

## **POR UMA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA E EMANCIPADORA: reflexões a partir do filme *A educação proibida***

MYLENE CRISTINA SANTIAGO<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-2769-8421>  
[mylene.santiago@ufjf.br](mailto:mylene.santiago@ufjf.br)

SÔNIA MARTA COELHO PEREIRA<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0009-0006-0404-212X>  
[sonia1968coelho@gmail.com](mailto:sonia1968coelho@gmail.com)

MATHEUS ADONAY FRAZÃO BATALHA<sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0009-0005-4758-8221>  
[matheus.batalha@estudante.ufjf.br](mailto:matheus.batalha@estudante.ufjf.br)

### **RESUMO**

O artigo propõe uma reflexão crítica sobre a docência alfabetizadora à luz do filme *A Educação Proibida* e das vivências docentes em rodas de conversa. Parte-se da crítica à escola tradicional e à lógica da homogeneização para defender uma prática alfabetizadora baseada na escuta sensível, na valorização das singularidades e na coragem de recomeçar. A partir desse panorama, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como proposta pedagógica que contribui para o planejamento inclusivo e significativo, permitindo que todos os estudantes tenham acesso à alfabetização de forma participativa e equitativa. O texto convida à reconstrução de práticas docentes mais humanizadas, democráticas e emancipadoras.

**Palavras-chave:** Docência alfabetizadora. Educação inclusiva. Escuta pedagógica. Desenho Universal para a Aprendizagem. Educação Proibida.

### **ABSTRACT**

This article presents a critical reflection on literacy teaching practices, inspired by the film *The Forbidden Education* and discussions held among teachers. It questions the traditional school model and its homogenizing tendencies, advocating for a pedagogical approach rooted in sensitive listening, appreciation of singularities, and the courage to start anew. Within this context, Universal Design for Learning (UDL) is highlighted as an inclusive and meaningful planning strategy that supports diverse learning paths and equitable access to literacy. The text encourages the reconstruction of more humane, democratic, and emancipatory teaching practices.

**KEYWORDS:** Literacy teaching; Inclusive education; Pedagogical listening; Universal Design for Learning; *The Forbidden Education*.

---

1 Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós graduação em Educação da UFJF, Doutora em Educação (UFRJ) e Mestre em Educação (UFJF).

2 Docente do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Parfor Equidade UFJF) e atua na regência da Educação Básica do Município de Juiz de Fora, MG. Doutora em Ciências da Educação pela FICS- PY- Reconhecida pela UNIRIO - RJ, Mestrado em Literatura Brasileira (CES)

3 Mestrando PPGE-UFJF, Graduado em Filosofia (UFJF), Graduando em Educação Especial inclusiva - Parfor/UFJF

## 1. INTRODUÇÃO

As reflexões que seguem nascem do encontro entre imagens e palavras. Imagens que vieram do filme *A Educação Proibida*, provocador em sua crítica à escola tradicional e inspirador na busca por outras formas de ensinar e aprender. Palavras que emergiram em uma roda de conversa entre professoras/es e pesquisadoras/es, em um espaço de escuta, partilha e inquietação. Nesse entrelaçar de olhares e experiências, surgiu uma pergunta central: que educação queremos (re)construir?

A produção audiovisual *A Educação Proibida* (2012), dirigida por Germán Doin, aborda uma série de questões profundamente relevantes àqueles que, cotidianamente, adentram os muros da escola no exercício da docência. Mesmo após mais de uma década, mantém-se atual e necessária, especialmente por problematizar os limites e possibilidades das práticas pedagógicas vigentes.

Ao longo de suas mais de duas horas de duração, o documentário convida o público a pensar e repensar os sentidos da educação, provocando-nos a refletir sobre as estruturas que sustentam o modelo escolar tradicional. Com um olhar atento às complexidades do contexto educacional contemporâneo, o filme evidencia que muitas pedagogias ainda não conseguem oportunizar visibilidade, voz e protagonismo a todos os sujeitos que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Em muitas salas de aula, ainda vemos carteiras enfileiradas, uma disposição que, mais do que física, é simbólica: aponta para uma educação que se pretende linear, disciplinada e hierárquica. Nela, o docente ocupa o centro, muitas vezes carregado da onipotência de quem acredita precisar ensinar a todo momento. Mas será esse o verdadeiro papel da docência?

A docência, aqui, é pensada como disposição sensível para escutar, acolher e caminhar junto. E é justamente nessa escuta que tantos tropeçam. Há uma tendência, por exemplo, de enxergar a inclusão apenas como a inserção de alunos com deficiência, esquecendo-se de que a verdadeira diversidade só existe quando é respeitada e vivida em todas as suas dimensões: culturais, afetivas, cognitivas, sociais.

