêneros textuais, com vistas ao desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, na perspectiva da educação inclusiva.”.

- os tipos textuais, fizemos perguntas sobre os textos: narrativo; descritivo; argumentativo; expositivo e injuntivo.
- os gêneros textuais já trabalhados: História em quadrinhos; Notícia; Verbetes de dicionário; Artigo de opinião e Regras de jogo;

3. **Data e horário:** nessa terceira etapa, as professoras sinalizaram a disponibilidade para realizar a formação com duração de 1h até 1h30. Aqui, é importante trazer essa informação para justificar o motivo que nos levou a fazer uma formação individual, pois cada professora optou por dias de semana e horários diferentes para participar.

Por meio do questionário, tivemos as primeiras impressões a respeito do momento 1 (Prática social atual do conteúdo escolar) do processo didático, que foi a intervenção pedagógica. A pesquisadora começou a formação com as três professoras com base nas respostas obtidas no questionário (ver mais no subtópico “7.4 Cinco momentos da didática da PHC”).

6.1.4.2 Intervenção pedagógica

O trabalho pedagógico foi realizado em três partes: i) planejamento para realizar as intervenções; ii) Intervenção pedagógica com todas as professoras e a supervisora pedagógica; iii) Intervenção pedagógica com as três professoras. No próximo tópico “7. Prática: Pedagogia Histórico-Crítica com resultados e discussão da pesquisa de campo” explicamos como foi o processo até chegarmos ao momento da intervenção pedagógica que resultou na coleta e na análise dos dados, nossa amostra final com as três professoras.

Toda a intervenção pedagógica, descrita no subtópico “7.5 Cinco momentos da didática da PHC”, foi registrada e transcrita para garantir uma análise detalhada e fundamentada. Esse processo incluiu a gravação de todas as sessões com autorização prévia das professoras, seguindo as orientações éticas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. A importância de uma transcrição fiel é destacada por Carvalho (2011), que argumenta que transcrições devem capturar as palavras faladas, bem como aspectos importantes como entonações, pausas,

nuances de humor e os níveis de certeza ou dúvida expressos nas falas. Esses elementos contribuem significativamente para uma compreensão mais profunda do discurso, permitindo análises qualitativas mais robustas.

A ferramenta **TurboScribe**¹⁷ foi utilizada para a transcrição das falas, sendo uma escolha alinhada com as boas práticas sugeridas na literatura para a transcrição de dados verbais. O uso de ferramentas tecnológicas auxilia na eficiência e na precisão do processo, desde que o transcritor atue com sensibilidade para ajustar as interpretações do software à riqueza das interações humanas (Carvalho, 2011). Durante a coleta dos dados, as professoras foram reiteradamente informadas de que suas falas seriam gravadas e transcritas, para assim, reforçar a transparência e o compromisso ético do estudo.

Devido à extensa duração das sessões – totalizando mais de 13 horas de videografias ao longo dos cinco dias de intervenção pedagógica –, foi necessário realizar um recorte metodológico. Cada momento foi documentado, conforme demonstrado na Tabela 5. A divisão do tempo entre as três professoras envolvidas (AEE, SAC 1 e SAC 2) reflete uma distribuição criteriosa das atividades e formações, acumulando um total geral de 13 horas, 31 minutos e 51 segundos.

Tabela 5 – Tempo de cada sessão realizada com as professoras

TEMPO DE FORMAÇÃO						
PROFESSORAS	MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3	MOMENTO 4	MOMENTO 5	TOTAL
Professora do AEE	01:11:53	01:26:07	01:36:08	00:25:38	00:25:25	05:05:11
Professora da SAC 1	00:59:57	00:49:54	01:38:15	00:34:40	00:11:16	04:14:02
Professora da SAC 2	00:55:59	01:02:34	01:15:17	00:35:42	00:23:06	04:12:38
TOTAL GERAL:						13:31:51

Fonte: A autora.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a tabela 5 sobre o tempo de cada sessão realizada com as professoras. A professora do AEE, teve no momento 1, 1 hora, 11 minutos e 53 segundos; no momento 2, 1 hora, 26 minutos e 07 segundos; no momento 3, 1 hora, 36 minutos e 08 segundos; no momento 4, 25 minutos e 38 segundos e no momento 5, 25 minutos e 25 segundos, total de 5 horas, 05 minutos e 11 segundos de formação. A professora da SAC 1, teve no momento 1, 59 minutos e 57 segundos; no momento 2, 49 minutos e 54 segundos; no momento 3, 1 hora, 38 minutos e 15 segundos; no momento 4, 34 minutos e 40 segundos e no momento 5, 11 minutos e 16 segundos, total de 4 horas, 14 minutos e 02 segundos de formação. A professora da SAC 2, teve no momento 1, 55 minutos e 59 segundos; no momento 2, 1 hora, 49 minutos e 34 segundos; no momento 3, 1 hora, 15 minutos e 17 segundos; no momento 4, 35 minutos e 42 segundos e no momento 5, 23 minutos e 06

¹⁷ O **TurboScribe** é um serviço de transcrição automatizada para converter arquivos de áudio e vídeo em texto com alta precisão. Disponível em: <https://turboscribe.ai/>.

segundos, total de 4 horas, 12 minutos e 38 segundos de formação. O total geral da formação com as três professoras foi 13 horas, 31 minutos e 51 segundos.

O detalhamento do tempo dedicado a cada professora reforça a estrutura metódica da intervenção pedagógica. Esse processo de videografia e transcrição é destacado por Meneghetti, Ramos e Ribeiro (2024), que ressaltam a necessidade de transparência nas transcrições para garantir que as análises baseadas em dados transcritos sejam tanto confiáveis quanto representativas. A transcrição fidedigna é uma etapa fundamental em estudos educacionais, pois preserva a integridade das interações registradas, respeita o contexto original em que ocorreram.

Esse nível de detalhamento, ao capturar tanto os conteúdos falados quanto as nuances do discurso, é essencial para compreender os avanços e os desafios da prática pedagógica documentada, especialmente em contextos inovadores como o proposto pela didática da PHC. Além disso, ao registrar o envolvimento das professoras e o tempo dedicado a cada momento, o estudo fornece uma base empírica sólida para futuras reflexões e aplicações práticas, consolidando uma abordagem ética e metodologicamente consistente.

6.1.5 Questões éticas

Como vimos, todas as sessões da formação foram gravadas para que a pesquisadora pudesse transcrever os diálogos estabelecidos durante o desenvolvimento das atividades. Essa prática está segundo os aspectos éticos da pesquisa, aprovados pelo CEP da Unoeste. Os professores participantes assinaram o TCLE, e sua participação foi totalmente voluntária, podendo se recusar ou desistir da formação a qualquer momento, sem prejuízos.

As informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa e tratadas com sigilo e confidencialidade, a fim de preservar a identidade dos participantes. Por essa razão, foram utilizados nomes fictícios. Conforme previsto no protocolo ético, após cinco anos da publicação da tese, todo o material coletado (tanto registros escritos quanto filmagens) será descartado de forma definitiva.

Agora, apresentamos os resultados da pesquisa realizado por meio da seção **“Prática: Pedagogia Histórico-Crítica com resultados e discussão da pesquisa de campo”**.

SEÇÃO VII

7 PRÁTICA: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COM RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Neste tópico, apresentamos os resultados obtidos durante o planejamento e a coleta de dados da tese. Inicialmente, descrevemos o planejamento que foi necessário para realizar a intervenção pedagógica, que incluiu o estudo do perfil das professoras participantes e a seleção dos gêneros textuais utilizados. Além disso, detalhamos os cinco momentos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC que estruturaram as etapas do trabalho. Esses aspectos foram importantes para organizar a intervenção de forma sistemática e embasada em práticas pedagógicas consistentes.

A pesquisa tem como foco a Formação Continuada de Professoras que atuam nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I em salas comuns e de recursos, seguiu a abordagem dialética prática-teoria-prática para promover a construção do conhecimento científico das docentes. Essa metodologia se fundamentou na integração entre o saber cotidiano e o conhecimento teórico (Saviani, 2011a; Gasparin, 2012) e buscou articular a experiência prática das professoras com fundamentos acadêmicos para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

7.1 Planejamento da intervenção pedagógica

O planejamento ocorreu em três partes, que se descreve a seguir:

Na primeira parte “**Planejamento para realizar as intervenções**”, no final de maio de 2021, durante a pandemia da Covid-19, a pesquisadora e as professoras orientadoras realizaram uma reunião virtual com a secretária da educação e cultura da cidade onde trabalham as professoras que participaram da intervenção pedagógica. O objetivo era obter autorização para coletar dados para a pesquisa de doutorado e entender as necessidades educacionais do município na formação docente para a Educação Básica.

No início de fevereiro de 2022, a pesquisadora e uma das orientadoras tiveram uma reunião presencial com a secretária da educação. Durante essa reunião, foram alinhados o nível educacional desejado e as professoras que receberiam o convite para participar da formação. A secretária indicou a supervisora pedagógica e a professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, responsável pela sala de recursos, para fornecer os nomes das professoras que lecionam para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I de algumas escolas da cidade.

Esses encontros foram importantes, pois permitiram a oportunidade de escutar, observar e documentar no diário de campo as necessidades das escolas e das professoras. Dessa forma, a supervisora pedagógica sinalizou que as professoras estavam no trabalho com o ensino de gêneros textuais, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, por conta do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

Na segunda parte “**Intervenção pedagógica com todas as professoras e a supervisora pedagógica**”, após o planejamento, voltamos a uma das escolas, em abril de 2023, para nos reunirmos com as oito professoras (sala de recursos e sala de aula comum) e com a supervisora pedagógica. Durante essa intervenção, retomamos, com a colaboração das professoras, conceitos relacionados ao texto, ao abordar as distinções entre compreensão e interpretação de texto, os tipos textuais (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo), os gêneros textuais e os suportes textuais.

Outro aspecto abordado foi a escolha dos textos a serem utilizados em sala de aula, ao refletir sobre a importância de incluir tanto textos clássicos quanto pós-modernos. Nessa etapa, exemplificamos o caso da canção "Atirei o pau no gato", ao destacar a importância de, atualmente, trabalhar a versão "Não atire o pau no gato" e discutir com os estudantes sobre leis de proteção contra maus-tratos aos animais. Além disso, fizemos uma reflexão sobre os contos de príncipes e princesas, ao abordar temas como o trabalho fora de casa, a vida doméstica, a decisão de ter ou não filhos, entre outros.

Com base nessas considerações iniciais, trabalhamos de forma mais aprofundada o gênero textual “Fábula”, que é uma narrativa curta, que traz um ensinamento por meio de personagens que são animais ou objetos, que possuem características humanas. Nesse sentido, usamos a famosa fábula “O leão e o

ratinho”¹⁸ ao comparar as versões de Esopo (1994), datada do século VI a.C., e Monteiro Lobato (2010) e, por fim, retomamos as características dos elementos da narrativa (Personagens; Espaço; Narrador; Tempo e Enredo).

Ao término da formação, realizamos uma formação mais extensa, com cinco dias de duração, em torno de 1h – 1h30, para explorar uma variedade de gêneros textuais. A intenção inicial era focar na prática da produção textual e utilizar a abordagem didática da PHC, que é um planejamento de ensino que visa formar essas professoras a integrarem os conhecimentos científicos acumulados ao longo da história com seus próprios saberes (Gasparin, 2012).

No entanto, as professoras explicaram que, naquele momento, a escola, os professores e os estudantes estavam na preparação para a prova do Saeb, uma prioridade institucional que demandava foco na melhoria dos índices educacionais. Por esse motivo, uma das professoras solicitou, e as demais concordaram, que a formação se concentrasse na identificação, no intuito e na estrutura com os gêneros textuais, de forma alinhada às necessidades avaliativas. Assim, planejamos a formação ao considerar esse contexto educacional específico para assim atender às demandas imediatas e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade do processo formativo.

E, por fim, a terceira parte “**Intervenção pedagógica com as três professoras**”, após a conversa com as professoras e a supervisora pedagógica, entre os meses de outubro a dezembro 2023, realizamos a intervenção pedagógica individual com três professoras (Professora do AEE, Professora da SAC 1 e Professora da SAC 2) que aceitaram dar sequência a formação continuada.

De início a ideia seria uma formação coletiva, mas como as agendas das professoras não conciliavam, realizamos uma formação individual e de forma virtual por ser mais de cinco dias de formação com horários e dias diferentes. Sendo assim, a formação individual permitiu que as professoras ficassem mais à vontade para falar. Além disso, esse formato possibilitou um acompanhamento mais personalizado, pois atendeu as especificidades de cada professora.

O mês de outubro de 2023 foi definido, em comum acordo com as professoras, como o período de início da intervenção. Parte das atividades interventivas —

¹⁸ A fábula “O leão e o ratinho” conta a história de um leão que dorme à sombra de uma árvore cansado de tanto caçar. Alguns ratinhos passaram por cima do leão, e um deles esbarrou no leão. Com medo, o ratinho implorou para o leão não o comer e assim o leão fez. Tempo depois, o leão ficou preso em uma rede de caçadores e o ratinho roeu a rede e soltou o leão.

correspondentes aos momentos: 1. prática social atual do conteúdo escolar; 2. problematização; e 3. instrumentalização — foi realizada antes do cronograma previsto para a aplicação do Saeb, marcada para ocorrer entre 23 de outubro e 17 de novembro de 2023. Nas escolas em que as três professoras atuavam, as provas do Saeb foram aplicadas entre 6 e 10 de novembro de 2023 (Tabela 6).

Tabela 6 – Datas da formação

Professoras	DATAS DA FORMAÇÃO				
	MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3	MOMENTO 4	MOMENTO 5
Professora do AEE	<u>19/10/2023</u> (período da manhã)	<u>27/10/2023</u> (período da manhã)	<u>11/11/2023</u> (período da manhã)	08/12/2023 (período da manhã)	08/12/2023 (período da manhã)
Professora da SAC 1	<u>17/10/2023</u> (período da manhã)	<u>24/10/2023</u> (período da manhã)	<u>31/10/2023</u> (período da manhã) <u>07/11/2023</u> (período da manhã)	14/11/2023 (período da manhã)	14/11/2023 (período da manhã)
Professora da SAC 2	<u>19/10/2023</u> (período da tarde)	<u>26/10/2023</u> (período da tarde)	<u>11/11/2023</u> (período da tarde)	07/12/2023 (período da tarde)	07/12/2023 (período da tarde)

Fonte: A autora.w

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a tabela 6, que traz informações sobre as datas da formação, que ocorreram os cinco momentos com as três professoras. A professora do AEE, todos os encontros ocorreram no período da manhã nos meses de outubro até dezembro, sendo: o momento 1 no dia 19/10/2023; o momento 2 no dia 27/10/2023; o momento 3 no dia 11/11/2023 e os momentos 4 e 5 no dia 08/12/2023. A professora da SAC 1, todos os encontros ocorreram no período da manhã nos meses de outubro até dezembro, sendo: o momento 1 no dia 17/10/2023; o momento 2 no dia 24/10/2023; o momento 3 nos dias 31/10 e 07/11/2023 e os momentos 4 e 5 no dia 14/11/2023. A professora da SAC 2, todos os encontros ocorreram no período da tarde nos meses de outubro até dezembro, sendo: o momento 1 no dia 19/10/2023; o momento 2 no dia 26/10/2023; o momento 3 no dia 11/11/2023 e os momentos 4 e 5 no dia 07/12/2023.

Isso ocorreu para que assim pudéssemos auxiliar as professoras, que estavam no processo de retomar alguns conceitos de gêneros textuais já trabalhados no ano e ensinar novos no intuito de trabalhar o máximo de conteúdo e preparar os estudantes para avaliação futura.

A seguir, vamos conhecer o perfil das três professoras participantes.

7.2 Perfil das professoras

A formação acadêmica e a atuação das professoras revelam que, embora possuam habilitação específica em determinadas áreas, muitas delas também têm formação em Pedagogia (ver Quadro 6 – Formação acadêmica das professoras

participantes). Todas exercem a função de professoras regentes, sendo responsáveis por lecionar diversas disciplinas — como Português, Matemática, Biologia e História — independentemente de sua área de formação inicial. Essa prática evidencia o caráter polivalente de suas funções, característica recorrente nos anos iniciais do ensino fundamental ou em contextos específicos, como escolas situadas em municípios de menor porte.

Das oito professoras, apenas três professoras permaneceram na formação continuada: Professora do AEE; Professora da SAC 1 e Professora da SAC 2. Esse número mesmo reduzido foi suficiente para os objetivos da tese, ao considerar o enfoque qualitativo em que tivemos a oportunidade de trabalhar com três contextos de salas de aula diferentes. A colaboração das professoras e a pesquisadora permitiu uma interação próxima, o que garantiu reflexões aprofundadas sobre os fundamentos na PHC e dos gêneros textuais. A abordagem qualitativa não comprometeu a validade do trabalho, mas sim enriqueceu a análise e a aplicabilidade dos resultados no contexto da formação docente e prática pedagógica.

Vejamos o perfil das professoras e o contexto diferente de formação e de sala de aula:

7.2.1 Professora do AEE

A primeira parte do questionário traz o perfil da professora, que é concursada há vinte e quatro (24) anos na rede municipal da educação, começou como professora alfabetizadora na sala de aula comum, e, atualmente, soma mais de 13 anos dedicados à Sala de Recursos, no atendimento de estudantes do 1º ano até o 5º ano do Ensino Fundamental I. No Ensino Médio cursou Magistério, depois cursou Letras e Pedagogia. Segundo a professora AEE, nas graduações foi pouco discutida a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Depois, fez especializações em AEE e Psicopedagogia e, recentemente, concluiu a pós-graduação, nível de mestrado profissional, em Educação com ênfase na Educação Inclusiva. Ainda fez vários cursos de formação continuada e participou de simpósios, seminários e congressos, o que fez com aprendesse sobre Transtorno do Espectro Autista – TEA, Deficiência Intelectual – DI, Transtorno do *Déficit* de Atenção com Hiperatividade – TDAH.

As informações da segunda parte do questionário foram importantes no momento 1 “Prática social atual do conteúdo escolar” para saber o contexto em que a professora se encontrava naquele momento. Sobre o objetivo geral da formação¹⁹, segundo a professora, foi pouco discutida, mas a professora já participou de formações continuadas sobre a didática da PHC com o professor Gasparin. Quando perguntado sobre as palavras-chave que se referem aos tipos textuais, a professora respondeu ao trazer características das tipologias como: narrativo (personagens, tempo, espaço, ambiente, conhecimento, estrutura, ludicidade); descritivo (detalhamento, pessoa, lugar, acontecimento, conhecimento, estrutura, organização do pensamento); argumentativo (recursos, argumentação, justificativa, conhecimento, estrutura, domínio de persuasão); expositivo (exposição, ideias, análise, síntese, conhecimento, estrutura, domínio de conceito ou teoria) e injuntivo (manual, instrução, seguimento de normas, conhecimento, estrutura, domínio de regras). Dos cinco gêneros textuais, a professora trabalhou no ano de 2023 com: História em quadrinhos; Regras de jogo e Verbete de dicionários, apenas a Notícia e o Artigo de opinião que vai trabalhar ainda nesse ano.

Na terceira parte do questionário, perguntamos sobre datas e horários disponíveis para participar da formação, a professora optou pelas quintas-feiras, no horário da manhã (10h às 11h).

7.2.2 Professora da SAC 1

A primeira parte do questionário, traz o perfil da professora, que é concursada há 12 (doze) anos na rede municipal da educação e, atualmente, leciona para a turma do 5º ano. A sua formação é em Artes Visuais, curso em que foi pouco discutida a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e uma especialização em AEE. Sobre os cursos de formação continuada, a professora faz todo semestre cursos ofertados pelo estado e pelo município.

Na segunda parte do questionário, sobre o objetivo geral da formação, segundo a professora, já foi amplamente discutida. Quando perguntado sobre palavras-chave que se referem aos tipos textuais, a professora respondeu trazendo

¹⁹ “Identificar a estrutura dos gêneros textuais com base na sua tipologia e nos seus suportes textuais a fim de saber como usá-las no seu cotidiano por meio da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica”.

exemplos que derivam dessas tipologias como: narrativo (fábula, conto, crônica); descritivo (diário, relato, anúncio); argumentativo (artigo de opinião, carta de reclamação, carta ao leitor); expositivo (artigos científicos, manuais, receitas) e injuntivo (editais, propagandas, bulas de remédio). A professora já trabalhou com a metodologia e a didática da PHC em outro município em que lecionou, por isso, tem o conhecimento e de certa forma usa os princípios da sequência didática da PHC em suas aulas no município que trabalha atualmente. Dos cinco gêneros textuais, a professora trabalhou no ano de 2023 com: História em quadrinhos; Notícia, Regras de jogo e Verbete de dicionários, apenas o Artigo de opinião que vai trabalhar ainda nesse ano.

Na terceira parte do questionário, perguntamos sobre datas e horários disponíveis para participar da formação, a professora optou pelas terças-feiras, no horário da manhã (10h às 11h).

7.2.3 Professora da SAC 2

Na primeira parte do questionário traz o perfil da professora, que é concursada há 11 (onze) anos na rede municipal da educação e, atualmente, leciona para a turma do 5º ano. A sua formação é em Geografia. Neste curso foi pouco discutida a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Sobre os cursos de formação continuada, a professora diz que já fez, inclusive com a temática da Educação Especial.

Na segunda parte do questionário, sobre o objetivo geral da formação, segundo a professora, foi pouco discutida. Quando perguntado sobre as palavras-chave que se referem aos tipos textuais, a professora respondeu trazendo características das tipologias como: narrativo (discurso narrativo, linguagem formal e pontuação); descritivo (lugar, características e relatar); argumentativo (opinião, sugestão e críticas); expositivo (apresentação, divulgação e exposição) e injuntivo (instrução, linguagem objetiva e verbos no imperativo). Dos cinco gêneros textuais, a professora trabalhou no ano de 2023 com: História em quadrinhos; Notícia, Regras de jogo e Verbete de dicionários, apenas o Artigo de opinião que vai trabalhar ainda nesse ano.

Na terceira parte do questionário, parte sobre datas e horários, a professora optou pelas terças-feiras, no horário da tarde (17h30 às 18h30).

Com base no perfil das professoras, percebemos que essa polivalência levanta questões importantes sobre a formação e a atuação das professoras. Observamos que as três docentes, com experiências de 24, 12 e 11 anos²⁰, possuem uma formação inicial que abrange conhecimentos pedagógicos amplos, o que lhes permitiu atuar de forma integrada em diversas áreas do conhecimento. Ainda que licenciadas em áreas específicas, é evidente que adquiriram competências pedagógicas adicionais, seja por meio do Magistério ou de formações continuadas, o que as possibilita lecionar múltiplas disciplinas.

Além disso, em municípios menores, é comum que a escassez de profissionais especializados resulte em maior flexibilidade nos critérios de contratação, ao permitir que professores com licenciaturas específicas assumam funções mais generalistas. Essa flexibilidade, enquanto estratégica, pode, contudo, não no caso das professoras participantes, comprometer a qualidade da educação, principalmente em áreas do conhecimento que demandam maior especialização. É fundamental equilibrar essa necessidade com a garantia de critérios mínimos de qualificação.

A atuação interdisciplinar de professores no geral expõe desafios estruturais, como a sobrecarga gerada por essa polivalência, que pode prejudicar a saúde mental e o desempenho docente, ao apontar para a necessidade de políticas que valorizem os profissionais da educação, tanto em termos de condições de trabalho quanto de remuneração. Ademais, a desigualdade regional presente em municípios menores precisa ser enfrentada. Soluções como bolsas de incentivo, melhoria da infraestrutura escolar e programas de residência pedagógica podem reduzir as disparidades. Essa realidade reforça a necessidade de políticas públicas voltadas para o incentivo à formação continuada e ao suporte pedagógico, para assim, assegurar a qualidade da educação nesses contextos.

A intervenção pedagógica ocorreu exclusivamente com as professoras, sem a participação direta dos estudantes. Durante a aplicação das atividades propostas para as professoras (momento 4 – Catarse), os estudantes participaram de forma indireta, pois as docentes relataram como implementaram as atividades, as respostas obtidas, o engajamento dos estudantes e o progresso no desenvolvimento das tarefas. Esse processo permitiu às professoras refletirem sobre a prática pedagógica,

²⁰ Os anos de tempo de trabalho docente, atualizamos com o ano de 2025.

avaliarem as estratégias aplicadas, identificarem as dificuldades e os sucessos dos estudantes, promovendo ajustes e melhorias na mediação do ensino e na construção coletiva do conhecimento.

No subtópico a seguir, explicamos como foi realizada a escolha dos cinco gêneros textuais.

7.3 Seleção dos gêneros textuais para intervenção pedagógica

A seleção dos gêneros textuais foi realizada de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento normativo que organiza e regulamenta um conjunto sistemático e progressivo de conhecimentos, habilidades e competências que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Instituída em 2018, a BNCC serve como referência nacional para o planejamento curricular, pois define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em todo o país (Brasil, 2018).

No entanto, não podemos negligenciar as lacunas do documento, pois há uma tendência de homogeneização dos conteúdos, que desconsidera as diversidades regionais e culturais presentes nas instituições de ensino do país. É preciso, no contexto educacional, pensar nos **vários “Brasis”**, que Darcy Ribeiro (2022) pontua, ao analisar que a formação da identidade nacional ocorreu a partir da miscigenação entre indígenas, africanos e europeus, e enfatizou como esse processo gerou uma cultura única e multifacetada.

A integração desses povos não ocorreu de forma harmônica, mas em um contexto de exploração, violência e dominação. Apesar disso, o encontro cultural deu origem a um patrimônio singular, marcado pela diversidade nas tradições, na língua, na música, na culinária e nas crenças religiosas. Esse sincretismo é apresentado como um dos maiores legados da formação histórica brasileira, o que evidencia a capacidade de adaptação e resiliência do povo (Ribeiro, 2022).

Nesse contexto, o artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, determina que “os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum” (Brasil, 1996, p. 08), mas que sejam complementados **em cada sistema de ensino** e em cada escola por uma parte diversificada, **ajustada às particularidades regionais e locais** da

sociedade, cultura, economia e perfil dos estudantes. Esse complemento deve ser capaz de valorizar as especificidades culturais e históricas de cada região, pois promove uma educação mais inclusiva e representativa.

Para tanto, na área da Língua Portuguesa, a BNCC proporciona aos estudantes oportunidades que enriqueçam suas experiências, ao contribuir para “a ampliação dos letramentos, para possibilitar a participação crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68). A importância de ampliar os "letramentos", ou seja, as habilidades de interpretar e produzir textos em diferentes contextos e mídias. Isso inclui a comunicação tradicional, como a oralidade e a escrita, e outras linguagens (visuais, digitais etc.), essenciais para a participação ativa e crítica nas práticas sociais.

Nesse sentido, analisamos as práticas de linguagem, os objetivos de conhecimento e as habilidades destinadas para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental ²¹. Em relação às habilidades, nosso objetivo não é segui-las à risca, mas verificar quais gêneros textuais são mencionados e de que forma estão contextualizados no processo de ensino. Identificamos os gêneros textuais sinalizados para esses dois anos escolares, observando quais se repetem, bem como sua frequência e relevância. Além disso, buscamos compreender como esses gêneros dialogam com as práticas pedagógicas e contribuem para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.

A prática de linguagem **Campo da vida cotidiana** se trata de “situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional” (Brasil, 2018, p. 118). Esse campo relaciona as práticas pedagógicas às experiências reais dos estudantes, pois traz mais sentido e relevância no processo de aprendizagem.

Nesse campo, as habilidades selecionadas foram **Regras de jogo** e **Cartuns**, por se aproximarem dos textos humorísticos acompanhados de ilustrações. Após discussão sobre as possibilidades pedagógicas de cada gênero, optamos por trabalhar com a **História em Quadrinhos**, por seu potencial lúdico, narrativo e visual.

²¹ A Secretaria de Educação, junto à coordenadora pedagógica, sugeriu que a formação fosse direcionada às professoras dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, considerando as demandas específicas dessas etapas e a importância de fortalecer as práticas pedagógicas.

- **4º ano:** EF04LP1²² - instruções (Regras) de jogos;
- **5º ano:** EF05LP09 e EF05LP12 e - Regras de jogo; EF05LP10 e EF05LP11 - cartuns.

Na prática de linguagem **Campo da vida pública** se trata de “textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos” (Brasil, 2018, p. 122). Esse campo pretende fomentar a leitura crítica e a participação ativa na sociedade, promovendo a análise e reflexão sobre questões sociais, políticas e econômicas. Assim, contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Nesse campo, as habilidades selecionadas foram Regras de jogos, Notícia, Artigo de opinião e História em quadrinhos:

- **4º ano:** EF04LP13 - instruções (Regras) de jogos; EF04LP14, EF04LP16 e EF35LP16 - Notícia; EF04LP15 e EF35LP15 - Artigo de opinião;
- **5º ano:** EF05LP15 e EF35LP16 - Notícias; EF05LP18 e EF05LP20 - História em quadrinhos; EF05LP19 - Artigo de opinião.

A prática de linguagem **Campo das práticas de estudo e pesquisa** se trata de “conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, o que favorece a aprendizagem dentro e fora da escola” (Brasil, 2018, p. 128). Esse campo busca desenvolver o pensamento crítico e investigativo dos estudantes, promove a autonomia na construção do conhecimento e o uso consciente de fontes de informação em diferentes contextos.

Nesse campo, as habilidades selecionadas foram Verbetes de dicionário e Verbetes de enciclopédia:

²² A BNCC, usa códigos alfanuméricos, que combinam letras e números para identificar habilidades destinadas a diferentes faixas etárias. Cada parte do código possui um significado específico, indicando a etapa da educação infantil, o grupo etário, o campo de experiência e a sequência da habilidade a ser trabalhada (Brasil, 2018). Por exemplo, EF04LP1.

- **4º ano:** EF04LP19, EF04LP22 e EF04LP23 - Verbetes de dicionário e Verbetes de enciclopédia;
- **5º ano:** EF05LP22 e EF05LP25 - Verbetes de dicionário.

Com base nessa análise, selecionamos os seguintes gêneros textuais trabalhados tanto no 4º ano quanto no 5º ano: **História em quadrinhos; Notícia; Verbetes de dicionário; Artigo de opinião e Regras do jogo.**

Com base na seleção dos gêneros textuais indicada na BNCC, retomamos a consulta à base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e ao portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, visando identificar estudos que abordassem os cinco gêneros selecionados. Essa busca teve como propósito compor a fundamentação teórica da pesquisa, articulando-a com os princípios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Vejamos na Tabela 7, a quantidade dos gêneros textuais encontradas nas plataformas²³.

Tabela 7 – Quantitativo de gêneros textuais encontradas conforme os descritores (2008-2024)

DESCRITORES		BDTD	CAPES
1	i) História em quadrinhos; ii) Histórias em quadrinhos; iii) Educação Especial.	70	31
2	i) História em quadrinhos; ii) Educação inclusiva.	18	13
3	i) Gênero textual Notícia; ii) Educação Especial.	30	04
4	i) Notícia; ii) Gênero jornalístico; iii) Educação Inclusiva.	01	00
5	i) Verbetes de dicionário; ii) Gênero textual; iii) Educação Especial.	02	00
6	i) Verbetes de dicionário; ii) Educação Inclusiva.	10	00
7	i) Artigo de opinião; ii) Gênero textual; iii) Educação Especial.	19	01
8	i) Artigo de opinião; ii) Argumentação; iii) Educação Inclusiva.	04	00
9	i) Regras do jogo; ii) Gênero textual; iii) Educação Especial.	04	00
10	i) Regras do jogo; ii) Jogos pedagógicos; Inclusão.	23	07
Total por plataformas		181	56
TOTAL GERAL		237	

Fonte: A autora.

²³ A data da busca das informações apresentadas no Quadro 5 foi realizada em 12 de janeiro de 2025, considerando as produções acadêmicas indexadas nas plataformas BDTD e CAPES dentro do período de 2008 a 2024.

Descrição de acessibilidade: a tabela 7 apresenta o quantitativo de gêneros textuais encontrados conforme os descritores entre 2008 e 2024, distribuídos nas plataformas BDTD e CAPES. Para os descritores “História em quadrinhos; Histórias em quadrinhos; Educação Especial” foram encontrados 70 registros na BDTD e 31 na CAPES. Para “História em quadrinhos; Educação inclusiva” há 18 registros na BDTD e 13 na CAPES. No caso de “Gênero textual Notícia; Educação Especial” foram 30 registros na BDTD e 4 na CAPES. Para “Notícia; Gênero jornalístico; Educação Inclusiva” há 1 registro na BDTD e nenhum na CAPES. Para “Verbetes de dicionário; Gênero textual; Educação Especial” foram 2 registros na BDTD e nenhum na CAPES. Já para “Verbetes de dicionário; Educação Inclusiva” foram 10 registros na BDTD e nenhum na CAPES. Para “Artigo de opinião; Gênero textual; Educação Especial” foram 19 registros na BDTD e 1 na CAPES. Para “Artigo de opinião; Argumentação; Educação Inclusiva” há 4 registros na BDTD e nenhum na CAPES. Para “Regras do jogo; Gênero textual; Educação Especial” foram 4 registros na BDTD e nenhum na CAPES. Por fim, para “Regras do jogo; Jogos pedagógicos; Inclusão” foram 23 registros na BDTD e 7 na CAPES, totalizando 181 registros na BDTD, 56 na CAPES e um total geral de 237 registros.

A busca realizada na Tabela 7 foi em **12/01/2025**, em que se utilizou dois e três descritores, encontramos um total de **237 trabalhos** nas plataformas BDTD e periódicos CAPES. Esse número expressivo de pesquisas evidencia o amplo interesse acadêmico nos temas abordados e proporcionou uma base sólida para análise. A partir dessa busca, escolhemos dois trabalhos de cada um dos cinco gêneros textuais escolhidos (Quadro 7), o que garantiu diversidade e relevância para o estudo. Essa etapa foi essencial para embasar teoricamente a formação e permitir um aprofundamento nas discussões, ao trazer diferentes perspectivas sobre os gêneros textuais e suas aplicações em contextos pedagógicos inclusivos.

Quadro 7 – Resultados das buscas dos gêneros textuais com base nos descritores

GÊNEROS TEXTUAIS	ESTUDANTES	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO
Histórias em quadrinhos	Deficiência visual	As histórias em quadrinhos adaptadas como recurso para ensinar matemática para alunos cegos e videntes (Silva, 2010)	Design social
	Deficiência intelectual	O trabalho com o gênero textual história em quadrinhos com alunos que possuem deficiência intelectual (Shimazaki <i>et al.</i> , 2018)	Pesquisa-ação
Notícia	Deficiência intelectual	Atividades estimuladoras de leitura e escrita em estudantes com síndrome de Down (Comin, 2013)	Estudo de caso
	Deficiência intelectual	O ato educativo de escrita, revisão e reescrita em adultos com deficiência intelectual educacional (Caetano; Menegassi; Shimazaki, 2022)	Ação no ato Educativo
Verbetes de dicionário	Deficiência auditiva	Terminologia da matemática em Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário bilingue libras-português (D’Azevedo, 2019)	Análítico-descritivo
	Deficiência visual	O ensino de química em língua brasileira de sinais (Saldanha, 2011)	Pesquisa bibliográfica
Artigo de opinião	Fazem ou não parte do PEE	Narrativas sobre a experiência de ensinar a escrever um gênero textual: um estudo fenomenológico (Cardia, 2011)	Fenomenológico
	Fazem ou não parte do PEE	O ensino do artigo de opinião na perspectiva da olimpíada de Língua Portuguesa (Moreira, 2016)	Qualitativo-interpretativo
Regras do jogo	Fazem ou não parte do PEE	Planejamento e organização da competição esportiva pedagógica para crianças e adolescentes: um exemplo no basquetebol (Canan, 2018)	Sistematização de experiências
	Dificuldades de aprendizagem	Oficina de jogos em sala de aula: construção de um espaço para alunos com dificuldades de aprendizagem (Silva, 2018)	Pesquisa-ação

Fonte: A autora.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra o quadro 7, que traz informações sobre os resultados das buscas dos gêneros textuais com base nos descritores, nela detalhes dez estudos para fazer parte da fundamentação teórica desses cinco gêneros

textuais. O primeiro estudo trata do gênero textual "História em quadrinhos", um trabalho desenvolvido com estudantes com "Deficiência visual", em que "Silva (2010)" fez o trabalho intitulado "As histórias em quadrinhos adaptadas como recurso para ensinar matemática para alunos cegos e videntes", com o tipo de pesquisa descrito como "Design social". O segundo estudo trata do gênero textual "História em quadrinhos", um trabalho desenvolvido com estudantes com "Deficiência intelectual", em que "Shimazaki *et al.* (2018)" fizeram o trabalho intitulado "O trabalho com o gênero textual história em quadrinhos com alunos que possuem deficiência intelectual", com o tipo de pesquisa descrito como "Pesquisa-ação". O terceiro estudo trata do gênero textual "Notícia", um trabalho desenvolvido com estudantes com "Deficiência intelectual", em que "Comin (2013)" fizeram o trabalho intitulado "Atividades estimuladoras de leitura e escrita em estudantes com síndrome de Down", com o tipo de pesquisa descrito como "Estudo de caso". O quarto estudo trata do gênero textual "Notícia", um trabalho desenvolvido com estudantes com "Deficiência intelectual", em que "Caetano, Menegassi e Shimazaki (2022)" fizeram o trabalho intitulado "O ato educativo de escrita, revisão e reescrita em adultos com deficiência intelectual educacional", com o tipo de pesquisa descrito como "Ação no ato Educativo". O quinto estudo trata do gênero textual "Verbetes de dicionário", um trabalho desenvolvido com estudantes com "Deficiência auditiva", em que "D' Azevedo (2019)" fizeram o trabalho intitulado "Terminologia da matemática em Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário bilíngue libras-português", com o tipo de pesquisa descrito como "Analítico-descritivo". O sexto estudo trata do gênero textual "Verbetes de dicionário", um trabalho desenvolvido com estudantes com "Deficiência visual", em que "Saldanha (2011)" fizeram o trabalho intitulado "O ensino de química em língua brasileira de sinais", com o tipo de pesquisa descrito como "Pesquisa bibliográfica". O sétimo estudo trata do gênero textual "Artigo de opinião", um trabalho desenvolvido com estudantes que "Fazem ou não parte do PEE", em que "Cardia (2011)" fizeram o trabalho intitulado "Narrativas sobre a experiência de ensinar a escrever um gênero textual: um estudo fenomenológico", com o tipo de pesquisa descrito como "Fenomenológico". O oitavo estudo trata do gênero textual "Artigo de opinião", um trabalho desenvolvido com estudantes que "Fazem ou não parte do PEE", em que "Moreira (2016)" fizeram o trabalho intitulado "O ensino do artigo de opinião na perspectiva da olimpíada de Língua Portuguesa", com o tipo de pesquisa descrito como "Qualitativo-interpretativo". O nono estudo trata do gênero textual "Regras do jogo", um trabalho desenvolvido com estudantes que "Fazem ou não parte do PEE", em que "Canan (2018)" fizeram o trabalho intitulado "Planejamento e organização da competição esportiva pedagógica para crianças e adolescentes: um exemplo no basquetebol", com o tipo de pesquisa descrito como "Sistematização de experiências". O décimo estudo trata do gênero textual "Regras do jogo", um trabalho desenvolvido com estudantes com "Dificuldades de aprendizagem", em que "Silva (2018)" fizeram o trabalho intitulado "Oficina de jogos em sala de aula: construção de um espaço para alunos com dificuldades de aprendizagem", com o tipo de pesquisa descrito como "Pesquisa-ação".