Mais grave ainda é quando a própria pessoa com deficiência internaliza o capacitismo e passa a se podar ou a aceitar as podas criativas impostas pela escola. O conceito de capacitismo refere-se à leitura que se faz a respeito de pessoas que possuem algum tipo de deficiência, assumindo que a condição corporal, sensorial ou intelectual delas as define como menos capazes e inferiores à população geral, limitando, assim, suas capacidades e

potencialidades (Silva, Silva, Maia, 2023).

Em que momento, afinal, deixamos de cultivar a curiosidade para torná-la uma ameaça à ordem? Por que insistimos em substituir o desejo de saber pelo dever de responder? A pergunta que ecoa é: estou cuidando da vontade de viver e aprender do(a) estudante ou estou contribuindo para silenciá-la(o)?

É possível que o maior desafio das escolas hoje seja justamente esse: promover experiências concretas em vez de apenas teorizar sobre liberdade; abrir espaços reais de participação em lugar de impor regras descontextualizadas; cultivar relações mais humanas e acolhedoras, substituindo lógicas punitivas por práticas pautadas na escuta e no cuidado.

Sem autonomia, as pessoas permanecem dependentes. E ninguém aprende liberdade pela teoria: é preciso experimentá-la. Os projetos pedagógicos, nesse sentido, são potentes por permitirem escolhas, erros e descobertas. Eles reconhecem que aprender é, antes de tudo, viver. E que não há aprendizado verdadeiro quando se é forçado a fazer algo.

As provas, avaliações e qualificações, tão valorizadas em um modelo conteudista, em um contexto de sociedade competitiva, precisam ser questionadas: para que servem? Avaliam o quê, para quem, e com qual finalidade? A resposta a essas perguntas pode ser o ponto de partida para recomeçar. Porque é disso que a educação precisa: menos continuidade cega e mais coragem para recomeçar.

A crítica, quando vira hábito, paralisa. O elogio, quando sincero, impulsiona. A comunicação entre educadores e educandos, pautada pelo respeito, constrói pontes. Perguntar “como você se sentiu hoje na escola?”, talvez seja mais transformador do que aplicar uma prova como proposta de verificação do conhecimento. Mas, como lidar com a resistência dos próprios professores à inclusão? Como abrir espaços para que também possam refletir sobre seus medos, suas crenças, suas práticas? Um docente que não acredita no que faz dificilmente obtém resultados, entendido aqui como aprendizagem efetiva dos estudantes, que se refere ao processo em que os alunos conseguem compreender, aplicar e construir conhecimentos de forma significativa.

A proposta de escuta sensível e olhar comprometido ganham ainda mais importância quando pensamos nos desafios da alfabetização. A lógica de silenciamento que afeta estudantes também atravessa os modos como ensinamos a ler e escrever. Quando a escola prioriza apenas métodos padronizados, prazos rígidos e avaliações classificatórias, frequentemente desconsidera as singularidades de cada criança, especialmente aquelas com deficiência. A curiosidade, motor essencial da aprendizagem, vai sendo sufocada por

uma urgência de resultados que ignora os diferentes tempos e modos de aprender. Alfabetizar, nesse contexto, deixa de ser um processo de descoberta e construção conjunta de sentidos, tornando-se um exercício de adequação a normas que pouco dialogam com a realidade de muitos estudantes. É urgente repensar práticas que, em vez de abrir caminhos, estreitam possibilidades.

## **2. “A LEITURA DE MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA”: reflexões sobre o processo de alfabetização**

Se aprender é, antes de tudo, viver, alfabetizar é apresentar o mundo como algo legível, possível de ser interpretado, modificado e sentido. A alfabetização, nesse sentido, não pode ser reduzida a um processo mecânico de aquisição de códigos, mas deve ser concebida como um ato político, afetivo e cultural (Freire, 1996, 1987). E, para isso, é necessário formar alfabetizadores que compreendam a complexidade desse processo.

O filme *A Educação Proibida* nos provoca, entre outras questões, a repensar o lugar do professor: não como um mero transmissor de conteúdos, mas como um facilitador de experiências de sentido. Um alfabetizador que escuta, que observa, que respeita o tempo de cada criança, que reconhece nela um ser em constituição. Por isso, a formação docente precisa ir além da instrumentalização técnica (Goez, 2025); ela deve tocar o ser do educador, suas crenças, suas histórias, sua escuta sobre o outro.

No processo de alfabetização, o professor precisa estar preparado para compreender a vida que pulsa por trás das palavras. Além dos saberes e das estratégias metodológicas, que envolvem profundo conhecimento sobre a apropriação do sistema de escrita e a formação de crianças leitoras e escritoras, é fundamental cultivar a escuta sensível, a presença ética e a humildade para aprender com os próprios estudantes. Esses elementos favorecem o ensinar e o aprender, pois instigam um mergulho nas singularidades de cada trajetória e nas potências que emergem do cotidiano escolar.