O Quadro 7 sintetiza estudos sobre gêneros textuais aplicados em contextos educacionais diversos, com foco em estudantes Público da Educação Especial – PEE. Entre os gêneros analisados, destacam-se "História em quadrinhos", "Notícia", "Verbetes de dicionário", "Artigo de opinião" e "Regras do jogo". Os estudos abordam desde o ensino adaptado para estudantes com deficiências visual, intelectual e auditiva até dificuldades de aprendizagem e estudantes inseridos ou não no PEE. As metodologias variam entre design social, pesquisa-ação, estudo de caso, abordagem fenomenológica, entre outros, o que promove práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras em áreas como Língua Portuguesa, matemática, química e esportes.

No próximo subtópico, nos cinco momentos da formação, apresentamos a parte teórica desses momentos, a fundamentação de tipos, gêneros e suportes textuais bem como orientamos as professoras para a elaboração e a execução do plano de aula na perspectiva da PHC cientes que o trabalho será desenvolvido pelo método prática-teoria-prática (as partes do plano de aula serão vistas nas próximas páginas nos quadros 8, 9, 10, 11 e 12, que foram apresentados na formação continuada).

É importante explicar que não solicitamos a produção dos planos de aula, e sim explicamos as partes dos planos de aula para que assim as professoras pudessem pensar ao longo da formação como fariam a adaptação conforme a realidade da sua sala de aula. As aulas desenvolvidas pelas professoras ocorreram

seguindo os cinco momentos da didática, mas como são três turmas com diferentes professoras, os planos de aula ocorreram com alinearidade, de forma dinâmica.

Logo, nesta tese doutorado, acerca da Formação Continuada de Professoras que atuam nos 4º e 5º anos da sala de aula comum e da sala de recursos, partimos da dialética prática-teoria-prática para a construção do conhecimento científico das professoras com base no conhecimento cotidiano (Saviani, 2011a; Gasparin, 2012). A intervenção pedagógica se mostrou um ambiente de troca, alguns momentos de reflexão e novas posturas frente a prática pedagógica dessas professoras.

7.4 Cinco momentos da didática da PHC²⁴

Na sequência, apresentamos a parte prática, que são as transcrições e análise das falas das professoras, que estão enumeradas com os diálogos (fala 1, fala 2, fala 3, fala 4 etc.), que são os mais importantes e que contribuíram com a proposta. É importante ressaltar que as perguntas foram iguais as três professoras (nesse contexto, nas falas da pesquisadora usamos apenas “professora”) e conforme a formação acontecia, algumas perguntas foram mais específicas (nesse caso, usamos “Professora do AEE”, “Professora da SAC 1” e “Professora da SAC 2” para indicar que a pergunta foi direcionada).

7.4.1 Momento 1 – Prática social atual do conteúdo escolar

O primeiro momento é o ponto de partida e se caracteriza por uma preparação, uma mobilização das professoras para a construção do conhecimento. Implica em saber a experiência de cada uma, suas memórias e seus saberes práticos, ou seja, é o momento em que a pesquisadora avalia o conhecimento cotidiano (espontâneo) das professoras a respeito do conteúdo (Saviani, 2008).

O Nível de Desenvolvimento Real, também conhecido como Atual, representa o estágio em que uma pessoa se encontra em relação às suas habilidades e conhecimentos, segundo Vygotsky (1984). Esse nível reflete as capacidades da

²⁴ A partir desse subtópico, quando usamos o termo “estudante” é para se referir aos estudantes de forma geral ou aos estudantes que as professoras em formação lecionam. Aqui, nesse contexto de formação, usaremos “pesquisadora” porque estou na função de formadora e usaremos “professoras” para se referir as professoras em formação.

pessoa em realizar tarefas de maneira independente, sem depender da assistência de terceiros. Em essência, o autor caracteriza o patamar atual de competência e autonomia da pessoa em seu processo de desenvolvimento.

Esse saber anterior é o ponto de partida, mas não significa que a aprendizagem escolar seja uma continuação direta da linha de desenvolvimento pré-escolar da criança. A aprendizagem escolar trabalha com a aquisição das bases do conhecimento científico; por isso, é substancialmente diversa da aprendizagem espontânea (Gasparin, 2012. p. 16).

Nessa primeira parte da proposta didática, a formação tem bastante diálogo e participação das professoras e da pesquisadora porque é o momento da introdução do conteúdo, ou seja, a pesquisadora faz um levantamento do conhecimento que as professoras possuem do assunto “ocasião em que são expressas as concepções, as vivências, as percepções, os conceitos, as formas próximas e remotas de existência do conteúdo em questão”, segundo Gasparin (2012, p. 20).

É o momento que tanto as professoras como a pesquisadora mostram aquilo que já sabem a respeito do conteúdo que será trabalhado, é o senso comum. Trata-se da compreensão inicial que se tem do assunto que será abordado, em que estabelecemos relação com as experiências do dia a dia. Mesmo que os níveis de compreensão sejam diferentes para a pesquisadora e as professoras, essa prática social é comum a elas (Vigotski, 2018). Nesse sentido, o trabalho da pesquisadora é mais sintético do que das professoras em formação.

Com base na teoria da didática, na prática, iniciamos com o processo de sondagem do conteúdo, apresentando o tema e o objetivo da formação e definimos as estratégias de diálogo adotadas com as professoras. Em seguida, resgatamos os conhecimentos cotidianos das professoras, investigando suas percepções sobre o dia a dia na sala de aula e como planejaram e/ou planejam abordar os cinco gêneros textuais (História em quadrinhos; Notícia; Verbetes de dicionário; Artigo de opinião e Regras de jogo) com os estudantes.

Na perspectiva da histórico-Crítica, esse primeiro momento é visto como um ponto de articulação essencial entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento sistematizado sobre os tipos, gêneros e suportes textuais. A Prática social atual contextualiza o tema no cotidiano das professoras em formação, bem como promove o reconhecimento das suas vivências como um ponto de partida legítimo e indispensável para o desenvolvimento do aprendizado, segundo Gasparin (2012).

Nesse sentido, a pesquisadora atua como mediadora, pois identifica as concepções iniciais que as professoras possuem sobre o tema, considerando-as como elementos valiosos que serão transformados no decorrer do processo pedagógico. Essa abordagem reflete o compromisso da PHC com a valorização do saber popular e a sua integração ao conhecimento científico, ao contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilita a transformação social.

O primeiro momento destaca a importância de compreender o senso comum das professoras em formação antes de abordar os conceitos dos gêneros textuais. Assim, em vez de aprofundar o tema, incentivamos as professoras a compartilharem suas experiências, o que favoreceu a troca de saberes e reflexões. Essa abordagem promoveu um ambiente de formação colaborativo e enriquecedor, pois se valoriza tanto os conhecimentos cotidianos quanto as práticas cotidianas das professoras, alinhando-se à perspectiva da PHC.

Vejamos um pouco mais sobre esse primeiro momento da didática com base nos diálogos realizados, transcritos e analisados.²⁵

Análises dos resultados

Momento 1: O senso comum das professoras e da pesquisadora

No momento inicial da formação, agradecemos as professoras por darem continuidade na formação, pedimos autorização para gravar a conversa e sinalizamos que o material gravado seria apenas para fins da pesquisa e em nenhum momento seria divulgado o nome das professoras e a escola onde lecionam. Esse foi um momento de troca de ideias e de experiências, e reflexão das professoras para voltarem o olhar para a sua sala de aula com a realidade e os desafios ali encontrados.

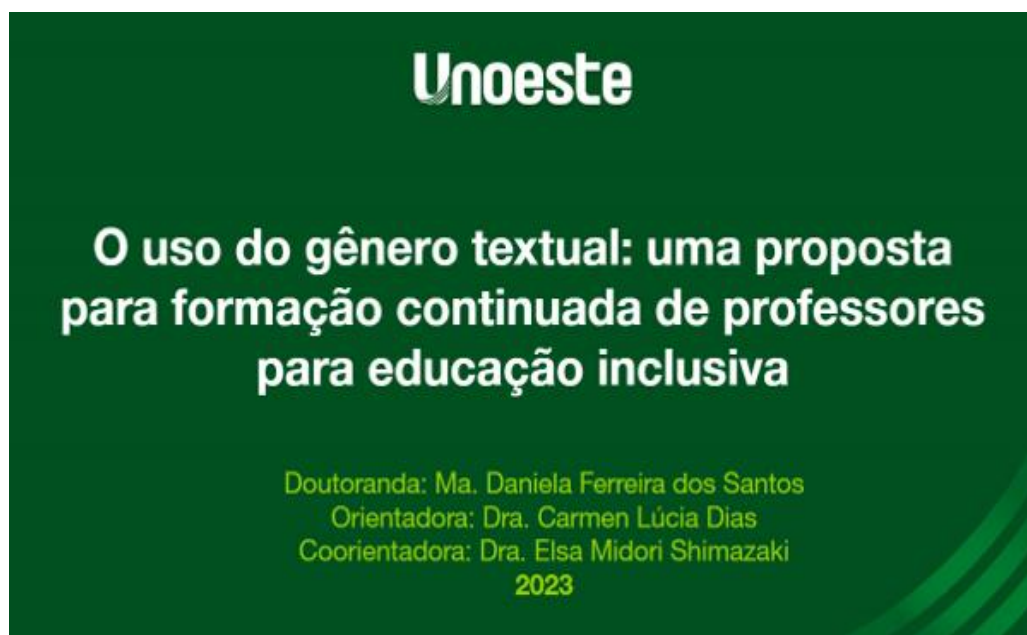
Nesse sentido, compartilhamos slides para deixar a formação mais organizada e visual. Iniciamos com o nome da formação, que é o mesmo nome da unidade de conteúdo e explicamos que a formação se daria em 5 momentos, conforme vimos na Figura 04 – Ciclo da Didática da PHC, em que mostramos os cinco

²⁵ Para ficar organizado, separamos as descrições das falas das professoras e análises em blocos. É importante lembrar que a formação continuada foi realizada de maneira individual, e não em grupo. Os diálogos registrados ocorreram entre a pesquisadora e as professoras em momentos distintos, por esse motivo optamos por essa separação. Por exemplo: no início do bloco, indicaremos "----- PROFESSORA DO X", e ao final do bloco, "PROFESSORA DO X-----".

momentos: 1. Prática social atual do conteúdo escolar; 2. Problematização; 3. Instrumentalização; 4. Catarse; 5. Nova prática social atual do conteúdo escolar.

Nesse primeiro momento da formação “Prática social atual do conteúdo escolar”, retomamos algumas questões feitas no questionário, como a unidade de conteúdo (Figura 14), a listagem do objetivo da formação, os tópicos (e se seus respectivos objetivos específicos) que seriam trabalhados.

Figura 14 – Unidade de conteúdo da formação continuada



Fonte: A autora.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 14 sobre a unidade de conteúdo da formação continuada. Trata-se do primeiro slide do Power Point, que usamos na formação para ilustrar o conteúdo. Nela vemos um fundo verde escuro, com umas listras redondas com verde mais claro no canto inferior direito. Em cima do slide no centro traz a logo da Unoeste com letras brancas e um relevo de listras verdes na letra “U”, abaixo em letra branca está escrito a unidade de conteúdo “O uso dos gêneros textuais: uma proposta para formação continuada de professores para educação inclusiva”, e, abaixo os nomes em verde claro da doutoranda “Daniela Ferreira dos Santos”, da orientadora “Dra. Carmen Lúcia Dias” e da coorientadora “Dra. Elsa Midori Shimazaki” e finaliza com o ano 2023.

Com base nessa imagem do slide de apresentação, o diálogo inicial da pesquisadora (Fala 1) foi igual para as três professoras:

Fala 1. **PESQUISADORA:** *Professora, neste primeiro momento da nossa formação, é importante dizer qual conteúdo e os tópicos, que serão trabalhados e qual o objetivo que quero alcançar, conforme a didática da Pedagogia Histórico-Crítica nos explica. A nossa unidade de conteúdo é “O uso dos gêneros textuais: uma proposta para formação continuada de professores para educação inclusiva”. O objetivo geral é “Identificar a estrutura dos gêneros textuais com base na sua tipologia e nos seus suportes textuais a fim de saber como usá-las no seu cotidiano por meio da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica”. O conteúdo a ser trabalhado contemplará os tópicos: tipos de textos, os gêneros textuais – como História em quadrinhos; Notícia; Verbetes de dicionário; Artigo de opinião e Regras de jogo – e os suportes textuais.*

Esse diálogo inicial (Fala 1) foi pautado pela didática da PHC, que ressalta a importância de iniciarmos os estudos com a apresentação dos conteúdos, que serão explorados e o objetivo geral para que as professoras em formação tenham ciência do que será tratado na formação pedagógica. Aqui, nesse momento, a pesquisadora define estratégias de diálogo com as professoras.

Ao apresentar a unidade de conteúdo e objetivo geral, a pesquisadora organiza o processo de ensino e promove uma mobilização cognitiva, pois situa as professoras no ponto de partida da aprendizagem dialética. Esse é o momento de conectar as experiências cotidianas às bases teóricas que serão desenvolvidas ao longo do processo (Gasparin, 2012). Além disso, a clareza sobre o objetivo permite que a pesquisadora crie um espaço pedagógico em que as interações sejam claras e favoreçam a mediação dos conteúdos.

A PHC, fundamentada em princípios dialéticos, valoriza essa relação inicial como um movimento de síntese entre o senso comum e o conhecimento sistematizado. Dessa forma, a organização do diálogo inicial atende ao objetivo maior da PHC: transformar a prática formativa em uma ação consciente, que integre os sujeitos no processo de superação das contradições presentes na realidade profissional escolar (Saviani, 2011a).

Nesse sentido, antes de ingressar de fato na parte da unidade de conteúdo, queremos conhecer um pouco mais a respeito de quem são os estudantes a quem as professoras lecionam (Fala 2). Já tínhamos uma base por conta das respostas do questionário, veremos que são três salas de aula com diferentes abordagens de ensino e aprendizagem (Falas 3, 8 e 9) e, ainda, perguntamos sobre a relação da professora do AEE com as professoras da SAC (Fala 5).

Fala 2. **PESQUISADORA:** *Professora, quando falamos sobre Educação Inclusiva, estamos nos referindo tanto aqueles estudantes Público da Educação Especial como aqueles que não fazem parte. Na turma, em que você leciona, tem estudante com deficiência, transtornos ou altas habilidades e superdotação?*

PROFESSORA DO AEE-----

Fala 3. **PROFESSORA DO AEE:** *Tem TEA, deficiência intelectual bem acentuada, [...] TDAH, tem o (fulano) com deficiência intelectual que está avançando bastante [...], tem uma com deficiência intelectual e baixa visão, [...] do 4º e 5º anos são esses. Além de alunos com TOD, dislexia.*

Fala 4. **PESQUISADORA:** *Professora do AEE, há um planejamento de ensino em conjunto com as professoras da SAC para realização do seu trabalho na sala de recursos?*

Fala 5. **PROFESSORA DO AEE:** *Sim, a maioria delas sim. Elas são bem receptivas, mas assim, ainda nós estamos caminhando né? Começamos engatinhando. Aí, nós estamos começando querer ficar de pé. Não por mim e nem por elas, mas pelo conhecimento, pela relação de que é uma educação inclusiva, ainda não é só aqui em (nome da cidade da formação) [...]. Sempre converso com elas, a gente está sempre em contato [...].*

A sala de recursos atende estudantes PEE (Brasil, 1996; 2008; Santos, 2020), como aqueles com deficiências (intelectual e visual), TEA e transtornos (Transtorno Opositivo-Desafiador – TOD, Transtorno do *Déficit* de Atenção com Hiperatividade – TDAH e dislexia), os estudantes com TOD e dislexia não são estudantes dos 4º e 5º anos (Fala 3), em que a professora do AEE explica que a abordagem é diferente, como recursos usados, trabalhos em grupos ou individual, pois há níveis mais leves e severos de dificuldades de aprendizagem.

A professora do AEE fala que o trabalho colaborativo com as professoras da sala de aula comum está em construção, que está sempre em contato com a maioria das professoras para alinhamento do conteúdo, é preciso lembrar que as professoras da sala de aula comum estão distribuídas em suas escolas do município, por isso, que com algumas a professora do AEE tem mais contato. Essa interação docente reflete o que Bustamante e Souza (2020) destacam sobre a necessidade de colaboração como uma estratégia para enriquecer as práticas pedagógicas e criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e dinâmicos.

Em vários momentos da formação, a professora do AEE ressalta que a parte conceitual é trabalhada na sala de aula comum, na maioria das vezes, na sala de recursos se trabalha direto com a estrutura do gênero textual quando vão sendo retomadas as características no decorrer da aula, ou até mesmo os estudantes citam que já falam sobre a estrutura do gênero textual com as professoras da sala de aula comum (Fala 5). Trabalhar diretamente com a estrutura dos gêneros na sala de recursos, enquanto se retomam suas características ao longo das aulas, é uma estratégia que reforça a compreensão dos estudantes, ao vincular o conhecimento cotidiano construído na sala comum com atividades específicas.

Essa articulação entre diferentes espaços educativos, baseada no diálogo e no planejamento conjunto, contribui para superar barreiras nos processos de ensino e aprendizagem, ao reconhecer a diversidade como um fator enriquecedor (Mantoan, 2001a). A prática relatada, portanto, reflete um modelo inclusivo que potencializa o aprendizado e promove a interação efetiva entre as professoras e os estudantes.

-----PROFESSORA DO AEE

Na sequência, voltamos à fala 2, em que a pesquisadora explica que a Educação Inclusiva abrange tanto os estudantes PEE (aqueles com deficiência, transtornos ou altas habilidades) quanto os estudantes que não são do PEE. Em seguida, ela questiona à professora da SAC 1 se, na turma em que leciona, tem estudantes com essas características, a fim de compreender as necessidades específicas dos estudantes.

PROFESSORA DA SAC 1-----

Fala 6. **PROFESSORA DA SAC 1:** *Não, esse ano não tenho.*

Fala 7. **PESQUISADORA:** *Professora da SAC 1, às vezes, temos aquele estudante que não tem diagnóstico, mas tem dificuldade de aprendizagem, de acompanhar a turma. [...] Acredito que esse cenário a professora da SAC 1 encontre na turma do 5º ano?*

Fala 8. **PROFESSORA DA SAC 1:** *Sim, eu penso que em qualquer lugar né? Nós temos diferentes alunos, que precisam de diferentes mediações, né para conseguir ali ou acompanhar, ou até mesmo entendimento de determinado conteúdo. [...] A minha turma é bem apática, nada motiva eles, não é uma turma agitada [...] pouco participativa.*

A professora da SAC 1 fala, que neste ano de 2023, não tem nenhum estudante PEE (Fala 6), mas quando perguntamos sobre aqueles estudantes, que não fazem parte do PEE, e que enfrentam dificuldades de aprendizagem, a professora da SAC 1 fala da importância de mediações diferenciadas para auxiliar nas especificidades desses estudantes (Fala 8).

Nesse sentido, é importante resgatar o que Damasceno (2012) nos diz quando fala dos processos de ensino e a aprendizagem voltado à diversidade, em que se busca uma escola acessível a todos os estudantes. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que valorizem as diferenças e promovam a inclusão para garantir que cada estudante tenha condições de participar ativamente do processo educativo e desenvolver suas potencialidades.

-----PROFESSORA DA SAC 1

Novamente, na fala 2, a pesquisadora explica que a Educação Inclusiva abrange todos os estudantes e pergunta à professora da SAC 2 se há, em sua turma, estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades.

PROFESSORA DA SAC 2-----

Fala 9. **PROFESSORA DA SAC 2:** *Hoje, eu estou no 5º ano [...], eu tenho 17 alunos, são crianças com laudo, são crianças com TDAH, autismo, déficit de atenção, mas é no tempo deles, eles aprendem né? A gente percebe, eu vejo isso principalmente na minha turma, que foi uma turma assim selecionada mesmo. Porque tinha uma turma, essa sala ela era de 26 alunos e dentro dessa sala tinha aqueles alunos com aprendizado mais fácil, [...] e tinha aqueles que tinham o tempo deles. Então, eu percebi que aqueles alunos que aprendizagem era mais fácil [...] está muito difícil ali conviver [...] porque eles ficavam esperando e era sempre conteúdo fácil, não tinha nada de novidade, nada de difícil para eles. Disse para eles, aí tive uma ideia.*

Já a professora da SAC 2 tem uma turma mista, uma sala de aula inclusiva, com estudantes PEE e aqueles que não fazem parte do PEE com diferentes níveis de aprendizagem, o que trouxe algumas mudanças necessárias na visão da professora da SAC 2 (Fala 9).

É importante analisar a estratégia usada pela professora da SAC 2, quando explica (Fala 10):

Fala 10. **PROFESSORA DA SAC 2:** *Conversei com a coordenadora. Falei assim, vamos modificar essa turma. Vamos deixar ela mais homogênea, vamos deixar aqueles alunos que tem mais dificuldade. Eu faço um trabalho só para esses. Aí foi feito, a coordenadora conversou com a equipe [...] daí a equipe propôs a gente fazer uma sondagem [...], uma triagem com esses alunos né? Aí a gente separou por esses níveis aí de dificuldade de aprendizagem. Só que hoje né? A gente fez essa mudança no meio do ano, em agosto, e hoje a gente, eu vejo a turma como eles progrediram a aprendizagem deles, eles desenvolveram muito, muito e eu fico feliz sabe. [...] Aí tem que ter as intervenções, né, fazer sempre ali uma intervenção [...] modificações nas provas, nas avaliações.*

A professora da SAC 2, que tem onze anos de sala de aula, percebeu que fazer uma triagem e, na sequência, redistribuir os estudantes em duas turmas, era naquele momento uma forma de tentar auxiliar e motivar aqueles com mais dificuldades de aprendizagem (tanto estudantes PEE, como aqueles que não são PEE) e não desmotivar aqueles com facilidade (Fala 10). Baseada na teoria da diferenciação pedagógica de Tomlinson (2008), a prática possibilita adequar conteúdos e desafios tanto para estudantes com dificuldades quanto para aqueles com facilidade, para evitar a desmotivação e favorecer o engajamento.

Além disso, essa posição da professora da SAC 2 encontra respaldo nas diretrizes da LDB (Brasil, 1996) e na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que defendem a inclusão e as adaptações para atender à diversidade. Assim, a redistribuição respeita a diversidade e promove um ambiente de ensino inclusivo e motivador, ao garantir suporte a todos os estudantes. Dessa forma, é possível a

construção de uma sociedade mais justa e comprometida com o desenvolvimento das pessoas.

Na perspectiva da professora da SAC 2, os estudantes interagem mais e há o respeito pelo tempo de aprendizagem de cada um. A professora da SAC 2 reconhece que muitos estudantes aprendem mais pela oralidade do que pela escrita, e que precisa de mediações e adaptações nas atividades e avaliações de sala de aula. A ênfase na oralidade reconhece que diferentes modalidades de aprendizagem (auditiva, visual, cinestésica etc.) são essenciais para abordar estilos variados. Conforme defendido por Gardner (1994) em sua teoria das Inteligências Múltiplas, há estudantes que possuem maior habilidade em formas verbais e orais, o que justifica a adaptação metodológica.

A professora da SAC 2 fala o seguinte sobre a mediação e a educação inclusiva (Fala 11):

Fala 11. **PROFESSORA DA SAC 2:** *Hoje é gratificante a gente vê como que eles também têm força de vontade, eles aprendem. [...] Às vezes, aqueles que não tem facilidade na escrita, mas tem o raciocínio lógico é impressionante. [...] Tem uma aluna com autismo que é assim, tem dificuldade na leitura e na escrita, mas não deixa de aprender. [...] Aí tem que intervenções com o aluno [...], respeita o tempo de aprender de cada um. Essa educação inclusiva veio assim para ajudar, não pode ter uma discriminação ali com os alunos, né?*

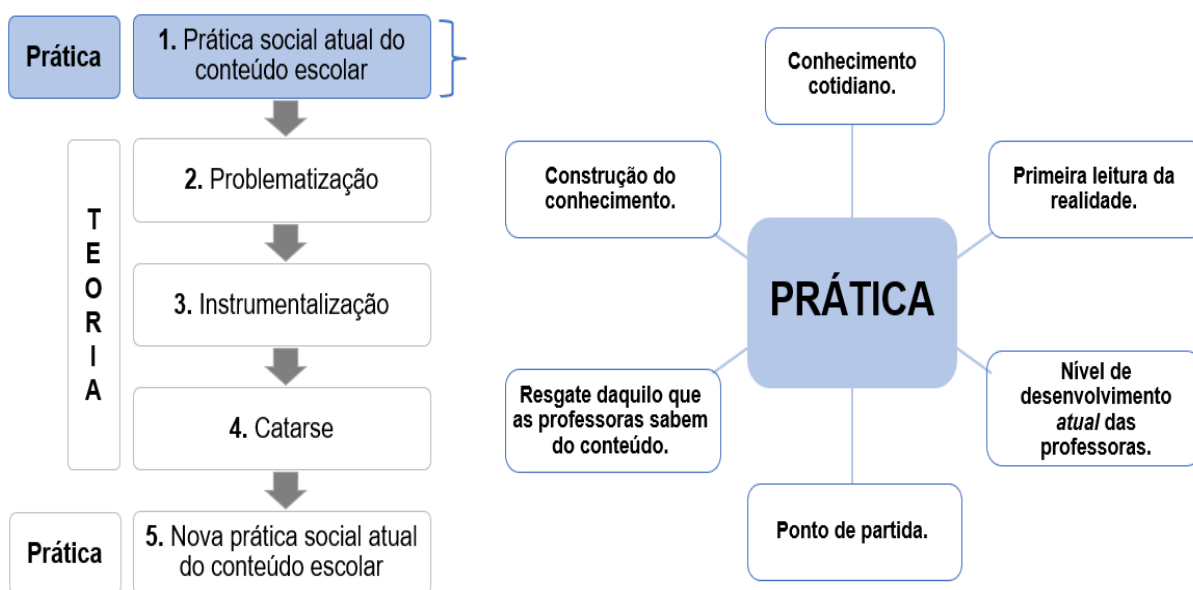
Fala 12. **PESQUISADORA:** *Nessa separação, a professora conseguiu usar outros recursos, outra forma de mediação para fazer com que os estudantes tanto com deficiência e autismo e aqueles que dificuldades aprendessem e a professora percebeu que melhorou o nível deles. [...] É uma estratégia né, professora da SAC 2, e com a familiaridade com a turma, a professora testou essa mudança e percebeu que auxiliou os estudantes.*

Outro ponto falado, nesse momento inicial, foi a preocupação de se trabalhar com vários gêneros textuais por conta da prova Saeb. Todas as professoras falaram a respeito da preocupação de preparar os estudantes com o maior número possível de gêneros textuais por conta da prova, que estava para acontecer naquele período. Por isso, o foco do trabalho com as professoras era a identificação e não especificamente a produção textual desses gêneros textuais. Para auxiliar no processo educacional, a professora SAC 2 tem o suporte de uma professora de apoio, especialmente em relação à prova Saeb.

-----PROFESSORA DA SAC 2

Com base nessas informações iniciais sobre o PEE, a educação inclusiva e a prova Saeb, iniciamos com a parte teórica com a didática da PHC, porque além de trabalhar os cinco gêneros textuais, também relembramos e apresentamos a perspectiva histórico-crítica²⁶. Reforçamos pelo slide (Figura 15) a ideia de um trabalho que começa na prática, vai para teoria e retorna para prática (Gasparin, 2012). Os fundamentos teóricos da Figura 15 nos nortearam para fazer as perguntas mobilizadoras às professoras (Gasparin, 2012).

Figura 15 – Prática: Momento 1 - Prática social atual do conteúdo escolar



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base em Gasparin (2012).

Descrição da figura: imagem mostra a figura 15, que traz informações sobre Prática: Momento 1 - Prática social atual do conteúdo escolar. Nela, mostra as três partes do processo dialético de prática-teoria-prática da Pedagogia Histórico-Crítica, que são desmembrados nos cinco momentos da didática: na parte 1 "PRÁTICA", temos o momento 1) Prática social atual do conteúdo escolar; na parte 2 "TEORIA", temos os momentos 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse e na parte 3 "PRÁTICA", temos o momento 5) Nova prática social atual do conteúdo escolar. Nesse momento se destaca verde com um colchete a primeira parte Prática, momento 1) Prática social atual do conteúdo escolar, em que se fundamenta com os seguintes fundamentos teóricos: conhecimento cotidiano; primeira leitura da realidade; nível de desenvolvimento atual do estudante; ponto de partida; resgate daquilo que o estudante sabe do conteúdo e construção do conhecimento escolar.

A partir desse momento, o diálogo com as professoras em formação será direcionado para compreender como iniciam a aula sobre os cinco gêneros textuais na perspectiva histórico-crítica. É importante ressaltar, que neste momento, não aprofundamos as discussões sobre o conteúdo científico "Tipos, gêneros e suportes textuais" que serão explorados, mas investigamos as professoras para explicarem

²⁶ No questionário e depois na parte inicial da formação, perguntamos se as professoras já conheciam ou tinham trabalhado com a PHC, a professora do AEE já conhecia, trabalhou e tinha participado de uma formação com o professor Gasparin e a professora da SC 1 já tinha trabalhado com a PHC, pois foi implantado no município que trabalhava antes. Já a professora da SC 2 não conhecia a PHC.

como trabalham este conteúdo com sua turma e o que mais gostariam de saber sobre o conteúdo apresentado, indo além do conteúdo programático.

Nesse sentido, o Quadro 8 apresenta a primeira parte do plano de aula com base na abordagem pedagógica do Momento 1 da PHC, em que se inicia a Prática Social do Conteúdo visando mobilizar as professoras para a construção do conhecimento (Gasparin, 2012). O foco é o uso de gêneros textuais, sempre associado a compreensão de tipos e suportes textuais ao cotidiano dos estudantes. São apresentados tópicos como "Tipos textuais", "Gêneros textuais" e "Suportes textuais", com objetivos específicos para explorar a estrutura e a função dos textos em diferentes contextos. Nesse primeiro momento, sugerimos questões que as professoras podem levantar para estimular a participação dos estudantes, como reflexões sobre suas experiências cotidianas e hipóteses relacionadas ao conteúdo, favorecendo um diálogo inicial que relacione o conhecimento escolar com a vivência cotidiana.

Quadro 8 – Plano de aula - Momento 1 - Prática social atual do conteúdo escolar

UNIDADE DE CONTEÚDO: O uso do gênero textual - uma proposta para formação continuada de professores para educação inclusiva Objetivo geral: Identificar a estrutura dos gêneros textuais com base na sua tipologia e no seu suporte textuais a fim de saber como usá-las no seu cotidiano.		VIVÊNCIA COTIDIANA DO CONTEÚDO O que os estudantes já sabem sobre o conteúdo? [Hipóteses] O que os estudantes gostariam de saber mais?
TÓPICOS:	OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	QUESTÕES QUE OS PROFESSORES PODEM LEVANTAR:
1: Tipos textuais	Compreender que todo texto falado e/ou escrito tem como base os tipos de textos que são: 1) Narrativo; 2) Descritivo; 3) Expositivo; 4) Argumentativo; 5) Injuntivo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual história você mais gostou de ouvir? 2. Como você descreveria a sala de aula? 3. Quando vamos apresentar e expor uma ideia, precisamos verificar se a fonte é confiável? 4. Quando quero apresentar e convencer sobre um assunto, como eu faço? 5. Qual é o objetivo de seguir uma instrução, um passo a passo?
2: Gêneros textuais	Entender que os gêneros textuais são aqueles textos que usamos no nosso dia a dia como: 1) História em quadrinhos; 2) Notícia; 3) Verbetes de dicionário; 4) Artigo de opinião; 5) Regras de jogo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que é um texto história em quadrinhos? 2. O jornal da TV traz alguns fatos do dia a dia, você lembra de alguma situação que te chamou a atenção? 3. Onde encontramos explicações sobre o significado das palavras? 4. Quando você fala em 1ª pessoa (eu), você expõe o quê? 5. As regras de um jogo têm o objetivo de quê?
3: Suportes textuais	Perceber que os textos podem ser vinculados de forma física ou virtual.	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as formas da mensagem chegar ao seu destino? • Hoje, você prefere ler uma história pelo livro físico ou aquele virtual? • Você usa mais o celular, o computador ou o livro para ler?

Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base em Gasparin (2012).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra o quadro 8, que se refere Plano de aula - Momento 1 - Prática social atual do conteúdo escolar. A imagem apresenta um quadro educativo que organiza um plano de ensino sobre gêneros textuais, visando identificar sua estrutura com base na tipologia e no suporte textual, promovendo práticas inclusivas. A tabela está dividida em três tópicos: Tipos Textuais (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo), Gêneros Textuais (textos cotidianos como receitas, bilhetes e notícias) e Suportes Textuais (formatos físicos e virtuais). Cada tópico inclui objetivos específicos e questões reflexivas que os professores podem levantar para estimular o engajamento dos estudantes, conectando o conteúdo à vivência cotidiana e ao conhecimento prévio dos estudantes. Além disso, a tabela sugere uma abordagem que valoriza o que os estudantes já sabem e o que desejam aprender, incentivando o aprendizado crítico e participativo.

Nesse momento 1, do plano de aula, apresentamos as ações que as professoras devem realizar, segundo a proposta pedagógica da PHC, que envolve apresentar o conteúdo e explorar estratégias de diálogo com a turma, resgatar conhecimentos cotidianos dos estudantes e registrar suas percepções e uso prático do conteúdo no cotidiano (Gasparin, 2012). As perguntas foram direcionadas a respeito dos tipos, gêneros e suportes textuais, sem aprofundar a discussão nesta etapa, mas para instigar a curiosidade das professoras. Esse é o momento que as professoras estão no nível de desenvolvimento atual (real) com suas concepções, vivências e percepções (Vygotsky, 1984) para que assim possam contribuir para a construção inicial do conhecimento a partir de contextos próximos ou distantes (Quadro 8).

A seguir, veremos por meio das transcrições das falas e suas respectivas análises a primeira parte do plano de aula sendo colocada em ação.

Fala 13. **PESQUISADORA:** *De que forma a professora inicia o trabalho em sala de aula com os gêneros textuais: 1) História em quadrinhos; 2) Notícia; 3) Verbetes de dicionário; 4) Artigo de opinião e 5) Regras de jogo?*²⁷

A fala da pesquisadora, ao questionar as professoras sobre como elas iniciam o trabalho em sala de aula com os gêneros textuais, reflete diretamente o momento 1 da didática da PHC (Fala 13). Esse momento, fundamentado nos princípios dialéticos dessa pedagogia, pretende resgatar o conhecimento cotidiano, ao contextualizar o conteúdo escolar para torná-lo com sentido, ou seja, está relacionado à realidade concreta de quem aprende, conforme Gasparin (2012).

Aqui se busca compreender as concepções e as vivências que as professoras já possuem sobre o conteúdo em questão. Esse movimento inicial estabelece as

²⁷ Como se trata de recortes de falas, enumeramos os gêneros textuais – (1) Histórias em quadrinhos; (2) Notícia; (3) Verbetes de dicionário; (4) Artigo de opinião e (5) Regras de jogo? –, e, assim, no decorrer das perguntas, das respectivas respostas das professoras e na análise, mencionaremos esses números para melhor organização. Como os cinco momentos da didática, abordaremos sobre esses cinco gêneros textuais, as perguntas e as respostas são sequenciadas momento após momento, ou seja, é a continuação de um diálogo distribuído nesses cinco momentos.

bases para a construção do conhecimento. Assim, ao perguntar sobre como cada gênero textual é abordado em sala de aula, a pesquisadora convida as professoras a compartilharem sobre suas práticas pedagógicas, ao promover um diálogo crítico sobre o ponto de partida de seus trabalhos em sala de aula.

Além disso, a PHC reconhece a importância de iniciar o processo educativo a partir do nível de desenvolvimento atual dos sujeitos (Vygotsky, 1984), que inclui os conhecimentos espontâneos adquiridos no cotidiano. Esse momento, portanto, representa um resgate do senso comum, valorizado como ponto de partida para a introdução do conhecimento científico.

PROFESSORA DO AEE-----

Fala 14. **PROFESSORA DO AEE:** *(1) Primeiro, eu li para eles uma História em quadrinhos, perguntei se eles sabiam o que era uma história em quadrinho, trabalhei as características, [...] porque eu tenho aqui uma coleção do Maurício de Souza, que é inclusiva. E daí a gente usou ela e eu tenho aqui na minha parede, que são as cenas. (2) A Notícia eu não sei se vou conseguir trabalhar este ano. [...] Eu tenho aqui a história dos Três Porquinhos, que tem uma notícia. [...]. (3) O verbete [...], por exemplo, eles precisam das informações, quanto mais informação se fornecer para eles sobre aquele objeto de forma diferenciada, maior ele vai gravar, [...] o que ao armário faz? [...] o que eu vou guardar dentro dele [...] depois que fiz todas essas intervenções, aí eu pesquiso. Geralmente, eu pesquiso mais na internet sabe o dicionário. Mas aqui tem, eles sabem que tem no dicionário, mas assim lá na internet tem a mesma informação que tem no dicionário. (4) Eu nunca trabalhei Artigo de opinião, aqui, na sala de recursos, mas também usaria o texto narrativo “O lobo mau derruba a casa de palha”, que tem uma opinião do autor. (5) [...] Eu vou direto no recurso. [...] Eles queriam muito aprender jogar o jogo do Banco Imobiliário. Então, eu falei para eles, que todo o jogo que a gente vai jogar tem uma regra, que precisa ser seguida, a gente tem um passo a passo [...]. Aí na maioria das vezes, eu pego as instruções que tem dentro dos jogos e mostro para eles. A gente lê, aqueles que sabem ler, eu deixo ler.*

A professora do AEE inicia o trabalho com esses gêneros textuais a partir da premissa de que esses conteúdos já foram abordados com as professoras da sala de aula comum, ou seja, já ocorreu a mobilização sobre os conhecimentos cotidianos dos estudantes. Nesse sentido, o trabalho que se realiza na sala de recursos é de relembrar e trabalhar diretamente como a estrutura desses gêneros textuais, mas não deixa de abordar assuntos cotidianos relacionados com os textos, pois os próprios estudantes falam sobre ou lembram de algo, e, assim, compartilham em sala de aula.

A **(1) História em quadrinho** trabalhada foi do cartunista Maurício de Souza, de uma edição que tratava de personagens na perspectiva da inclusão social, em que construiu HQs com base nesse exemplar. Ao trabalhar as características do gênero, a professora do AEE construiu atividades em torno desse exemplar, promovendo

discussões e reflexões sobre temas relacionados. Aqui, segundo Gasparin (2012) se articula o universo dos estudantes e os conteúdos do texto, ao contribuir para que se apropriem da linguagem de forma mais estruturada e crítica.

Nos **(3) Verbetes de dicionário**, a professora do AEE escolhe uma palavra, geralmente algum objeto cotidiano da sala de recursos, em que traz informações detalhadas e diferenciadas, ou seja, intervenções para auxiliar no entendimento; depois pede para os estudantes procurarem no dicionário ou na internet. A professora do AEE ensina dois suportes diferentes (livro físico e site). E, ainda sinaliza, que as informações sobre o que tem no armário pode ser algo mais geral nesses suportes, e não específico sobre os objetos que de fato tem dentro do armário. A aprendizagem ocorre de forma mediada, e a professora do AEE assume o papel de facilitadora, criando situações que ampliam o repertório cultural dos estudantes (Gasparin, 2012).

A **(2) Notícia** e o **(4) Artigo de opinião** são gêneros textuais que a professora do AEE não trabalhou esse ano, mas se trabalhasse partiria de livrinhos narrativos que mesclam esses dois gêneros textuais como: “Três Porquinhos”, que traz a notícia e “O lobo mau derruba a casa de palha”, que traz uma opinião (Fala 14). Aqui, voltamos à questão já levantada, na primeira intervenção pedagógica com todas as professoras e a supervisora pedagógica, em que falamos sobre a importância de trabalhar em sala de aula tanto os textos clássicos quanto pós-modernos, nesse caso, trazer o texto narrativo envolto de outros gêneros.

A inclusão de textos de diferentes épocas reflete a valorização da diversidade de produções culturais historicamente acumuladas (Vygotsky, 1984). A PHC enfatiza a importância do ensino permitir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, ao promover a apropriação crítica de conteúdos clássicos e contemporâneos. A forma de trabalho da professora do AEE é relacionar os gêneros textuais com o cotidiano e a vontade dos estudantes, além de ter na sala de recursos livros com histórias clássicas, que podem ser trabalhadas com base em outros textos, o que enriquece o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Nas **(5) Regras do jogo**, a professora do AEE usou o jogo do Banco Imobiliário, que os estudantes queriam aprender e a partir dele explicou sobre as regras desse jogo e a importância de seguir as instruções. Isso vai ao encontro da ideia de Gasparin (2012) de que o professor deve articular o saber prático do estudante com novos conceitos, instigando reflexões e ampliando horizontes.

A prática da professora do AEE, fundamentada nos princípios da PHC, evidencia o resgate e a ampliação do conhecimento cotidiano dos estudantes, conectando-o à estrutura dos gêneros textuais. Baseando-se na mobilização prévia realizada na sala comum, retoma conteúdos contextualizando-os com temas cotidianos e interesses dos estudantes, ou seja, percebe “alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses” (Gasparin, 2012, p. 15). Esse trabalho reflete o momento da Prática Social Inicial, que **valoriza o senso comum como ponto de partida**, e promove uma transição gradual para o conhecimento sistematizado, respeitando o tempo e as particularidades de cada estudante.

-----PROFESSORA DO AEE

A pesquisadora (Fala 13) faz a mesma pergunta à professora da SAC 1, como ela inicia o trabalho em sala de aula com os cinco diferentes gêneros textuais. O intuito é entender as estratégias que a professora usa para introduzir e explorar esses textos com os estudantes, abordando sua abordagem pedagógica para cada um.

PROFESSORA DA SAC 1-----

Fala 15. **PROFESSORA DA SAC 1:** (1) *Eu parto sempre ali do visual. Por exemplo, se já viram? Se já conhecem o personagem? [...] Qual finalidade? [...] Eu já apresento ali na hora da mobilização. Gente, este é o texto de hoje. Alguém consegue classificar para mim, que gênero que ele pertence? [...] Eu tento explorar mais ali o texto, não consumo fazer suspense. [...]. Eu sempre apresento o texto. E vou fazendo as mediações. [...].* (2) *A Notícia, geralmente, a gente parte pelo título. Ontem mesmo, a gente trabalhou uma sobre a adoção de pets. Aí eu acabo lendo o título e daí a gente vai coletando as informações.* (3) *A questão do dicionário não é algo que eles têm tanto contato. Quando eu levo o dicionário, eu já penso no texto, que eu vou fazer isso para abordar o gênero. [...] Escolho texto com palavras que não sejam tanto do nosso cotidiano, que não sejam de tão fácil entendimento. [...] Eu trabalhei com o texto “Sopa de pedra” [...] porque já tinha algumas palavras lá que não eram do cotidiano. Primeiro eu peço a leitura silenciosa, depois eu peço a leitura compartilhada. [...] Aí eu peço para pegarem o marca-texto para destacar e destacarem aquelas palavras desconhecidas. [...] Aí depois eu entrego o dicionário, dou uma palavra por aluno para eles procurarem. Aí já falo como o dicionário é organizado, que tá em ordem alfabética.* (4) *Eu penso que eu partiria do descritor, que é diferenciar fato de opinião. Eu partiria desse descritor, [...] perguntando “O que é uma opinião”. Eu espero que alguém me explique que aquilo que alguém acha, é aquilo que alguém pensa sobre determinado assunto.* (5) *Olha, Regras de jogo têm que estar muito bem estabelecido. Fiz um jogo esses dias dos descritores. Então, funcionava assim, tinha quatro gêneros e desses gêneros tinham as questões. E, a partir disso, nós montamos as regras.*

A professora da SAC 1 delinea uma abordagem bastante prática com diferentes estratégias para cada gênero textual, mas sem aprofundar na estrutura do

texto, nesse primeiro momento, seguindo o que Gasparin (2012) trata no momento 1 da teoria da didática da PHC. A prática pedagógica descrita nos diferentes gêneros textuais, quando analisada à luz da PHC, revela o potencial de articulação entre o conhecimento cotidiano dos estudantes e a construção de um saber sistematizado.

Na **(1) História em quadrinhos**, a mobilização inicial é pela própria imagem da narrativa, apresentando o texto, os personagens, sem criar suspense, já sinalizando qual unidade de conteúdo será trabalhada, ou seja, a mediação acontece por meio de instrumentos culturais (imagens + narrativas), o que amplia o repertório dos estudantes. Essa abordagem está alinhada ao momento 1 da prática social, que sugere partir do conhecimento cotidianos dos estudantes e de seu contexto social, conforme Gasparin (2012). Ao utilizar a imagem, a professora da SAC 1 conecta a vivência dos estudantes ao conteúdo, ao promover uma transição do senso comum para uma narrativa elaborada. A apresentação clara dos personagens e do tema evita surpresas que possam desmotivar os estudantes, o que favorece sua participação ativa.

Na **(2) Notícia**, a abordagem da professora da SAC 1 começa pelo título (manchete), que seria o que Gasparin (2012) chama de mediador cultural, que instiga o estudante a mobilizar o conhecimento cotidiano e a relacioná-los com o texto. É justamente a parte do texto, que tem o intuito de chamar a atenção de quem está lendo, geralmente, ali já temos uma noção de que se trata o assunto, no caso, é exemplificado uma notícia sobre adoção de pets. Nesse sentido, a professora da SAC 1 está alinhada aos fundamentos da PHC, pois prepara o estudante para se apropriar de uma compreensão mais crítica e sistemática do gênero textual, o que faz com que supere o senso comum de interpretação cotidiana (Saviani, 2008). Ao trabalhar o gênero de maneira prática e gradual, a professora da SAC 1 possibilita que o estudante se aproprie dos saberes acumulados historicamente sobre o papel da notícia na sociedade.

Sobre os **3) Verbetes de dicionário**, não é trabalhado especificamente esse gênero textual, a professora da SAC 1 trabalha o verbebo com base em outro gênero textual, por exemplo, escolhe um texto que tenha palavras não tão comuns do dia a dia, pede para os estudantes grifarem com intuito de trabalhar a ampliação do vocabulário, e, assim é usado o dicionário físico para pesquisar as palavras. A busca de uma palavra no dicionário é uma atividade mediada, em que o estudante usa instrumento cultural para poder transcender o conhecimento cotidiano.

A prática desenvolve habilidades de análise linguística e crítica, ao substituir a visão cotidiana das palavras por um entendimento mais elaborado sobre seus significados e usos. A ampliação do vocabulário favorece a apropriação do saber histórico-linguístico, importante para a construção de textos mais complexos. Vai ao encontro de Bakhtin (1986), pois dialoga com a ideia de que a linguagem é um fenômeno social, histórico e culturalmente situado e está em constante transformação. Logo, a interação entre estudante, professor e ferramentas culturais, como o dicionário, é essencial para a sistematização do saber e para a formação de uma visão crítica e elaborada da linguagem.

O **(4) Artigo de opinião**, a professora da SAC 1 ainda não tinha trabalhado com a turma, mas sinalizou que partiria do descritor, das Matrizes de referência de Língua Portuguesa/Linguagens, que fala sobre "Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato" (Brasil, 2022b, p. 05). Isto é, a professora da SAC 1 mobilizaria a prática social inicial mostrando a diferença entre fato (objetivo, verificável) e opinião (subjetiva, relativa a crenças e valores). Essa distinção exige que os estudantes utilizem seu repertório para identificar exemplos e, gradualmente, conforme Gasparin (2012) avancem para uma compreensão mais crítica. A professora da SAC 1 espera que o estudante explique que opinião é o que uma pensa, acha de determinado assunto, isso possibilita um ponto de partida claro e acessível para que os estudantes se apropriem do assunto com mais compreensão.

Nas **(5) Regras do jogo**, cita a importância de ser uma atividade com objetivo bem claro, assim como as instruções que constam no jogo. A professora da SAC 1 trouxe o exemplo de uma atividade trabalhada com a turma, em que mostrou as características de diferentes gêneros, semelhante ao Stop, em que criou as regras desse com jogo com a turma (Fala 15). A mediação pedagógica, como defendida por Vygotsky (1984), transforma o conhecimento espontâneo em conhecimento sistematizado. Nesse caso, as regras criadas de forma coletiva promovem a apropriação de conceitos mais estruturados, como sequência lógica, clareza de instruções e organização. A forma de trabalho da professora SAC 1 torna o aprendizado do estudante mais acessível e motivador, pois usa recursos variados para abordar os gêneros textuais.

A abordagem da professora da SAC 1 reflete os princípios da PHC ao priorizar o **diálogo inicial dos conhecimentos cotidianos** dos estudantes, característica do momento da Prática Social Inicial. "Esse diálogo também torna mais claro ao professor

o grau de compreensão que ele já detém sobre o assunto, o que evidencia seu patamar de sistematização mais elevado que o dos alunos” (Gasparin, 2012, p. 23).

As estratégias usadas pela professora SAC 1 são mediadoras que conectam ferramentas culturais ao contexto social dos estudantes. Essa abordagem estimula o protagonismo estudantil e a transição do senso comum para formas mais elaboradas de pensamento crítico e sistematizado (Gasparin, 2012; Vygotsky, 1984). Por meio de recursos variados e atividades práticas, o aprendizado se torna mais acessível e motivador, desenvolvendo habilidades linguísticas, reflexivas e sociais, fundamentais para a formação de estudantes críticos e engajados.

----- PROFESSORA DA SAC 1

Novamente no contexto da fala 13, a pesquisadora questiona a professora da SAC 2 sobre como ela começa a trabalhar com cinco gêneros textuais em sala de aula, buscando entender suas estratégias pedagógicas.

PROFESSORA DA SAC 2-----

Fala 16. **PROFESSORA DA SAC 2:** (1) *Lá na biblioteca tem gibis. Aí, eu levei gibis. Porque é uma coisa diferente do livro didático né, que o didático traz ali os textos né? Uma estrutura bem diferente dos gibis. Aí eu perguntei se alguém conhecia. Daí eles olharam e falaram “a Turma da Mônica”. (2) Como estavam acontecendo aqueles ataques na escola, que virou Notícia, e a gente nem gostava de comentar. Então, eu perguntei “quem aqui assiste jornal?”. Vamos tomar cuidado né, na escola, quando chegar na escola, se tem alguém estranho. Fazia aquela mobilização [...]. Levava uma notícia impressa e vi também no livro didático. [...] Falei que era um gênero textual, que é um assunto que é verídico, que é verdadeiro. Que acontece de verdade, que é um texto informativo, com linguagem mais formal. (3) Quando a gente está lendo um gênero e aparece ali uma palavra que eles não entendem, a gente pede para grifar. [...]. Vamos procurar o significado no dicionário. [...] (4) Artigo de opinião não fiz, mas toda semana a gente faz um simulado. E, nesse simulado, sempre cai uma questão de opinião. Aí as crianças falam “O que é opinião, professora, eu não sei?”. Opinião é o que você acha. Só que você não vai colocar “eu acho”, vai ter lá uma expressão, que vai indicar [...] a sua ideia. (5) Quando começa a aula, eu já monto com eles um combinado. [...]. A gente monta um cartaz de combinados do que pode e do que não pode. [...] Daí eu já falo que são regras, o que pode e não pode fazer dentro da sala de aula. [...] Para depois falar das regras que tem nos jogos. [...] Aí partimos para o livro didático, e vemos as regras do jogo descrito no livro.*

A professora da SAC 2 também utiliza diferentes estratégias para abordar e mostrar o conteúdo, em que inicia com algumas perguntas iniciais, exemplos e traz diferentes suportes textuais. Essa abordagem articula o ensino ao contexto social e aos conhecimentos cotidianos dos estudantes, ao promover a superação do senso comum e ao incentivar a apropriação do saber historicamente acumulado.

Na **(1) História em quadrinhos**, a professora da SAC 2 incentiva a leitura quando leva os gibis, disponíveis na biblioteca da escola, para trabalhar em sala de aula, destacando a diferença estrutural da história em quadrinho materializadas nos gibis e aquele recorte desmobilizado no livro didático. Utilizam-se personagens conhecidos, como a Turma da Mônica, para iniciar a análise e introduzir as diferenças entre as estruturas textuais das HQs e dos livros didáticos. Essa abordagem, segundo Gasparin (2012), valoriza o universo cotidiano dos estudantes como ponto de partida para a aprendizagem.

Na **(2) Notícia**, com base no contexto social da época, a professora da SAC 2 partiu da notícia do adolescente que matou a professora a facadas em uma escola paulista. Ao utilizar uma notícia recente e relevante sobre violência escolar, conectou o conteúdo ao cotidiano dos estudantes, pois promoveu reflexões iniciais e mobilizou os seus saberes cotidianos, conforme Saviani (2019). Esse ponto de partida permitiu o levantamento do senso comum ao criar um diálogo inicial para explorar percepções e vivências dos estudantes (Gasparin, 2012). A partir disso, de uma Notícia que acontecia naquele momento, continuava a mobilização com o livro didático, ao introduzir alguns conceitos, como é um gênero textual que traz um assunto verdadeiro com a função de informar.

A professora da SAC 2, no Nível de Desenvolvimento Real, de Vygotsky (1984), pois usou o gênero textual Notícia como meio de transição do conhecimento cotidiano para o científico, ao destacar as diferenças entre aprendizagem espontânea e sistematizada. A abordagem dialógica promoveu a interação ativa dos estudantes, pois evidenciou um ambiente colaborativo para a construção do conhecimento, alinhado às teorias pedagógicas mencionadas.

Sobre os **(3) Verbetes de dicionário**, a professora da SAC 2, assim como a professora da SAC 1, não trabalha o verbete de forma isolada, e sim com base em outro gênero textual. A ideia é grifar aquelas palavras desconhecidas com marca texto no momento da leitura do texto de forma individual, essa é uma forma encontrada pela professora da SAC 2 para motivar os estudantes a procurarem os significados dessas palavras grifadas no dicionário.

A estratégia de grifar as palavras e buscar os seus significados no dicionário está alinhada com a ideia de resgatar o saber empírico e espontâneo dos estudantes, conforme Gasparin (2012). Isso se dá porque a prática não é isolada, mas contextualizada dentro de outro gênero textual, ao conectar o conteúdo escolar ao

repertório dos estudantes, que já lidam com palavras no cotidiano, mesmo sem o aprofundamento necessário.

O **(4) Artigo de opinião** não foi necessariamente trabalhado em sala de aula, mas a professora explicou sua finalidade e o conceito desse gênero textual, que consiste na expressão do que uma pessoa pensa sobre determinado assunto. Essa explicação se fez necessária porque os estudantes tiveram contato com esse tipo de texto no simulado da escola e não sabiam do que se tratava. A intervenção da professora da SAC 2 responde diretamente à dificuldade observada nos estudantes durante o simulado, quando demonstraram problemas para reconhecer o gênero textual. Esse momento reflete a perspectiva de Freire e Campos (1991), segundo a qual a prática social do conteúdo deve partir das experiências e lacunas percebidas no contexto dos estudantes.

Ao trazer o conceito de forma introdutória, a professora da SAC 2 relaciona o gênero ao cotidiano dos estudantes, como também responde a uma necessidade específica, pois promove uma preparação inicial para a aquisição de conhecimento científico. Essa prática reforça o que Vygotsky (2018) descreve como a relação entre o saber empírico e o desenvolvimento de uma base para o conhecimento científico. Embora os estudantes tivessem um contato inicial (no simulado), eles não tinham uma compreensão clara, e a introdução do conceito funciona como um primeiro passo para sistematizar o aprendizado futuro.

Nas **(5) Regras do jogo**, a professora da SAC 2 estabelece algumas regras, que ela chama de “combinados” para o início da aula, parte da prática social descrita por Gasparin (2012), em que destaca aquilo que pode e o que não pode acontecer na aula, por exemplo, falar todo mundo de uma vez, colocar o lixo na lixeira etc. A partir desses exemplos, a professora aborda o gênero textual Regras do jogo (Fala 16). A forma de trabalho da professora SAC 2 relaciona o conteúdo com o interesse dos estudantes e utiliza não só do livro didático, bem como os livros da biblioteca e do simulado avaliativo, que a professora da SAC 2 sanou as dúvidas dos estudantes após realização da avaliação.

A professora da SAC 2 utiliza estratégias pedagógicas diversificadas para articular o ensino ao contexto social e aos conhecimentos cotidianos dos estudantes, pois promove a superação do senso comum em direção ao saber científico. Essas estratégias incluem o uso de gêneros textuais contextualizados sempre conectados ao conteúdo escolar e às vivências dos estudantes, isso e incentiva a análise crítica e

a reflexão. Exemplos como o uso de notícias relevantes, a introdução de conceitos de artigos de opinião e o trabalho com regras de convivência mostram como a abordagem dialógica promove a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento. Evidencia-se uma prática pedagógica centrada no estudante, que valoriza o cotidiano como ponto de partida e transita para o aprendizado sistematizado.

-----PROFESSORA DA SAC 2

Ao fechar esse primeiro momento do processo dialético, percebemos que as três professoras utilizam de uma abordagem pedagógica que relacionam os gêneros textuais com o cotidiano do estudante, o que torna a aula com mais sentido e alinhada com as necessidades dos estudantes. A partir desse contexto, iniciamos, no momento 2 “Problematização”, o processo de construção do conteúdo escolar, em que vamos colocar em questão a prática social das professoras participantes por meio de outros questionamentos levando em conta o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento (Gasparin, 2012).

7.4.2 Momento 2 – Problematização

O segundo momento é a passagem do conhecimento cotidiano (prática) para o conhecimento científico (teoria). Em conjunto, a pesquisadora e as professoras em formação identificam “que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2019, p. 80). Aqui, iniciamos o trabalho com o conteúdo sistematizado, é o “fazer cotidiano e a cultura elaborada” (Gasparin, 2012, p. 35).

O processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são **levantadas situações-problema que estimulam o raciocínio** [...]

A problematização representa o momento do processo em que **essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada**, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento (Gasparin, 2012, p. 35-36, grifos nossos).

A problematização é fundamental para promover uma aprendizagem significativa, pois envolve o estudante (aqui, nessa tese, são as professoras participantes) em um processo ativo de investigação. Ao apresentar situações-problema, estimula-se o raciocínio, a reflexão crítica e o envolvimento com o conteúdo, articulando saberes escolares com as demandas sociais. Esse método

valoriza a construção do conhecimento, tornando-o relevante e aplicável à realidade do estudante, fortalecendo sua autonomia e consciência social.

O processo de busca e investigação é uma etapa importante para promover uma aprendizagem, pois ativa o engajamento das professoras ao incentivá-las a refletir e encontrar soluções para os desafios apresentados. Esse movimento ocorre por meio da problematização, momento em que a realidade prática é analisada criticamente, com foco em compreender as questões que emergem da prática social em relação ao conteúdo. Essa análise propõe o entendimento do tema bem como a sua relevância e aplicação diante das demandas sociais, pois relaciona o aprendizado com a transformação do contexto vivido. Assim, o conhecimento deixa de ser apenas teórico e passa a ter um propósito funcional e emancipador.

As indagações postas precisam estimular o pensamento crítico para a apropriação efetiva do conhecimento. Um conteúdo problematizado permite revelar dimensões conceituais, históricas, sociais, políticas, afetivas e religiosas, possibilitando uma compreensão mais ampla da realidade. Essa problematização é construída a partir do que emerge na prática social, com a finalidade de provocar reflexão, diálogo e reconstrução crítica do saber, orientando a formação integral dos indivíduos.

Com base na teoria da didática, na prática, iniciamos o processo de aprimoramento pedagógico ao elaborar questões problematizadoras que conectam a prática social (momento 1) ao conteúdo a ser explorado, traz dimensões conceituais, sociais, históricas etc. Na sequência, explicamos às professoras a importância de transformar conteúdos formais e estáticos em perguntas que se relacionam com o cotidiano, que contemplem os aspectos pertinentes ao conteúdo, ampliem o conhecimento e estabeleçam correlações importantes entre ensino e prática social.

Por fim, essa abordagem enriqueceu a compreensão e a relevância dos conteúdos ministrados, e a apropriação e a compreensão dos conteúdos científicos, que têm como objetivo principal a busca por soluções para os desafios cotidianos, ao contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nesse sentido, o conhecimento é compreendido como instrumento de emancipação, que permite às professoras identificarem as contradições do contexto em que vivem e agir de forma consciente e coletiva para superá-las, assim contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora.

Vejamos um pouco mais sobre esse segundo momento da didática com base nos diálogos realizados, transcritos e analisados.

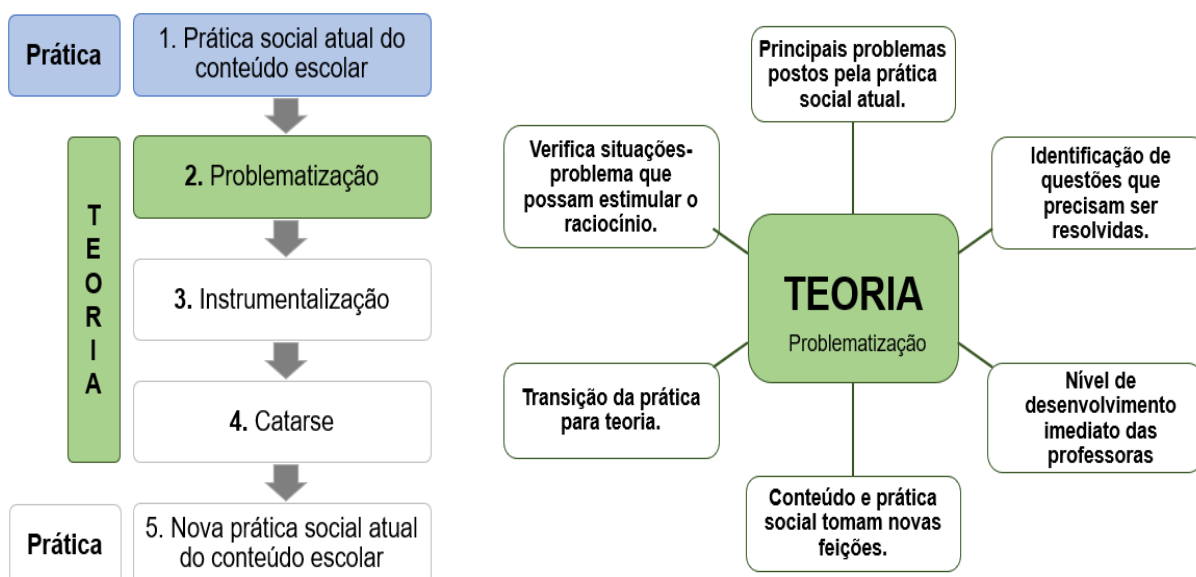
Análises dos resultados

Momento 2: Explicar os principais problemas da prática social

Nesse segundo momento da didática, ressaltamos para as professoras, que esse momento era para que pudéssemos nos conscientizar de que o “problematizar” é no sentido refletir sobre a realidade, de levantar questões e dúvidas, ou seja, mostrar como o conteúdo dos cinco gêneros textuais se relacionam com a prática social na tentativa de compreender e encaminhar questões postas no momento para poderem ser resolvidas aqui no segundo momento.

Antes das perguntas problematizadoras, como nosso intuito é trabalhar os gêneros textuais por meio da didática da PHC, apresentamos a parte teórica (Figura 16), fundamentada nos seguintes pontos (Gasparin, 2012):

Figura 16 – Teoria: Momento 2 - Problematização



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base em Gasparin (2012).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 16, que traz informações sobre Teoria: Momento 2 - Problematização. Nela, mostra as três partes do processo dialético de prática-teoria-prática da Pedagogia Histórico-Crítica, que são desmembrados nos cinco momentos da didática: na parte 1 “PRÁTICA”, temos o momento 1) Prática social atual do conteúdo escolar; na parte 2 “TEORIA”, temos os momentos 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse e na parte 3 “PRÁTICA”, temos o momento 5) Nova prática social atual do conteúdo escolar. Nesse momento se destaca verde com um colchete a segunda parte Teoria, momento 2) Problematização, em que se fundamenta com os seguintes fundamentos teóricos: principais problemas postos pela prática social atual; identificação de questões que precisam ser resolvidas; nível de desenvolvimento imediato do estudante; conteúdo e prática social tomam novas feições; transição da prática para teoria e verifica situações-problema que possam estimular o raciocínio.

A partir dos fundamentos teóricos e com base em todo contexto apresentado no primeiro momento, previamente, elaboramos algumas questões problematizadoras centrada nas dimensões conceituais e sociais. A discussão sobre os gêneros textuais nas atividades pedagógicas relatadas pelas professoras mostra a passagem da prática para a teoria, percebemos que a prática social (senso comum) é colocada em questão por meio de questionamentos, que levam em consideração os conteúdos científicos, ao refletir o momento de problematização proposto por Gasparin (2012). Os relatos apresentam uma abordagem interdisciplinar que estimulam a criatividade, o pensamento crítico e a reflexão das professoras, além de explorar as dimensões conceituais, sociais e estéticas dos conteúdos abordados.

O Quadro 9 traz a segunda parte do plano de aula com base na abordagem pedagógica do Momento 2 da PHC, que é a Problematização. Nela, apresentamos um detalhamento de conteúdos textuais organizados em três conteúdos: **tipos textuais**, **gêneros textuais** e **suportes textuais**, cada uma é acompanhada de dimensões conceituais, sociais, culturais e econômicas, considerando o contexto em que será aplicada, de modo a integrar o conteúdo escolar às práticas sociais e às realidades vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano (Gasparin, 2012).

É importante lembrar que tipo textual se refere à estrutura linguística predominante no texto, como narração, descrição, dissertação, injunção e exposição. Já o gênero textual está relacionado à finalidade comunicativa e à situação de uso, como notícia, artigo de opinião, verbete de dicionário, receita, bilhete, entre outros. O suporte textual, por sua vez, corresponde ao meio ou material em que o texto circula, podendo ser impresso, digital, audiovisual ou multimodal.

Ao considerar essas três dimensões — tipo, gênero e suporte — de maneira articulada, o plano de aula passa a favorecer a ampliação do repertório dos estudantes e a construção de conhecimentos que dialoguem com práticas sociais concretas. Essa abordagem, ao aproximar a escola do cotidiano, contribui para desenvolver a criticidade, a autonomia e a cidadania, incentivando a leitura e a produção de textos em diferentes contextos sociais.

Além disso, propõe questões que as professoras podem levantar para problematizar o conteúdo, promover reflexões críticas e conectar o aprendizado às práticas sociais. Essas questões visam estimular as professoras a refletirem sobre aspectos como a funcionalidade dos textos, as formas de comunicação e as implicações sociais e culturais de diferentes tipos, gêneros e suportes textuais. Assim,

estruturamos o ensino de forma a integrar conhecimentos linguísticos ao desenvolvimento de habilidades práticas e críticas, alinhadas às dimensões.

Quadro 9 – Plano de aula - Momento 2 – Problematização

DIMENSÕES SOBRE O CONTEÚDO		DISCUSSÕES SOBRE O CONTEÚDO
CONTEÚDOS:	DIMENSÕES:	QUESTÕES QUE OS PROFESSORES PODEM LEVANTAR:
1: Tipos textuais 1) Narrativo; 2) Descritivo; 3) Expositivo; 4) Argumentativo; 5) Injuntivo.	1) Conceitual 2) Social 3) Conceitual 4) Conceitual 5) Social	1. Objetos e animais podem ser personagens de uma história? 2. Se você tivesse que descrever a sua roupa para um colega com deficiência visual, como você descreveria? 3. Qual é a diferença entre explicar e convencer? 4. Quando quero convencer alguém sobre determinado assunto, eu argumento, justifico. Por qual motivo? 5. Se eu não seguir as regras de um jogo, eu vou conseguir jogar?
2: Gêneros textuais 1) História em quadrinhos; 2) Notícia; 3) Verbetes de dicionário; 4) Artigo de opinião; 5) Regras de jogo.	1) Conceitual 2) Social 3) Social/Cultural 4) Conceitual 5) Social/Cultural	1. Nas histórias em quadrinho o assunto é sempre fantasioso e com tom de humor? 2. As notícias são algo do momento, que gera curiosidade ou alegria ou tristeza do ouvinte/leitor? 3. Qualquer site é confiável para pesquisarmos sobre determinado assunto ou saber o conceito de alguma palavra? 4. Toda opinião é baseada em argumentos? 5. Em jogo em grupo, nem todos os jogadores devem seguir as regras?
3: Suportes textuais -	Social Histórico Social/Econômico	O suporte textual, que é o meio que circula uma mensagem, define como você poderá receber o texto? Se é de forma rápida ou mais demorada? A internet sempre existiu? Qual chega mais rápido a carta ou o e-mail? Por quê?

Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base em Gasparin (2012).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra o quadro 9, que traz informações sobre Plano de aula - Momento 2 - Problematização. Nela, O quadro apresenta uma organização didática fundamentada na problematização da Perspectiva Histórico-Crítica, dividindo-se em duas grandes colunas: "Dimensões sobre o conteúdo" e "Discussões sobre o conteúdo". Na primeira coluna, são listados os conteúdos a serem trabalhados, como tipos textuais (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo), gêneros textuais (história em quadrinhos, notícia, verbete de dicionário, artigo de opinião e regras de jogo) e suportes textuais, associados a dimensões como conceitual, social, cultural e histórico. Na segunda coluna, são propostas questões reflexivas que conectam os conteúdos à prática social e incentivam a análise crítica, como "Objetos e animais podem ser personagens de uma história?" ou "Toda opinião é baseada em argumentos?". Essas perguntas são elaboradas para estimular o pensamento crítico, destacando aspectos históricos, sociais e culturais, promovendo uma aprendizagem significativa e a relação entre teoria e prática.

Nesse momento 2, do plano de aula, mostramos as ações que as professoras devem fazer para que a prática social seja analisada e interrogada em relação ao conteúdo a ser trabalhado. As professoras são incentivadas a elaborar questões problematizadoras que conectem o aprendizado à realidade social e cotidiana dos estudantes, o que considera as dimensões conceituais, sociais, econômicas e históricas (Gasparin, 2012). É importante esclarecer que a compreensão dos conteúdos científicos pretende encontrar soluções para questões do dia a dia para

promover a consciência crítica. Além disso, é preciso transformar conteúdos teóricos em aplicações práticas e registrar essas questões para reflexão. Os estudantes são estimulados a superar o conhecimento cotidiano e adquirir uma compreensão mais aprofundada, que os forme para lidar com questões sociais de forma crítica e fundamentada. Iniciamos nesse momento a parte teórica, que o Nível de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1984).

Na sequência, veremos por meio das transcrições das falas e suas respectivas análises a segunda parte do plano de aula sendo colocada em ação.

Fala 17. **PESQUISADORA: 1)** *Como a professora do AEE explica as cenas da História em quadrinhos?*

PROFESSORA DO AEE -----

Fala 18. **PROFESSORA DO AEE: 1)** *A mesa, que uso de lousa ou a parede são pisos quadrados e o que fizemos, eu não sou boa de desenho, mas tem uns que são. E aí eles desenharam a história em quadrinho em cada quadradinho com a canetinha. Aí depois eles apagam, eles acham um máximo. Por que escreve e apaga né? Então, eles fizeram a história ali primeiro e depois a história no caderno [...]. Nesse momento, eles compreenderam que cada cena é quadradinho, [...], que precisava de ter o quadradinho, daí eles desenharam, [...] alguns lembraram dos balõezinhos, fizeram os balõezinhos [...] para fala, para o pensamento.*

A professora do AEE descreve uma atividade em que os estudantes criam **(1) História em quadrinhos** como suporte a mesa da sala ou os pisos quadrados da parede da sala de recursos. Cada cena da narrativa é um "quadradinho", os estudantes criam narrativas com desenhos e utilizam os balões de fala e pensamento, ou seja, há um estímulo à expressão artística e à compreensão estrutural da narrativa (Fala 18). Na criação de narrativas se usa elementos artísticos e estruturais das HQs, exemplifica como o gênero textual pode emergir do cotidiano dos estudantes.

A utilização da mesa e dos pisos da sala como recurso didático, mostra que é possível estimular a apropriação do conhecimento por meio de ideias simples. O piso, naquele contexto, é exemplificado como uma cena da história. Esse tipo de abordagem mobiliza o conhecimento cotidiano e o relaciona ao conhecimento científico (Gasparin, 2012), pois incentiva os estudantes a perceberem as regras intrínsecas ao gênero, como sequência de cenas, diálogos e expressões.

Assim, a atividade da professora do AEE, fundamentada na PHC, exemplifica como a problematização pode transformar recursos simples e experiências cotidianas

em oportunidades ricas de aprendizagem, conectando a prática social ao conhecimento científico e promovendo um aprendizado com sentido.

Fala 19. **PESQUISADORA: 2)** *Se você fosse trabalhar a história dos Três Porquinhos nesse contexto de Notícia, de que forma você faria, de que forma você explicaria que é uma notícia baseada em uma narrativa?*

Fala 20. **PROFESSORA DO AEE: 2)** *[...] Se eu usar esse livro aí, como ele vai dando informações do que aconteceu, de uma forma diferenciada do que aconteceu com os três porquinhos, eu posso trabalhar a notícia por meio de perguntas, o que ela busca? O que ela traz? [...] Por que que foi que apareceu a notícia de jornal ali? [...], mas antes eu faria a leitura, que ali a notícia fala que o lobo mau foi preso então eu parto dessa situação. Então já tem o gênero textual e a contextualização.*

A **(2) Notícia**, se fosse trabalhada, teria como base a narrativa dos *Três Porquinhos*. A história seria contextualizada e, por meio de perguntas, os estudantes trabalhariam a notícia de que o lobo foi preso. A proposta de transformar a narrativa em notícia evidencia a conexão entre diferentes gêneros textuais, promovendo a análise crítica e a contextualização dos eventos narrados (Fala 20). Essa transformação estabelece um vínculo entre o gênero narrativo e o jornalístico, destacando a importância de compreender o contexto e de analisar criticamente os acontecimentos. O exercício permite que os estudantes percebam como uma narrativa pode ser reformulada para diferentes finalidades comunicativas. Esse processo, segundo Gasparin (2012), desafia os estudantes a identificar elementos críticos e a contextualizar eventos narrativos em um formato socialmente relevante.

Fala 21. **PESQUISADORA: 3)** *Os estudantes compreendem que esses dois suportes, dicionário físico e o site da internet, vão trazer o mesmo significado de uma determinada palavra?*

Fala 22. **PROFESSORA DO AEE: 3)** *O dia que eu mostrei para eles que tinha na internet [...] Ah é! Professora, então, quando tiver em casa, eu precisava saber de alguma coisa, eu não saber, eu vou buscar né? Porque daí você que tem o dicionário, porque assim, o que que eles faziam, perguntava ali para o Google e o Google respondia. E ali no dicionário, vocês procuram assim e assim, vocês vão ver o mesmo.*

Nos **(3) Verbetes de dicionário**, a professora do AEE traz a compreensão de dois suportes textuais de informação, em que tanto o dicionário físico quanto o site da internet trazem o mesmo significado de uma palavra (Fala 22). Esse momento reflete o que Gasparin (2012) descreve como o processo de problematização, em que o conhecimento cotidiano, como a consulta ao dicionário ou a busca no Google, é posto em questão e analisado à luz do conhecimento científico, o que visa à organização e

sistematização da informação. Assim, a professora desafia os estudantes a identificar como o mesmo significado pode ser acessado em diferentes formatos, conectando a prática social à cultura elaborada.

Esse processo amplia a compreensão sobre os suportes textuais e promove uma aprendizagem com sentido ao gerar situações-problema que estimulam o raciocínio crítico e a reflexão (Gasparin, 2012; Saviani, 2019). A problematização ocorre, então, quando os estudantes são levados a comparar esses suportes, refletindo sobre como a mesma informação pode ser acessada e interpretada em diferentes contextos. Isso contribui para a apropriação de conhecimentos mais amplos, ao mesmo tempo em que permite estabelecer correlações importantes entre os conteúdos escolares e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento.

Fala 23. **PESQUISADORA: 4)** *Professora do AEE, o artigo de opinião, você não trabalhou ainda, mas mencionou a narrativa, "O lobo mau derruba a casa de palha", que o autor traz a opinião. Como que você explica o que é um argumento?*

Fala 24. **PROFESSORA DO AEE: 4)** *Aqui explicaria por que o autor está argumentando daquele jeito [...] é uma forma de expressar a opinião dele [...] A gente pode não concordar com a opinião do outro, mas a gente tem que respeitar. Ou você ler e ouvir alguma coisa e conta do jeito, às vezes, ao contrário, você está contando uma mentira, uma fake news. [...].*

O (4) **Artigo de opinião** explica o que é um argumento com base na narrativa "O lobo mau derruba a casa de palha", que é um texto reformulado, que traz a opinião de quem escreveu. Essa atividade, que utiliza esse contexto para discutir argumentos e opiniões exemplifica o processo de problematização ao abordar dimensões sociais e éticas. Aqui, a professora do AEE explicaria o que é um argumento e traria para o debate a questão a importância do respeito diante de opiniões divergentes (Fala 23). Ao desafiar os estudantes a refletirem sobre as divergências de opinião, a professora promove habilidades de argumentação e respeito à pluralidade. Esse momento é importante para fomentar o pensamento crítico, pois permite que os estudantes percebam as dimensões entre as questões sociais e o conteúdo formal, conforme Gasparin (2012).