Como destaca Mantoan (2006), a prática docente precisa ser comprometida com a transformação das relações escolares, reconhecendo a diversidade dos sujeitos como um valor e não como uma dificuldade a ser superada, o que exige romper com o ensino centrado apenas na técnica, e abrir espaço para um ensino que acolha os sentidos e as histórias de cada estudante.

A docência alfabetizadora não é feita de certezas, mas de perguntas. Não é feita de receitas, mas de reinvenções. E é justamente nesse ponto que o filme *A Educação Proibida*

dialoga com força: ele nos convida a abandonar a lógica do controle, do ensinar para domesticar, e abraçar a incerteza como condição do encontro pedagógico. Alfabetizar, nesse sentido, é também desestabilizar-se: é se permitir ser tocado pelas perguntas que vêm da infância, pela dúvida que desorganiza, pela escuta que nos transforma.

É preciso que os professores alfabetizadores se autorizem a refletir sobre os limites e os potenciais de sua própria prática. Em lugar de respostas prontas, que possam escutar suas próprias perguntas. Que possam se ver não como reprodutores de métodos, mas como construtores de possibilidades.

Ao admitir que as salas de aula são espaços de contradições, onde convivem crianças com ritmos, experiências e modos distintos de ler o mundo, o educador dá o primeiro passo para romper com a ideia de um único tempo e de um único caminho. Como aponta Mantoan (2006), é preciso superar a lógica da homogeneização, reconhecendo a diversidade como princípio estruturante da prática educativa, e não como um desafio a ser normalizado ou corrigido. Essa ruptura, no entanto, só se concretiza quando o professor alfabetizador se dispõe a revisar suas rotinas, seus silêncios, suas práticas. Quando se permite perguntar, de forma reflexiva: estou ensinando para que a criança pense ou para que apenas repita?

Essa reflexão não exige, somente, que o professor se dedique a novas formações, mas a um novo olhar sobre a prática cotidiana. Exige tempo para observar os gestos das crianças, para acolher seus erros como parte do processo, para valorizar suas narrativas como matéria-prima do conhecimento. Exige coragem para abandonar a pretensa neutralidade e assumir o ato educativo como ato político. Como nos mostra o filme *A Educação Proibida*, educar não é ajustar o sujeito à norma, mas permitir que ele se reconheça como legítimo autor de sua história.

Mais do que perguntar como formar alfabetizadores, talvez devêssemos nos perguntar: como sustentar espaços reflexivos permanentes onde os professores possam, juntos, questionar, compartilhar, escutar e reinventar suas práticas? Como romper com o isolamento que tantas vezes aprisiona o docente em uma solidão reprodutiva?

### **3. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: repensando a prática alfabetizadora**

O filme nos inspira a ver a escola como espaço de vida e não de reprodução automatizada de saberes. Essa é uma chave potente para que os professores alfabetizadores revisitem sua própria trajetória e redescubram o porquê de terem escolhido

ensinar. Porque, no fundo, educar também é um modo de resistir e acreditar que há sentido em seguir, mesmo quando o mundo insiste em fragmentar.

No horizonte de repensar a prática alfabetizadora, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como uma proposta sensível para ensinar a todos, com todos e para cada um. Inspirado nos avanços das neurociências cognitivas e nas premissas da inclusão educacional, o DUA parte do princípio de que as diferenças não são exceções, mas o ponto de partida para o planejamento pedagógico. Ao reconhecer que os estudantes acessam, processam e expressam o conhecimento de formas diversas, o DUA rompe com a lógica da adaptação pontual, muitas vezes remediativa e tardia, propondo um planejar pedagógico, pensado desde o início, para contemplar os distintos modos de aprender.

DUA, desenvolvido inicialmente pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST) nos Estados Unidos, nas décadas de 1990 e 2000, surge da necessidade de transformar um modelo escolar excludente, que ainda persiste em oferecer um ensino padronizado e inflexível. A proposta se estrutura sobre três princípios fundamentais: oferecer múltiplas formas de representação (o “o quê” do ensino), múltiplas formas de ação e expressão (o “como”) e múltiplas formas de engajamento (o “porquê”). Esses princípios têm por objetivo eliminar barreiras à aprendizagem desde a concepção do ensino, promovendo acessibilidade curricular sem segmentar os alunos por diagnósticos, rótulos ou pressupostos de capacidade (Sebastián-Heredero, 2020).

Na prática da alfabetização, esses princípios adquirem contornos ainda mais significativos. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita não se reduz à decodificação mecânica de letras e sons, mas envolve significação, pertencimento e expressão. Ao adotar os princípios do DUA, o professor alfabetizador deixa de ensinar “para os que acompanham” e passa a planejar para que todos participem, desde o início. Isso implica repensar os objetivos de aprendizagem, os materiais utilizados, os tempos didáticos, os meios de avaliação e, sobretudo, o papel da escuta ativa na mediação pedagógica.