Fala 25. **PESQUISADORA: 5)** *Mas eles sabem professora do AEE o que é uma regra?*

Fala 26. **PROFESSORA DO AEE: 5)** *Então, a maioria deles sim [...] a gente já vai trabalhando as regras. [...] Porque que o jogo tem que ter uma regra, eu explico cada um tem uma vez de jogar, cada uma precisa ter o seu desenvolvimento, cada um tem o seu passo a passo. [...] Não são todos os jogos que têm a mesma regra. [...] As regras são específicas para cada momento.*

Nas **(5) Regras do jogo**, a professora do AEE fala que a maioria dos estudantes já compreende o conceito de regra, e que ressalta a importância das regras em jogos para organizar a atividade, destacando a especificidade de cada conjunto de regras para diferentes momentos (Fala 26). Isso reflete o ponto de partida do processo pedagógico, que é "a realidade social trazida pelo aluno" (Gasparin, 2012, p. 37). Ao introduzir as regras como organizadoras do jogo, a professora do AEE utiliza uma prática comum aos estudantes para conectar o cotidiano ao conteúdo formal.

Ao realizar as perguntas problematizadoras, percebemos que a professora do AEE, por meio de suas respostas, traz novamente diferentes abordagens pedagógicas, que envolvem a criatividade com base em suportes que têm na sala de recursos além de pensar em atividades futuras que incluam a análise crítica e respeito sobre opiniões diferentes, o que contribui não só em sala de aula, mas em outros contextos sociais.

A discussão sobre regras no contexto de jogos explora a especificidade de um gênero textual normativo, conectando-o à organização de atividades cotidianas. Ao compreenderem a funcionalidade das regras em diferentes contextos, os estudantes exercitam a capacidade de análise crítica e resolução de problemas, destacando a aplicabilidade do conhecimento científico em situações práticas (Gasparin, 2012).

----- PROFESSORA DO AEE

Na sequência, apresentaremos as falas da professora da SAC 1 e a respectiva análise.

PROFESSORA DA SAC 1-----

Fala 27. **PESQUISADORA: 1)** *A professora da SAC 1 faz a mobilização inicial por meio da própria imagem das Histórias em quadrinhos, aqui, como você traz as questões de linguagem verbal e não verbal?*

Fala 28. **PROFESSORA DA SAC 1: 1)** *A gente já aborda, principalmente, por causa dessa leitura ali visual mesmo, né? Que é uma das coisas bastante cobradas dentro dos descritores, né? Então, no terceiro quadrinho a expressão de fulano indica, né? Então, eu não vou focar no que está escrito, eu vou focar realmente na imagem, né? Esse exploro bastante essa questão do não verbal então a fisionomia [...] o que está representando [...] para depois focar apenas no texto.*

A professora da SAC 1, na **(1) História em quadrinhos** sempre começa pela linguagem não verbal, utilizando as imagens de histórias em quadrinhos, destacando as expressões faciais e fisionomia dos personagens e elementos gráficos como os balões de fala para depois se concentrar na linguagem verbal, que é o texto escrito. (Fala 28). Esse método reflete a passagem do conhecimento cotidiano (interpretação visual) para a teoria (análise linguística). A problematização deve estimular o estudante a reconhecer múltiplas dimensões de um conteúdo (Gasparin, 2012). A professora da SAC 1 promove um movimento que conecta aspectos culturais e linguísticos, incentivando os estudantes a interpretarem as mensagens contidas nas imagens e relacioná-las à linguagem verbal.

Fala 29. **PESQUISADORA: 2)** *Professora da SAC 1, você comentou que a turma é pouco participativa, mas quando você trabalhou a Notícia "A adoção de pets cresce no Brasil", percebeu uma postura diferente dos estudantes?*

Fala 30. **PROFESSORA SAC 1: 2)** *Sim, foi uma aula que eles participaram um pouco mais. [...] Muitos têm gato e cachorro em casa. [...] Abordei o que seria uma adoção responsável. [...] Aí falei do rodeio que vai ter na cidade, que vai ter doação de animais de grande porte, falamos que não é qualquer pessoa que pode adotar, que precisa ter espaço.*

Na **(2) Notícia**, quando trabalhou o tema "A adoção de pets cresce no Brasil", percebeu uma maior participação da turma, que na visão da professora da SAC 1, é pouco participativa por se tratar de um assunto de interesse dos estudantes. Aproveitou a ocasião e mencionou outro assunto do contexto da cidade, que foi o rodeio que neste ano faria a adoção de animais de grande porte, em que falou da adoção responsável e dos critérios para adoção (Fala 30). Os processos de ensino e aprendizagem ganham sentido quando o conteúdo é vinculado à prática social dos estudantes (Gasparin, 2012). Ao expandir o tema com o contexto do rodeio e da adoção de animais de grande porte, a professora da SAC 1 promoveu uma problematização prática que envolve questões éticas e sociais, permitindo que os estudantes pensem a respeito de responsabilidade e critérios de adoção.

Fala 31. **PESQUISADORA: 3)** *No momento que a professora da SAC 1 pede para os estudantes grifarem com o marca-texto o Verbetes, a uma ampliação da explicação com base naquelas informações do dicionário, como a estrutura, a classe gramatical?*

Fala 32. **PROFESSORA DA SAC 1: 3)** *Não, naquele momento eu só trabalho o significado com eles [...]. Mas, hoje, eles sabem a estrutura do dicionário, ordem alfabética, significados, classe gramatical [...] Antes eles nunca tinha manuseado um dicionário. [...] Que a uma diferença de significados, dependendo da região do país. [...]*

Nos **(3) Verbetes de dicionário**, é recente que a turma conhece e já tenha folhado um dicionário, a professora da SAC 1 trabalha o verbete sempre com base em outro gênero textual, depois de grifar a palavra com marca-texto, apenas pesquisam no dicionário o seu significado, mas não focam na estrutura do verbete ou classe gramatical (Fala 32). Esse contexto de sala de aula está alinhado ao estágio inicial da problematização, quando se busca aproximar o estudante do conteúdo a partir de sua prática social (Gasparin, 2012). A introdução ao manuseio do dicionário evidencia um avanço na apropriação do conhecimento científico, que pode ser aprofundado em etapas subsequentes ao abordar questões estruturais e gramaticais mais complexas.

Fala 33. **PESQUISADORA: 4)** *É importante falar sobre o gênero Artigo de opinião sobre as fake News, as notícias falsas. Porque às vezes, a gente acha uma coisa, mas o nosso “achismo”, às vezes, não está tão certo. Como é abordado esse assunto?*

Fala 34. **PROFESSORA DA SAC 1: 4)** *É o que eu sempre coloco para eles, realmente é um fato, realmente aconteceu, a gente consegue provar, ou é só uma fofoca. [...] Sempre quando aparece algum gancho na sala, em que eles dizem “O fulano disse”, “Mas você tem como provar?”. “Você viu?”, “Não, fulano falou”. Vamos analisar antes de passar para a frente. [...].*

No **(4) Artigo de opinião** há o destaque em falar que o “achismo” nem sempre pode ser uma verdade, é preciso analisar criticamente as informações para não cair em uma *fake news*, é preciso distinguir entre fatos comprováveis e fofocas. A professora da SAC 1 destaca a importância de pesquisar a veracidade antes de compartilhar informações (Fala 34). Esse exercício estimula o pensamento crítico, essencial na problematização, conforme destacado por Saviani (2019). O desafio proposto (analisar a confiabilidade das informações) leva os estudantes a compreenderem a importância do conhecimento científico na construção de argumentos sólidos e fundamentados.

Fala 35. **PESQUISADORA: 5)** *De que forma a professora da SAC 1 trabalha a estrutura das Regras de jogo, por exemplo, a linguagem?*

Fala 36. **PROFESSORA DA SAC 1: 5)** *Não, mas geralmente, a gente parte ali da questão do verbo imperativo “embaralhe as cartas” ou “divida a sala”. [...] Nas Regras de jogo, que te falei que trabalhei com eles, ia funcionar ali no sentido horário, [...] que na hora que levantasse a plaquinha de A, B e C da resposta [...]. Mesmo tentando deixar muito estabelecido, sempre dá algum contratempo ali no meio. [...]. Partimos do Stop, que é um jogo da vivência deles, e iniciei o jogo do Cyber, aí construímos as regras com verbos no imperativo, de ordem.*

Nas **(5) Regras do jogo**, a professora da SAC 1 explica que trabalha a estrutura das regras de jogo, focando no uso do verbo imperativo, em que exemplifica o jogo Cyber (semelhante a um Stop) para ensinar as regras, destacando que as instruções devem ser objetivas, e mesmo assim tem alguns contratempos durante o processo, por exemplo, burlar alguma regra (Fala 36). Essa conexão entre o cotidiano e o científico deve ser explorada para tornar o aprendizado com sentido (Gasparin (2012). Mesmo com contratempos mencionados, a professora da SAC 1 engaja os estudantes em uma prática ativa, pois demonstra a importância de regras claras e bem estabelecidas.

Ao realizar as perguntas problematizadoras, percebemos que a professora da SAC 1, por meio de suas respostas, mostra uma tentativa de envolver e fazer com que os estudantes sejam mais participativos, faz uma adaptação das atividades conforme às necessidades dos estudantes, o que promove o aprendizado dos conteúdos, bem como desenvolve um pensamento crítico e social. A Problematização se manifestou de forma prática nas ações pedagógicas descritas. A professora da SAC 1 estabeleceu um diálogo dinâmico entre a prática social dos estudantes e os conteúdos científicos, pois usa a problematização como elemento central. Dessa forma, esse processo se consolidou como o eixo estruturante do ensino, pois faz aprendizagens e o desenvolvimento de competências críticas nos estudantes.

----- PROFESSORA DA SAC 1

Em seguida, apresentaremos as falas da professora da SAC 2, acompanhadas de sua análise correspondente.

PROFESSORA DA SAC 2 -----

Fala 37. **PESQUISADORA: 1)** *Os estudantes sabem o que é um gibi?*

Fala 38. **PROFESSORA DA SAC 2: 1)** *Aí eu perguntei. “Por que será que é gibi?” Aí alguns falaram “Ah! Porque é história em quadrinho”. Aí tem alguns que tem muito texto, que é o gênero verbal e o que só tem as imagens, aí eles falam “esse aqui só tem desenho”, aí eu pergunto “Por que será que só tem desenho? Não tem texto?” Daí, eles pararam para pensar. Daí foi de onde eu parti. [...] As histórias em quadrinhos não só texto, tem imagem, por isso, são não verbais.*

A professora da SAC 2, na **(1) História em quadrinhos** trabalha a compreensão dos estudantes sobre o termo "gibi" e estimula a pensarem por que alguns quadrinhos têm mais texto, enquanto outros são mais visuais. Essa abordagem

visa destacar que essa narrativa não é apenas textual, mas traz elementos visuais, sendo os conceitos de linguagens verbal e não verbal (Fala 38). A problematização é o elo entre os conhecimentos cotidiano e o científico, pois medeia a transição da prática social para o conteúdo teórico (Gasparin, 2012). Ao estimular os estudantes a perceberem que as histórias em quadrinhos possuem elementos narrativos tanto visuais quanto textuais, a professora da SAC 2 exemplifica a relevância de compreender o gênero em formato diferente de linguagens.

A prática da professora da SAC 2 ao abordar as linguagens verbal e não verbal nas histórias em quadrinhos exemplifica a aplicação da dialogia na educação (Bakhtin, 2003). Ao destacar a interação entre texto e imagem, promove a compreensão do gênero e cria um espaço para que os estudantes participem de um diálogo cultural mais amplo, o que contribui para a formação de leitores críticos capazes de interpretar as múltiplas vozes e significados presentes nos textos que consomem e produzem.

Fala 39. **PESQUISADORA: 2)** *A professora quis trazer um assunto do momento, que foi o episódio dos ataques na escola, para caracterizar o gênero textual?*

Fala 40. **PROFESSORA DA SAC 2: 2)** *Sim, mas eles não tiveram contato com essa Notícia. Então, eu peguei outro exemplo de Notícia no livro didático sobre animais, que fizemos a leitura, pergunto de onde foi tirado o texto, que é de um site, que é um texto informativo, atual, que vai informar o leitor. [...] Que a linguagem é mais formal, [...] não tem gírias. Então, a partir da notícia dos ataques das escolas, eu comecei a trabalhar o gênero textual dando sequência no livro didático.*

A **(2) Notícia**, a professora da SAC 2 introduz esse gênero textual comentando com o episódio de ataques em escolas, que resultou na morte de uma professora. Como os estudantes não sabiam desse assunto, seguiu a explicação de uma notícia sobre animais a partir do livro didático e enfatizou as características como assunto do momento, linguagem formal e a ausência de gírias para diferenciar a linguagem de notícias de outros gêneros (Fala 40). Essa contextualização reflete a orientação de Saviani (2019), que defende que o professor escolhe assuntos pertinentes à prática social dos estudantes, utilizando-as para se apropriar do conhecimento científico. Ao problematizar as características da notícia, como linguagem formal e ausência de gírias, a professora da SAC 2 associa a realidade social com os elementos estruturais do gênero, promovendo uma análise crítica.

Fala 41. **PESQUISADORA: 3)** *Então não necessariamente, a professora SAC 2 trabalha com o Verbetes de dicionário de forma isolada e sim com base em outro gênero textual?*

Fala 42. **PROFESSORA DA SAC 2: 3)** *Isso, no próprio livro didático já vem o campo Vocabulário [...] daí eu já falo que é parte do verbete de dicionário.*

Nos **(3) Verbetes de dicionário**, a professora da SAC 2 não aborda somente o verbete de dicionário, mas integra essa compreensão dentro do contexto de outro texto presente no livro didático, como o campo Vocabulário ou Glossário. Essa estratégia visa conectar o aprendizado do dicionário a situações práticas de leitura (Fala 42). O ensino, na perspectiva de Gasparin (2012), deve partir de problemas identificados na prática social, a professora da SAC 2 relaciona o estudo de verbetes no contexto de outros textos (campo Vocabulário ou Glossário). Essa abordagem evita a fragmentação do conteúdo e promove a conexão entre a estrutura dos verbetes e situações práticas de leitura, mostrando como o conhecimento dicionarizado é aplicável em contextos reais.

Fala 43. **PESQUISADORA: 4)** *A professora SAC 2 usa o descritor "fato e opinião"?*

Fala 44. **PROFESSORA DA SAC 2: 4)** *Sim, uso. [...] Eu digo que é um gênero bem difícil de trabalhar, de entenderem. [...] Mas quando eu estou trabalhando o texto com eles, aí eu falo assim [...] "por exemplo, quando você pede a opinião para sua mãe, essa roupa ficou boa?" Aí a mãe fala "Eu acho melhor você trocar essa blusa verde, essa blusa não combina com você". Então, é uma opinião, agora a blusa é verde, é um fato.*

No **(4) Artigo de opinião**, a professora da SAC 2 evidencia o uso do descritor "fato e opinião" (Brasil, 2022b), fala da complexidade desse gênero textual e exemplifica com situações do cotidiano, como pedir a opinião da mãe sobre uma roupa e dizer que a cor da roupa é um fato (Fala 44). O uso do descritor "fato e opinião" é problematizado pela professora da SAC 2 ao utilizar exemplos cotidianos, como a escolha de roupas, para diferenciar fato de opinião. A problematização exige que os estudantes percebam situações que necessitam de resolução, na prática social, identificando o conhecimento necessário para isso (Saviani, 2019). Nesse contexto, a professora da SAC 2 estimula os estudantes a analisarem a relação entre os elementos concretos e interpretativos no gênero textual, o que possibilita o pensamento crítico.

Fala 45. **PESQUISADORA: 5)** *Após esses combinados, essas regras de sala de aula, a professora SAC 2 chegou a trabalhar algum jogo e suas regras?*

Fala 46. **PROFESSORA DA SAC 2: 5)** *No livro traz lá. Aí a gente lê com eles, né? O que pode e o que não pode fazer no jogo.*

Nas **(5) Regras do jogo**, com base nos “combinados”, que são as regras de sala de aula, são trabalhados com os estudantes os jogos que estão disponíveis no livro didático, em que a professora faz a leitura e eles dialogam sobre as instruções dos jogos (Fala 46). Essa visão está alinhada com Gasparin (2012), que destaca que a problematização deve levantar questões práticas que permitam a contextualização do conteúdo científico. Ao discutir as instruções do jogo, a professora da SAC 2 relaciona as regras aos princípios organizadores da prática social, pois faz com que os estudantes compreendam e apliquem os conhecimentos em diferentes contextos. Logo, ao realizar as perguntas problematizadoras, percebemos que a professora da SAC 2, por meio de suas respostas, traz uma relação entre o ensino e o contexto social dos estudantes, o que estimula na compreensão linguística, falas sobre temas relevantes, como os episódios de ataques em escolas, e estimula a aplicação prática dos conhecimentos em situações do cotidiano.

Em todas as atividades descritas, a professora da SAC 2 demonstra uma prática pedagógica alinhada aos princípios da pedagogia histórico-crítica, transformando a sala de aula em um espaço crítico e reflexivo. Ao conectar teoria e prática social, conforme Saviani (2019) e Gasparin (2012), ela estimula os estudantes a pensarem, questionarem e aplicarem os conhecimentos em múltiplos contextos, promovendo sua formação integral e consciente.

----- PROFESSORA DA SAC 2

Fechando esse segundo momento do processo dialético, percebemos que as três professoras buscam relacionar sempre um aprendizado ao cotidiano e à realidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e aplicável fora do contexto de sala de aula.

A partir desse contexto, iniciamos, no momento 3 “Instrumentalização”, os processos de ensino e aprendizagem guiados por ações didáticas-pedagógicas para a construção do conhecimento científico. Por meio da mediação da pesquisadora, acontece o confronto do saber empírico com o saber científico, viabilizando às professoras responderem às questões sociais do seu cotidiano, de maneira crítica (Gasparin, 2012).

7.4.3 Momento 3 – Instrumentalização

No terceiro momento, a pesquisadora traz o conhecimento, os conceitos, os exemplos com fundamentação científica, isto é, “[...] é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos estudantes para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (Gasparin, 2012, p. 51). Esse momento é fundamental para que o professor estabeleça relações entre a teoria e a prática, possibilitando aos estudantes compreenderem o significado social do conteúdo e desenvolverem autonomia intelectual e crítica na construção de novos conhecimentos.

Esse momento é uma relação triádica, ou seja, as **professoras em formação** e o **conteúdo** são postos em recíproca relação por meio da **mediação da pesquisadora** que dará auxílio e orientação para essas professoras se apropriarem do conhecimento social produzido e sistematizado para poderem responder os problemas levantados na etapa anterior, ampliando suas capacidades analíticas e fortalecendo a articulação entre teoria, prática e compromisso social com a educação transformadora. Para Gasparin (2012, p. 51-52),

Nenhum dos três elementos do processo pedagógico é neutro, todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provêm. Por tudo isso, a aprendizagem assume as feições dos sujeitos que aprendem, do objeto de conhecimento apresentado e do professor [pesquisador] que ensina.

O processo pedagógico é intrinsecamente influenciado por diversos fatores, o que impede sua neutralidade. Isso significa que cada elemento envolvido – as professoras, o conhecimento e a pesquisadora – está condicionado por contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e de classe. A subjetividade das professoras, moldada por suas vivências e realidades, interage com o objeto de conhecimento, que carrega valores e significados construídos historicamente, e com a pesquisadora, que traz suas próprias perspectivas e interpretações. Embora o processo de aprendizagem envolva interações interpessoais, a verdadeira aprendizagem é intrapessoal, dependendo da reflexão do sujeito sobre o objeto e vice-versa, ou seja, resulta de uma interação mútua. Nesse sentido, a ação do sujeito a todo momento é consciente.

Assim, a aprendizagem não é um ato puramente técnico ou homogêneo; ela reflete as singularidades dos sujeitos envolvidos e das condições socioculturais em

que ocorre. Essa interdependência entre os elementos cria um ambiente de ensino e aprendizagem dinâmico, em que as interações são moldadas pela identidade e pelo contexto de todos os participantes, resultando em um processo profundamente humano e social. Além disso, valoriza-se a escuta ativa, o respeito às múltiplas formas de expressão e o reconhecimento das trajetórias individuais, fortalecendo vínculos e promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

Esse momento é o centro do processo pedagógico, é nele que se realiza, de fato, a aprendizagem, pois o trabalho da pesquisadora “consiste em dinamizar, através das ações previstas e dos recursos selecionados, os processos mentais dos alunos [das professoras formadoras] para que se apropriem dos conteúdos científicos em suas diversas dimensões, buscando alcançar os objetivos propostos” (Gasparin, 2012, p. 126).

Com base na teoria da didática, na prática, apresentamos os conteúdos de maneira elaborada e organizada, o que inclui situações desafiadoras que estimulassem a reflexão das professoras sobre questões reais. Estabelecemos um diálogo constante, atuamos como mediadores do conhecimento por meio do Power Point para proporcionar um aprendizado com base no visual, em que mostramos imagens, gifs, esquemas de memorização, conceitos (com naquilo que apresentamos no subtópico “7.3 Seleção dos gêneros textuais para intervenção pedagógica”). Como toda a formação ocorreu de maneira individual, não foi possível fazer formações de duplas ou grupos, mas falamos que seria interessante esse tipo de trabalho coletivo para a análise conjunta do conteúdo.

Nesse sentido, um ponto que estimulamos foi a reelaboração e a desconstrução de conceitos baseados no senso comum em prol do conhecimento científico, por exemplo, a questão que tipos de textos e gêneros textual não são sinônimos e sim que os gêneros textuais derivam de tipologias textuais. Adaptar o estilo de escrita e fala conforme o público-alvo, seja formal ou informal, foi outro ponto pensado e falado no momento da formação e incentivar os estudantes a construir seus próprios conceitos, ao relacionar o conteúdo apresentado ao contexto social. E, por fim, trouxemos exemplos práticos e demonstramos a relação entre as partes da prática social e o contexto científico.

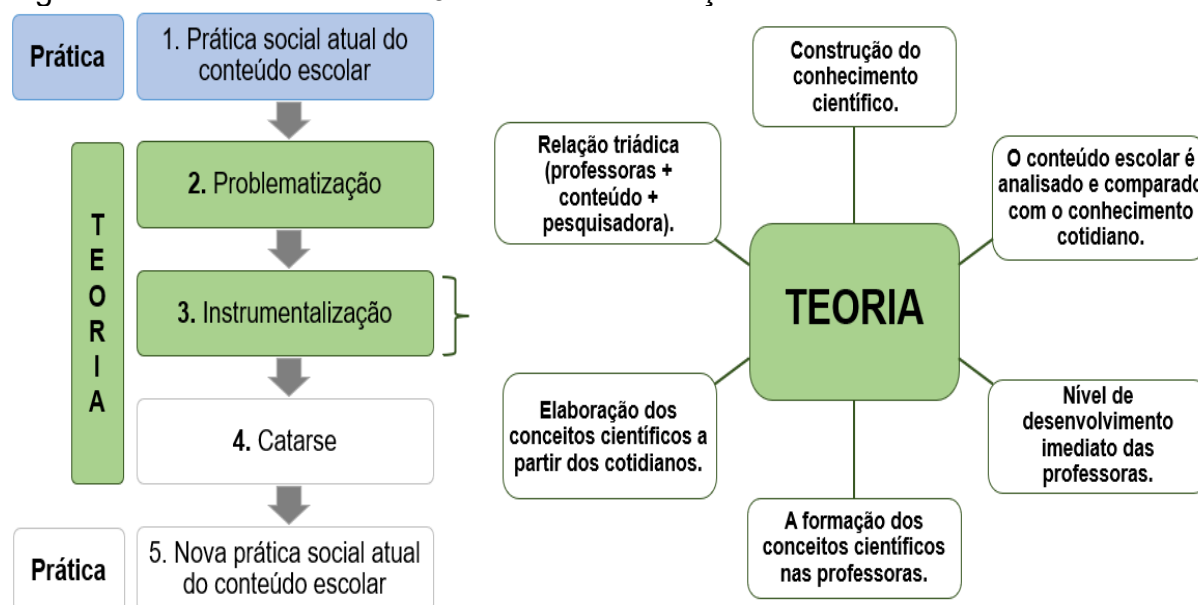
Vejamos um pouco mais sobre esse terceiro momento da didática com base nos diálogos realizados, transcritos e analisados.

Análises dos resultados

Momento 3: Ações didático-pedagógicas para a aprendizagem

Por meio da mediação da pesquisadora, acontece o confronto do saber empírico com o saber científico, viabilizando às professoras responderem às questões sociais do seu cotidiano, de maneira crítica (Gasparin, 2012). Esse processo favorece a ressignificação das práticas pedagógicas, ampliando a consciência profissional e fortalecendo o compromisso ético com a inclusão e a transformação social. Assim como nos outros momentos, trouxemos um pouco da fundamentação teórica desse terceiro momento, com base nos seguintes pontos (Figura 17):

Figura 17 – Teoria: Momento 3 – Instrumentalização



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base em Gasparin (2012).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 17, que traz informações sobre Teoria: Momento 3 - Instrumentalização. Nela, mostra as três partes do processo dialético de prática-teoria-prática da Pedagogia Histórico-Crítica, que são desmembrados nos cinco momentos da didática: na parte 1 "PRÁTICA", temos o momento 1) Prática social atual do conteúdo escolar; na parte 2 "TEORIA", temos os momentos 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse e na parte 3 "PRÁTICA", temos o momento 5) Nova prática social atual do conteúdo escolar. Nesse momento se destaca verde com um colchete a segunda parte Teoria, momento 3) Instrumentalização, em que se fundamenta com os seguintes fundamentos teóricos: construção do conhecimento científico; o conteúdo escolar é analisado e comparado com o conhecimento cotidiano; nível de desenvolvimento imediato do estudante; a formação dos conceitos científicos no estudante; elaboração dos conceitos científicos a partir dos cotidianos e relação triádica (estudantes + conteúdo + professor).

Nesse sentido, no momento 3 do plano de aula, apresentamos no quadro 10 a proposta pedagógica baseada na PHC, que é a Instrumentalização. Nesse momento, alinhamos os objetivos específicos, os conteúdos, as dimensões, as técnicas de ensino e os recursos utilizados para mediar o confronto entre saber empírico e científico (Gasparin, 2012). Aqui, podemos trabalhar com atividades que

ajudam os estudantes a compreenderem os diferentes tipos, gêneros e suportes textuais.

As ações propostas incluem exposições orais e exemplos práticos, utiliza-se recursos como PowerPoint, imagens, gibis, jornais, dicionários e jogos, que se relacionam com o conhecimento científico à realidade social dos estudantes. Essa abordagem desenvolve uma visão crítica, auxilia os estudantes a responderem de forma fundamentada às questões do cotidiano. Além disso, favorece a construção coletiva do saber, estimula a participação ativa e o vínculo entre teoria e prática.

Quadro 10 – Plano de aula - Momento 3 – Instrumentalização

<u>LISTAR TÉCNICAS DE ENSINO</u>			<u>LISTAR RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS</u>	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	CONTEÚDOS	DIMENSÕES	AÇÕES	RECURSOS
Compreender que todo texto falado e/ou escrito tem como base os tipos de textos que são: 1) Narrativo; 2) Descritivo; 3) Expositivo; 4) Argumentativo; 5) Injuntivo.	1) Narrativo; 2) Descritivo; 3) Expositivo; 4) Argumentativo; 5) Injuntivo.	1) Conceitual 2) Social 3) Conceitual 4) Conceitual 5) Social	Exposição oral; Exemplos;	Power Point; Imagens;
Entender que os gêneros textuais são aqueles textos que usamos no nosso dia a dia como: 1) História em quadrinhos; 2) Notícia; 3) Verbetes de dicionário; 4) Artigo de opinião e 5) Regras de jogo.	1) História em quadrinhos; 2) Notícia; 3) Verbetes de dicionário; 4) Artigo de opinião; 5) Regras de jogo.	1) Conceitual 2) Social 3) Social/Cultural 4) Conceitual 5) Social/Cultural	Exposição oral; Observações; Exemplos;	Power Point; Imagens; Gibi; Jornal; Dicionário; Jogo.
Perceber que os textos podem ser vinculados de forma física ou virtual.		Social Histórico Social/Econômico	Exposição oral; Exemplos.	Imagens.

Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base em Gasparin (2012).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra o quadro 10, que traz informações sobre Plano de aula - Momento 3 - Instrumentalização. Nela, apresenta um quadro organizado em duas colunas principais, intituladas "Listar técnicas de ensino" e "Listar recursos humanos e materiais". Na coluna de técnicas de ensino, são descritos os objetivos específicos, como compreender os tipos de texto (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo), identificar gêneros textuais do cotidiano (histórias em quadrinhos, notícias, verbetes de dicionário, artigos de opinião e regras de jogo) e reconhecer a relação dos textos com contextos físicos ou virtuais. A coluna também lista os conteúdos correspondentes a cada objetivo e as dimensões abordadas, que incluem aspectos conceituais, sociais, culturais e econômicos. Na coluna de recursos humanos e materiais, são apresentadas as ações, como exposição oral, observações e exemplos, além dos recursos utilizados, como PowerPoint, imagens, gibis, jornais, dicionários e jogos, visando uma abordagem prática e multimodal para o ensino dos gêneros textuais.

O terceiro momento, do planejamento pedagógico, detalha as ações que as professoras devem realizar para mediar o confronto entre o saber empírico e o saber

científico. O docente deve expor os conteúdos de maneira sistemática, apresentar situações desafiadoras que estimulem a construção de conhecimento pelos estudantes e motivá-los à reelaboração ou desconstrução de conceitos baseados no senso comum (Gasparin, 2012). Além disso, atua como mediador do conhecimento propondo atividades práticas, e enfatiza a relação entre as estruturas textuais e o contexto social. Os estudantes, nesse processo, constroem seus próprios conceitos a partir das mediações propostas, conectando as várias partes do conteúdo ao cotidiano, desenvolvendo uma compreensão crítica e científica das questões sociais.

Nesse contexto, iniciamos o conceito científico ao exemplificar por meio da Figura 18 os **Tipos, Gêneros e Suportes Textuais**. Mostramos, mesmo que as professoras já soubessem, uma ideia de como que podem explicar aos estudantes, para entender as funções diferentes desses três conteúdos em um texto e na sua prática social. Essas distinções são fundamentais para compreender como os textos são produzidos, organizados e adaptados às necessidades sociais e comunicativas.

Figura 18 – Tipos, gêneros e suportes textuais



Fonte: A autora.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a Figura 18, que apresenta a relação entre Tipos, Gêneros e Suportes Textuais. Ela está organizada em cinco colunas verticais, cada uma contendo três níveis: tipologia textual, gênero textual e suporte textual. A primeira coluna representa o tipo textual "Narrativo", que corresponde ao gênero textual "História em quadrinhos", com o suporte textual sendo o "gibi". A segunda coluna apresenta o tipo textual "Descritivo", com o gênero textual "Notícia" e suporte textual exemplificado por "site de notícias". A terceira coluna mostra o tipo textual "Expositivo", que está associado ao gênero "Verbetes de dicionário" e tem como suporte textual o "dicionário físico". A quarta coluna traz o tipo textual "Argumentativo", relacionado ao gênero "Artigo de opinião", com suporte textual "jornal impresso". A quinta e última coluna apresenta o tipo textual "Injuntivo", com o gênero textual "Regras de jogo", e o suporte textual é um "jogo virtual". Esses elementos estão visualmente

conectados por setas que indicam a passagem da tipologia para o gênero e deste para o suporte, com exemplos visuais representativos em cada nível.

Os **tipos textuais** se referem às diferentes maneiras de organizar e estruturar a informação em um texto. Essa classificação é feita com base nas características linguísticas predominantes, como escolha de palavras, estrutura sintática e uso de tempos verbais, o que define a natureza do texto, sendo apenas os cinco: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo ou injuntivo. Os tipos textuais possuem um fundamento textual e linguístico, sendo analisados por sua construção linguística (Bizello *et al.*, 2020).

Por outro lado, os **gêneros textuais** estão relacionados às práticas sociais e às finalidades comunicativas específicas. Eles englobam uma variedade de textos, que são infinitos, que aparecem em contextos variados, como e-mails, notícias, receitas e relatórios, sendo determinados por suas funções e características em uma situação comunicativa (Marcuschi, 2007). Cada gênero textual apresenta uma combinação única de elementos formais e estilísticos, apropriada ao contexto e ao propósito de sua produção.

Já o **suporte textual** é o meio ou formato no qual o texto é apresentado, como papel, tela de um dispositivo eletrônico, placas ou outdoors. O suporte influencia aspectos de legibilidade, acessibilidade e até mesmo as escolhas de linguagem e formatação do texto, pois diferentes meios podem exigir adaptações na organização e no estilo da comunicação (Marcuschi, 2003).

Explicamos, por exemplo, que o tipo textual (ou tipologia textual) narrativo/narração pretende contar uma história norteadas por seus elementos narrativos (personagem, enredo, narrador, tempo e espaço), e que com base nessa tipologia temos os gêneros textuais (história em quadrinho, conto, novela, fábula etc.), mas isso não impede de um único gênero textual ter características de outras tipologias textuais. Logo, os gêneros textuais são veiculados por meio de suportes textuais (livro, site, aplicativos, voz de um adulto contando a história). E assim, sucessivamente, com os tipos descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo.

Com base nesse momento de relembrar conceitos básicos, destacam-se cinco gêneros textuais: (1) Histórias em quadrinhos, que combinam texto e imagem para contar uma narrativa; (2) Notícia, que transmite informações sobre eventos recentes de forma objetiva; (3) Verbetes de dicionário, que definem palavras e suas variações de significado; (4) Artigo de opinião, que apresenta argumentos sobre um

tema específico; e (5) Regras de jogo, que explicam de maneira clara as instruções para jogar um determinado jogo. Esses gêneros são fundamentais para a compreensão e produção de diferentes tipos de textos no cotidiano.

A partir daqui todo, momento da Instrumentalização, usamos os conceitos apresentados no subtópico “4.5 A seleção dos gêneros textuais para intervenção pedagógica” e acrescentamos outras características que achamos necessárias. A pesquisadora combinou com as professoras, que nesse momento, faria a apresentação dos conceitos dos cinco gêneros textuais, e que as professoras poderiam interagir, acrescentar ou perguntar sobre o conteúdo apresentado. Aqui, a ideia foi fazer essa parte da instrumentalização em conjunto com as professoras, cada uma delas contribui com fundamentos conceituais a respeito dos gêneros textuais.

Fala 47. **PESQUISADORA: 1)** *A História em quadrinhos é o nome dado à arte de narrar histórias por meio de desenhos e textos em sequência, normalmente na horizontal.*

Fala 48. **PESQUISADORA: 1)** *Um recurso bastante explorado são as onomatopeias, que tentam reproduzir os sons com sons humanos, sons de animais, som de objetos, sons da natureza, som de ações.*

Iniciam com as contribuições da professora do AEE sobre o conteúdo escolar do gênero textual: 1) História em quadrinhos, a respeito da figura de linguagem Onomatopeia.

PROFESSORA DO AEE-----

Fala 49. **PROFESSORA DO AEE: 1)** *Eu montei uma atividade com eles, que tinha os balões vazios e embaixo era para recortar quais onomatopeias cabiam dentro daquela conversa. Foi bem legal. Foi assim que eles conseguiram compreender, que o barulho precisava ser falado e escrito. [...] Porque quando eu falo, eu faço barulho.*

A figura de linguagem Onomatopeia é usada como recurso expressivo nas HQs, a professora do AEE falou de uma atividade prática que envolveu os estudantes preenchendo balões vazios com onomatopeias adequadas, proporcionando uma compreensão mais profunda da relação entre a fala, a escrita e o som (Fala 49). É uma das figuras de linguagem mais antigas e “está presente tanto na língua falada quanto na escrita, está na fala do dia a dia e na literatura; é um fenômeno linguístico inerente à própria linguagem, manifestando-se nas mais diferentes culturas e civilizações” (Santos, 2020, p. 78).

----- PROFESSORA DO AEE

Na sequência, os conceitos dos balões de fala da história em quadrinhos em que a pesquisadora faz a seguinte reflexão.

Fala 50. **PESQUISADORA: 1)** *Para comunicar as falas das personagens, por exemplo, são empregados balões com textos escritos. O formato desses balões também transmite intenções distintas, como Balão de Grito é maior e muitas vezes com letras maiúsculas, é usado para representar falas altas ou gritos; Balão de Pensamento, em vez de ser conectado ao personagem por uma linha, este balão muitas vezes tem uma série de bolhas ou nuvens, indicando pensamentos internos do personagem. [...].*

A professora da SAC 1 traz algumas contribuições a respeito dos balões de fala.

PROFESSORA DA SAC 1 -----

Fala 51. **PROFESSORA DA SAC 1: 1)** *Geralmente, faz interdisciplinar né? A questão dos desenhos dos balões, a gente consegue unir as duas disciplinas, Português e Artes. [...] apresentar se é um grito, se é um pensamento. [...]. Aí quando chega na minha aula, já tem ideia do desenho do balão [...] lá eles desenham e constroem os balões.*

Os diferentes formatos de balões de fala para mostrar as falas dos personagens, que são elementos fundamentais na narrativa visual das HQs, cada um com uma função específica, como transmitir diálogos, pensamentos ou emoções, conforme Garone e Kunz (2011). A professora da SAC 1 realça o trabalho em parceria com a disciplina de Artes, que ensina e produz os desenhos dos balões, que sugere uma abordagem educacional mais abrangente, ao relacionar diferentes áreas de conhecimento (Fala 51). A interdisciplinaridade, na construção e no desenho dos balões, permite que os estudantes compreendam o conteúdo verbal e intensidade emocional ou o tipo de pensamento representado pelos diferentes formatos de balões (Garone; Kunz, 2011). Assim, os estudantes podem aprender a relacionar as funções comunicativas de cada tipo de balão.

----- PROFESSORA DA SAC 1

Em prosseguimento, a pesquisadora fala alguns elementos básicos das História em quadrinho como linguagem, personagens etc.

Fala 52. **PESQUISADORA: 1)** *Essas histórias possuem os fundamentos básicos das narrativas: enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho. No geral, apresentam*

linguagem verbal e não verbal. O objetivo maior é o entretenimento como forma de divertir, causar o humor e transmitir uma informação, uma alerta à população.

Outra contribuição importante foi da professora da SAC 2, que trouxe conceitos das História em quadrinhos sobre os elementos da narrativa.

PROFESSORA DA SAC 2 -----

Fala 53. **PROFESSORA DA SAC 2: 1)** [...] *Olha a expressão do personagem, será que ele está alegre, olha a cara dele. O que ele quer transmitir com essa mensagem. [...] tem que perceber a entonação, se é humor, se é para informar, que tipo de linguagem foi usada.*

A professora da SAC 2 (Fala 53) enfatiza a importância de interpretar os elementos não verbais da narrativa, como as expressões faciais dos personagens, para entender as mensagens subjacentes nas histórias em quadrinhos. Esse aspecto de interpretação é o conceito de linguagem mista, conforme Silvestre (2010), que combina signos verbais e não verbais para transmitir uma mensagem. A professora da SAC 2 fala que a expressão facial do personagem, parte da linguagem não verbal, é importante para identificar emoções como alegria ou humor, bem como para compreender a intenção do personagem em determinada situação.

Ao observar as expressões, os estudantes percebem a entonação da fala (ligada à linguagem verbal), o que sugere a combinação dessas duas linguagens para dar sentido completo à mensagem da HQ. Há a orientação para que os estudantes reconhecerem a relação entre o que é dito (linguagem verbal) e como é mostrado (linguagem não verbal), estimula uma compreensão mais ampla da narrativa, que envolve tanto o conteúdo expresso em palavras quanto as emoções e intenções transmitidas pelas imagens.

A linguagem mista é essencial para a construção de significados em contextos narrativos como os das HQs, em que as expressões faciais e os diálogos se complementam (Silvestre, 2010). A fala da professora da SAC 2 reforça a necessidade de os estudantes interpretarem o que é dito pelos personagens e como as representações visuais e a entonação comunicam emoções e intensidades, sendo esses elementos essenciais para a compreensão plena do material narrativo.

Aqui, é importante ressaltar, que o contexto de sala de aula da professora da SAC 2 é uma sala de aula com estudantes Público da Educação Especial – PEE, em

que gestos e entonações de voz fazem toda a diferença ao ter um olhar diferenciado para esses estudantes, o que a professora faz isso de forma tão atenta e eficaz.

----- PROFESSORA DA SAC 2

Nesse contexto, a prática pedagógica valoriza a relação triádica entre estudante, professor e conhecimento, promove a interação dialética entre teoria e prática. As atividades mencionadas são exemplos de como o professor instrumentaliza o conteúdo sistematizado para que os estudantes possam reconhecer as intenções comunicativas das linguagens. Esse processo transmite o conhecimento, bem como prepara o estudante para reinterpretá-lo e utilizá-lo como instrumento de transformação social (Saviani, 2019).

A seguir, vamos analisar as contribuições das professoras a respeito do gênero textual: 2) Notícia.

Fala 54. **PESQUISADORA: 2)** *A Notícia é um texto do campo jornalístico cuja função é relatar acontecimentos cotidianos, com a forte presença de elementos narrativos e descritivos. É marcada pela impessoalidade (uso de 3ª pessoa).*

Fala 55. **PESQUISADORA: 2)** *É um texto jornalístico que relata, narra e informa sobre acontecimentos recentes e cotidianos que ocorreram em determinada região (bairro, cidade, país etc.), com grande relevância e impacto para a sociedade.*

A começar pela professora do AEE, que traz um exemplo de situação que poderia ter se tornado uma notícia.

PROFESSORA DO AEE -----

Fala 56. **PROFESSORA DO AEE: 2)** *[...] a gente passou por uma situação de uma pessoa que tentou entrar aqui na escola armada [...], mesmo que não tem trabalhado, eu falei para eles que essa situação já tinha acontecido em outros lugares do Brasil. [...] Aí aproveitei em trazer algumas características, quem, onde, como [...].*

O texto é jornalístico, descreve acontecimentos recentes e cotidianos de um bairro, de uma cidade, de um país. O exemplo verídico da professora do AEE ilustra como um acontecimento real pode ser relatado de forma jornalística, pois descreve uma situação relevante (tentativa de entrada de uma pessoa armada na escola) e contextualiza com outros incidentes semelhantes (Fala 56). Assim, o exemplo demonstra a construção de uma notícia a partir de um fato, ao lembrar que nas convenções jornalísticas, essa descrição precisa da imparcialidade e o uso da terceira pessoa, segundo Bonini (2002).

A pesquisadora segue trazendo outras características da Notícia, como a estrutura desse gênero textual.

Fala 57. **PESQUISADORA: 2)** *A notícia é estrutura em três partes: na primeira “Título e subtítulo” é apresentar um título que desperte a curiosidade do leitor; já o subtítulo é opcional; na segunda parte “Lide (lead)”, temos as seguintes perguntas O quê? (ocorrido), Quem? (personagens envolvidos), Onde? (local) e Quando? (data, horário). E na última parte “Corpo do texto”, temos as últimas perguntas: Por quê? (causa) e Como? (modo como ocorreu).*

A seguir, analisamos a abordagem da professora do SAC 1 em relação à estrutura do gênero textual Notícia.

PROFESSORA DA SAC 1 -----

Fala 58. **PROFESSORA DA SAC 1: 2)** *[...] Ali no título já vai abordar praticamente todo o conteúdo, né? [...] Então, ali já tem onde aconteceu? Com quem aconteceu? Quando aconteceu? Então, a gente usa essas perguntas, geralmente, já para suprir, né esse entendimento da criança. [...] leva a notícia que você, deixa eles fazerem a leitura e depois vai jogando esses questionamentos.*

A fala (Fala 58) da professora reflete uma abordagem pedagógica fundamentada na estrutura tradicional da notícia, conforme Bonini (2002). Ao destacar as perguntas-chave (Fala 57) como instrumentos para facilitar a compreensão dos estudantes, a professora da SAC 1 incentiva a identificação das partes essenciais da notícia, como o título, o *lead* e o corpo do texto. O título deve sintetizar o ponto central, enquanto o *lead* responde às perguntas iniciais, oferecendo uma visão geral do ocorrido. A utilização dessas perguntas, como ferramenta pedagógica, visa desenvolver a habilidade dos estudantes em organizar e analisar informações de forma lógica e coerente, promovendo a compreensão textual e o pensamento crítico, ao estimular a leitura e a escrita.

----- PROFESSORA DA SAC 1

A pesquisadora também aborda a questão das notícias falsas (*fake news*).

Fala 59. **PESQUISADORA: 2)** *É importante verificar se a notícia é verdadeira ou falsa antes de passar a notícia, as fontes precisam ser confiáveis para não cairmos nas chamadas “fake news”.*

PROFESSORA DA SAC 2 -----

Fala 60. **PROFESSORA DA SAC 2: 2)** [...] a notícia traz um fato que é verdade, um fato que aconteceu. [...], que é verídico, não pode ser inventado. [...] Tem que ser coisas que realmente estão acontecendo.

A veracidade da notícia antes de compartilhá-la, ressaltando a necessidade de fontes confiáveis para evitar a propagação de "fake news", a professora da SAC 2 ressalta que a notícia deve ser baseada em fatos verdadeiros e não inventados, destacando a responsabilidade de apresentar informações reais e verificadas (Fala 60). Isso está diretamente ligado à responsabilidade dos comunicadores em garantir a precisão das informações antes de compartilhá-las, o que exige o uso de fontes confiáveis.

Isso se alinha à estrutura das notícias, em que é essencial distinguir entre fatos e opiniões e identificar a perspectiva do escritor. Além disso, a professora da SAC 2 faz uma alusão ao enfrentamento das *fake news*, fenômeno que, com o crescimento das redes sociais, tem ampliado a disseminação de informações falsas. No contexto atual, em que as informações circulam rapidamente, torna-se importante que as notícias adotem uma abordagem crítica e reflexiva para evitar a propagação de desinformação, um conceito amplamente discutido na teoria da comunicação e da alfabetização midiática.

----- PROFESSORA DA SAC 2

O terceiro momento do processo pedagógico é o ponto que ocorre a sistematização do conhecimento científico (Gasparin, 2012). Nos exemplos apresentados, as professoras utilizam estratégias que transformam experiências cotidianas e conceitos básicos em ferramentas de aprendizado reflexivo e crítico. A mediação pedagógica faz a ponte entre o objeto de estudo (notícia), os conceitos científicos (estrutura textual, função social e ética da informação) e os estudantes, estimulando sua capacidade de pensar, interpretar e aplicar o conhecimento em contextos reais.

Agora, vamos apresentar as contribuições das professoras relacionadas ao gênero textual: 3) Verbetes de dicionário.

Fala 61. **PESQUISADORA: 3)** Os Verbetes de dicionário são textos objetivos cuja finalidade é informar ao leitor sobre o significado de uma palavra.

Fala 62. **PESQUISADORA: 3)** *Suportes textuais do verbete de dicionário, podemos exemplificar o livro físico, aplicativos, sites.*

Começamos com a professora do AEE, que traz os suportes textuais em que os verbetes de dicionário podem ser encontrados.

PROFESSORA DO AEE -----

Fala 63. **PROFESSORA DO AEE: 3)** *O PNAIC enviou para as escolas, em 2013, 2014, um dicionário ilustrado, mais simplificado, para as turmas do primeiro ano, que é da Turma do Cocoricó, que ali você vai ter menos palavras, menos informações, no entanto, a maioria deles é com desenho [...] para o segundo e terceiro ano trazem mais palavras, mais verbetes, já vai aumentando o grau de dificuldade.*

A professora do AEE menciona a distribuição de dicionários ilustrados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, destacando a adaptação do conteúdo de acordo com anos, o que torna a aprendizagem mais acessível e interessante (Fala 63). Essa abordagem está alinhada com a definição de verbete de dicionário, que é um texto informativo e expositivo, e pode ser simplificado e ilustrado para facilitar o entendimento, especialmente para crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental I. Ao incluir imagens, o dicionário se torna uma ferramenta mais eficaz para o público infantil, ajudando a criar uma associação entre a palavra e sua representação visual, o que é importante para o aprendizado da linguagem (Vilela, 1995).

----- PROFESSORA DO AEE

A pesquisadora, agora, traz características mais especificadas do Verbetes de dicionário.

Fala 64. **PESQUISADORA: 3)** *Os verbetes são organizados segundo a ordem alfabética e contêm subdivisões. Os elementos presentes em um verbete são: Entrada; Definição; Origem; Finalidade; Exemplo; Informações históricas; Classificações gramaticais; Fonte de pesquisa.*

PROFESSORA DA SAC 1 -----

Fala 65. **PROFESSORA DA SAC 1: 3)** *[...] Eu trabalhei o texto "Sopa de pedra"²⁸, que é um conto de artimanhas, eu já fiz com esse propósito mesmo, né de levar um texto de*

²⁸ "Sopa de Pedras" é uma famosa história folclórica que apresenta o personagem folclórico brasileiro Pedro Malasartes. Na narrativa, Pedro Malasartes chega a uma cidade faminto e decide preparar uma sopa de pedras. Intrigados, os moradores curiosos começam a contribuir com ingredientes, transformando a sopa inicialmente fictícia em uma refeição comunitária real. Essa astúcia e habilidade

palavras que não fossem do cotidiano, né? Para que eles pudessem ficar mesmo intrigados, né? E foi até o “fumeiro”, mas pera lá, ne’? Que que é, é um lugar de fumar? Não é onde vende carne defumadas. [...] eu trabalhei dois suportes, a história cantada, animada e a versão escrita.

A professora da SAC 1 exemplifica sua prática pedagógica ao utilizar um conto folclórico com palavras pouco usuais para despertar a curiosidade dos estudantes e ampliar seu vocabulário. Além disso, ela emprega dois suportes — uma história cantada e outra versão escrita — o que enriquece a compreensão dos alunos sobre o conteúdo (Fala 65). Ao trabalhar com um texto repleto de palavras fora do cotidiano, a professora explora de forma indireta o conceito de **verbetes de dicionário**, estimulando os estudantes a ampliar os significados e a questionar palavras desconhecidas.

A atividade proposta, além de incentivar a leitura do texto, cria uma oportunidade para que os estudantes consultem o dicionário e esclareçam dúvidas sobre palavras desconhecidas, como “fumeiro”, termo que requer investigação para ser compreendido adequadamente. Esse exemplo ilustra como os verbetes contribuem para enriquecer o vocabulário e a compreensão da língua.

----- PROFESSORA DA SAC 1

A pesquisadora explica que o Verbetes de dicionário como um texto escrito, informativo e sistemático.

Fala 66. **PESQUISADORA: 3)** *O verbete é um texto escrito, de caráter informativo, destinado a explicar um conceito segundo padrões descritivos sistemáticos, por exemplo, grafia correta, separação silábica, classe gramatical, diferentes sentidos, aplicação em uma frase.*

A professora da SAC 2 fala sobre o dicionário físico, que é um dos suportes textuais do gênero textual Verbetes de dicionário.

PROFESSORA DA SAC 2 -----

Fala 67. **PROFESSORA DA SAC 2: 3)** *A gente usa o Aurélio, nele, tem a separação silábica, [...] e quando eles ficam com dúvida, a gente busca no dicionário, porque amplia o vocabulário deles. [...].*

de Malasarte revelam seu caráter maliciosamente inteligente, destacando sua presença sagaz e bem-humorada nas tradições populares brasileiras.

A professora da SAC 2 destaca o uso do dicionário físico, enfatizando a importância de utilizá-lo para o significado das palavras e para trabalhar a separação silábica, essa abordagem destaca a utilidade prática do dicionário na expansão do conhecimento linguístico (Fala 67). O uso contínuo e sistemático de dicionários em sala de aula contribui para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, permitindo-lhes aprender palavras novas e para compreender sua estrutura, significados múltiplos e aplicação correta no contexto.

----- PROFESSORA DA SAC 2

O terceiro momento da didática é o ponto em que os conteúdos sistematizados são apresentados de maneira estruturada e reflexiva, permitindo que os estudantes se apropriem do conhecimento científico. Nesse trabalho com verbetes, as professoras atuam como mediadoras, organizam o conteúdo para que os estudantes compreendam a funcionalidade prática dos dicionários e a relação entre diferentes suportes textuais e contextos de uso. A combinação de recursos diversificados (contos folclóricos, dicionários físicos e ilustrados) e elementos linguísticos (definição, classe gramatical, separação silábica) estimula os processos mentais e amplia a reflexão dos estudantes sobre o texto.

Essa abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como a ampliação do vocabulário, a análise de estruturas textuais e o uso crítico de ferramentas como o dicionário. Ao conectar o conhecimento sistematizado às práticas pedagógicas e ao contexto social dos estudantes, as professoras promovem um aprendizado que prepara os estudantes para aplicar esse conhecimento em diferentes situações. Essa prática fortalece a relação entre ensino e realidade social, consolidando o objetivo da PHC de formar sujeitos críticos e autônomos.

Na sequência, a pesquisadora fala do gênero textual: 4) Artigo de opinião.

Fala 68. **PESQUISADORA: 4)** *O Artigo de opinião é um texto que você deve deixar clara a sua opinião sobre um determinado assunto. É importante usar argumentos que convençam o leitor por meio de informações coerentes.*

Fala 69. **PESQUISADORA: 4)** *É importante deixar claro o seu ponto de vista, então retome o que foi exposto, ou faça uma citação de algum escritor, ou alguém importante na área relacionada ao tema.*

A professora do AEE ressalta na sequência a importância de explicar a diferença sobre divergência de opinião e a necessidade de convencer alguém.

PROFESSORA DO AEE -----

Fala 70. **PROFESSORA DO AEE: 4)** [...] *eu expliquei o que era divergência de opinião e o que era a opinião para convencer alguém. [...] peguei o exemplo da política, [...] a gente precisa dizer porque o candidato a prefeito é melhor que o outro. [...] Aí a pessoa pode concordar ou discordar de você.*

O ponto de vista deve ser claro, retomada do que foi exposto, uso de citação de alguém importante na área relacionada ao tema, a professora do AEE ressalta que é preciso diferenciar a divergência de opinião e a convencer alguém de determinado assunto (Brakling, 2000). Usou o exemplo da política, assunto que movimenta muito a cidade, da importância de apresentar motivos para considerar um candidato a prefeito melhor que outro, essa abordagem prática promove a compreensão do leitor (Fala 70). Esse exemplo está alinhado à ideia de Beltrão (1980) sobre esse gênero textual tratar da função psicológica, que traz ideias, fatos, situações que causam conflito no dia a dia, ou que expresse um juízo de valor.

----- PROFESSORA DO AEE

A pesquisadora traz alguns termos importantes para marcar a personalidade desse gênero textual.

Fala 71. **PESQUISADORA: 4)** *Características fundamentais em um artigo de opinião: Use, por exemplo, “Na minha opinião...”, “A meu ver..”, “Acredito que...”;*

PROFESSORA DA SAC 1 -----

Fala 72. **PROFESSORA DA SAC 1: 4)** [...] *Você leva determinada situação, gente, mas esse tênis que eu tô no pé, é o tênis mais confortável do mundo. Será? Se a fulana pegar o meu tênis e colocar no pé, ela vai pensar a mesma coisa. [...] daí a gente vai criando situações para que eles entendam que isso é a “minha opinião”, talvez, o tênis seja super duro. [...] é aquilo que eu acho, que eu penso.*

A professora da SAC 1 cria situações como o exemplo prático envolvendo a percepção individual sobre a confortabilidade de um tênis, essa estratégia visa ensinar aos estudantes que a opinião é subjetiva e pode variar entre as pessoas (Fala 72). Esse ponto traz a ideia principal desse gênero textual que são as diferentes discussões a respeito de um assunto, como se portar diante de opinião iguais e diferentes. Beltrão (1980) chama isso de argumentos e contra-argumentos. Outro ponto, o uso de expressão "Na minha opinião" caracteriza a visão pessoal sobre o assunto, usam-se argumentos e opiniões com base em instrumentos para alcançar o objetivo, que é o convencimento.

----- PROFESSORA DA SAC 1

Fala 73. **PESQUISADORA: 4)** *Escrever na 1ª pessoa do singular e/ou plural e no primeiro parágrafo apresente o tema, no segundo argumente e no último retome e/ou traga uma sugestão.*

PROFESSORA DA SAC 2 -----

Fala 74. **PROFESSORA DA SAC 2: 4)** *Para dar a sua opinião, o nome já diz “a sua opinião, então, “eu sei, eu penso”. [...] precisa ser um assunto que eles conheçam pra eles puderem argumentar. Eu falo para eles, não tem como dar opinião, daquilo que não sabemos [...] para eles puderem ter argumentos, tem eu conhecer bem o assunto.*

A professora da SAC 2 ressalta a importância de escolher um tema conhecido para permitir que os estudantes argumentem com base no conhecimento, precisam conhecer de fato o assunto. Essa abordagem prática precisa selecionar temas relevantes e envolventes para os estudantes, incentiva a pesquisa e a coleta de informações relacionadas ao assunto. Acrescenta o uso dos verbos conjugados “eu sei, eu penso”, deixando claro que é uma opinião (Fala 74), pois a importância de ser escrita na primeira pessoa do singular e/ou plural. Ponto importante do gênero textual, pois é uma visão pessoal, de um assunto que preciso ser do conhecimento de quem opina, a ideia é persuadir, convencer o outro, segundo Beltrão (1980).

----- PROFESSORA DA SAC 1

Nas atividades relacionadas ao artigo de opinião, as professoras realizam a mediação entre os aspectos técnicos do gênero textual (clareza, estrutura, uso da primeira pessoa) e as experiências dos estudantes, utilizam exemplos práticos que conectam os conceitos às suas realidades. Essa abordagem incentiva o pensamento crítico, a reflexão ética e a habilidade argumentativa.

Ao trabalhar o artigo de opinião com clareza e relevância prática, os estudantes desenvolvem habilidades de argumentação, reflexão crítica e escrita estruturada. Essa prática também reforça o papel do texto opinativo como instrumento para expressar ideias e intervir de forma consciente e fundamentada em debates sociais e políticos. Assim, o terceiro momento didático promove a compreensão do gênero textual e a formação de sujeitos capazes de articular suas opiniões de maneira crítica, ética e coerente, em alinhamento com os princípios da PHC.

Por fim, o último gênero textual: 5) Regras do jogo, que a pesquisadora inicia por relembrar o conceito com as professoras.

Fala 75. **PESQUISADORA: 5)** *As Regras do jogo são textos instrucionais, que tem como principal característica a informação. Esse gênero textual passa informações de modo que instrua o leitor a fazer algo. As regras de jogo têm o intuito de ensinar aqueles que não sabem jogar um jogo, a jogar.*

Fala 76. **PESQUISADORA: 5)** *O título tem que servir já como uma indicação de instrução e se usa o verbo no imperativo no modo imperativo (coloque, dívida, distribua as cartas) ou no modo infinitivo (embaralhar, colocar, organizar).*

PROFESSORA DO AEE -----

Fala 77. **PROFESSORA DO AEE: 5)** *[...] que primeira mostra o título, que precisa saber sobre o que estava falando. [...]. Eu só não falo o nome verbo imperativo porque eles ainda não estão nesse módulo, mas eu falo que o verbo é uma ação, que vai falar o que precisa ser feito. [...] pegar, comprar, tomar, faça isso, tome isso [...].*

Quanto ao título e ao modo verbal, a professora do AEE afirma que o título deve funcionar como uma indicação de instrução, característica típica dos textos instrucionais, cujo objetivo é orientar sobre a realização de determinada ação ou atividade (Rosa, 2007). Sobre o uso de verbos, a professora explica que não utiliza a terminologia “imperativo ou infinitivo”, mas ressalta que os verbos expressam ações a serem realizadas (Fala 77). É importante destacar que o uso do verbo no sentido de “dar uma ordem” é intencional: as regras precisam ser cumpridas, não deixando margem para interpretações do tipo “se quiser jogar com duas peças”, devendo, portanto, ser formuladas como “jogue com duas peças”, ou seja, no imperativo.

----- PROFESSORA DO AEE

A pesquisa utiliza outros exemplos similares, que se enquadram nos grupos de textos instrucionais.

Fala 78. **PESQUISADORA: 5)** *É um texto instrucional, como a receita culinária ensina aqueles que não sabem preparar um prato diferente, a preparar e a bula de remédio ensina as pessoas que tomam remédios, a tomá-los adequadamente etc.*

PROFESSORA DA SAC 1 -----

Fala 79. **PROFESSORA DA SAC 1: 5)** *[...] Até tem muita gente, que às vezes, lendo as regras de jogo ainda não conseguem entender, né? E a gente sempre dá o exemplo do UNO né? Eu, sou uma negação, eu não consigo entender [...] E não é por falta de tentar, aí a pessoa fala que ensina, mas as pessoas vão criando suas próprias regras dentro de determinado grupo, casa, com amigos.*

Quanto à comparação das regras do jogo com outros textos instrucionais, como receitas culinárias e bulas de remédio, a professora da SAC 1 ilustra a

dificuldade de jogar UNO e menciona como algumas pessoas podem ter dificuldades em entender as regras, pois mudam conforme o grupo social. Essa abordagem destaca a natureza prática e aplicável das regras do jogo, bem como a possibilidade de variação nas interpretações (Fala 79). Isso nos faz pensar sobre as adaptações de regras para enquadrarem no contexto social que acontece o jogo. Por exemplo, Canan (2018) ressalta que as adaptações podem e devem ser adotadas para outras normativas de jogos. É interessante pensar nisso antes de realizar uma atividade lúdica com os estudantes para que assim todos possam participar.

----- PROFESSORA DA SAC 1

Outra característica importante desse gênero textual é com relação à linguagem usada nesse texto e como é distribuída.

Fala 80. **PESQUISADORA: 5)** *Linguagem clara e objetiva e o texto separado em blocos, geralmente compostos de título, objetivo, número de participantes, como jogar.*

PROFESSORA DA SAC 2 -----

Fala 81. **PROFESSORA DA SAC 2: 5)** *Eu costumo falar assim, dessa separação das regras, o corpinho é a estrutura [...] a gente precisa usar certas palavras para eles assimilarem [...] porque se a gente for muito formal, a criança não entende.*

A linguagem clara e objetiva, assim como a organização em blocos estruturados nesse gênero textual, a professora da SAC 2 destaca a necessidade de utilizar palavras que as crianças possam assimilar, evitando formalidades excessivas. Essa abordagem prática destaca a importância da clareza na comunicação, facilitando a compreensão das instruções por parte dos estudantes (Fala 81). Isso evidencia que esse gênero textual é um instrumento de motivação para o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, raciocínio lógico-matemático, entre outras capacidades, segundo Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019).

----- PROFESSORA DA SAC 2

Nas atividades relacionadas às regras do jogo, as professoras utilizam exemplos e comparações que facilitam a compreensão das características do gênero textual, como a estrutura, a linguagem e o modo verbal. A mediação pedagógica ocorre ao apresentar o texto como algo funcional e aplicável, permite que os estudantes compreendam a relação entre os aspectos técnicos e a prática cotidiana.

Com essa abordagem, os estudantes desenvolvem habilidades para interpretar, criar e aplicar regras, reconhecendo a importância da clareza e precisão nos textos instrucionais. Além disso, a comparação com outros textos, como receitas e bulas, amplia a compreensão do gênero textual, mostra sua relevância em diferentes contextos sociais. Assim, o terceiro momento didático não apenas promove a apropriação do conhecimento científico, mas também forma sujeitos capazes de utilizar e adaptar essas instruções de maneira crítica e prática, alinhando-se aos objetivos da PHC de integrar ensino e prática social.

Fechando esse terceiro momento do processo dialético, parte conceitual, percebemos o quanto as três professoras estão alinhadas com as principais características dos cinco gêneros textuais. Na **1) História em quadrinhos**, a aplicação prática dos elementos narrativos no contexto educacional, reforçando a interdisciplinaridade e a importância do entendimento sensorial na construção do conhecimento. Na **2) Notícia** falamos da importância de garantir a veracidade das informações compartilhadas, especialmente no contexto atual de preocupações com desinformação. A abordagem estruturada e informativa, aliada à responsabilidade na divulgação de fatos, reflete uma compreensão crítica e ética do intuito das notícias na sociedade. No **3) Verbetes de dicionário**, vimos a variedade de recursos disponíveis para acessar esse gênero textual, tornando a aprendizagem mais acessível e interessante. Verbetes de dicionário, abordando a diversidade de suportes, a organização estrutural e os benefícios práticos na ampliação do vocabulário e compreensão textual. No **4) Artigo de Opinião**, as práticas pedagógicas visam desenvolver habilidades de escrita persuasiva e reflexiva nos estudantes, promovendo uma compreensão mais profunda sobre como articular e fundamentar pontos de vista. Nas **5) Regras do jogo**, a importância da escolha linguística, a natureza prática das regras do jogo, e a relevância da clareza na comunicação escrita.

A partir desse contexto, iniciamos o momento 4, denominado “Catarse”, que evidencia a compreensão aprofundada do conteúdo. Nesse estágio, deixa-se de lado o senso comum, pois o conhecimento científico é incorporado, permitindo que as participantes construam uma visão mais crítica e fundamentada. Dessa forma, alcançam-se os objetivos delineados pela pesquisadora, consolidando aprendizagens, fortalecendo a reflexão sobre a prática pedagógica e promovendo a integração entre teoria e prática.

7.4.4 Momento 4 – Catarse

No quarto momento, o estudante vai dizer o que aprendeu do conteúdo que foi ensinado, é “a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2019, p. 81-82). O estudante manifesta a sua nova forma de ver o conteúdo e a sua prática social.

Nesse processo, o estudante passa a reorganizar suas ideias, conectando conceitos com experiências vividas e atribuindo novos sentidos ao que aprendeu. Esse movimento possibilita que ele desenvolva maior autonomia intelectual e capacidade crítica, sendo capaz de dialogar com diferentes contextos e propor intervenções que expressem o conhecimento assimilado de forma consciente e transformadora.

Uma teoria pedagógica tem como característica essencial oferecer subsídios para que o indivíduo consiga transitar de uma compreensão sincrética, por meio da análise, para uma visão sintética da estrutura dialética da existência humana. Foi nesse horizonte que Saviani (2011a, p. 2017) iniciou a sistematização de uma proposta pedagógica dialética. Em outras palavras, seu objetivo foi demonstrar “[...] a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise, que veio a se afirmar como um elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica”.

Nesse sentido, esse momento marca o ápice do processo educativo, pois é quando, por meio da mediação do professor, os estudantes avançam da compreensão fragmentada para uma visão integrada e aprofundada. Nesse momento, eles passam a expressar uma interpretação crítica e elaborada da prática, evidenciando o desenvolvimento real da aprendizagem.

O estudante tem uma nova forma de pensar esse conteúdo, pois faz a correspondência do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. O estudante faz uma síntese de tudo o que se apropriou do conteúdo, seguindo as dimensões (social, conceitual, histórica etc.) do conteúdo apresentadas pelo professor (Gasparin, 2012). A Catarse é a síntese dos conhecimentos cotidiano e científico.

Sendo assim, para verificar se o estudante aprendeu o conteúdo, o professor pode propor uma atividade avaliativa, ou mesmo utilizar outros instrumentos de

observação, a fim de identificar se houve assimilação dos conceitos e quais foram as possíveis dificuldades. A catarse representa uma etapa fundamental, pois permite ao professor analisar se os objetivos da aula foram alcançados e, a partir disso, decidir se pode avançar para o próximo processo pedagógico.

A partir disso, temos um novo posicionamento cognitivo do estudante, um novo saber aprendido, uma transformação social feita com base nas suas necessidades. Os conteúdos se tornam relevantes, pois são “parte integrante e consciente do sistema científico, cultural e social de conhecimentos” (Gasparin, 2012, p. 133).

a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando a sua **nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola**. [...] É a manifestação do novo conceito adquirido (Gasparin, 2012, p. 130, grifos nossos).

Com base na teoria da didática, na prática, solicitamos que as professoras fizessem a elaboração da síntese do conhecimento construído ao longo do processo, trabalhando com todos os cinco gêneros textuais (ou com aqueles que fosse possível) dentro do contexto da didática da PHC. Ao sintetizar o conhecimento científico adquirido em relação a um determinado fenômeno, que, ao ser analisado em sua totalidade, apresenta-se de forma clara e consciente (Gasparin, 2012). É o ponto de chegada, em que o estudante parte de um conhecimento abstrato e adquire o conhecimento concreto no pensamento.

Vejamos um pouco mais sobre esse quarto momento da didática com base nos diálogos realizados, transcritos e analisados.

Análises dos resultados

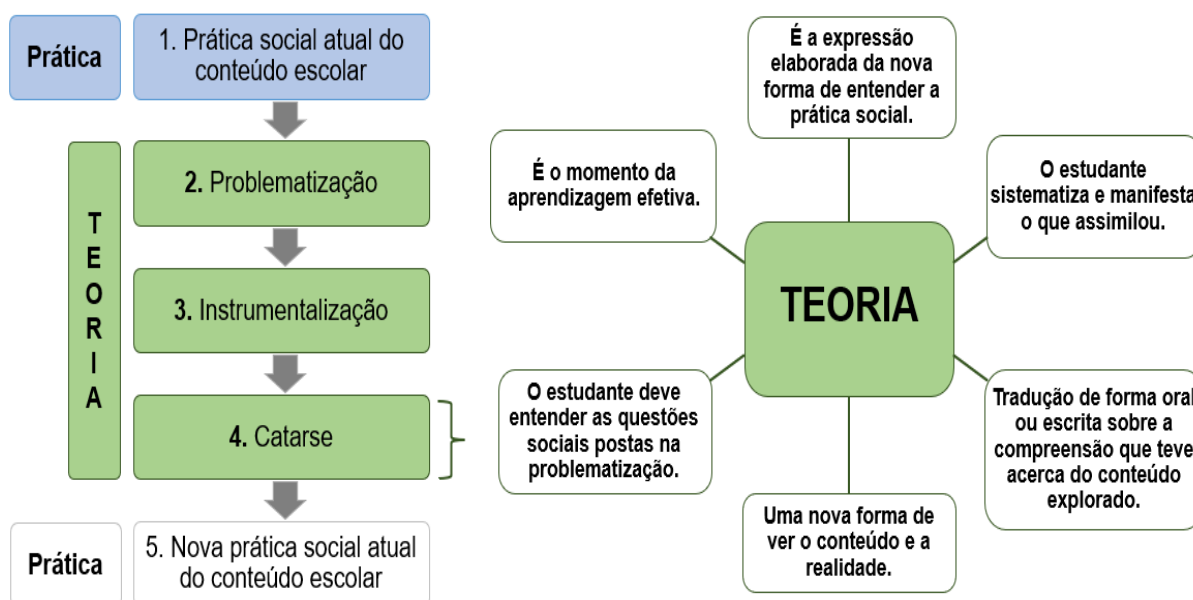
Momento 4: Expressão reelaborada de entender a prática social

No quarto momento da didática, no contexto da formação continuada de professoras, realizamos essa etapa tanto antes quanto depois da prática docente orientada pela PHC. Antes da aplicação das atividades com os estudantes, ocorre a explicação teórica desse momento, no qual se alcança a etapa de síntese do conhecimento, ou seja, a articulação entre análise, compreensão e elaboração conceitual do conteúdo.

Posteriormente, as professoras em formação colocam em prática o que foi apropriado, consolidando o aprendizado adquirido. Nesse processo, transformam o conhecimento inicialmente abstrato em concreto, ao desenvolver atividades pedagógicas com os estudantes. Assim, a aplicação da metodologia possibilita que os próprios alunos também consolidem a apropriação do saber, reafirmando o caráter transformador da prática educativa (Gasparin, 2012).

Veja na Figura 19, os principais pontos estimulados nesse momento da didática:

Figura 19 – Teoria: Momento 4 – Catarse



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base em Gasparin (2012).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 19, que traz informações sobre Teoria: Momento 4 - Catarse. Nela, mostra as três partes do processo dialético de prática-teoria-prática da Pedagogia Histórico-Crítica, que são desmembrados nos cinco momentos da didática: na parte 1 "PRÁTICA", temos o momento 1) Prática social atual do conteúdo escolar; na parte 2 "TEORIA", temos os momentos 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse e na parte 3 "PRÁTICA", temos o momento 5) Nova prática social atual do conteúdo escolar. Nesse momento se destaca verde com um colchete a segunda parte Teoria, momento 4) Catarse, em que se fundamenta com os seguintes fundamentos teóricos: é a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social; o estudante sistematiza e manifesta o que assimilou; tradução de forma oral ou escrita sobre a compreensão que teve acerca do conteúdo explorado; uma nova forma de ver o conteúdo e a realidade; o estudante deve entender as questões sociais postas na problematização e é o momento da aprendizagem efetiva.

A Catarse é apresentada como o momento de expressão de uma nova forma de entender a prática social, o que permitiu que às professoras em formação sistematizarem e manifestarem o que assimilaram de forma clara e consciente. Esse processo promove a reflexão crítica sobre suas experiências, favorecendo a integração do conhecimento teórico com a vivência prática e estimulando o desenvolvimento profissional contínuo e fundamentado, em diálogo com a realidade e os desafios concretos da docência.

Por meio da tradução oral ou escrita, as professoras revelam uma compreensão mais profunda e crítica do conteúdo estudado, em que relacionam os conceitos teóricos às situações vivenciadas na prática pedagógica. Isso reconhece o sentido social do conhecimento e sua relevância para os desafios cotidianos da escola, estabelecendo uma interligação entre a teoria e a realidade concreta. Assim, o saber deixa de ser algo distante e passa a integrar as experiências formativas das docentes, fortalece a práxis e o papel social da educação (Gasparin, 2012).

Esse processo representa a consolidação da aprendizagem com significado e sentido, pois ultrapassa a simples memorização e conduz à internalização crítica do conteúdo. Ao reinterpretar as informações, as professoras passam a enxergar o conhecimento como ferramenta de análise e intervenção no contexto educativo. Essa apropriação teórica impulsiona o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência social, isso fortalece a capacidade de refletir e agir sobre os problemas que emergem da prática escolar, promovendo o diálogo entre saberes e a formação crítica.

Caracteriza-se pelo momento em que o saber se torna aplicável, transformando-se em instrumento de ação pedagógica. O conhecimento adquirido, agora ressignificado, orienta o planejamento de estratégias educativas, a tomada de decisões e a construção de práticas mais justas e inclusivas. Desse modo, o processo formativo culmina na capacidade de transformar a teoria em prática consciente, comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação da realidade educacional, o que reafirma o papel social e político da docência.

O Quadro 11 organiza o quarto momento, que é a Catarse, em que os estudantes sintetizam o conhecimento adquirido de forma concreta e clara. Destacamos os conteúdos trabalhados tipos, gêneros e suportes textuais, acompanhados das dimensões conceituais, sociais, culturais e históricas que orientaram a aprendizagem. As ações propostas, como exposições orais e exemplos práticos, permitem consolidar o aprendizado, utilizando recursos variados, como PowerPoint, imagens, gibis, jornais, dicionários e jogos. Essa síntese integra o conhecimento abstrato trabalhado nos momentos anteriores com a realidade concreta dos estudantes, isso promove a apropriação consciente dos conceitos em sua totalidade.

Quadro 11 – Plano de aula - Momento 4 – Catarse

SÍNTESE MENTAL DO ESTUDANTE			
CONTEÚDOS	DIMENSÕES	AÇÕES	RECURSOS
1) Narrativo; 2) Descritivo; 3) Expositivo; 4) Argumentativo; 5) Injuntivo.	1) Conceitual 2) Social 3) Conceitual 4) Conceitual 5) Social	Exposição oral; Exemplos;	Power Point; Imagens;
1) História em quadrinhos; 2) Notícia; 3) Verbetes de dicionário; 4) Artigo de opinião; 5) Regras de jogo.	1) Conceitual 2) Social 3) Social/Cultural 4) Conceitual 5) Social/Cultural	Exposição oral; Observações; Exemplos;	Power Point; Imagens; Gibi; Jornal; Dicionário; Jogo.
Suportes textuais	Social Histórico Social/Econômico	Exposição oral; Exemplos.	Imagens.

Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base em Gasparin (2012).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra o quadro 11, que traz informações sobre Plano de aula - Momento 4 - Catarse. Nela, organizam-se os elementos essenciais para a síntese mental do estudante em quatro colunas: Conteúdos, Dimensões, Ações e Recursos. Na coluna de conteúdos, são listados os tipos textuais (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo), os gêneros textuais (histórias em quadrinhos, notícias, verbetes de dicionário, artigos de opinião e regras de jogo) e os suportes textuais (com dimensões sociais, históricas e econômicas). A coluna de dimensões associa os conteúdos às perspectivas conceitual, social e cultural. Na coluna de ações, são destacadas práticas como exposição oral, observações e exemplos, que auxiliam na consolidação do aprendizado. Por fim, a coluna de recursos apresenta materiais de apoio como PowerPoint, imagens, gibis, jornais, dicionários e jogos, que ajudam a tornar os conteúdos mais acessíveis e compreensíveis para os alunos. O quadro reflete a integração dos elementos trabalhados no momento de Catarse, promovendo a síntese e aplicação do conhecimento adquirido.

No momento 4, do plano de aula, destacamos as ações que as professoras devem realizar, que consiste na síntese do conhecimento construído ao longo do processo pedagógico. A partir desse momento, a pesquisadora retoma os objetivos propostos na prática social inicial para avaliar se foram atingidos pelas professoras. Nesse sentido, é relevante destacar que um dos objetivos específicos desta tese foi apresentar aos professores participantes a estrutura de planos de aula com os gêneros textuais, por meio da didática da PHC, visando ao desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, sejam eles do público da EPP ou não.

Portanto, o foco do processo formativo não foi que as professoras desenvolvessem, de forma independente, um plano de aula completo. Pelo contrário, a construção dos planos foi uma atividade conjunta, realizada em colaboração com a pesquisadora. Essa abordagem se baseou nas partes do plano que foram

- 1) Prática social atual do conteúdo escolar, que traz o nome da unidade de conteúdo, tópicos de conteúdos e objetivos, seguidos de perguntas para resgatar o conhecimento cotidiano do estudante;
- 2) Problematização, que traz as dimensões de conteúdos a serem trabalhados;
- 3) Instrumentalização, que traz o conteúdo escolar;
- 4) Catarse, que trazendo cinco exemplos de questões;
- 5) Nova prática social atual do conteúdo escolar, que traz as possíveis novas posturas dos estudantes.