Implementar o DUA no cotidiano escolar exige mais do que a inserção pontual de recursos visuais, jogos ou tecnologias. Exige uma mudança de atitude que envolve uma compreensão profunda de que a flexibilidade é uma exigência ética diante da diversidade dos sujeitos, sem perder de vista que ensinar exige pesquisa e rigorosidade metódica (Freire, 1996).

Para alfabetizar com base no DUA, é necessário diversificar as formas de apresentar os conteúdos utilizando, por exemplo, imagens, vídeos, dramatizações e suportes concretos,



bem como ampliar os modos pelos quais os alunos podem demonstrar seus conhecimentos, seja oralmente, por desenhos, vídeos, encenações ou escritas compartilhadas. A escuta sensível do educador, o acompanhamento contínuo do percurso do estudante e a valorização do erro como parte do processo são fundamentais nesse modelo.

O ensino deixa, então, de ser um percurso fixo, linear e solitário, e se transforma em um território flexível, afetivo e instigante. O corpo, a oralidade, a ludicidade e a arte passam a ser meios legítimos de acessar o conhecimento e expressar o pensamento. Cada criança é acolhida em sua singularidade, sem que isso implique em reduzir as expectativas em relação ao seu potencial de aprendizagem. O erro, a dúvida e a tentativa tornam-se partes fundamentais da experiência de aprender, e não desvios do percurso. O planejamento deixa de buscar homogeneizar e passa a articular múltiplas possibilidades, reconhecendo que a alfabetização, para ser de fato inclusiva, deve ser também sensível, criativa e ancorada na escuta.

Assim, implementar o DUA na alfabetização significa tecer uma rede de possibilidades que sustentam o aprender, especialmente em contextos escolares onde os desafios são múltiplos: salas heterogêneas, currículos rígidos, tempo escasso, poucos recursos. Apesar disso, o DUA não demanda soluções mirabolantes ou recursos sofisticados. Sua potência está justamente na valorização do cotidiano escolar, no fortalecimento da mediação pedagógica e na revalorização do planejamento como instrumento de equidade. Quando a escola se organiza para garantir acessibilidade desde o início, ela não apenas acolhe as diferenças: ela transforma-se com elas.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A abordagem discutida ao longo deste texto converge com as reflexões apresentadas no longa-metragem *A Educação Proibida*, ao propor uma ruptura com modelos tradicionais de ensino baseados no controle e na uniformização. Tanto o filme quanto o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõem um reposicionamento da escola: de um espaço normativo para um ambiente de escuta, acolhimento e coautoria do conhecimento. Nesse contexto, o ato de alfabetizar ultrapassa a mera reprodução de letras e códigos, transformando-se em um processo significativo, no qual cada criança se reconhece como protagonista legítima da própria aprendizagem.

Consideramos que uma prática alfabetizadora ética e eficaz requer a superação de modelos rígidos e padronizados, abrindo-se à diversidade, à escuta ativa e à confiança no

potencial de cada estudante. Ensinar, nesse horizonte, é assumir um compromisso com a construção de vínculos, com a valorização das diferenças e com o direito inalienável de aprender. É também um gesto de confiança no outro, confiança de que ele pode, quer e tem o direito de se apropriar da linguagem e do mundo.

Entre a escuta sensível e a ousadia de inovar, o professor alfabetizador se torna ponte entre realidades diversas, mediador de sentidos e semeador de possibilidades. Como nos inspira Paulo Freire, é no cotidiano da sala de aula, repleto de desafios e possibilidades, que a alfabetização se afirma como prática de liberdade. Ensinar a ler e escrever, nesse sentido, é muito mais do que transmitir conteúdo: é formar sujeitos capazes de existir com dignidade, autoria e pertencimento. E isso, mais do que um método, é uma escolha profundamente ética e humana.

## REFERÊNCIAS

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOES, Fabiana. Transformação digital na educação: a urgência da formação docente para o uso das tecnologias digitais. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 25, 2025. ISSN: 2965-6672. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/transformacao-digital-na-educacao-a-urgencia-da-formacao-docente-para-o-uso-das-tecnologias-digitais> Acesso: 20 out. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

SAINZ, Germán Doin. **A educação proibida (La educación prohibida)**. Argentina: Creación Colectiva, 2012. Filme (146 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BPME2GHBeF0>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 733–768, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>.

SILVA, Juliana Corrêa da; SILVA, Angélica Maria de Sousa; MAIA, Luciana Maria. Capacitismo no ensino superior sob a perspectiva de estudantes: Revisão sistemática. **Psicologia e Saber Social**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 372–402, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/psi-sabersocial/article/view/89204>. Acesso em: 21 out. 2025.