A partir disso, combinamos um prazo de quinze dias para que as professoras pudessem aplicar o planejamento feito por elas, que consiste nas atividades com os gêneros textuais com base na didática da PHC. Então, reunimo-nos novamente para que as professoras pudessem compartilhar as principais dificuldades, avanços e estratégias pedagógicas que tiverem no momento de aplicaram o plano de intervenção pedagógica, como forma de desenvolver integralmente os estudantes.

É importante lembrar que na “Parte 2: Intervenção pedagógica com todas as professoras e a supervisora pedagógica” as professoras solicitaram que o trabalho desenvolvido na formação fosse para identificar os gêneros textuais por conta da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, logo, o foco não foi a produção textual. Todo nosso encaminhamento foi trabalhar mais nas definições, características e estruturas dos gêneros textuais. Nesse sentido, as professoras retornam à sala de aula e propuseram atividades com os estudantes (Além das falas, veremos algumas imagens²⁹ disponibilizadas e autorizadas pelas professoras para divulgação).

Iniciamos com a professora do AEE.

PROFESSORA DO AEE-----

²⁹ As imagens apresentadas neste quarto momento registram atividades realizadas pelas professoras com seus estudantes e foram autorizadas para uso nesta pesquisa, conforme os termos de consentimento. O item 6 garante a confidencialidade das informações coletadas, assegurando que apenas a pesquisadora e suas orientadoras têm acesso à identidade dos participantes, comprometendo-se a mantê-la em sigilo na divulgação dos resultados.

Fala 82. **PESQUISADORA:** *Professora do AEE, chegou o momento que você aplicou os fundamentos da didática da Pedagogia Histórico-crítica para retomar ou apresentar os gêneros textuais trabalhados nessa formação. Me conta como foi?*

Fala 83. **PROFESSORA DO AEE:** *Eu consegui assim, eu conciliei o que eu estava fazendo e com as orientações que você deu. [...]*

Fala 84. **PESQUISADORA:** *De que maneira a professora trabalhou esse conteúdo depois desses dias de conversamos?*

Fala 85. **PROFESSORA DO AEE:** *A maioria dos meus alunos respondem pela oralidade, né? Então, eu consegui fazer com eles a História em quadrinhos e as Regras do jogo. [...]* Como a professora da SAC 2 já tinha trabalhado na sala, eles também já sabiam falar várias coisas. Então, eu perguntei em relação às histórias em quadrinhos, se podia escrever ela como um texto normal, uma linha embaixo da outra? [...] Peguei um texto no caderninho deles e mostrei para eles. Tanto a Maria como o José³⁰ falou para mim que não, que precisava ter balões, expressões, precisava ter barulho (eles usaram essa palavra). Aí eles foram fazendo o próprio desenho.

Fala 86. **PESQUISADORA:** *Onde foram realizados esses desenhos?*

Fala 87. **PROFESSORA DO AEE:** *Eu uso o quadro, eles registraram no caderno. Cada um deles tem o seu caderninho [...]. Mas usei a parede e a mesa, onde eu estou, é uma mesa de refeitório. E essa mesa, [...] eu escrevo nela (risos) [...]. Eu escrevo com canetinha, que eu uso na lousa branca, eu registro muito aqui, eles adoram. Então, eu a fiz virar um recurso para mim, entendeu? [...] E o caderno deles, eles registram no caderno, faz atividades, eu trabalho, muita atividade colorida, lúdica, muitos jogos, mas a parte do registro, eu venho para o caderno.*

Fala 88. **PESQUISADORA:** *E qual foi o assunto da História em quadrinho?*

Fala 89. **PROFESSORA DO AEE:** *A história da Maria falava de um bebê que gritava de fome, então, ali naquelas imagens, você pode ver certinho, que ela compreendeu o que é o gênero textual História em quadrinhos, ela compreendeu o conceito e o José também. O José contou a história de uma raposa, que queria que também estava com fome [...] ele se baseio na história da Maria. Só que a Maria contou a história de uma família de passarinho, né e o José contou a história da raposa. [...] O José em três quadrinhos conseguiu falar o que ele queria, ele contou que ela estava com a barriguinha cheia e fim. A Maria usou nove quadrinhos, a história da Maria foi mais desenvolvida.*

Nas suas atividades, a professora do AEE, geralmente, inicia pele catarse, pois a mobilização inicial já se inicia com as professoras da sala de aula comum. Mas nessa atividade, a professora do AEE aplicou os cinco momentos da didática de forma dinâmica, iniciando com a exploração do conhecimento cotidiano dos estudantes sobre histórias em quadrinhos e suas características, seguidos pela problematização do formato e elementos essenciais do gênero.

O uso de recursos como cadernos, mesa e parede para registro facilitou a criação das histórias pelos estudantes, incentivando a expressão individual. As

³⁰ Maria e José são nomes fictícios dos estudantes que participaram da atividade com a professora do AEE.

produções variaram: Maria elaborou uma narrativa mais detalhada, com nove quadrinhos, enquanto José produziu uma versão resumida em três, refletindo diferentes níveis de compreensão do gênero. Ao final, a professora observou que os estudantes internalizaram o conteúdo, demonstrando uma nova postura na produção textual, conforme Gasparin (2012).

A seguir, apresentam-se as imagens disponibilizadas pela professora do AEE das atividades desenvolvidas por Maria e José (nomes fictícios).

A atividade da **1) História em quadrinhos** da estudante Maria, acontece na parede da sala de recursos, onde cada piso representa uma cena (Figura 21). A estudante intitula sua história “O bebê que gritava”, narrando a trajetória de um filhote de passarinho faminto. Ela utiliza nove cenas para desenvolver a narrativa e, além dos desenhos, incorpora textos e balões de fala, como: “COMIDA!” (cena 1); “Comida para o bebê” (cena 3); “PAPAI!” (cena 5); “MÃE! COMIDA!” (cena 7); “MÃE! PAI!” (cena 8) e “FIM” (cena 9). Nas cenas 2 e 4, os desenhos representam um dos pais indo buscar comida e retornando com ela, respectivamente. A estudante apresenta, assim, título e estrutura narrativa com começo, meio e fim.

Figura 21 – Atividade da professora do AEE com a estudante “Maria”



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base no acervo da professora do AEE.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 21, que traz uma foto sobre a atividade desenvolvida pela professora do AEE com a estudante “Maria”. Nela, vemos uma parede de pisos, que a estudante ilustra a sua história desenhando em cada piso (cena). Ela inseriu primeiro o título “O bebê que gritava” e usou nove pisos para desenvolver a história. No piso (cena) 1 tem o desenho de uma árvore com o filhote e os pais conversando, o filhote diz “COMIDA!”; no piso (cena) 2 algumas nuvens e um dos pais do filhote voando para buscar comida; no piso (cena) 3 o bebê filhote gritando “Comida para o bebê”; no piso (cena) 4 um dos pais do filhote voando para levar comida; no piso (cena) 5 o filhote gritando “PAPAI!”; no piso (cena) 6 um dos pais voando e carregando a comida no bico; no piso (cena) 7 o filhote grita “MÃE! COMIDA!”; no piso (cena) 8 o filhote grita “MÃE! PAI!” e aparecem os dois pais voando; no piso (cena) 9 a palavra “FIM”.

As imagens das atividades evidenciam o alcance dos objetivos pedagógicos. Na história de Maria, o detalhamento das cenas e a progressão lógica da narrativa mostram a apropriação do conceito de história em quadrinhos, com a utilização correta de balões de fala, gritos e elementos gráficos como árvore, filhote e pais. A narrativa apresenta um contexto cotidiano (a fome do filhote) transformado em uma representação artística e reflexiva, alinhando-se ao processo de síntese descrito por Gasparin (2012). Além disso, a escolha dos elementos visuais demonstra uma compreensão aprofundada do processo de construção de sentido, em que cada detalhe contribui para a clareza da mensagem. A atividade também incentiva a reflexão crítica sobre situações do cotidiano, pois amplia a percepção dos estudantes sobre a realidade ao seu redor.

Essa atividade, sob a perspectiva histórico-crítica, é fundamental porque promove a apropriação crítica do conhecimento e a construção ativa do sentido pela estudante. Ao narrar “O bebê que gritava” por meio da história em quadrinhos, a aluna articula elementos visuais e textuais, desenvolvendo uma narrativa estruturada com começo, meio e fim, refletindo um contexto social real e cotidiano — a fome do filhote. Esse processo estimula a reflexão sobre a realidade, incentivando a análise crítica das situações vivenciadas.

A atividade vai além da mera reprodução de conteúdo: possibilita a compreensão profunda dos gêneros textuais e sua função social, alinhada ao processo de síntese proposto por Gasparin (2012), onde o conhecimento não é apenas acumulado, mas transformado e reinterpretado de forma consciente. Assim, a prática pedagógica contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica da estudante, elementos centrais na perspectiva histórico-crítica da educação.

Já a atividade **1) História em quadrinhos** do estudante José, acontece na mesa da sala de recursos, onde ele cria uma história, baseada no assunto da colega da Maria, que é uma raposa faminta (Figura 22).

Figura 22 – Atividade da professora do AEE com o estudante “José”



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base no acervo da professora do AEE.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 22, que traz uma foto sobre a atividade desenvolvida pela professora do AEE com o estudante “José”. Nela, vemos uma mesa branca, onde o estudante ilustra um desenho de uma árvore, nuvens e uma raposa laranja com os seguintes balões de pensamento um mostrando uma comida e outro com o texto “Ai que fome” (cena 1); vemos a raposa com dois balões de fala “Vou comer uns ovinhos” e outro com onomatopeia “MEEMM!”, como se estivesse emitindo um som, chamando alguém (cena 2); e, por fim, vemos a raposa dormindo e o balão de fala de sono “SSS” (cena 3).

Ele contou a história em três cenas, onde usa desenhos, textos e onomatopeias nos balões de fala. Ele inseriu o título “ARAPOSA FAMINTA”, e conta o seguinte: mostra um desenho de uma árvore, nuvens e uma raposa laranja com os seguintes balões de pensamento um mostrando um Comida e outro com o texto “Ai que fome” (cena 1); vemos a raposa com dois balões de fala “Vou comer uns ovinhos” e outro com onomatopeia “MEEMM!”, como se tivesse emitindo um som, chamando alguém (cena 2); e, por fim, vemos a raposa dormindo e o balão de fala de sono “SSS” (cena 3). O estudante traz o título e o desenvolvimento começo, meio e fim (Figura 22).

Na produção de José, a simplicidade da narrativa não compromete a clareza da síntese apresentada. A escolha por uma história curta evidencia sua habilidade em selecionar e destacar os elementos essenciais do gênero textual, revelando objetividade e foco. O uso de balões com onomatopeias e pensamentos, associado a recursos gráficos de fácil compreensão, demonstra que o estudante assimilou a

estrutura e o propósito comunicativo da história em quadrinhos, explorando de forma adequada suas possibilidades expressivas.

Essa atividade, na perspectiva histórico-crítica, é importante porque permite ao estudante construir sentido de forma ativa e crítica a partir da realidade que o cerca, mesmo que de maneira simples. Ao criar a narrativa “ARAPOSA FAMINTA”, José organiza elementos visuais e textuais que refletem uma compreensão clara do gênero história em quadrinhos, com começo, meio e fim, e o uso estratégico de balões de fala, pensamento e onomatopeias. Esse processo estimula a apropriação crítica do conhecimento, valorizando a síntese como forma de transformar a experiência cotidiana em conhecimento significativo. A atividade contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante, integrando o saber prático com a reflexão, promovendo a consciência crítica e a capacidade de expressão, aspectos centrais da abordagem histórico-crítica na educação.

É preciso ressaltar a ideia da professora do AEE de usar a parede de pisos e a mesa como espaços de criação como um recurso didático importante. Ao utilizar elementos do espaço físico da sala de recursos como parte do processo pedagógico, a professora do AEE promoveu a interação dos estudantes com o ambiente de aprendizagem, transformando-o em um mediador ativo do conhecimento. Essa abordagem contribuiu para a inclusão do processo de ensino, por permitir que cada estudante expressasse sua nova compreensão do gênero textual de forma autônoma e criativa.

A catarse exige que o estudante seja conduzido a se apropriar do conteúdo de maneira concreta, histórica e socialmente situada (Gasparin, 2012). Trata-se de um momento em que o conhecimento deixa de ser apenas uma informação abstrata e passa a integrar a prática social do sujeito. Nesse processo, o estudante reorganiza saberes, ressignifica conceitos e fortalece sua capacidade crítica para intervir de forma consciente na realidade que o cerca. Maria, com suas nove cenas detalhadas, e José, com sua síntese visual em três quadros, exemplificaram diferentes níveis de apropriação do conteúdo, ambos válidos e pertinentes.

Fala 90. **PROFESSORA DO AEE:** *Na instrução dos jogos, eu fiquei ali tão envolvida com eles, que acabei nem lembrando de tirar foto. A gente foi jogar o jogo do Banco Imobiliário. Porque é um jogo que eles já conheciam, só que nunca a gente tinha jogado ele com mais tempo, porque é um jogo demorado. [...] Falei para eles, vamos fazer de conta que nunca jogamos esse jogo. Primeira coisa, a gente vai abrir o jogo [...] daí a Maria falou “a gente tem que saber como se joga”, aí eu perguntei onde que tá pra gente saber como que joga,*

onde tá escrito isso. Aí eles falaram que estava nas regras do jogo. [...] O conceito eles já tinham ali. [...] Aí eles anotaram no caderno o passo a passo, do que eles deviam fazer.

Sobre o gênero textual **5) Regras do jogo**, a professora do AEE descreve como foi a atividade no momento de fazer a instrução de jogos, fornecendo ideias sobre a dinâmica em grupo e as interações dos estudantes. Nessa atividade, a professora do AEE envolve os estudantes, escolhe um jogo já conhecido, destaca a importância das regras e pede aos estudantes que escrevem no caderno. A escolha do Banco Imobiliário, um jogo previamente conhecido pelos estudantes, mas trabalhado sob uma nova perspectiva, possibilitou que os estudantes realizassem uma síntese entre o conhecimento cotidiano e o científico. Ao orientá-los a identificar e registrar no caderno as regras do jogo, a professora do AEE reforçou a compreensão do gênero textual e promoveu a passagem da síntese à síntese, conforme Saviani (2019). A ideia de transformar a dinâmica lúdica em um momento reflexivo e estruturado revela o esforço em atender às dimensões sociais, culturais e conceituais do conteúdo. Esse processo permitiu aos estudantes assumirem uma postura ativa e crítica diante do conhecimento, evidenciando, segundo Gasparin (2012), a apropriação consciente e histórica do saber como parte de sua prática social transformadora.

Ambos os casos evidenciaram a compreensão conceitual do gênero, demonstrando que a prática proporcionou aos estudantes o movimento de passagem do conhecimento abstrato ao concreto (Gasparin, 2012). Tal experiência revela que a catarse não deve ser compreendida apenas como uma etapa de verificação ou avaliação de conteúdos, mas sim como um momento essencial de apropriação ativa do saber. Nesse processo, os estudantes reconstróem conceitos, ressignificam aprendizagens e desenvolvem novas formas de compreender e ao mesmo tempo intervir na realidade.

Ao favorecer uma interação diferenciada com o conhecimento, a catarse permite que os aprendizes mobilizem o saber em contextos sociais reais, ampliando seu potencial de transformação. O trabalho com gêneros textuais, articulado a estratégias lúdicas e reflexivas, potencializa essa etapa, tornando o aprendizado mais dinâmico, crítico e criativo. Assim, a PHC mostra sua capacidade de integrar teoria e prática, possibilitando a formação de sujeitos mais conscientes, autônomos e preparados para agir na sociedade.

----- PROFESSORA DO AEE

Na sequência, vemos as atividades da professora da SAC 1.

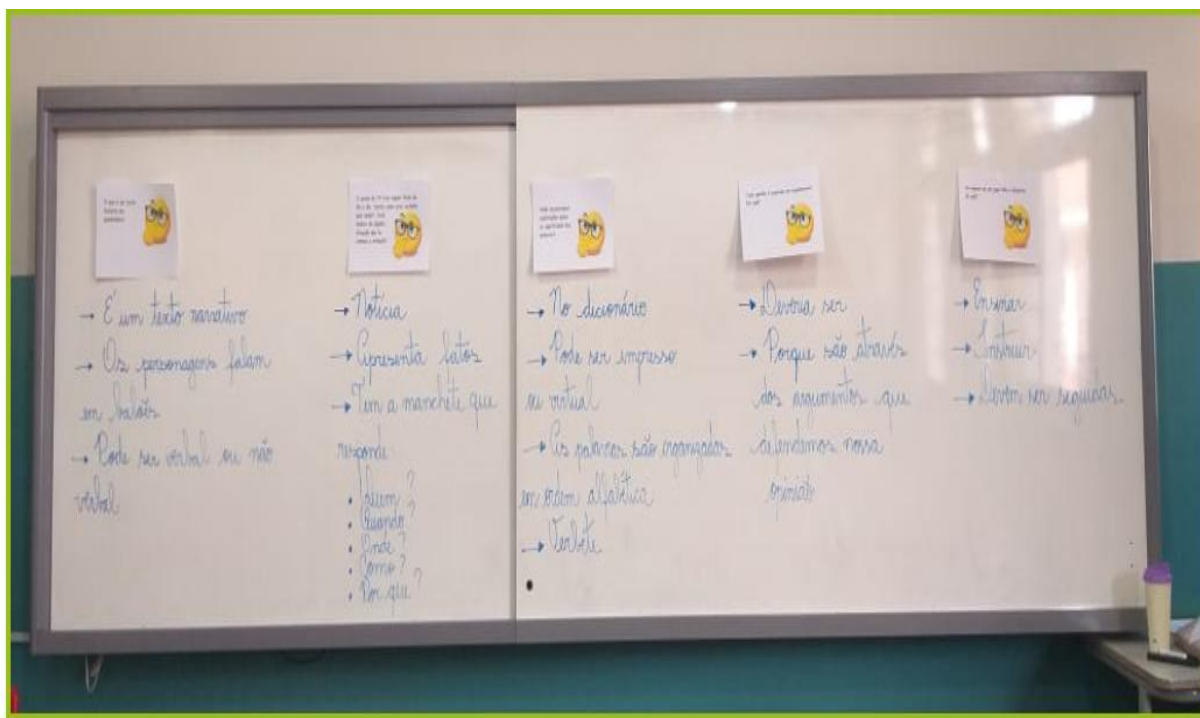
PROFESSORA DA SAC 1-----

Fala 91. **PESQUISADORA:** Professora da SAC 1, chegou o momento que você aplicou os fundamentos da didática da Pedagogia Histórico-crítica para retomar ou apresentar os gêneros textuais trabalhados nessa formação. Me conta como foi? De que maneira a professora trabalhou esse conteúdo depois desses dias de conversamos?

Fala 92. **PROFESSORA DA SAC 1:** Eu segui as orientações desse plano de ensino [...]. Eles estavam em grupos [...], eu tenho 25 alunos, nesse dia, eu estava com 24. [...] Eu separei em cinco grupos porque eu tinha cinco gêneros [...] cada grupo ficaria com um gênero. [...] como são conceitos que eu já tinha trabalhado [...] eu fiz a retomada ali no quadro.

Aqui, observamos que a professora da SAC 1 utilizou o quadro como recurso didático, organizando as características dos cinco gêneros textuais. Esse registro funcionou como etapa de mobilização inicial, pois permitiu apresentar a unidade de conteúdo e, ao mesmo tempo, resgatar os conhecimentos cotidianos dos estudantes. A estratégia favoreceu a participação ativa da turma, estimulando a reflexão e o diálogo coletivo (Figura 23).

Figura 23 – Atividade inicial da professora da SAC 1 com a turma



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base no acervo da professora da SAC 1.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 23, que traz uma foto sobre a atividade inicial desenvolvida pela professora da SAC 1 com a turma. Nela, vemos uma lousa branca dividida em cinco itens que se referem aos cinco gêneros textuais, com a seguinte descrição: 1) “O que é um texto História em quadrinhos?”, as respostas dos estudantes foram as

seguintes: "É um texto narrativo; os personagens falam em balões; pode ser verbal ou não verbal"; 2) "O jornal da TV traz alguns fatos do dia a dia, textos como esse recebem qual nome? Você lembra de alguma situação que te chamou a atenção?", as respostas dos estudantes foram as seguintes: "Notícia; apresenta fatos; tem uma manchete que responde: Quem?; Quando? Onde? Como? Por quê?"; 3) "Onde encontramos explicações sobre os significados das palavras?", as respostas dos estudantes foram as seguintes: "No dicionário; pode ser impresso ou virtual; as palavras são organizadas em ordem alfabética; verbete"; 4) "Toda opinião é baseada e, argumentos? Por quê?", as respostas dos estudantes foram as seguintes: "deveria ser; porque são através dos argumentos que defendemos nossa opinião"; 5) "As regras de um jogo têm o objetivo de quê?", as respostas dos estudantes foram as seguintes: "ensinar; instruir; devem ser seguidas".

A professora da SAC 1 fez perguntas e obteve algumas respostas com objetivo de compreender o que os estudantes já sabiam a respeito do conteúdo (Fala 92):

- 1) O que é um texto História em quadrinhos? *É um texto narrativo; os personagens falam em balões; pode ser verbal ou não verbal.*
- 2) O jornal da TV traz alguns fatos do dia a dia, textos como esse recebem qual nome? Você lembra de alguma situação que te chamou a atenção? *Notícia; apresenta fatos; tem uma manchete que responde: Quem?; Quando? Onde? Como? Por quê?.*
- 3) Onde encontramos explicações sobre os significados das palavras? *No dicionário; pode ser impresso ou virtual; as palavras são organizadas em ordem alfabética; verbete.*
- 4) Toda opinião é baseada e, argumentos? Por quê? *Deveria ser; porque são através dos argumentos que defendemos nossa opinião.*
- 5) As regras de um jogo têm o objetivo de quê? *Ensinar; instruir; devem ser seguidas.*

A professora da SAC 1 começa a aula com a retomada dos conhecimentos cotidianos dos estudantes. Isso fica claro na atividade inicial, quando utiliza o quadro para organizar as respostas dos estudantes sobre os cinco gêneros textuais (Fala 92). As perguntas feitas para cada gênero textual estabelecem uma relação direta com o cotidiano dos estudantes, como a definição de "notícia" ou o entendimento de "regras de jogo". Isso reflete o primeiro momento da PHC, pois inicia com a Prática social atual do conteúdo escolar, relacionado o conteúdo escolar com a realidade dos estudantes (Gasparin, 2012).

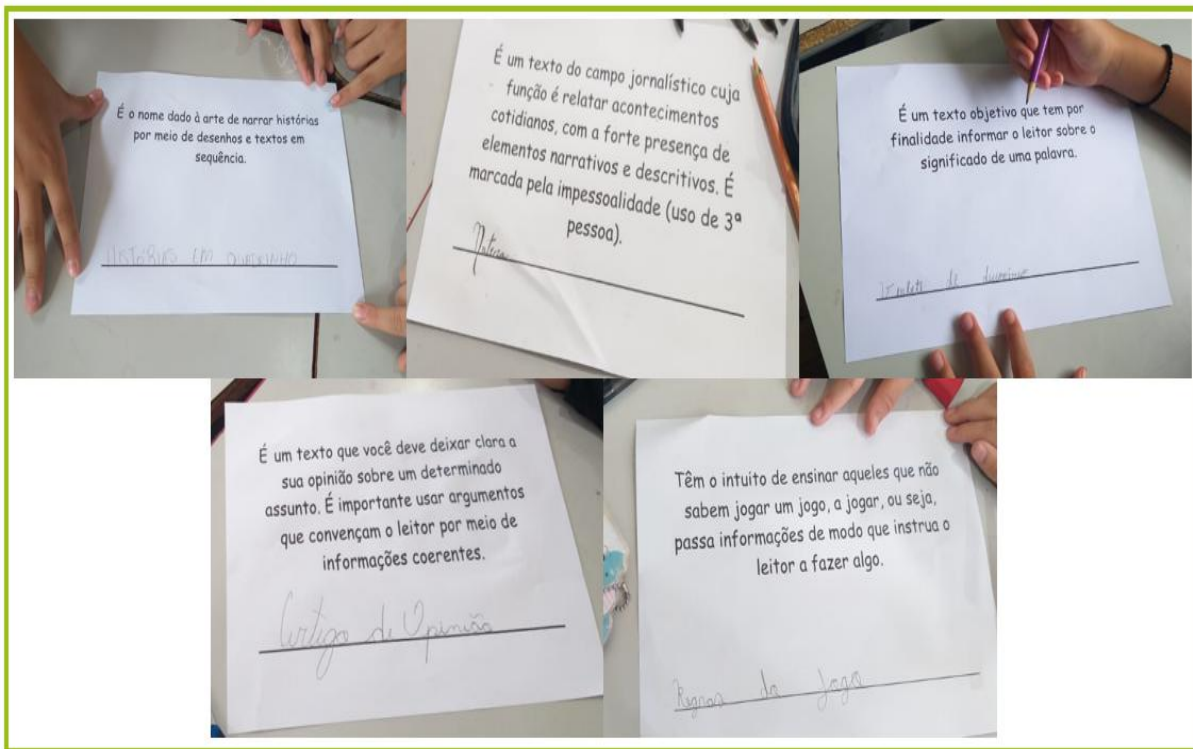
Após a mobilização inicial, em que realizou a retomada dos cinco gêneros textuais, a professora organizou uma atividade em grupo envolvendo toda a turma. Essa proposta possibilitou maior interação entre os estudantes, favorecendo a troca

de ideias, a socialização de saberes cotidianos e a construção coletiva do conhecimento a partir do conteúdo trabalhado.

Fala 93. **PROFESSORA DA SAC 1:** *Aí eu levei aqueles sulfites, que tinha a questão do conceito de cada gênero, aí foi meio que sorteio, chamei um integrante de cada equipe. [...] Aí eu pedi que eles lessem e dentro dos gêneros que a gente tinha comentado ali na sala, que eles identificassem qual que o grupo tinha ficado e escrevesse ali embaixo. Daí eles identificaram. [...] Quando propõe esse tipo de atividade em grupo, sempre tem uma interação maior [...] tem que ser tudo muito mediado porque se não perde o foco. [...] pedi que todos participassem, que não queria a letra só de um aluno.*

Quando os estudantes foram organizados em cinco grupos, a professora da SAC 1 distribuiu folhas sulfite contendo as características do gênero textual, deixando um espaço em branco para que cada grupo registrasse o nome correspondente (Fala 93), conforme vemos na figura 24. Durante a atividade, observou-se maior interação entre os participantes, pois a docente incentivou a cooperação, solicitando que a escrita não ficasse restrita a apenas um integrante. Essa estratégia favoreceu a participação coletiva, estimulou o diálogo entre os estudantes e fortaleceu o aprendizado colaborativo, ampliando o engajamento e a construção conjunta de saberes.

Figura 24 – Atividade em grupo da professora da SAC 1



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base no acervo da professora da SAC 1.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 24, que traz uma foto sobre a Atividade em grupo da professora da SAC 1 com a turma. Nela, vemos cinco folhas sulfites com características dos cinco gêneros textuais, com a seguinte descrição: 1) É o nome dado à arte de narrar histórias por meio de desenhos e textos em sequência, aqui se refere à História em quadrinhos. 2) É um texto do campo jornalístico cuja função é relatar acontecimentos cotidianos, com forte presença de elementos narrativos e descritivos. É marcada pela impessoalidade (uso da 3ª pessoa), aqui se refere à Notícia. 3) É um texto objetivo que tem por finalidade informar o leitor sobre o significado de uma palavra, aqui se refere aos Verbetes de dicionário. 4) É um texto que você deve deixar clara a sua opinião sobre determinado assunto. É importante usar argumentos que convençam o leitor por meio de informações correntes, aqui se refere ao Artigo de opinião. 5) Têm o intuito de ensinar aqueles que não sabem jogar um jogo, a jogar, ou seja, passa informações de modo que instrua o leitor a fazer algo, aqui se refere às Regras do jogo.

Essa atividade se refere ao segundo momento, que é a **Problematização**. Ocorre quando a professora questiona o que os estudantes já sabem e os desafia a aprofundar seus conhecimentos por meio da análise das características de cada gênero textual (Fala 93). Ao distribuir os sulfites com as descrições dos gêneros, a professora solicita que os estudantes, em grupos, identifiquem e escrevam o nome do gênero textual correspondente às características apresentadas. Essa atividade oferece um momento de reflexão coletiva sobre o conteúdo, favorecendo o processo de problematização que visa a construção do conhecimento.

Ao mesmo tempo, essa atividade (Figura 24) inicia o terceiro momento da PHC, que é a **Instrumentalização**, pois a professora da SAC 1 oferece o conteúdo escolar, que neste caso, são os conceitos e as características dos gêneros textuais. Ao pedir que os estudantes relacionem as características descritas nos sulfites aos nomes dos gêneros textuais (Fala 93) é feita a transmissão dos conceitos científicos necessários para que os estudantes compreendam as especificidades de cada gênero textual. A instrumentalização é o momento em que o estudante é guiado a dominar as ferramentas conceituais, cognitivas e metodológicas que lhe permitirão avançar no seu processo de aprendizagem (Gasparin, 2012).

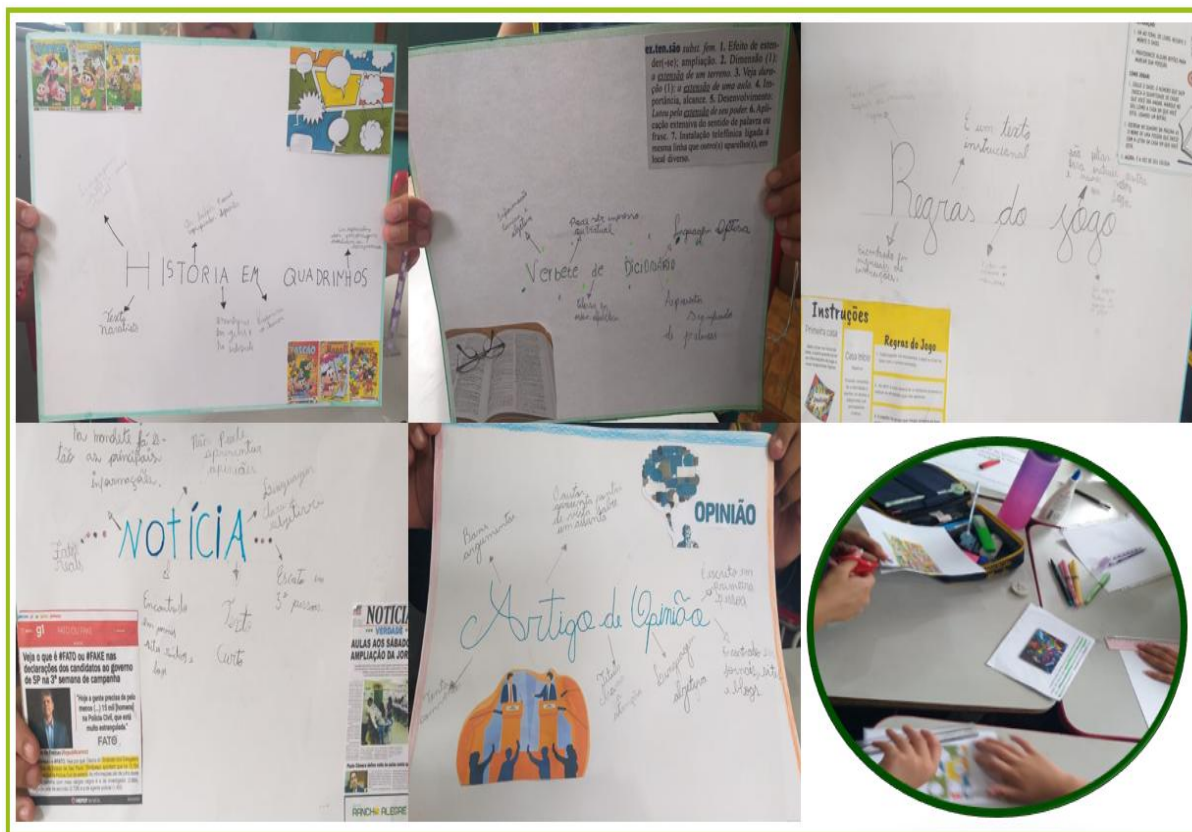
Após a atividade de formação dos conceitos, a professora da SAC 1 propôs a elaboração de um mapa mental, caracterizando a **Catarse**, quarto momento da didática, entendido como a síntese do conteúdo estudado. O mapa mental é um recurso visual que organiza informações de modo hierárquico e interligado, auxiliando a compreensão, a memorização e a criatividade. Nele, um conceito central ocupa o centro da página e dele partem ramificações que conectam ideias e temas relacionados.

Fala 94. **PROFESSORA DA SAC 1:** *Eu propus a criação, né, de um mapa mental deles, aí eu deixei livre, eu falei que lá no quadro a gente tinha só três características, mas que agora né, poderiam ser mais, pedi pelo menos cinco, que era quantidade que cada grupo estava.*

No mapa mental, os estudantes escrevem todo conhecimento que eles tinham se apropriado por meio de definição e características dos gêneros textuais (Figura 25). A etapa da catarse se manifesta na produção do mapa mental, proposto pela professora para que os estudantes sintetizem o conteúdo aprendido (Fala 94). O mapa mental é uma técnica eficaz para promover a revisão, organização e personalização do conhecimento, permitindo que os estudantes representem graficamente as relações entre os diferentes gêneros textuais.

Esse momento proporciona aos estudantes a chance de reorganizar as informações de forma criativa, reforça o entendimento e permite uma compreensão mais profunda e pessoal dos conteúdos. Além disso, a liberdade dada para adicionar mais características aos gêneros reflete a tentativa de expandir o entendimento dos estudantes e estimular o seu pensamento crítico, promover a sua autonomia intelectual, o desenvolvimento de habilidades interpretativas e fortalece a reflexão crítica sobre o mundo, suas contradições e desafios sociais, culturais e educacionais do presente.

Figura 25 – Atividade avaliativa “mapa mental” em grupo da professora da SAC 1



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base no acervo da professora da SAC 1.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 25, que traz uma foto sobre Atividade avaliativa “mapa mental” em grupo da professora da SAC 1. Nela, vemos cinco mapas mentais trazendo no centro o nome dos cinco gêneros, em que várias setas e imagens partem do título trazendo algumas características: 1) Histórias em quadrinhos traz as informações: linguagem verbal e não verbal; texto narrativo; os balões possuem significados diferentes; encontramos gibis e na internet; predomina humor; as expressões dos personagens auxiliam a compreensão. 2) Notícia traz as informações: fatos; na manchete já estão as principais informações; não pode apresentar opiniões; encontrado em jornais, sites, rádios e blogs; texto curto; não pode apresentar opiniões; linguagem clara e objetiva e escrito em 3ª pessoa. 3) Verbetes de dicionário traz as informações: informação técnica e objetiva; palavras em ordem alfabética; pode ser impresso ou virtual; linguagem objetiva; apresentar significados de palavras. 4) Artigo de opinião traz as informações: bons argumentos; tenta convencer; o autor apresenta pontos de vista sobre um assunto; é escrito em primeira pessoa; encontrado em jornais, sites e blogs; linguagem objetiva; título que chama a atenção. 5) Regras de jogo traz as informações: é um texto instrucional; todos devem seguir a mesma regra; encontrado em manuais de instruções.

A síntese dos estudantes, expressa no mapa mental, resultou nas seguintes assimilações (Figura 25), o que revelou a compreensão dos conceitos discutidos, a articulação entre teoria e prática e a construção coletiva do conhecimento a partir das experiências vivenciadas no processo formativo. Vejamos:

- **1) Histórias em Quadrinhos** abordaram os seguintes conteúdos: linguagem verbal e não verbal; texto narrativo; balões com significados distintos; presença em gibis e internet; predomínio de humor; expressões dos personagens auxiliam a compreensão.
- **2) Notícia** abordaram os seguintes conteúdos: fatos; principais informações na manchete; ausência de opiniões; encontrada em jornais, sites, rádios e blogs; texto curto e linguagem clara e objetiva; escrito em 3ª pessoa.
- **3) Verbetes de Dicionário** abordaram os seguintes conteúdos: informação técnica e objetiva; palavras em ordem alfabética; pode ser impresso ou virtual; linguagem objetiva; significados de palavras.
- **4) Artigo de Opinião** abordaram os seguintes conteúdos: bons argumentos; tentativa de persuasão; apresentação de pontos de vista sobre um assunto; escrito em primeira pessoa; encontrado em jornais, sites e blogs; linguagem objetiva; título chamativo.
- **5) Regras de Jogo** abordaram os seguintes conteúdos: texto instrucional; necessidade de seguir as mesmas regras e encontrado em manuais de instruções.

A professora da SAC 1 encerra a aula com a exposição dos mapas mentais elaborados pelos estudantes, organizando-os em um “varal” no corredor da escola (Figura 26). Esse momento transforma o espaço em um ambiente de partilha,

valorização das aprendizagens e reflexão coletiva sobre os conhecimentos construídos ao longo do processo formativo.

Figura 26 – Varal da atividade no corredor da sala de aula da professora da SAC 1



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base no acervo da professora da SAC 1.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 26, que traz uma foto de um varal da atividade no corredor da sala de aula da professora da SAC 1 cinco gêneros: (1) Histórias em quadrinhos; (2) Notícia; (3) Verbetes de dicionário; (4) Artigo de opinião e (5) Regras de jogo, em que várias setas e imagens partem do título trazendo algumas características.

Esse momento de exposição é fundamental, pois possibilita que os estudantes compartilhem seus aprendizados com os colegas e com toda a comunidade escolar. Ao expor seus mapas mentais, eles tornam visíveis suas compreensões e avanços, fortalecendo a autoestima e o sentimento de pertencimento. Além de valorizar o esforço individual e coletivo, o varal estimula a interação entre os participantes, gerando novas discussões, interpretações e reflexões sobre o processo de aprendizagem vivenciado.

A exposição dialoga com o princípio da Nova Prática Social do conteúdo escolar, proposta por Gasparin (2012), ao compreender que o conhecimento não deve ser tratado como uma atividade isolada ou meramente técnica, mas como uma ação viva e compartilhada. Nesse contexto, o saber ganha sentido social, relacionando-se com a realidade e contribuindo para o desenvolvimento coletivo, ético e crítico dos sujeitos, reforçando o caráter transformador da prática educativa.

Os trabalhos expostos podem gerar discussões entre os estudantes, promovendo o compartilhamento de conhecimento e ideias para o restante da escola. Implementa um varal de atividades no corredor da sala de aula, não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também promove uma cultura de celebração do aprendizado e conquistas dos estudantes (Figura 26). A professora da SAC 1 aplica os cinco momentos da didática da PHC de forma consistente, criando um ambiente que favorece a aprendizagem e a construção do conhecimento de forma ativa. A interação dos estudantes, o uso de estratégias de mediação e a valorização da participação coletiva estão evidentes nos trabalhos desenvolvidos (Gasparin, 2012). Ao seguir esses momentos didáticos, a professora da SAC 1 propõe a apropriação do conteúdo e cria condições para que os estudantes desenvolvam suas habilidades de análise crítica, síntese e comunicação, importantes para o processo de aprendizagem.

----- PROFESSORA DA SAC 1

Por fim, veremos as atividades da professora da SAC 2.

PROFESSORA DA SAC 2-----

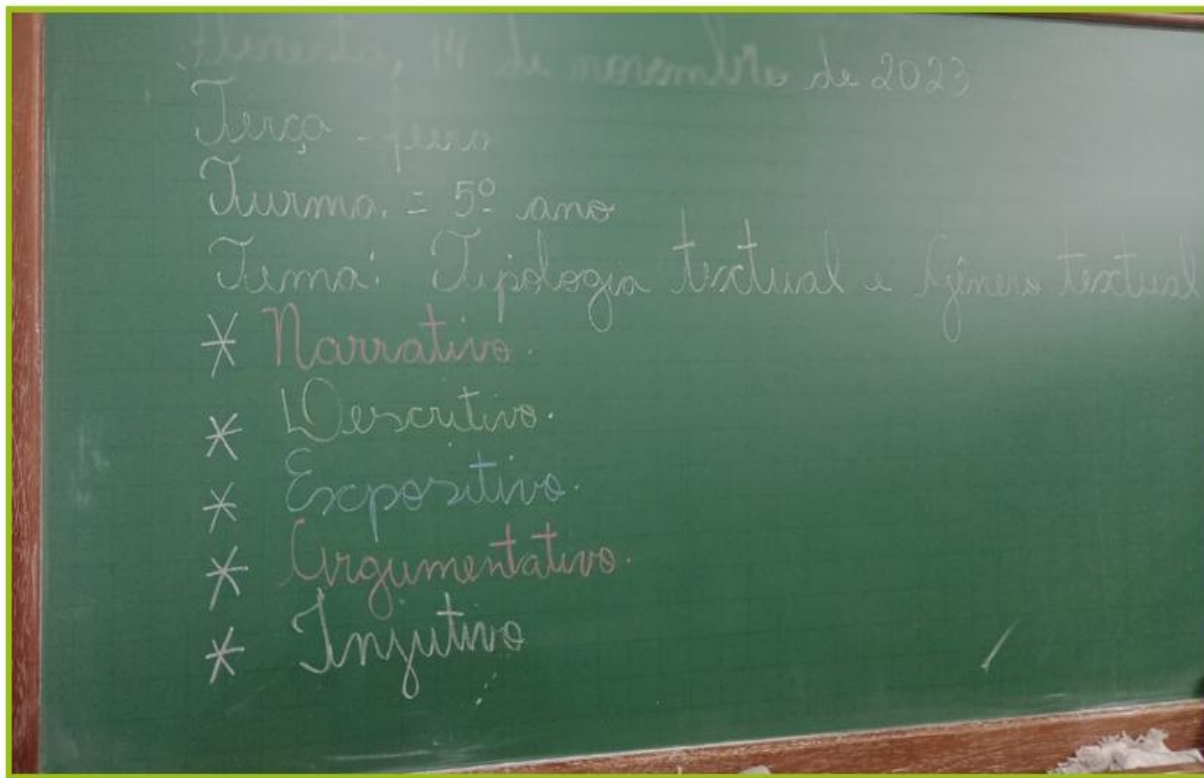
Fala 95. **PESQUISADORA:** *Professora da SAC 2, chegou o momento que você aplicou os fundamentos da didática da Pedagogia Histórico-crítica para retomar ou apresentar os gêneros textuais trabalhados nessa formação. Me conta como foi? De que maneira a professora trabalhou esse conteúdo depois desses dias de conversamos?*

Fala 96. **PROFESSORA DA SAC 2:** *Eu cheguei na sala e falei que a gente ia trabalhar os cinco tipos textuais [...] até falei para eles dos cinco dedinhos como você tinha mencionado. [...] se eles já tinham ouvido falar, se eles conheciam essas cinco tipologias que escrevi no quadro. [...] teve uma aluna que falou que sim. [...] expliquei um por um. [...].*

Esse primeiro momento envolve a relação do conteúdo escolar com a realidade social dos estudantes. Na aula da professora da SAC 2, a Prática social atual do conteúdo é introduzida pela ativação do conhecimento cotidianos dos estudantes sobre gêneros textuais (Gasparin, 2012). Ao escrever no quadro os cinco tipos de textos (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo) e perguntar se os estudantes já os conheciam, a professora da SAC 2 estabelece as experiências cotidianas e o conteúdo escolar (Figura 27). Esse momento compreende o que os estudantes sabem sobre o tema, criando um ponto de partida para a aprendizagem (Gasparin, 2012). A referência aos "cinco dedinhos" para os cinco tipos textuais busca

uma aproximação concreta e acessível ao conteúdo, o que facilita a compreensão (Fala 96).

Figura 27 – Atividade inicial da professora da SAC 2 com a turma



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base no acervo da professora da SAC 2.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 27, que traz uma foto da atividade inicial da professora da SAC 2 com a turma, em que no quadro verde, escreve com o giz colorido: a data, o dia da semana (terça-feira), turma 5º ano, tema: Tipologia textual e gênero textual, a abaixo as cinco tipologias textuais: (1) Narrativo; (2) Descritivo; (3) Expositivo; (4) Argumentativo e (5) Injuntivo.

Após essas considerações iniciais no quadro, a professora da SAC 2 começa a trabalhar com os gêneros textuais.

Fala 97. **PROFESSORA DA SAC 2:** *Aí depois, eu levei alguns textos impressos. Fiz um círculo com eles, para eles identificarem qual desses tipos de textos se encaixam nesses cinco gêneros textuais: a tirinha, a notícia, a regra de jogo, o verbete e o artigo de opinião. [...] aí eu pedi para eles lerem, aí depois em recolhi de novo [...] fiz um rodízio e todos lerem todos os textos. [...] Aí eles começaram “eu já sei, eu já sei”. Aí eu peguei um texto, li e eles começaram a dizer qual gênero era o texto.*

A Problematização ocorre quando a professora da SAC 2 apresenta uma questão que leva os estudantes a refletirem sobre o conteúdo de maneira mais profunda. Essa mobilização é mais explícita quando pede que os estudantes leiam os gêneros textuais e façam relações com as tipologias textuais discutidas (Figura 28).

O processo do segundo momento aqui é efetivo, pois os estudantes pensam sobre como diferentes textos podem se encaixar em categorias teóricas e como essa categorização pode ajudá-los a compreender a função e a estrutura de cada tipo de gênero textual.

Figura 28 – Atividade em círculo/em grupo da professora da SAC 2 com a turma



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base no acervo da professora da SAC 2.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 29, que traz uma foto da atividade inicial da professora da SAC 2 com a turma, em que no quadro verde, escreve com o giz colorido: a data, o dia da semana (terça-feira), turma 5º ano, tema: Tipologia textual e gênero textual, a abaixo as cinco tipologias textuais: (1) Narrativo; (2) Descritivo; (3) Expositivo; (4) Argumentativo e (5) Injuntivo.

É interessante a estratégia utilizada pela professora da SAC 2, pois pede que todos os estudantes façam um círculo (Figura 28) e entrega os textos impressos dos cinco gêneros textuais: 1) História em quadrinhos; 2) Notícia; 3) Verbetes de dicionário; 4) Artigo de opinião e 5) Regras do jogo), e após todos os estudantes lerem os textos, pede que eles pensem em quais tipologias textuais esses gêneros textuais derivam, por exemplo: 1) História em quadrinhos tipologia narrativa; 2) Notícia tipologia descritiva; 3) Verbetes de dicionário tipologia expositiva ; 4) Artigo de opinião tipologia argumentativa e 5) Regras do jogo tipologia injuntiva (Fala 97).

O terceiro momento Instrumentalização envolve a apresentação dos conteúdos e conceitos essenciais para que os estudantes possam dominar o conteúdo proposto. Na aula em questão, a professora da SAC 2 fornece os textos impressos para os estudantes, além de discutir as características de cada tipo textual. A instrumentalização é realizada ao explicar cada tipo de texto e quando traz os exemplos práticos que auxiliam os estudantes a aplicarem o conhecimento teórico. A análise e a discussão dos textos ajudam os estudantes a internalizarem as características dos diferentes gêneros e as relações com as tipologias textuais.

Essa atividade, na perspectiva histórico-crítica, é fundamental, pois promove a problematização, estimula os estudantes a refletirem criticamente sobre os conteúdos. Ao relacionar gêneros textuais às suas tipologias, os estudantes desenvolvem um entendimento mais profundo da função social e estrutural dos textos. O formato de trabalho em grupo fortalece a interação e o diálogo, elementos essenciais para a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a etapa de instrumentalização oferece o suporte teórico necessário, articula prática e teoria, o que possibilita a apropriação consciente e crítica dos conceitos, alinhada à formação de sujeitos ativos e autônomos no processo educativo. Dessa forma, a atividade integra a teoria à prática social, preparando os estudantes para interpretar e agir sobre o mundo de maneira crítica e contextualizada.

A instrumentalização não é a transmissão de conteúdos, e sim se constitui um processo de mediação pedagógica em que o professor atua como orientador do pensamento crítico e criativo dos estudantes. Ao aproximar os conceitos científicos das situações reais de uso da linguagem, a prática docente favorece a compreensão das relações entre texto, contexto e intencionalidade comunicativa. Assim, o conhecimento se torna significativo, pois é reconstruído a partir da experiência e da interação social.

Nesse contexto, os textos que a professora da SAC 2 trabalhou foram questões das Provinhas de Avaliação do Governo. Como Saeb. Além de trazer o conceito, traz exemplares de questões em uma tentativa de familiarizar os estudantes sobre o padrão das provas, texto-base e enunciado, seguida do comando com as quatro alternativas (Figura 29). A Catarse, no contexto da PHC, refere-se ao momento em que o estudante vivencia uma transformação em sua forma de pensar ou agir (Gasparin, 2012).

A professora da SAC 2 pontua, que no momento da leitura da História em quadrinhos, os estudantes pontuaram o seguinte:

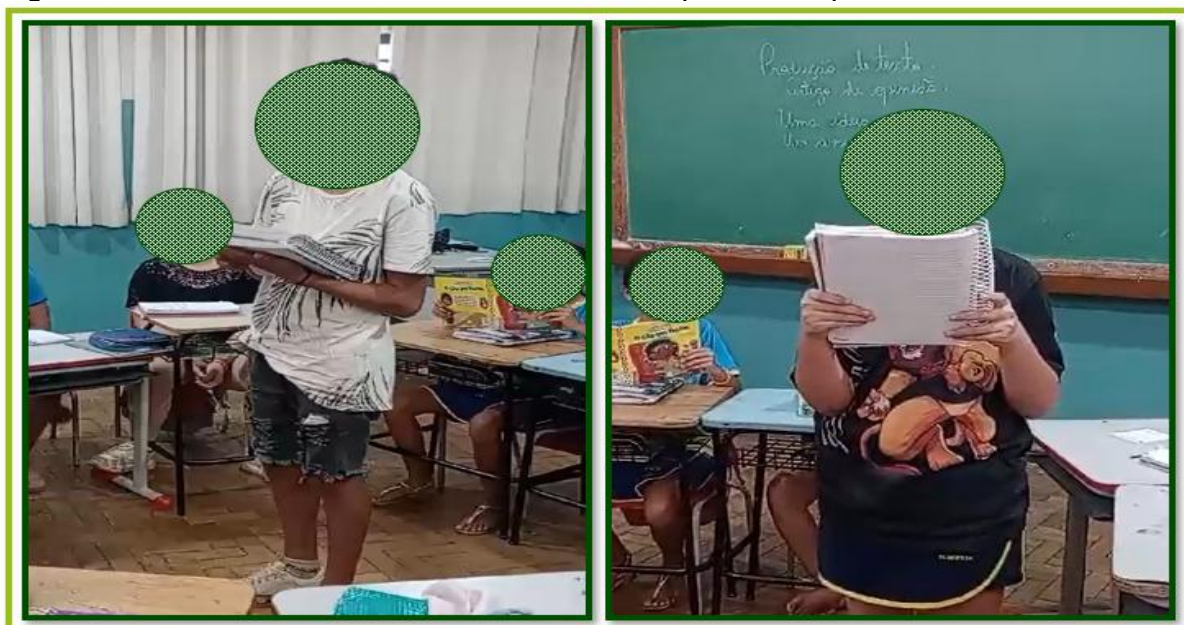
Fala 98. **PROFESSORA DA SAC 2:** *Confundi um pouquinho eles o narrativo porque não tinha travessão. [...] Nessa tirinha não tem travessão, então eu disse que os balões de fala estavam no lugar do travessão para mostrar as falas dos personagens. [...] aí eles entenderam.*

Outro ponto que a professora menciona é o trabalho de escrita com o gênero textual Artigo de opinião, que não havia trabalhado este ano.

Fala 99. **PROFESSORA DA SAC 2:** *O Artigo de opinião, eu trabalhei um pouco mais com os alunos porque não tinha trabalhado este ano. [...] trouxe a estrutura e trabalhos o tema escolhido por eles de feminicídio. [...] falei né que era de opinar, discutir um tema, convencer o leitor. [...] aborda temas da atualidade.*

Os estudantes, então, realizam uma produção textual e a apresentam para a turma (Figura 30) sobre o tema feminicídio. Nos textos, abordam questões como assassinato, desigualdade, machismo, relacionamentos tóxicos e denúncia, trazendo exemplos de casos próximos, como vizinhos que agrediram mulheres ou situações em que pais discutem o tema em casa (Fala 99).

Figura 30 – Estudantes fazendo leitura de texto produzido por eles



Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base no acervo da professora da SAC 2.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 30, em que estudantes em sala de aula estão lendo textos produzidos por eles. Ambos estão em pé, segurando cadernos abertos à frente do corpo. O estudante da esquerda usa camiseta clara e

bermuda escura, e o da direita usa camiseta preta com estampa colorida e saia escura. Ao fundo, há carteiras, outros estudantes sentados e um quadro negro com escritos. Os rostos dos estudantes estão cobertos para preservação da privacidade.

Na aula da professora da SAC 2, a Catarse se manifesta de forma mais clara quando os estudantes começam a identificar os gêneros textuais e a produzir suas próprias reflexões e textos. A produção textual sobre o feminicídio é um exemplo disso, pois além de trabalhar com a estrutura do Artigo de opinião, os estudantes são levados a refletir sobre um tema social relevante. A professora da SAC 2 destaca que os estudantes trazem exemplos de situações reais, como agressões na comunidade, o que demonstra que, por meio da escrita, os estudantes praticam a tipologia argumentativa e se envolvem com questões sociais e pessoais. Esse é um momento intelectual e emocional, em que os estudantes compreendem a relevância do conteúdo discutido na sua realidade e nas discussões da sociedade (Gasparin, 2012).

Nesse momento, os estudantes são convidados a aplicar o conhecimento adquirido de maneira mais autônoma e transformadora em suas vidas. A produção do texto argumentativo sobre o feminicídio demonstra como os estudantes estão se apropriando do conteúdo, utilizando-o para refletir sobre um tema social urgente. A discussão e a produção do Artigo de opinião são importantes, pois incentivam os estudantes a pensarem criticamente sobre um problema social e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades argumentativas (Gasparin, 2012).

----- PROFESSORA DA SAC 2

A partir desse contexto, iniciaremos, no momento 5, o último momento “Nova prática social atual do conteúdo escolar”, aqui é o ponto de chegada, é novamente a prática social, o processo pedagógico é a continuidade e o retorno à Prática Social. É o momento em que o estudante consegue relacionar teoria e prática, a partir dos objetivos do conteúdo estudado, das novas dimensões e conceitos adquiridos.

7.4.5 Momento 5 – Nova prática social atual do conteúdo escolar

O quinto momento é o ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica. A prática social que fecha o conteúdo escolar, logo, começa uma nova prática social, com um novo olhar acerca do conteúdo, é

a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu,

e por isso sabe e aplica. É um novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola (Gasparin, 2012, p. 148).

Nesse momento, as professoras em formação podem agir de forma autônoma, pois o nível de desenvolvimento imediato aconteceu nos momentos de Problematização, Instrumentalização e Catarse. O processo se encerra com a entrada do nível de desenvolvimento atual. É uma maneira nova de ver a realidade e de se posicionar diante dela.

Esse momento é importante na perspectiva histórico-crítica porque marca a consolidação do aprendizado, em que o estudante demonstra autonomia e apropriação do conhecimento. Ao realizar a prática social de forma independente, ainda que em grupo, evidencia a internalização do conteúdo e sua capacidade de aplicá-lo criticamente na vida social. Assim, o saber deixa de ser abstrato e se transforma em ferramenta ativa para a transformação do seu contexto.

As professoras de fato conseguiram se apropriar do conhecimento científico, agora, elas sabem e aplicam esse saber em suas práticas pedagógicas diárias. Por sua vez, a pesquisadora promove um espaço de diálogo, discutindo com as professoras atitudes e ações, tanto individuais quanto em grupo, que podem ser assumidas diante dos problemas identificados na prática inicial do conteúdo. Essa reflexão busca soluções pontuais bem como visa promover uma mudança social mais ampla, transformando a realidade do pessoal para o coletivo, fortalecendo a atuação crítica e consciente dos educadores em suas comunidades escolares.

Nesse momento, as professoras podem agir de forma autônoma, pois a zona de desenvolvimento imediato aconteceu nos momentos de Problematização, Instrumentalização e Catarse. O processo se encerra com a entrada do nível de desenvolvimento atual. É uma maneira nova de ver a realidade e se posicionar diante dela. Intelectual e qualitativamente, tanto as professoras como a pesquisadora mudam suas concepções acerca do conteúdo. É uma fase de maior compreensão científica, ou seja, um novo posicionamento da prática social do conteúdo (Gasparin, 2012).

Com base na teoria da didática, na prática, refletimos com as professoras sobre a importância do planejamento das aulas, pois esse processo promove a troca de ideias e fortalece a construção do conhecimento. Pensar em estratégias eficazes permite que as professoras respondam ou solucionem questões do cotidiano escolar, utilizando o novo conhecimento adquirido. Delinear um plano de ação com objetivos claros e metas definidas, alinhado aos conteúdos explorados, é fundamental para

garantir que o ensino esteja conectado às demandas sociais, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Isso potencializa o engajamento dos estudantes e a aplicabilidade prática do saber, fortalece a relação entre teoria e prática pedagógica.

Vejamos um pouco mais sobre esse quarto momento da didática com base nos diálogos realizados, transcritos e analisados.

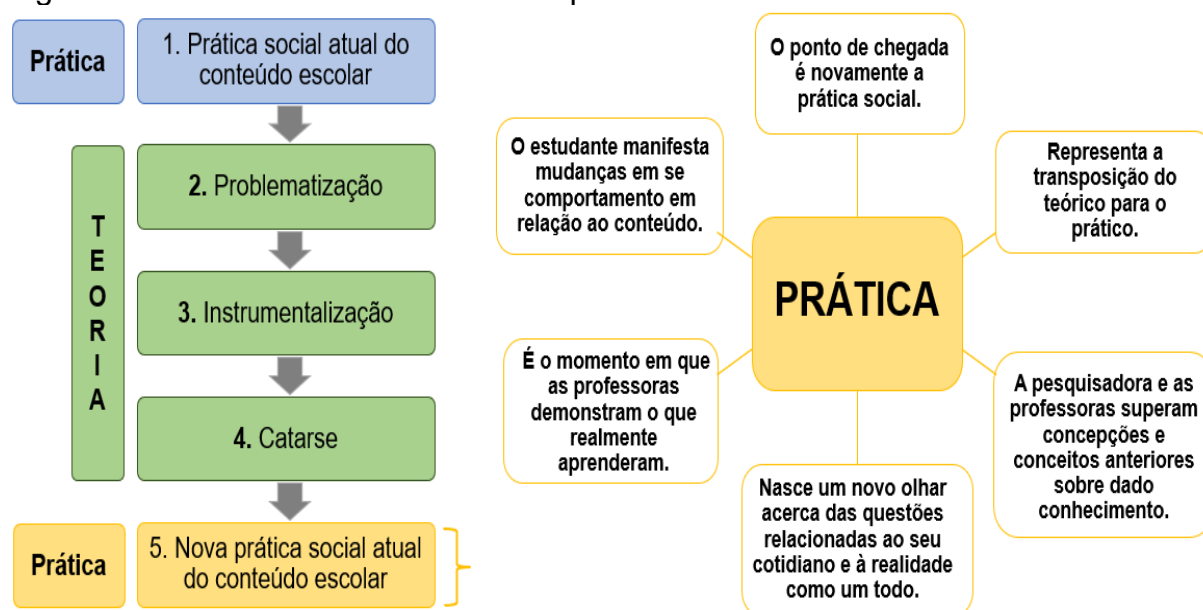
Análises dos resultados

Momento 5: Nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido

Chegamos ao final da didática da PHC. O estudante faz uso do conhecimento apreendido, portanto, muito mais do que saber como e para que se usa os gêneros textuais (História em quadrinhos; Notícia; Verbetes de dicionário; Artigo de opinião e Regras de jogo), o estudante será capaz de identificar, de maneira crítica, quando, para quê e quais características dos gêneros textuais. Veremos que o estudante manifesta, de fato, os conteúdos que conseguiram se apropriar do conhecimento científico.

Antes da última análise, apresentamos a teoria do quinto momento da didática, em que abordamos na formação os seguintes pontos (Figura 31):

Figura 31 – Prática: Momento 5 - Nova prática social atual do conteúdo escolar



Fonte: A autora.

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra a figura 31, que traz informações sobre Teoria: Momento 5 - Nova prática social atual do conteúdo escolar. Nela, mostra as três partes do processo dialético de prática-teoria-prática da Pedagogia Histórico-

Crítica, que são desmembrados nos cinco momentos da didática: na parte 1 “PRÁTICA”, temos o momento 1) Prática social atual do conteúdo escolar; na parte 2 “TEORIA”, temos os momentos 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse e na parte 3 “PRÁTICA”, temos o momento 5) Nova prática social atual do conteúdo escolar. Nesse momento se destaca verde com um colchete a terceira parte Teoria, momento 5) Nova prática social atual do conteúdo escolar, em que se fundamenta com os seguintes fundamentos teóricos: o ponto de chegada é novamente a prática social; representa a transposição do teórico para o prático; o professor e o estudante superam concepções e conceitos anteriores sobre dado conhecimento; nasce um novo olhar acerca das questões relacionadas ao seu cotidiano e à realidade como um todo; é o momento em que o estudante demonstra o que realmente aprendeu e o estudante manifesta mudanças em seu comportamento em relação ao conteúdo.

O Quadro 12 apresenta o quinto e último momento da didática da PHC, que busca o retorno à prática social do conteúdo estudado. Nessa etapa, as professoras aplicam os conhecimentos adquiridos para relacionar teoria e prática, evidenciando uma compreensão crítica dos conteúdos. Aqui, apresentamos um recorte das intenções registradas na coluna “Nova atitude prática”, por meio das quais é possível perceber como as professoras promovem o desenvolvimento dos estudantes na identificação, diferenciação e explicação dos tipos de texto (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo), no reconhecimento da utilização dos gêneros textuais no cotidiano e na compreensão dos suportes textuais (físicos ou virtuais). Já a coluna “Proposta de ação” detalha como essas intenções são operacionalizadas, promovendo reflexão sobre estruturas linguísticas, contextos de uso e os variados meios de materialização dos textos. Assim, as professoras integram teoria e prática para trabalhar qualquer conteúdo escolar no contexto de suas realidades sociais.

Quadro 12 – Plano de aula - Momento 5 - Nova prática social atual do conteúdo escolar

NOVA ATITUDE PRÁTICA: INTENÇÕES	PROPOSTA DE AÇÃO
1: Compreendeu que todo texto falado e/ou escrito tem como base os tipos de textos que são: 1) Narrativo; 2) Descritivo; 3) Expositivo; 4) Argumentativo; 5) Injuntivo.	Há diferentes tipos de textos, e cada um apresenta estruturas específicas, linguagem própria, vocabulário variado, construções frasais distintas, tempos verbais adequados, relações lógicas e modos de interação com o leitor. Para determinar os tipos de textos, é essencial considerar os aspectos sintáticos e lexicais de cada um.
2: Entendeu que os gêneros textuais são aqueles textos que usamos no nosso dia a dia como: 1) História em quadrinhos; 2) Notícia; 3) Verbetes de dicionário; 4) Artigo de opinião; 5) Regras de jogo.	Os gêneros textuais representam a materialização dos inúmeros textos que utilizamos na vida diária. Um único gênero pode conter diversos tipos textuais, com predominância de um ou mais deles. Em alguns casos, é possível encontrar gêneros com uma tipologia textual bem definida.
3: Suportes textuais, perceber que os textos podem ser vinculados de forma física ou virtual.	O suporte textual se refere ao meio físico ou virtual que serve como base para a materialização de um texto. Atualmente, há uma ampla variedade de suportes, como jornais, revistas, outdoors, embalagens, livros, softwares, blogs, entre outros.

Fonte: A autora.

Nota: Elaborado com base em Gasparin (2012).

Descrição de acessibilidade: a imagem mostra o quadro 12, que traz informações sobre Plano de aula - Momento 5 - Nova prática social atual do conteúdo escolar. Nele, apresenta-se intenções pedagógicas e ações relacionadas à compreensão crítica dos textos, estruturado em três linhas principais. A primeira linha, na coluna nova atitude prática: intenções descreve que “1: Compreendeu que todo texto falado e/ou escrito tem como base os tipos de textos que são: 1) Narrativo; 2) Descritivo; 3)

Expositivo; 4) Argumentativo; 5) Injuntivo” e na segunda coluna proposta de ação descreve “Há diferentes tipos de textos, e cada um apresenta estruturas específicas, linguagem própria, vocabulário variado, construções frasais distintas, tempos verbais adequados, relações lógicas e modos de interação com o leitor. Para determinar os tipos de textos, é essencial considerar os aspectos sintáticos e lexicais de cada um”. A segunda linha, na coluna nova atitude prática: intenções descreve que “2: Entendeu que os gêneros textuais são aqueles textos que usamos no nosso dia a dia como: 1) História em quadrinhos; 2) Notícia; 3) Verbetes de dicionário; 4) Artigo de opinião; 5) Regras de jogo” e na segunda coluna proposta de ação descreve “Os gêneros textuais representam a materialização dos inúmeros textos que utilizamos na vida diária. Um único gênero pode conter diversos tipos textuais, com predominância de um ou mais deles. Em alguns casos, é possível encontrar gêneros com uma tipologia textual bem definida”. A terceira linha, na coluna nova atitude prática: intenções descreve que “3: Suportes textuais, perceber que os textos podem ser vinculados de forma física ou virtual” e na segunda coluna proposta de ação descreve “O suporte textual se refere ao meio físico ou virtual que serve como base para a materialização de um texto. Atualmente, há uma ampla variedade de suportes, como jornais, revistas, outdoors, embalagens, livros, softwares, blogs, entre outros”.

No momento 5, detalhamos as responsabilidades de professores e estudantes em geral na Nova Prática Social do Conteúdo, que marca o retorno à prática social com base no conhecimento adquirido, ou seja, chegamos no saber a ser alcançado, que é o Nível de Desenvolvimento Potencial (Vygotsky, 1984). Para as professoras, é destacado o planejamento de estratégias para abordar questões do cotidiano, utilizando o novo aprendizado, e a elaboração de um plano de ação com objetivos claros, vinculando os conteúdos explorados a questões sociais. Para os estudantes, o foco é aplicar o conhecimento de forma crítica, compreendendo como e por que utilizar os gêneros textuais e identificando suas características de maneira reflexiva. Esse momento integra teoria e prática, consolidando o aprendizado em contextos reais e socialmente relevantes.

A pesquisadora pergunta sobre o que mudou na percepção das professoras e dos estudantes.

Fala 100. **PESQUISADORA:** *A professora observou novas posturas, novos aprendizados dos estudantes após as atividades?*

PROFESSORA DO AEE-----

Fala 101. **PROFESSORA DO AEE:** *Eu percebi sim. Nas Regras do jogo, eles falaram que precisa seguir o passo a passo porque antes eles liam as regras só para jogar. Mas o porquê que tem que ser primeiro passo, segundo passo. Porque se eles não seguirem daquele jeito, não vai dar certo, o jogo não vai tá sendo cumprido as regras. [...] para não trapacear. [...] eles discutem muito, aí eu falo, se seguir todas as regras não precisa ter discussão [...]. Em relação a História em quadrinhos, a fala deles foi o seguinte, que eles podem escrever a história que eles quiserem, com menos escrita e mais desenho. [...] que um precisava do outro. [...] eu preciso colocar o texto e o barulho, onomatopeias, que aquele passarinho tá fazendo. [...] o barulho da barriga da raposa roncando de fome. [...] Antes eles não sabiam que a imagem precisava estar envolvida com o texto.*

A professora do AEE observou mudanças importantes com novas posturas e aprendizados após as atividades, como uma compreensão mais aprofundada das Regras do jogo, como a necessidade de seguir as instruções (passo a passo). Antes

havia muitas brigas, liam as regras apenas para jogar. Após compreenderem a importância de seguir as regras, de forma geral, foi possível uma reflexão sobre a postura correta e evitar trapacear o colega. Na história em quadrinhos, perceberam que podem escrever sobre qualquer assunto, e que esse gênero textual tem a mescla de texto e imagem, em que predomina, em algumas histórias, o desenho.

Além disso, falaram muito do uso dos “barulhos” nesse tipo de narrativo, aqui, eles se referem à figura de linguagem Onomatopeia. Nesse sentido, percebemos pela fala da professora do AEE, que os estudantes se apropriaram dos conhecimentos científicos e desenvolveram habilidades práticas, promovendo uma compreensão mais profunda e aplicada dos conceitos abordados durante as atividades. Essas observações destacam uma evolução importante nas posturas e nos aprendizados dos estudantes após as atividades conduzidas (Fala 100).

O relato da professora do AEE remete ao aprendizado mediado, conforme Vygotsky (1984), onde o estudante ultrapassa a dependência do outro para agir de forma autônoma, aplicando conceitos em situações práticas. Além disso, Gasparin (2012) ressalta que este é um indicativo de apropriação científica, pois os estudantes demonstraram reflexões e ações baseadas no conteúdo aprendido.

----- PROFESSORA DO AEE

Na sequência, a pesquisadora faz a mesma pergunta para a professora da SAC 1, sobre novas posturas e novos aprendizados dos estudantes após as atividades.

PROFESSORA DA SAC 1-----

Fala 102. **PROFESSORA DA SAC 1:** *Vi uma grande participação das crianças, fiquei muito feliz em saber que por mais que eu fico ali achando que tá entrando por um ouvido e saindo pelo outro. Eu, realmente, vi que muita coisa desse ano ficou consolidado, principalmente essa questão de organizar as ideias. De conseguir sintetizar todo um conteúdo, então, assim foi uma atividade que além de te ajudar, serviu assim bastante para avaliar o meu trabalho em sala né? [...] Com essa atividade, eu vi que eles estão aprendendo, e que não estou trabalhando no modo automático. [...] Eles, realmente, estão se apropriando do conhecimento científico.*

A professora da SAC 1 expressa satisfação com a participação dos estudantes na atividade e destaca observações importantes sobre o aprendizado, como o engajamento e envolvimento dos estudantes; a consolidação do conteúdo, evidenciada pela apropriação do conhecimento e assimilação dos conceitos, e não

apenas pela memorização; e a organização e revisão de ideias por meio do mapa mental. Além disso, a professora ressalta que a atividade permitiu avaliar seu próprio trabalho em sala de aula, promovendo uma reflexão crítica importante para a melhoria contínua da prática pedagógica (Fala 102).

As estratégias como essa contribuem para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e reforçam a importância de métodos que consolidem o conhecimento científico em sala de aula. A fala da professora também remete ao conceito de catarse, descrito por Gasparin (2012), ao evidenciar um momento de reorganização e compreensão profunda, indicando que o aprendizado adquiriu significado para os estudantes.

----- PROFESSORA DA SAC 1

Por fim, as percepções da professora da SAC 2 após as atividades para saber se houve novas posturas e novos aprendizados.

PROFESSORA DA SAC 2-----

Fala 103. **PROFESSORA DA SAC 2:** *Eles não gostam muito de falar, mas quando eu trouxe assuntos do cotidiano, eu vi que foi mais produtivo. [...] Eles são muito tímidos. [...] e na produção do artigo de opinião, por exemplo, foi um dia que eu vi que eles se expressaram de maneira diferente né?. Eles se concentraram mais, foi bacana. [...] e na hora de produzir, como eles ouviram dos colegas, eles tiveram mais coisas pra escrever.*

A observação da professora da SAC 2 sobre os estudantes, especialmente destacando sua timidez e relutância em falar, pode ser entendida à luz da teoria da interação de Vygotsky, que enfatiza a importância do ambiente social na aprendizagem, argumentando que a interação com os outros é fundamental no desenvolvimento cognitivo. A escolha da professora de abordar assuntos do cotidiano pode ser vista como uma estratégia que busca conectar o conteúdo com a experiência e a realidade dos estudantes, proporcionando um ambiente mais familiar e estimulando sua participação.

Essa prática se alinha à teoria de Vygotsky (1989), que aponta a interação social e o diálogo como elementos fundamentais no processo de internalização e construção de significados. Além disso, a estratégia reflete o uso de conteúdos socialmente relevantes, como sugerido por Gasparin (2012), promove a conexão entre o conhecimento escolar e a realidade dos estudantes, o que potencializa o aprendizado.

Portanto, fechados os cinco momentos da didática da PHC, percebemos que a aprendizagem se inicia quando os estudantes dizem o que sabem sobre o conteúdo da aula e o que gostariam de saber a mais sobre esse conteúdo. A ideia é uma proposta dialética de trabalho docente-discente que parte da prática, vai à teoria e retorna à prática, mesmo que todas as cinco instâncias sejam ao mesmo tempo, teoria e prática, ou seja, práxis.

No decorrer da formação, reforçamos que há diferentes tipos de textos e cada um apresenta estruturas diferentes, linguagens específicas, vocabulário variado, construções frasais distintas, tempos verbais adequados, relações lógicas e modos de interação com o leitor. Para determinar os tipos de textos é preciso levar em conta os aspectos sintáticos e lexicais de cada texto.

Em relação aos gêneros textuais estudados, ressaltamos que eles são a materialização dos inúmeros textos que utilizamos na vida diária, e que um único gênero pode conter diversos tipos textuais, com predominância de um ou mais. Em alguns casos, é possível encontrar gêneros com uma tipologia específica. E, por fim, que o suporte textual é o meio físico ou virtual que serve de base para a materialização de um texto. Atualmente, há vários tipos de suporte: jornal, revista, outdoor, embalagem, livro, software, blog etc.

7.5 Considerações gerais da intervenção pedagógica

Com a participação das três professoras, é possível analisar a contribuição específica de cada uma em diferentes momentos da intervenção pedagógica. Antes de apresentar as conclusões da tese, faremos uma síntese das atividades propostas e dos resultados obtidos.

1. Prática Social Atual do Conteúdo Escolar

- A professora do AEE trabalha HQs inclusivas com Maurício de Souza, relacionando texto e cotidiano. Em verbetes, usa objetos da sala e dicionários para ampliar vocabulário. Utiliza jogos para ensinar regras, lendo instruções. Artigo de opinião e notícias são explorados narrativamente, o que conecta os gêneros ao senso comum.

- A professora da SAC 1, parte de elementos visuais e títulos para engajar os estudantes, explora palavras desconhecidas com dicionários e atividades. Trabalha notícias como textos informativos e apresenta opinião vinculada a fatos. Usa jogos para criar regras coletivamente, promove reflexões e sistematização do conhecimento.
- A professora da SAC 2 usa gibis para destacar diferenças textuais e engajar estudantes. Explora notícias relevantes (como violência escolar) para promover reflexões. Trabalha vocabulário com grifos e dicionário. Combina regras em cartazes e jogos, relaciona senso comum ao aprendizado sistematizado.

2. Problematização

- A professora do AEE se concentrou em promover o pensamento crítico adaptado às necessidades de cada estudante, ao incentivar a formulação de problemas de maneira acessível. Usou recursos específicos para garantir que os estudantes pudessem explorar e discutir questões complexas de forma adequada ao seu ritmo de aprendizado.
- A professora da SAC 1 auxiliou os estudantes a formular questões que conectassem o conteúdo ao seu contexto social, pois estimulou uma visão crítica das questões abordadas. Incentivou debates que permitiram aos estudantes explorarem as implicações sociais, políticas e culturais do que estavam aprendendo.
- A professora da SAC 2 propôs cenários práticos e problemas do cotidiano dos estudantes, ajudando-os a analisar o conteúdo de uma forma mais aplicada. Incentivou a identificação de problemas reais e suas soluções, ao relacionar a teoria com as questões práticas que os estudantes poderiam enfrentar em seus contextos sociais.

3. Instrumentalização

- A professora do AEE foi fundamental na adaptação de materiais e estratégias para garantir a compreensão do conteúdo dos estudantes PEE. Utilizou a parede e a mesa para criarem as cenas das histórias em quadrinho.
- A professora da SAC 1 forneceu aos estudantes as ferramentas cognitivas necessárias para lidar com o conteúdo, destacou a importância da teoria para a compreensão crítica. Usou atividades que permitiram aos estudantes

aplicarem teorias de maneira prática, preparando-os para usar o conhecimento em diferentes contextos.

- A professora da SAC 2 focou em garantir que os estudantes tivessem as habilidades práticas para aplicar os conceitos adquiridos. Realizou atividades mais focadas em situações reais, como simulações de ambiente de trabalho ou atividades profissionais, em que os estudantes precisavam usar o conteúdo para resolver problemas reais e desenvolver habilidades técnicas.

4. Catarse

- A professora do AEE desempenhou um papel importante ao criar um espaço seguro para os estudantes expressarem suas emoções em relação ao conteúdo estudado. Usou abordagens de expressão artística e atividades sensoriais, ajudando os estudantes a lidarem com sentimentos e emoções que surgiram durante o processo de aprendizagem.
- A professora da SAC 1 promoveu atividades que estimularam os estudantes a refletirem sobre suas próprias experiências e como elas se conectam com o conteúdo. Incentivou os estudantes a compartilharem sentimentos e experiências, utilizando a reflexão emocional para aprofundar a compreensão dos temas estudados.
- A professora da SAC 2 incentivou os estudantes a refletirem sobre como o conteúdo os impacta emocionalmente em termos de sua futura profissão. Por meio de atividades de simulação de cenários profissionais, ajudou os estudantes a expressarem sentimentos relacionados ao impacto que o aprendizado poderia ter em suas trajetórias pessoais e profissionais.

5. Nova Prática Social Atual do Conteúdo Escolar

- A professora do AEE concentrou em garantir que os estudantes aplicassem o conhecimento de maneira inclusiva, utilizando as novas habilidades adquiridas para atuar de forma autônoma e crítica no contexto social. Assegurou que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades especiais, tivessem as condições necessárias para aplicar o que aprenderam em suas vidas cotidianas.
- A professora da SAC 1 incentivou os estudantes a levarem o conhecimento adquirido para além da sala de aula, propondo atividades que os conectassem

com a comunidade ou com questões sociais mais amplas. Auxiliou os estudantes a verem como o conteúdo poderia ser usado para promover transformações sociais e contribuir com mudanças no contexto em que viviam.

- A professora da SAC 2 focou em preparar os estudantes para utilizar o conhecimento de forma autônoma e eficaz em seus futuros ambientes profissionais. Orientou os estudantes para que a aprendizagem adquirida fosse aplicada em situações concretas de trabalho, desenvolvendo a estrutura dos textos e o senso de responsabilidade social e profissional.

Cada professora desempenhou um papel importante em sua área específica, garantindo que o conteúdo fosse acessível, aplicável e relevante para todos os estudantes. A colaboração entre elas trouxe uma abordagem pedagógica integrada e inclusiva, que atendeu às diversas necessidades dos estudantes e proporcionou um aprendizado mais profundo e transformador. A participação de três professoras pode ser vista como representativa das condições reais de trabalho docente, especialmente em relação ao comprometimento com uma pedagogia que busca articular teoria e prática de maneira crítica e transformadora.

A análise dos resultados obtidos com esse grupo permite aprofundar a compreensão das potencialidades e limitações das práticas pedagógicas sob essa perspectiva, mesmo em condições adversas. Além disso, o relato das atividades realizadas e das respostas dos estudantes, ainda que indireto, oferece subsídios valiosos para refletir sobre o impacto das intervenções e a possibilidade de ampliá-las em futuros contextos formativos.

Portanto, ainda que reduzida, essa amostra é suficiente para revelar a complexidade das condições objetivas que permeiam o trabalho docente e para subsidiar reflexões críticas sobre os caminhos possíveis para implementar práticas pedagógicas alinhadas à pedagogia histórico-crítica. Esse enfoque permite valorizar o papel formativo da intervenção, mesmo diante das adversidades estruturais, contribuindo para as considerações finais da pesquisa.

Na sequência, temos a seção “**Conclusões**” desta pesquisa.

SEÇÃO VIII

CONCLUSÕES

À luz dessas considerações, percebemos que desde a Antiguidade, a sociedade foi marcada por classes, em que a classe dominante cabia a tarefa de pensar, enquanto à classe dominada competiam as tarefas de trabalho e guerra. Logo, a pessoa que hoje denominamos como Público da Educação Especial – PEE não se enquadrava com o pensamento dessa época, pois já nesse período era vista pela sociedade como impossível conviver na sociedade. Assim, as pessoas PEE e os homens do povo eram considerados pela nobreza como sub-humanos, pois não exerciam nenhuma atividade política e não eram responsáveis pelo seu próprio sustento. Diante disso, a prática de abandono e de extermínio era uma situação aceitável da época, não havia nenhum problema de natureza ética ou moral.

Ao transitar para os dias atuais, a realidade da pessoa com deficiência de fato mudou; não é mais abolida da história, pois tem seus direitos garantidos na legislação, como o acesso à escolarização, à profissionalização e à inclusão social, ou seja, pode viver em sociedade livre como qualquer outro cidadão. Na escrita da legislação, é assim, mas, na prática, ainda não é o contexto ideal, pois enfrentam barreiras que os mantêm à margem da sociedade, como preconceitos enraizados, falta de acessibilidade adequada e oportunidades limitadas para exercer plenamente seus direitos.

E, ao pensar no sistema educacional, retomamos a nossa pergunta de pesquisa “como os professores da sala de aula comum e da sala de recursos, por meio dos gêneros textuais – História em quadrinhos; Notícia; Verbete de dicionário; Artigo de opinião e Regras do jogo –, podem auxiliar no desenvolvimento intelectual e social do estudante Público da Educação Especial inserido nas classes comuns?”. É preciso refletir sobre esse questionamento, pois esses gêneros textuais fazem parte da grade curricular do Ensino Fundamental I, conforme vimos nos documentos legais. Logo, o professor precisa ter domínio e trabalhar com esse conteúdo em sala de aula. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008) ressaltam que todos os estudantes devem ter a oportunidade

de se apropriarem do conteúdo escolar e a trocaram experiências por meio da interação social, tendo uma educação de qualidade sem a redução dos conceitos científicos, pois é um direito assegurado na legislação.

Assim, a pergunta de pesquisa está embasada nesses documentos. Nesse sentido, retomamos ao objetivo geral da pesquisa “Analisar um processo formativo de professores da sala de aula comum e da sala de recursos, por meio da implementação da didática da Pedagogia Histórico-Crítica e do trabalho com gêneros textuais, com vistas ao desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, na perspectiva da educação inclusiva.”. Esse objetivo foi alcançado pela formação continuada com as professoras, como foi demonstrado, e pela aplicação dos fundamentos aprendidos na formação para realidade escolar tanto no ensino regular quanto na sala de recursos e pelos resultados obtidos como foi evidenciado pela aprendizagem dos estudantes de educação inclusiva.

O trabalho colaborativo entre a professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE e as professoras da sala de aula comum precisa ser uma prática constante, pois é importante para a promover uma educação inclusiva e de qualidade. Essa parceria envolve a troca de conhecimentos, experiências e estratégias pedagógicas, visando planejar aulas que atendam às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles do PEE ou outras necessidades específicas. O trabalho conjunto potencializa a integração de práticas que favorecem o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes, pois respeita as suas especificidades.

No planejamento conjunto, a professora do AEE contribui com sua experiência de mais de vinte anos de sala de aula com estratégias e recursos pedagógicos adaptados, que visam a superar barreiras de aprendizagem. Ela auxilia na identificação de métodos, materiais e tecnologias que possam facilitar a participação ativa dos estudantes PPE nas atividades da sala comum. Esse suporte é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, em que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de alcançar os objetivos educacionais.

Por outro lado, as professoras da sala de aula comum trazem sua visão sobre o contexto geral da turma, ao incluir a dinâmica, os conteúdos curriculares e as vivências desses estudantes em grupo. Essa parceria de trabalho permite que o planejamento leve em conta tanto as necessidades específicas dos estudantes atendidos pelo AEE quanto os objetivos gerais da turma. Assim, o trabalho

colaborativo beneficia todos os estudantes e enriquece as práticas pedagógicas de forma global, pois promove uma sala de aula mais acolhedora e diversificada.

Essa colaboração requer tempo e espaço para reuniões regulares, bem como um diálogo aberto e constante entre as professoras. Também é essencial que haja suporte institucional, como formação continuada e momentos destinados ao planejamento conjunto. O alinhamento entre as profissionais fortalece a coesão do trabalho pedagógico e contribui para um ensino mais eficiente e alinhado aos princípios da educação inclusiva, pois garante que todos os estudantes possam se desenvolver em sua plenitude.

Nessa perspectiva, observamos que a presente tese faz uma discussão sobre as transformações sociais que a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC pode trazer para a formação continuada das professoras que lecionam para os estudantes da educação inclusiva. A PHC, ao enfatizar a importância do conhecimento científico e do desenvolvimento pleno dos indivíduos, oferece uma base teórica sólida para refletir sobre práticas pedagógicas mais equitativas. Essa abordagem promove a construção de estratégias que respeitem as singularidades dos estudantes e ampliem seu acesso ao currículo formal. Assim, o trabalho docente, fundamentado na PHC, contribuiu para a superação de barreiras estruturais e pedagógicas que ainda persistem na educação inclusiva.

A formação destacou a relevância de uma formação continuada que prepare o professor para considerar e valorizar os conhecimentos cotidianos do estudante, reconhecendo-os como ponto de partida essencial para a construção do aprendizado. Essa perspectiva assegura que o estudante se sinta incluído no processo educativo, pois se elimina as práticas que possam dar margem à segregação. Para isso, é indispensável cultivar um olhar pedagógico diferenciado, que seja pautado pela coerência, pela humanização e por uma responsabilidade ética em relação ao ato de ensinar. Esse olhar deve ser aliado a uma postura pedagógica que promova um ambiente que valorize o aprendizado coletivo, respeite as individualidades e tenha como objetivo o pleno desenvolvimento de todos os estudantes. Assim, a formação do professor torna-se um instrumento transformador na construção de uma educação inclusiva e socialmente justa.

Nesse sentido, compreendemos que a responsabilidade de formar outras pessoas é grande e precisa ser (re)pensada. Os resultados desta tese nos situam no contexto da teoria da PHC, uma abordagem orientadora e emancipatória, não apenas

para o professor que aprende e se transforma, mas também para os estudantes, que se beneficiam desse respaldo teórico e reflexivo. Quando o professor tem a possibilidade de instrumentalizar esses estudantes, trazendo situações que partam do contexto social, da cotidianidade, esse professor dá condições para que esses estudantes possam interagir e se desenvolverem com base naquilo que eles já sabem, juntos trocam e aprendem novas experiências. E ao pensar, especificamente no estudante PEE que boa parte tem dificuldades nas relações interpessoais, o falar, o gesto (que também é uma forma de comunicação) é um avanço para o seu desenvolvimento.

Logo, na mediação de sala de aula nenhuma fala deve ser excluída, pois a vida cotidiana é diversa, é plural. Nesse momento de escuta e de fala, os estudantes além de desenvolverem o diálogo entre si e com o professor, compartilham a cultura acumulada historicamente dos seus colegas. O professor, quando leva em consideração aquilo que o estudante fala sobre o conteúdo, respeita a aprendizagem, as limitações e as possibilidades desse estudante. Isso é primordial quando tratamos do estudante PEE, pois essa forma de mediação permite uma igualdade de oportunidades e apropriação do conhecimento por todos os estudantes. No contexto da educação inclusiva, a PHC contribui muito, pois é uma teoria centrada na igualdade, de forma real e não apenas formal, pois valoriza a pluralidade cultural dos indivíduos. Isso garante um processo de inclusão social segundo as particularidades do estudante PEE, pois respeita as suas limitações, as suas dificuldades e parte das suas possibilidades, ou seja, daquilo que sabe.

Nessa perspectiva teórica, nosso desafio, enquanto professor, é construir uma educação com base nas possibilidades históricas que já existem para o processo de humanização do homem que se constitui “dentro de uma concepção histórico-social de homem em valores máximos para uma sociedade possível ainda não existente” (Oliveira, 1993, p. 44). É preciso pensar que “um homem livre e universal não pode considerar o homem como um mero resultado das relações sociais existentes” (Oliveira, 1993, p. 44), mas como um sujeito social que se constitui como homem dentro do processo de busca constante de superação das relações sociais atuais de dominação. Assim, podemos compreender que o trabalho em sala de aula deve ser entendido como um processo de **humanização dos indivíduos**, inserido no contexto histórico do desenvolvimento do gênero humano, em que a educação se configura como uma prática integrada à prática social em sua totalidade.

Para tanto, a tese conseguiu alcançar seu objetivo, pois colocou em prática uma formação continuada de professores baseada nas dificuldades encontradas no seu dia a dia de sala de aula. Logo, podemos pensar que a procura por cursos de formação seja tão baixo pelo fato de não atenderem o contexto social desse professor, serem cursos baseados apenas em teorias. A formação continuada proporcionou às professoras a oportunidade de refletir e aperfeiçoar sua prática pedagógica, bem como de compartilhar suas experiências com colegas que não participaram da formação, gerando oportunidades de mudanças. Além disso, foram apresentadas alternativas para a atuação junto aos estudantes, possibilitando a construção de saberes conforme as diversas necessidades e características dos alunos que chegam às escolas.

Após essas formações, as professoras retornam em sala de aula com novas práticas educacionais, pois desenvolveram novas competências como a didática de aula bem mais dinâmica para ensinar o conteúdo; terão uma maior participação dos estudantes, sem contar que possuirão mais condições de perceber as dificuldades dos estudantes, prevendo estratégias para ajudá-los nesses processos de ensino e aprendizagem.

Ficou evidente nesses dias de formação, necessário ouvir as professoras, as suas vivências junto dos estudantes para que assim possam encontrar caminhos, juntas e possibilidades de uma formação que as ajude a dar conta da realidade que as cercam. Cada setor da escola precisa reconhecer a sua participação para implantação de uma escola inclusiva e pensar em ações que facilitem de forma natural esse processo de inclusão.

A partir dessas considerações, compreendemos que é preciso uma constância na formação do professor, ou seja, uma formação continuada a respeito da educação inclusiva a fim de contribuir de maneira relevante nas suas práticas pedagógicas partindo do seu contexto de sala de aula, partindo das problematizações que esse professor encontra na escola onde ele trabalha. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir no processo de prática-teoria-prática do professor com vistas a fazer com que **todos** os estudantes tenham uma aprendizagem com significado e sentido possibilitando que expressem o que aprenderam sobre a temática da aula e o que gostariam de aprender a mais sobre o conteúdo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v27n4/v27n4a07.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- ANDRADE, M. C.; ARAÚJO, B. 94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência: Em exclusiva ao Terra, representante do MEC divulga meta de capacitação de 1,3 milhão de professores, mas não detalha orçamento. **Terra**, 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/educar-para-incluir/94-dos-professores-nao-tem-formacao-para-lidar-com-alunos-com-deficiencia,5d4213e256ec2b1bd3204e649b0f49a9sqswjtji.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20cerca%20de%2094,e%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, [S.l.], v. 19, n. 1, jan./abr. 2015, 34-44 p. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v19n1/2177-6210-edunisinos-19-1-00034.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano XI, n. 21, 2001, 160-173 p. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva**: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- ARAÚJO, P. P. B.; COSTA, M. A. M. Multiletramentos no Brasil: uma revisão do surgimento do conceito e suas implicações nas pesquisas brasileiras recentes na área de educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV., 2017, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37494>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- ARAÚJO, R. M. B.; SILVA, M. D.; SILVA, M. C. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-38, set./dez. 2019, Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/12745>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- BAKHTIN, M. M. **Gêneros do discurso e outros ensaios tardios**. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, L. C. D.; SHIMAZAKI, E. M. A formação de professores alfabetizadores para educação inclusiva: um destaque ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **RIAAE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, jan./mar., 2019, p. 157-168. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11067>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação; Campina Grande: EDUFPG, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/29607/1/G%C3%8ANERO%2C%20AG%C3%8ANCIA%20E%20ESCRITA%20-%20E-BOOK%20EDUFPG%202021.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BELTRÃO, L. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Sulina, 1980. v. 11.

BIZELLO, A.; CORDEIRO, R. Q. F.; ABRANTES, E. L.; SPESSATTO, R. **Gêneros textuais didáticos e análise de materiais didáticos de letras**. 1. ed. Porto Alegre: Sagah, 2020.

BONDAN, D. E. Educação Inclusiva. **LinkedIn**, 2023. Disponível em: <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:7076634256956960768/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição**: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.

BRAKLING, K. L. Trabalhando com o artigo de opinião. Re-vitando o eu no exercício de (re)significação da palavra do outro. *In*: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Federal do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de fevereiro de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de

graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política**

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de

Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 18 de novembro de 2011,

edição extra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de

1990. **Diário Oficial da União,** Brasília, 28 de dezembro de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União,** Brasília, 07 de julho de 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de fevereiro de 2020. Seção 1, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?** MEC: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 89, de 23 de março de 2022a. Define o cronograma de atividades do Censo Escolar da Educação Básica 2022. Edição 60. Seção 1, p. 94. **Diário Oficial da União**, 09 mar. 2022a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-89-de-23-de-marco-de-2022-389260996>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do Saeb: BNCC**. Brasília: INEP, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-linguagens_BNCC.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2022**: divulgação dos resultados. Brasília: INEP, 2023b. Disponível em: https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2023/03/09190039/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Brasília: INEP, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Glossário da Educação Especial**. Brasília: INEP, [2024b]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/educacao_especial/2014/glossario_da_educacao_especial.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

BUSTAMANTE, M. de F.; SOUZA, M. M. G. S. O ensino colaborativo e a educação inclusiva: possibilidades e desafios. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da FAEF**, Garça, v. XIX, n. 35, 2020. Disponível em:

https://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/ukVnpzuN0xrIHKI_2021-10-17-0-36-32.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

CAETANO, V. G.; MENEGASSI, R. J.; SHIMAZAKI, E. M. O ato educativo de escrita, revisão e reescrita em adultos com deficiência intelectual educacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, p. 543-560, 2022, p. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/ryHnbMcxSNLrSVBxTXvvyjN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CANAN, F. Planejamento e organização da competição esportiva pedagógica para crianças e adolescentes: um exemplo no basquetebol. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 259-268, 2018.

CARDIA, M. T. A. **Narrativas sobre a experiência de ensinar a escrever um gênero textual**: um estudo fenomenológico. 2011. 124 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/15987/1/Maria%20Tereza%20Antonia%20Cardia.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CARVALHO, A. M. P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. *In*: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

CHASSOT, C. S.; SILVA, R. A. N. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. **Psicologia & Sociedade**, [S.l.], v. 30, e181737, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/qjPGZF9b6HYJ56mDsB34yCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CIAVOLELLA, B.; MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho em atividades de revisão textual na formação docente inicial em Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 761-787, 2021 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/g7MFbcz9NSCLkcQkK4ydpMN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2025.

COMÊNIO, J. A. **Pampaedia**. São Paulo: Educação Universal, 1971.

COMIN, B. C. **Atividades estimuladoras de leitura e escrita em estudantes com síndrome de Down**. 2013. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3117/4918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jan. 2025.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B.; MISSAWA, D. D. A. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Revista Construção Psicopedagógica, [S.l.]**, v. 27 n. 28, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v27n28/05.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CUNHA, H. C. M. Gêneros textuais, suportes textuais, domínios discursivos. **Slide Share**, 2013. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/heliacmc/generos-e-suportes-cpia>. Acesso em: 13 jan. 2025.

DAMASCENO, A. R. Tessituras histórico-políticas da inclusão de estudantes com necessidade especiais: da educação especial a educação inclusiva. *In*: COSTA, V. A.; CARVALHO, M. B. W. B. C.; MIRANDA, T. G. M.; DAMASCENO, A. R. **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011, 107-131 p.

DAMASCENO, A. R. Educação Inclusiva e a Organização da Escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 159-176, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.009>. Acesso em: 13 jan. 2025.

D'AZEVEDO, R. P. **Terminologia da matemática em língua de sinais brasileira**: proposta de glossário bilíngue libras-português. 2019. 322 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://cc.bingj.com/cache.aspx?q=Terminologia+da+matem%C3%A1tica+em+L%C3%ADngua+de+Sinais+Brasileira+%3a+proposta+de+gloss%C3%A1rio+bil%C3%AADngue+libras-portugu%C3%AAs&d=4544161636430000&mkt=pt-BR&setlang=pt-PT&w=xv4h2J11P5wScndGGYtA1ql07wtDcn4n>. Acesso em: 13 jan. 2025.

DEIMLING, N. N. M. A Educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 238-249, set./dez. 2013, Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v17n03/v17n03a09.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7895700/mod_resource/content/1/2006_Denzin_planejamento%20da%20pesquisa%20qualitativa.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

DIANA, D. Compreensão e interpretação de textos. **Toda Matéria**, 2023. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/compreensao-e-interpretacao-de-textos/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

DIJK, T. A. V. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto, 2012.

DUEK, V. P.; DOMINGUES, I. M. C. S.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 916–931, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13508>. Acesso em: 13 jan. 2025.

ESOPO. **Fábulas de esopo**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1994.

FÁVERO, E. A. G; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FRANCISCO, M. V.; ALANIZ, E. P. NOGUCHI, C. S. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5724>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacies programs: debates and demands in cultural context. **Prospect: An Australian Journal of TESOL**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 7-16, 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/246704522_Literacies_programs_Debates_and_demands_in_cultural_context. Acesso em: 13 jan. 2025.

FREIRE, P.; CAMPOS, M. O. Leitura da palavra... leitura do mundo. **O correio da Unesco**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 4-9, 1991.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das múltiplas inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARONE, P. M. C.; KUNZ, G. O balão nas histórias em quadrinhos: organização da mensagem por meio da representação gráfica. *In*: XX SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMETRIA DESCRITIVA E DESENHO TÉCNICO; IX INTERNATIONAL CONFERENCE ON GRAPHICS ENGINEERING FOR ARTS AND DESIGN, 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Graphica, 2011. Disponível em: <https://ladij.ufes.br/wp-content/uploads/2022/03/o-balao-nas-historias-em-quadrinhos.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia Histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. Disponível em:

https://gepel.furg.br/images/Gasparin_2012.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

GOES, R. S. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_c9e41f4b11b9a6ea5118f78550dd3550. Acesso em: 13 jan. 2025.

GUIMARÃES, E. R. Estratégias de relação e estruturação do texto. *In: V RIOS*: sobre a estruturação do discurso. Campinas: Unicamp, 1981, p. 91-113.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. Parte 1. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/196>. Acesso em: 13 jan. 2025.

HELLER, H. **O cotidiano e a história**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. Diversa. **Painel de Indicadores da Educação Especial**. [2024]. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

JIMENÈZ, R. B. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 09. ed., São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LOBATO, M. **Fábulas**. São Paulo: Globo, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Por uma escola de qualidade. *In: MANTOAN, M. T. E.; MACHADO, N. J.; SÁ, E. D.; RAHME, M. M. F.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001a. p. 51-70.

MANTOAN, M. T. E. Abrindo as escolas às diferenças. *In: MANTOAN, M. T. E.; MACHADO, N. J.; SÁ, E. D.; RAHME, M. M. F.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001b. p. 109-123.

MARANHÃO, R. O. **O portador de deficiência e o direito do trabalho**. 1. ed. São Paulo: LTR, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7710716/mod_resource/content/1/Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%20C%ADfca.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua**,

Linguística e Literatura, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7435>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

MARTINS, C. A. F. M.; ANDRADE, L. B. P. A. A importância da formação continuada do professor para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil. *In*: II SIPPEDES - SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. 2.; 2016. Franca. **Anais [...]**. Franca: Unesp, 2016. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/artigo-sippedes-clarissa..pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MARX, K. **O capital**: crítica de economia política. 10. ed. Difel: São Paulo, 1985. v. 1.

MATOS, M. A. S.; SOUZA, D. B. A produção científica na área de acessibilidade nas revistas brasileiras de educação especial. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 12, n. 18, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/article/view/8899>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MENEGHATTI, M. R.; RAMOS, H. R.; RIBEIRO, IVANO. Transparência nas transcrições de dados de pesquisas qualitativas. **Iberoamerican Journal of Strategic Management (IJSM)**, v. 23, n. 2, p. 1-8, e27233, maio/ago. 2024. <https://doi.org/10.5585/2024.27233>.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Verbete/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MOREIRA, M. S. C. **O ensino do artigo de opinião na perspectiva da olimpíada de Língua Portuguesa**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/425>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MUNHOZ, J. S. B.; DIAS, C. L.; SANTOS, D. F. A leitura e a escrita na deficiência intelectual: experiências que favoreceram o processo de alfabetização. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 19, p. 66-85, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4326/3427>. Acesso em: 13 jan. 2025.

OLIVEIRA, R. M. A importância da formação continuada dos educadores no contexto educacional inclusivo e a influência da mediação no ensino-aprendizagem

na educação especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S.l.], ano 2, v. 16, p. 522-545, 2017.

OLIVEIRA, B. As relações entre conhecimento e valoração no trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 19, 1993.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Spione, 1994.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

ONU Brasil. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. [2025]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PACHECO, K. M. B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**, [S.l.], v. 14, n. 4, 2007, p. 242-248. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875/101168>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAPPÁMIKAIL, L.; BEIRANTE, D. Modulo 1: Gestão da Educação Inclusiva. *In*: **Conjunto de materiais**: educação inclusiva. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/gestao-da-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

PAULINI, R. M. A sala de atendimento educacional especializado (AEE) na inclusão escolar. **Revista Tópicos**, [S.l.], v. 2, n. 13, 2024. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-sala-de-atendimento-educacional-especializado-ae-na-inclusao-escolar>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PEREIRA, E. N. A. P. **Representações sociais de professores de salas de recursos multifuncionais a respeito do atendimento educacional especializado.**

218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33972>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo:

Universidade de São Paulo, 1984. Disponível em: <https://idoc.pub/documents/isaias-pessotti-isaiasdeficiencia-mental-da-supersticao-a-cienciapdf-3no79gxygryld>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Pró-Posições**, Campinas, v. 30, e20180032, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/hRjmHBLWH7zkdNtCWVMysLD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2025.

RIBEIRO, A. A.; RIBEIRO, D. O. Exploração das funções auditivas dos sons das Onomatopeias utilizados na língua portuguesa falada no Brasil. **Revista Digital**; Buenos Aires, ano 17, n. 173, out. 2012. Disponível em:

<https://efdeportes.com/efd173/onomatopeias-utilizados-no-brasil.htm>. Acesso em: 13 jan. 2025.

RIBEIRO, M. J. L.; SHIMAZAKI, E. M. Fundamentos da educação de surdos (Capítulo 1). *In*: MORI, N. N. R. (org.). **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

RIBEIRO, D. **Povo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2022.

RODRIGUES, M. A. C. **Formação continuada de professores: a criação de sequências didáticas para uma educação na perspectiva inclusiva.** 2021. 97 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Absoulute Christian University, Orlando-Flórida/EUA, 2021. Disponível em:

https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/296/2/Tese_Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professor.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

ROSA, A. L. No comando, a sequência injuntiva! *In*: DIONISIO, A. P.; BESERRA, N. S. (orgs.). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SALDANHA, J. C. **O ensino de química em língua brasileira de sinais.** 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) - Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias/RJ, 2011. Disponível em: <https://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/303?mode=simple>. Acesso em: 13 jan.

2025.

SANTOS, D. F. **Letramento de alunos com dificuldades educativas especiais no Ensino Fundamental**. 2009. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2009.

SANTOS, D. F. **Figuras de linguagem no processo de letramento de alunos adultos com deficiência intelectual**: contribuições da metodologia histórico-crítica. 2020. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2020. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2020/2020-daniela-ferreira-dos-santos.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SANTOS, T. C.; TRENTIN, R. C. **O trabalho com o gênero notícia no ensino fundamental II**: uma proposta de sequência didática. 2021. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Português) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1553/TCC_Trabalho_G%C3%AAnero_Not%C3%ADcia_Sequ%C3%AAncia_Did%C3%A1tica.pdf?sequence=1. Acesso em: 13 jan. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011b. pp. 197-226.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista Educação**, [S.l.], ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=y9g6EAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 13 jan. 2025.

SHIMAZAKI, E. M.; AUADA, V. G. C.; MENEGASSI, R. J.; MORI, N. N. R. O trabalho com o gênero textual história em quadrinhos com alunos que possuem deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 121-142, jan./mar. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/F6QpLdxw7wNqXfTnkMKjkyb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, M. C. R. F.; PINTO, T. C. L. Inclusão social: o design como parte integrante no ensino da arte. **Revista Educação, Arte e Inclusão: Trajetórias de Pesquisa**. Florianópolis, v. 2, jan./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/2005/1560>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, L. M. S. **As histórias em quadrinhos adaptadas como recurso para ensinar matemática para alunos cegos e videntes**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/819bf5cf-0392-4113-b797-cd6a511e4567/content>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, E. V.; ARAÚJO, M. E. O papel do estado, dos docentes e da família na constituição de uma educação inclusiva. **Revista Acadêmica Integra/Ação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 47-60 p, june. 2017. Disponível em:

https://www.academia.edu/88754127/O_Papel_do_Estado_dos_Docentes_e_da_Fam%C3%ADlia_na_Constitui%C3%A7%C3%A3o_de_uma_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, T. O. **Oficina de jogos em sala de aula: construção de um espaço para alunos com dificuldades de aprendizagem**. 2018. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/fb77a7b9-acc2-4cf5-8ccb-99a8f885ea2b/content>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, J. S. S. Deficiência, diversidade e diferença: idiosincrasias e divergências conceituais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e36551, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/7YXFbddDKGkXhHyrt6gzJwC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, H. L.; COUTINHO, D. J. G. Ensaio acadêmico: método dialético Hegel. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.l.], v. 9, n. 10, p. 3796–3805, 2023. Disponível em:

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11933/5478>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVESTRE, C. Linguagem verbal e não-verbal: contributos para uma gramática visual. **Cadernos PAR**, [S.l.], n. 3, 2010. Disponível em: https://iconline.ipleria.pt/bitstream/10400.8/188/1/PAR_n03_art5.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

SIMÕES, A. C.; GOMES, M. C. A. A configuração do suporte incidental mesa de estudo: uma abordagem sistêmico-funcional. **Revista Linguagem**, São Carlos, v.33, n.1, jan./jun. 2020, p. 18-37.

SOUZA, J. P. **Elementos da teoria e pesquisa da comunicação e dos media**. 2. ed. Porto: Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2773543/mod_resource/content/1/sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-pequisa-comunicacao-media.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

SOUSA, A. K. C. **O gênero notícia de jornal em livros didáticos de língua portuguesa**. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-8SVPXX/1/1240m.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SOUSA, I. V. Atuação do professor itinerante da educação básica. *In*: II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; I FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. 1., 2015. Marabá. **Anais [...]**, 2015. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_IICpee/Ivan_Vale_de_Sousa.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

SOUSA, O. C. **Texto e contextos: leitura, escrita e cultura letrada**. 1. ed. São Paulo: Editora Média, 2015. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6083/1/textos_contextos_sousa_otilia.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

SPONCHIADO, L. F. **Formação Continuada de Professores no Contexto da Educação Inclusiva**. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3997/1/SPONCHIADO.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, [S.l.], v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação pedagógica e diversidade**: ensino de alunos

em turmas com diferentes níveis de capacidades. Porto: Porto Editora, 2008.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: https://perspectivasustentavel.com.br/pdf/educacao/02_DECLARACAO_DE_SALAMANCA_INCLUSAO_EM_QUESTAO_1994.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala: Guatemala, 1999. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-138.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação – rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.** Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 13 jan. 2025.

VILARONGA, C.; MENDES, E. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v. 95, n. 239, jan. 2014. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3489/3224>. Acesso em: 13 jan. 2025.

VILELA, M. **Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática.** Coimbra: Almedina, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5028423/mod_resource/content/1/A%20educacao%20estetica.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

WERLICH, E. **Typologie der texte**. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1975.

ZIESMANN, C. I. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas**: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky. 2018. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em:
<https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8421/2/tese%20de%20Cleusa%20In%c3%aas%20Ziesmann.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

ANEXO - CERTIFICADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

07/02/2024, 21:00

Certificado

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPD - Programa de Pesquisa Docente
PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação

Parecer Final

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSO DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA", cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) sob o número nº 7289 e tendo como participante(s) DANIELA FERREIRA DOS SANTOS (discente), ELSA MIDORI SHIMAZAKI (docente), CARMEN LUCIA DIAS (orientador responsável), foi avaliado e **APROVADO** pelo **COMITÊ ASSESSOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL (CAPI) e COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)** da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, 7 de Fevereiro de 2024.



Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Docente Responsável pela CPDI

Prof. Dr. Crystian Bitencourt Soares de Oliveira
Coordenador do CEP - UNOESTE

Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação - CPDI - 18 3229-2079 - cpdi@unoeste.br
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - 18 3229-2079 - cep@unoeste.br
Comissão de Ética no Uso de Animais - CEUA - 183229-2079 - ceua@unoeste.br

valide este documento em www.unoeste.br/sgp informando o código de segurança b7c1b4a08ef79f84309b38a2bf056e44

APÊNDICES

APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **A formação continuada de professores para educação inclusiva: em discussão os processos de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais por meio da Pedagogia Histórico-Crítica**

Nome do Pesquisador: Ma. Daniela Ferreira dos Santos

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia dias

Nome da Coorientadora: Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki

1. Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar, de forma voluntária, desta pesquisa de doutorado que tem como objetivo analisar um processo formativo de professores da sala de aula comum e da sala de recursos, por meio da implementação da didática da Pedagogia Histórico-Crítica e do trabalho com gêneros textuais, com vistas ao desenvolvimento intelectual e social dos estudantes na perspectiva da educação inclusiva.

2. Participantes da pesquisa: Três professoras que atuam nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I em escolas públicas de um município do norte do Paraná, sendo duas da sala de aula comum e uma da sala de recursos multifuncionais.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, a sra. (ou o sr.) permitirá à pesquisadora realizar encontros formativos com professoras da sala de aula comum e da sala de recursos, que atuam nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, com o objetivo de analisar o processo de formação continuada docente por meio da didática da Pedagogia Histórico-Crítica e do trabalho com gêneros textuais, na perspectiva da educação inclusiva. Durante o desenvolvimento da pesquisa, serão aplicados questionários com perguntas abertas e realizadas sessões formativas gravadas em áudio e vídeo, exclusivamente para fins acadêmicos, a fim de subsidiar a análise dos dados. Os encontros ocorrerão em ambiente reservado, garantindo a privacidade e a confidencialidade das participantes. A participação é voluntária, e a sra. (ou o sr.) poderá recusar-se a participar ou desistir em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Sempre que desejar, poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo diretamente à pesquisadora responsável ou ao Comitê de Ética em Pesquisa, órgão que avalia se a pesquisa está de acordo com as normas éticas vigentes.

4. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não implica riscos físicos, morais ou sociais aos participantes. Todos os procedimentos seguem os critérios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 e pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamentam pesquisas com seres humanos. Durante os encontros formativos e a aplicação dos questionários, poderá haver apenas um leve desconforto emocional, caso surjam reflexões pessoais sobre a prática docente. No entanto, os participantes poderão interromper sua participação a qualquer momento, sem justificativa e sem qualquer prejuízo.

5. Assistência em virtude de danos: no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como se responsabilizar pela assistência integral da sra (sr.).

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e suas orientadoras terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa, a sra. (ou o sr.) — professora da sala de aula comum ou da sala de recursos — terá como benefício uma devolutiva formativa acerca dos resultados obtidos no estudo, com acesso às análises e materiais didáticos produzidos durante o processo, incluindo um modelo de proposta de formação continuada fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e no ensino dos gêneros textuais. Espera-se que esta pesquisa contribua para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas inclusivas, fortalecendo

a integração entre teoria e prática e promovendo reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. O conhecimento construído a partir deste estudo poderá subsidiar futuras ações formativas nas redes de ensino, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto nos itens anteriores.

8. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

9. Indenização: caso a sra (sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a sra (sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS n.º 466/2012 ou da Resolução CNS n.º 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Ma. Daniela Ferreira dos Santos
Pesquisadora e Orientanda
Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste

Dra. Carmen Lúcia Dias
Orientadora
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste

Pesquisadora: Daniela Ferreira dos Santos
Telefone da orientanda: (44) 99867-1881
Endereço da orientanda: Rua Edson Marques, 248, Jardim Madrid, CEP: 87140-000, Paçandu/PR
Orientadora: Carmen Lúcia Dias
Telefone da orientadora: (14) 99723-4878
Endereço Orientadora: Rua Guanás, 70, apto 151, bairro Montolar, CEP: 17502-560, Marília/SP.
E-mail da orientadora: kkaludias@gmail.com

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenadora: Profa. Dra. Aline Duarte Ferreira/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2110 E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h às 12h e das 13h30 às 17h30.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Prezado(a) professor(a) participante,

Tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa de doutorado “**A formação continuada de professores para educação inclusiva: em discussão os processos de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais por meio da Pedagogia Histórico-Crítica**”, gostaríamos de contar com a sua colaboração respondendo ao questionário a seguir. Reforçamos que ele será utilizado apenas para o fim da pesquisa e as informações mais detalhadas sobre a pesquisa podem ser conferidas no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE”.

Agradecemos a sua colaboração.

Profa. Ma. Daniela Ferreira dos Santos
 Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias
 Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade do Oeste Paulista

Nome da professora
PARTE 1 - Perfil da professora
1. Você atua em qual ano? <input type="checkbox"/> 4º ano <input type="checkbox"/> 5º ano <input type="checkbox"/> ambos
2. Há quanto tempo você é professora? <input type="checkbox"/> Menos de 5 anos <input type="checkbox"/> Entre 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> Entre 10 a 15 anos <input type="checkbox"/> Mais de 20 anos
3. Há quanto tempo você atua como professora na rede municipal de educação? -----
4. Qual é a sua atuação profissional? <input type="checkbox"/> Professora concursada <input type="checkbox"/> Professora do Processo Seletivo Simplificado – PSS <input type="checkbox"/> Professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE <input type="checkbox"/> Coordenadora pedagógica
5. Qual é a sua formação acadêmica? -----
6. Já fez algum curso de formação continuada? Se sim, quais? -----
7. Ainda sobre formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, já fez algum curso? Se sim, quais? -----
PARTE 2 - Objetivo da formação continuada e listagem dos conteúdos
8. O objetivo geral da formação é: "Identificar a estrutura dos gêneros textuais com base na sua tipologia e nos seus suportes textuais a fim de saber como usá-las no seu cotidiano por meio da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica". Assinale o que você acha desta temática na sua formação profissional: <input type="checkbox"/> Não foi discutida <input type="checkbox"/> Foi pouco discutida <input type="checkbox"/> Foi amplamente discutida
9. Sobre as tipologias textuais, se você tivesse que citar três palavras que se referem ao tipo NARRATIVO seriam:

10. Sobre as tipologias textuais, se você tivesse que citar três palavras que se referem ao tipo DESCRITIVO seriam:

11. Sobre as tipologias textuais, se você tivesse que citar três palavras que se referem ao tipo ARGUMENTATIVO:

12. Sobre as tipologias textuais, se você tivesse que citar três palavras que se referem ao tipo EXPOSITIVO:

13. Sobre as tipologias textuais, se você tivesse que citar três palavras que se referem ao tipo INJUNTIVO:

14. Dos gêneros textuais a seguir qual você trabalhou neste ano? <input type="checkbox"/> Histórias em quadrinho <input type="checkbox"/> Notícia <input type="checkbox"/> Regras de jogo <input type="checkbox"/> Artigo de opinião <input type="checkbox"/> Verbetes de dicionário
PARTE 3 - Data e horário
15. Qual dia da semana ficará melhor para você participar da formação de 1h até 1h30? <input type="checkbox"/> Segunda-feira <input type="checkbox"/> Terça-feira <input type="checkbox"/> Quarta-feira <input type="checkbox"/> Quinta-feira <input type="checkbox"/> Sexta-feira
16. Escolha por favor, dois horários que você poderia participar? <input type="checkbox"/> Das 08:00 às 09:00 <input type="checkbox"/> Das 09:00 às 10:00 <input type="checkbox"/> Das 10:00 às 11:00 <input type="checkbox"/> Das 11:00 às 12:00 <input type="checkbox"/> Das 13:00 às 14:00 <input type="checkbox"/> Das 14:00 às 15:00 <input type="checkbox"/> Das 15:00 às 16:00 <input type="checkbox"/> Das 17:00 às 18:00 <input type="checkbox"/> Das 18:00 às 18:30
Obrigada pela contribuição. Profa. Ma. Daniela Ferreira dos Santos Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki