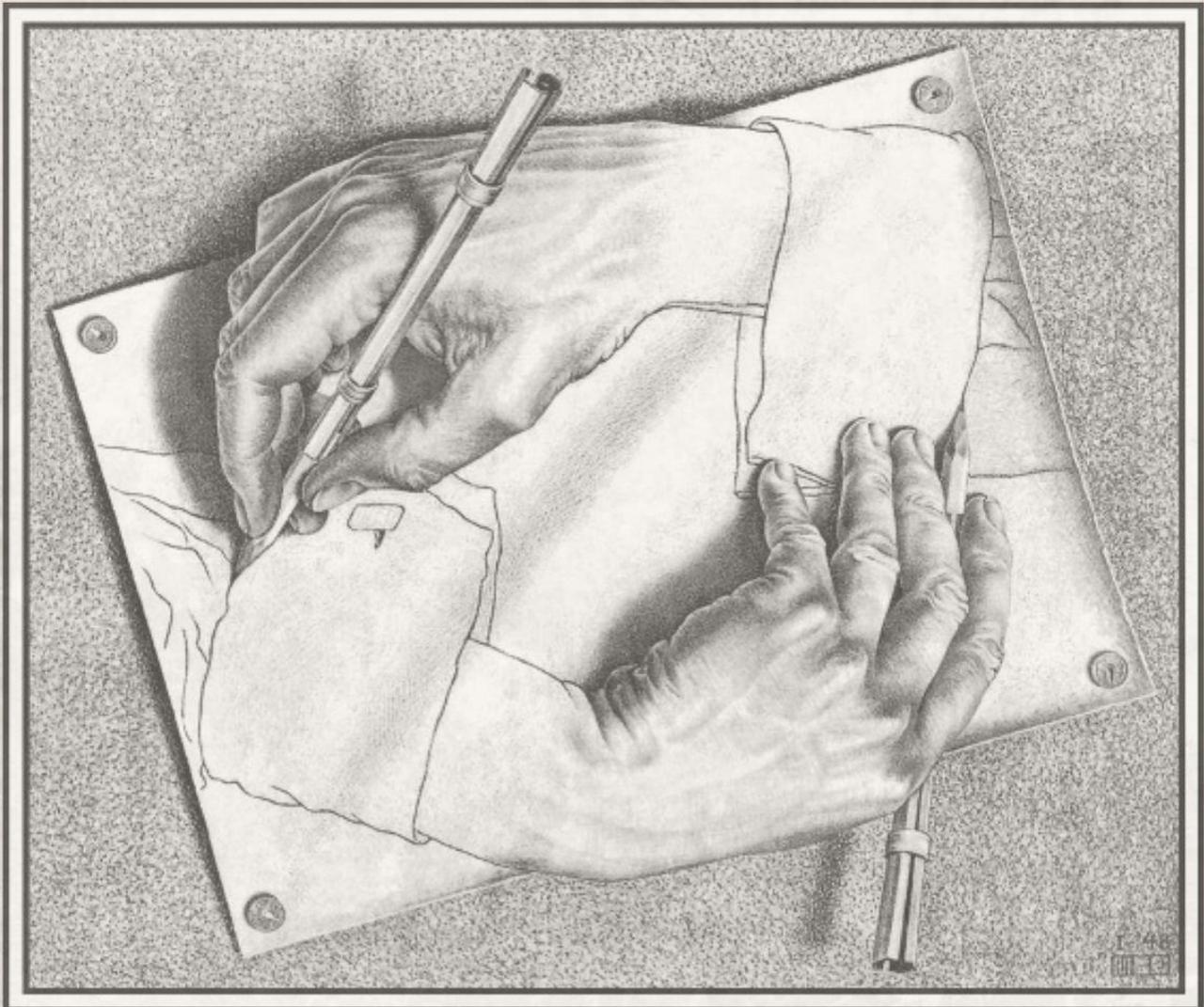

PERGAMINHO



VOLUME 15, 2024



DRAWING HANDS (1948), DE MAURITS CORNELIS ESCHER

REVISTA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO
DE PATOS DE MINAS

ISSN 2178-7654

PERGAMINHO

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor

Henrique Carivaldo de Miranda Neto

Pró-reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

Pró-Reitor de Planejamento, Administração e Finanças

Pablo Fonseca da Cunha

Coordenadora de Extensão

Adriana de Lanna Malta Tredezini

Diretora de Graduação

Mônica Soares de Araújo Guimarães

Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações

Geovane Fernandes Caixeta

A Revista **Pergaminho** é um periódico editado anualmente, aberto a acadêmicos das áreas de História e de Pedagogia ou de áreas afins (Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas), de qualquer instituição.

Catálogo na Fonte
Biblioteca Central do UNIPAM

P439 Pergaminho [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas. – Dados eletrônicos. – Ano 1, n. 1 (set. 2010)-. – Patos de Minas : UNIPAM, 2010-

Anual

Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>

ISSN 2178-7654

1. História – periódicos. 2. Pedagogia. 3. Práticas educacionais.
I. Centro Universitário de Patos Minas. II. Título.

CDD 981.05

PERGAMINHO

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2178-7654

Volume 15, 2024

Patos de Minas: Pergaminho, UNIPAM, v. 15, 2024: 01-163



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

Pergaminho © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho>
E-mail: pergaminho@unipam.edu.br

Editor

Marcos Antônio Caixeta Rassi

Conselho Editorial

Altamir Fernandes de Sousa
Carlos Roberto da Silva
Carolina da Cunha Reedijk
Cátia Aparecida Silveira Caixeta
Edite da Glória Amorim Guimarães
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes
Eunice Aparecida Caixeta
Maria de Fátima Silva Porto
Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues
Monaliza Angélica Santana

Conselho Consultivo

Adalberto Paranhos (UFU)
João Alfredo Costa de Campos Melo Júnior (UFV)
José Roberto Zan (UNICAMP)
Kátia Paranhos (UFU)
Luís André Nepomuceno (UFV)
Luzia Márcia Resende Silva (UFCAT)

Revisão

Geovane Fernandes Caixeta
Rejane Maria Magalhães Melo

Diagramação e Formatação

Jordana Bastos Mesavila

SUMÁRIO

A literatura infantil e o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e do gosto pela leitura	8
Nathane Daniele Lopes Soares Ferreira Edite da Glória Amorim Guimarães	
A literatura infantojuvenil contemporânea e a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	22
Ana Clara Almeida Fabiana Ferreira dos Santos	
As tecnologias de inteligência artificial e o desenvolvimento infantil: impactos e possibilidades.....	40
Caroline Vitória Souza Maria Marta do Couto Pereira	
Desafios do intérprete de libras no processo de alfabetização do aluno surdo no contexto da educação básica regular	52
Karina Amâncio de Souza Carolina da Cunha Reedijk	
Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Patos de Minas (MG): avanços e retrocessos.....	72
Maria Fernanda Alves da Silva Gomes Edite da Glória Amorim Guimarães	
Estratégias pedagógicas de alfabetização e letramento para crianças com Transtorno do Espectro Autista	87
Lara Xavier Moura de Azevedo Carolina de Cunha Reedijk	
O ingresso na cultura do escrito: práticas de linguagens e ludicidade na Educação Infantil.....	101
Flávia Nunes de Oliveira Fabiana Ferreira dos Santos	
O movimento homossexual e a luta pela despatologização da homossexualidade no Brasil a partir de 1970.....	116
Pedro Vitor de Queiroz Altamir Fernandes de Sousa	
Surdez e cidadania: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).....	134
Luciano Freitas Fonseca Mateus Maia de Sousa Brum Oliveira	

TRAVESSIA: o Clube da Esquina e a construção de um imaginário musical histórico em Minas Gerais 150
Rafael Galileu Gonçalves Vecci
Marcos Antônio Caixeta Rassi

A literatura infantil e o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e do gosto pela leitura

Children's literature and the development of creativity, critical thinking, and a love for reading

NATHANE DANIELE LOPES SOARES FERREIRA

Discente de Pedagogia (UNIPAM)
nathanelopes@unipam.edu.br

EDITE DA GLÓRIA AMORIM GUIMARÃES

Professora orientadora (UNIPAM)
edite@unipam.edu.br

Resumo: A literatura infantil é uma manifestação artística, expressão criativa que, através da palavra, representa o mundo, o homem e a vida. É a combinação do imaginário com a realidade, dos sonhos com a prática da vida, de preceitos possíveis e impossíveis de realização do ser humano. A prática da leitura proporciona à criança vivenciar momentos únicos, especiais e significativos, que estimulam sua capacidade imaginativa, intelectual e criativa, permitindo a expansão de seu conhecimento linguístico e cognitivo, bem como de suas habilidades comunicativas e de compreensão sobre si mesma e sobre o mundo. Considerando a importância da literatura no desenvolvimento infantil, cabe ao professor a responsabilidade de aproximar os estudantes dos livros e das práticas de leitura. Para tanto, devem ser utilizados diversos recursos didáticos e metodológicos, de modo a estimular o gosto e o hábito de leitura. Assim, esta pesquisa tem o objetivo de compreender como a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e do gosto pela leitura, analisando a relevância da utilização de metodologias adequadas para a formação do leitor. O presente estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e webgráfica, bem como da leitura e da análise de documentos oficiais brasileiros, produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que tratam do currículo da Educação Infantil. Foram utilizadas obras consideradas referências, que fundamentam discussões acerca da Literatura Infantil e que contribuíram para a elaboração deste estudo: Antonio Gil Neto, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho e Regina Zilberman. A partir deste estudo, concluímos que a literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ao promover uma maior valorização da literatura infantil nos currículos escolares e ao implementar práticas pedagógicas inovadoras, os professores podem garantir que a leitura se torne uma atividade prazerosa e essencial para a formação de cidadãos mais criativos e preparados para os desafios da vida.

Palavras-chave: literatura infantil; desenvolvimento crítico; leitura; metodologias pedagógicas; técnicas de contação de histórias.

Abstract: Children's literature is an artistic manifestation and a creative expression that, through words, represents the world, humanity, and life. It combines imagination with reality, dreams with life's practice, and both possible and impossible precepts of human achievement. The

practice of reading provides children with unique, special, and meaningful experiences that stimulate their imaginative, intellectual, and creative capacities, enabling the expansion of their linguistic and cognitive knowledge, as well as their communicative skills and understanding of themselves and the world. Considering the importance of literature in child development, teachers have the responsibility of introducing students to books and reading practices. To achieve this, various didactic and methodological resources should be employed to encourage a love for reading and the development of reading habits. Thus, this research aims to understand how children's literature contributes to the development of creativity, critical thinking, and a love for reading, analyzing the relevance of using appropriate methodologies for reader development. This study was conducted through bibliographic and web-based research, as well as the reading and analysis of official Brazilian documents produced by the Ministry of Education (MEC), such as the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Framework for Early Childhood Education (RCNEI), and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), which address the curriculum for Early Childhood Education. Works considered as references, which support discussions on Children's Literature and contributed to the development of this study, were used: Antonio Gil Neto, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho, and Regina Zilberman. From this study, it was concluded that children's literature plays a fundamental role in the child's overall development, encompassing cognitive, emotional, and social aspects. By promoting a greater appreciation of children's literature in school curricula and implementing innovative pedagogical practices, teachers can ensure that reading becomes an enjoyable and essential activity for the formation of more creative citizens prepared to face life's challenges.

Keywords: children's literature; critical development; reading; pedagogical methodologies; storytelling techniques.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para Coelho (1997), a literatura infantil é uma manifestação artística, expressão criativa que, por meio da palavra, representa o mundo, o homem e a vida. É a combinação do imaginário com a realidade, dos sonhos com a prática da vida, de preceitos possíveis e impossíveis de realização do ser humano.

Partindo-se dessa concepção, a literatura infantil apresenta suas próprias características comunicativas. A estrutura composicional e a linguagem de gêneros literários como contos de fadas, fábulas e poemas evidenciam uma escrita clara e coerente, adequada à faixa etária, aos interesses dos leitores e ao nível de desenvolvimento da criança.

A prática da leitura literária proporciona à criança vivenciar momentos únicos, especiais e significativos, que estimulam sua capacidade imaginativa, intelectual e criativa, permitindo a expansão de seu conhecimento linguístico e cognitivo, bem como de suas habilidades comunicativas e de compreensão sobre si mesma e sobre o mundo. A leitura faz parte do processo de formação e de construção do indivíduo, direcionando o leitor para um mundo de infinitas possibilidades, e contribui com áreas fundamentais do desenvolvimento humano, como a escrita, a concentração, a imaginação, o pensamento, o raciocínio lógico e a criticidade.

Considerando-se a importância da literatura no desenvolvimento infantil, cabe ao professor a responsabilidade de aproximar os estudantes dos livros e das práticas de

leitura. Para tanto, devem ser utilizados diversos recursos didáticos e metodológicos, de modo a estimular o gosto e o hábito de leitura. Entre as possíveis estratégias didáticas utilizadas pelos educadores para a inserção da criança no universo do literário, a contação de histórias talvez seja a mais utilizada e a mais eficaz.

Há inúmeras maneiras de se contar uma história. Levantar hipóteses com as crianças sobre “como a história será contada” ou sobre “qual história será contada dessa vez” é um diferencial que desperta o interesse e mobiliza a curiosidade delas. A mediação da leitura, realizada a partir da contação de histórias, favorece a criação de significados positivos da criança em relação à leitura. No ambiente da contação de história, há estímulo à imaginação e a criança se diverte, viajando para outros tempos e espaços, visitando, por exemplo, reinos encantados, onde existem príncipes, princesas, monstros, dragões e espelhos enfeitiçados. Por meio de narrativas atraentes, a criança tem aprendizagens diversas sobre si mesma e sobre o mundo, passando a apreciar, naturalmente, a hora da história e conseqüentemente formando seu gosto pela leitura.

A literatura infantil é um instrumento que desenvolve a criança integralmente nos seus aspectos cognitivo, emocional e físico. Nesse sentido, é necessário que a contação e a leitura de histórias estejam presentes na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil. A pesquisa realizada tem como premissa a seguinte indagação: a literatura infantil desenvolve o pensamento crítico da criança, o gosto pela leitura e a criatividade?

A leitura desempenha um papel formativo no desenvolvimento do aluno, sendo imprescindível, assim, que os professores da Educação Infantil tenham consciência da relevância da leitura no processo de construção e de aprendizagem da criança. Cabe ao professor preservar as relações entre literatura e escola, a fim de garantir a formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de solucionar problemas e interagir de forma significativa no contexto social.

[...]não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. É a partir daí que se pode falar de leitor crítico (Zilberman, 2003, p. 29).

Se a literatura infantil é importante no desenvolvimento integral da criança, a prática pedagógica do professor deve ser planejada de forma que a literatura ganhe espaço de destaque na sala de aula e possa ser trabalhada livremente, contemplando todos os seus aspectos formativos. O professor deve fazer com que esse processo seja libertador e significativo, contribuindo para quebrar as barreiras de uma educação tradicional, precária e vazia.

Em conformidade com a BNCC, a prática pedagógica do professor deve assegurar que todos os objetivos e competências que contemplam o ensino da literatura infantil sejam executados e aprendidos pelos educandos.

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e do gosto pela leitura, analisando a relevância da utilização de metodologias adequadas para a formação do leitor. Para especificar as temáticas a serem discutidas, valemo-nos dos seguintes objetivos específicos: apresentar a origem e a história da literatura infantil no Brasil e no mundo; compreender a importância das propostas curriculares que contemplam a literatura infantil e a formação de leitores nos documentos oficiais, como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI); descrever a relevância e o potencial da literatura infantil na formação das crianças; analisar a relevância do papel do professor na formação de crianças leitoras; identificar as metodologias de ensino e aprendizagem adequadas para o ensino da literatura infantil, considerando técnicas, métodos e formas de como contar histórias.

Para alcançar os objetivos, este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e webgráfica, bem como de leitura e de análise dos documentos oficiais brasileiros, produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que tratam do currículo a respeito das etapas da Educação Básica. Foram utilizadas obras de diferentes autores que, considerados referências, fundamentaram discussões acerca da literatura infantil e contribuíram para a elaboração deste estudo: Antonio Gil Neto *et al.*, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho e Regina Zilberman.

2 ORIGEM HISTÓRICA DA LITERATURA INFANTIL

Para Coelho (2010), a literatura infantil teve origem na França, no período monárquico de Luís XIV, reconhecido como Rei Sol, durante a segunda metade do século XVII. No decurso de seu reinado, a literatura infantil ganha atenção e relevância para a produção de obras literárias, como as Fábulas de La Fontaine (1668), os Contos de Fadas de Mme. D'Aulnoy (8 vols., 1696-1699), Telêmaco de Fénelon (1699) e os Contos da Mãe Gansa de Charles Perrault (1691- 1697), que foram precursoras da literatura infantil. Essas obras, que tanto valorizavam a imaginação, a fantasia e a expressão artística, foram criadas a partir das narrativas populares ou eruditas, que eram contadas na Antiguidade Clássica e recriadas por autores cultos.

As primeiras obras literárias destinadas às crianças, segundo Zilberman (2003), foram escritas ao final do século XVII e ao longo do século XVIII. A princípio, não existiam registros destinados ao público infantil, porque o termo “infância” não era pertencente à época, pois era uma sociedade que caracterizava a criança com um adulto em miniatura. A concepção de infância só foi formulada durante a Idade Moderna, período em que a criança passa a ser compreendida como um ser de interesses e necessidades próprias, carecendo de uma formação específica.

Segundo Zilberman e Lajolo (1986), no Brasil, a literatura infantil nasce no final do século XIX. Anteriormente, a publicação de livros infantis era escassa e vulnerável, representada sobretudo por obras portuguesas. Progressivamente, surgem as primeiras escritas nacionais destinadas ao público infantil, como as de Carlos Jansen (v. “Carlos

Jansen: Contos seletos das Mil e uma noites”, “Correspondência de Carlos Jansen”, “O professor Carlos Jansen e as leituras das classes primárias”).

Os textos que justificam as queixas de falta de material brasileiro são representados pela tradução e adaptação de várias histórias europeias que, circulando muitas vezes em edições portuguesas, não tinham, com os pequenos leitores brasileiros, sequer a cumplicidade do idioma. Editadas em Portugal, eram escritas num português que se distanciava bastante da língua materna dos leitores brasileiros (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 31).

Conforme a realidade das obras literárias, acessíveis aos leitores, porém traduzidas e apresentando desafios à compreensão, houve necessidade da criação de uma literatura infantil brasileira. De acordo com Lajolo e Zilberman (1984), destacam-se iniciativas editoriais com a publicação de Contos da Carochinha, a inauguração da coleção Biblioteca Infantil Quaresma por Figueiredo Pimentel, que fez percorrer inúmeros títulos das histórias de Andersen, Perrault e Grimm e, sob direção do educador Arnaldo de Oliveira Barreto, em 1915, a editora Melhoramentos inaugurou sua própria Biblioteca Infantil, marcando o lançamento do primeiro volume da coleção com a história “O patinho feio”, de Andersen.

Em 1920, publica-se “A Menina do Narizinho Arrebitado”, de Monteiro Lobato, em vista da necessidade e preocupação do autor em suprir a falta de produções literárias brasileiras. Com suas publicações enriquecedoras e adaptadas a uma linguagem de interesse para crianças e adultos, Lobato torna-se um dos nomes de referência e sucesso no mundo da literatura infantil brasileira.

Como descrito por Zilberman (2003), as contribuições de Monteiro Lobato no âmbito da literatura infantil nacional têm sido constantemente reafirmadas. A partir de suas publicações, rompe-se a dependência aos padrões literários advindos da Europa, abrindo caminho para uma literatura autêntica, especialmente no que se refere à incorporação da herança folclórica.

De acordo com os estudos de Coelho (2010), Monteiro Lobato foi o precursor da literatura para crianças. Seu trabalho pode ser considerado um divisor de águas que separa o Brasil de tempos passados do Brasil presente. Monteiro Lobato descobre o caminho em que a literatura infantil tanto clamava e extrai, pela raiz, as práticas convencionais, abrindo espaço para as novas ideias, formas e concepções do novo século. Conforme mencionado por Cavalheiro (1972 *apud* Coelho, 2010, p. 242),

A literatura infantil praticamente não existia entre nós. Antes de Monteiro Lobato havia tão somente o conto com fundo folclórico. Nossos escritores extraíam dos vetustos fabulários o tema e a moralidade das engenhosas narrativas que deslumbraram e enterneceram as crianças das antigas gerações, desprezando, frequentemente, as lendas e tradições aparecidas aqui, para apanharem nas tradições europeias o assunto de suas historietas.

No contexto da literatura infantil, as contribuições de Monteiro Lobato são vastas e muito significativas. De suas inúmeras publicações, segundo Coelho (2010), destacam-se “O Saci” (1921), “As Reinações de Narizinho” (1931), “Geografia de Dona Benta” (1935), “Fábulas” e “O Marquês de Rabicó” (1922), “O Poço do Visconde” (1937), “A Menina do Narizinho Arrebitado” (1920), “A Cara de Coruja”, “Aventuras do Príncipe”, “Noivado de Narizinho” e “O Circo de Cavalinho” (1927), “Memórias de Emília” (1936), “Viagem ao Céu” (1932), “A Chave do Tamanho” (1942), “As Caçadas de Pedrinho” e “Emília no País da Gramática” (1933) e “O Pica-Pau Amarelo” (1939).

3 A LITERATURA INFANTIL NOS DOCUMENTOS LEGAIS

3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de natureza normativa que estabelece para todas as instituições de ensino, públicas ou privadas, propostas pedagógicas para as etapas da Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O documento contempla os direitos de aprendizagens fundamentais do aluno e serve como parâmetro obrigatório para a elaboração dos currículos escolares.

A literatura infantil, quando desenvolvida adequadamente pelo professor mediador, contribui significativamente para que a criança crie gosto pela leitura e, por meio dela, o estímulo à imaginação. A riqueza da literatura infantil consiste na sua linguagem repleta de significados e nuances, manifestada através de textos tanto verbais e não verbais (Brasil, 2017).

A criança necessita ser exposta a ambientes literários e envolver-se em práticas de leitura para que se concretize o desenvolver crítico, a apreciação e a valorização da literatura e outras manifestações artísticas e culturais. Assim, as experiências com a literatura infantil se encontram em um lugar transformador, repleto de encantamento, imaginação e ludicidade.

3.1.1 Campo de experiência: escuta, fala e imaginação

Na infância, as crianças interagem e se comunicam com o mundo ao seu redor. Durante seu desenvolvimento, ampliam seu vocabulário e suas capacidades de comunicação, através da utilização de linguagens, como gestos, movimentos e, por fim, sua principal forma de interação, a fala. Ao longo da educação infantil, a criança deve estar na presença de situações que promovam experiências de fala e escuta, para que se inicie a introdução da cultura oral.

É na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2017, p. 40).

Conforme a BNCC (2017), nos primeiros anos de vida da criança, manifesta-se interesse pelo contexto da cultura escrita, ao escutar a leitura e apreciação de textos, ao acompanhar registros que perpassam pelo contexto escolar, social e familiar. Nessa perspectiva, a criança desenvolve e constrói sua compreensão de língua escrita e dá início à identificação dessa linguagem nos vários contextos sociais. Na etapa da Educação Infantil, a imersão da criança na cultura escrita deve levar em consideração suas experiências, curiosidades e conhecimento prévio.

O contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2017, p. 40).

As crianças, em contato com textos escritos, constroem ideias e possibilidades em relação à escrita, que se manifestam inicialmente por meio de rabiscos e garatujas. À proporção que vão reconhecendo as letras do alfabeto, em escritas impulsivas ou intuitivas, não convencionais, demonstram uma compreensão da escrita como um sistema de representação da linguagem (Brasil, 2017).

3.2 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento norteador, elaborado pelo Ministério da Educação Brasileira. O RCNEI tem como objetivo apresentar um conjunto de orientações e práticas pedagógicas para a Educação Infantil, de forma a assegurar o desenvolvimento integral da criança. O documento está estruturado em três volumes, sendo Volume 1 – Introdução, Volume 2 – Formação Pessoal e Social e Volume 3 – Conhecimento de Mundo.

No âmbito da literatura infantil, o RCNEI (1998) enfatiza que as histórias são as chaves para os universos literários. A criança desenvolve suas habilidades narrativas por meio da ludicidade, de brincadeiras de contar histórias, as quais reforçam o uso da criatividade e da imaginação. As histórias infantis ouvidas e recontadas por elas estão associadas ao maravilhoso, ao fantástico, ao encantado e a outras convenções, como “Era uma vez”, “Num reino distante” e “Felizes para sempre”. Dessa forma, o imaginário da criança se torna pertencente ao universo fantasioso, um lugar onde sonhos se tornam realidade.

Entre as práticas de leitura recomendadas pelo RCNEI (1998), encontram-se a análise de diferentes gêneros textuais como parlendas, contos, trava-línguas, poemas, notícias, entre outros; o envolvimento das crianças em atividades de leitura, mesmo que ainda não consigam exercer uma leitura convencional; a decodificação do nome em certo grupo de palavras; a exploração e manipulação de materiais físicos, como revistas, livros, histórias em quadrinhos; e a valorização da narrativa como fonte de satisfação e entretenimento.

Essas atividades, realizadas de forma constante pelo professor, como a leitura de uns gêneros textuais (poesias, cartas, bilhetes, jornais, etc.), oferecem oportunidades para que as crianças conheçam e compreendam as características próprias de cada gênero, sabendo identificá-lo no momento da leitura.

Entende-se que a criança é capaz de ler na medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo contexto, diz-se que ela está lendo (Brasil, 1998, v. 3, p.140).

Escutar uma narrativa é uma forma de leitura. O acesso da leitura por meio do professor oferece à criança o contato com práticas intermediadas pela escrita. Segundo o RCNEI (1998), compartilhar práticas de leitura possibilita que as crianças assumam o papel de “leitoras”. Além da contação de histórias, o professor deve organizar momentos prazerosos de leitura, momentos em que as crianças possam ler da sua maneira.

Inserir a criança no mundo da literatura, desde a Educação Infantil, não é uma tarefa simples, pois exige do educador a preparação para a hora da história, um momento que requer atenção especial na criação de um ambiente agradável, prazeroso e convidativo, permitindo às crianças navegarem sobre o plano imaginário, que é retratado nas ilustrações e narrações da história.

O escutar histórias é tão importante quanto o recontar. Os pequeninos amam escutar a mesma história várias e várias vezes, para lembrar cada detalhe, apreciá-la, sentir as emoções e arrepios como na primeira vez. Durante a narração, as crianças, atentas à história, ouvem, observam e sentem as cenas marcantes, percebendo as expressões faciais e as entonações de voz do professor. Após algumas leituras, conseguem recontar a história, reproduzindo, gesticulando, imitando gestos, expressões e palavras ditas pelo professor. A prática de recontar histórias pelas crianças é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico e para a organização sequencial de ideias; o reconto, assim, permite à criança a expansão e apropriação de seu vocabulário.

Ao aprender um conjunto de palavras novas, presentes na história, elas ampliam a variedade de expressões na comunicação oral e escrita. “Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual estão escritas, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo” (Brasil, 1998, p. 144).

De acordo com o RCNEI (1998), o contato das crianças pequenas com literaturas de linguagem simples e de textos curtos reflete na construção de seu vocabulário. A Educação Infantil é a principal etapa do processo de alfabetização. O acesso a uma boa literatura, rica e diversificada em todos os contextos é diferencial para uma aprendizagem de sucesso. O educador, na hora da história, não deve utilizar sinônimos, simplificar palavras difíceis ou desconhecidas para as crianças, pelo contrário, a leitura de histórias deve ser um momento de riqueza com a concretização de novas aprendizagens. Portanto, selecionar obras de qualidade é essencial para o desenvolvimento linguístico.

3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010) correspondem a um conjunto de orientações pedagógicas, elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), que trazem as normas obrigatórias direcionadas à primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

Os objetivos relacionados às estratégias pedagógicas das instituições de Educação Infantil estão presentes nas Diretrizes Curriculares de maneira clara e objetiva. Nesse contexto, as instituições devem garantir o acesso a processos de assimilação, integração e transformação de conhecimentos, a fim de proporcionar ao educando aprendizagens expressivas sobre as várias linguagens. O documento também estabelece o direito à educação, à brincadeira, à proteção, à saúde, à confiança, à liberdade, à dignidade, à convivência, ao respeito e à interação social com outras crianças (Brasil, 2010).

As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser fundamentadas nos princípios das interações e da brincadeira, assegurando experiências que “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010, p. 26).

A literatura infantil, em suas distintas formas de escrita e linguagem, apresenta experiências narrativas com a língua oral e escrita, em seus diferentes gêneros textuais. Nessa concepção, as diretrizes educacionais enfatizam a necessidade de explorar com as crianças todas as formas de literatura, construindo experiências estimáveis e valorosas. A sala de aula é um lugar de aprendizagem, devendo haver nela espaços dedicados à leitura, como uma minibiblioteca, cantinhos para leitura ou horários destinados a esse momento especial.

Em seu desenvolvimento, no ambiente escolar, a literatura deve estar integrada ao currículo de maneira transversal, abrangendo todas as áreas do conhecimento, assim, as histórias contadas podem ser utilizadas de maneira articulada e contextualizada com outras disciplinas. Conforme apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), o educador deverá atribuir significado ao processo de ensino e aprendizagem. O documento em foco destaca:

O trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (Brasil, 2013, p. 94).

O ambiente escolar deve oferecer uma variedade de experiências literárias desde a Educação Infantil, criando situações em que a criança possa interagir com os textos. Nessa perspectiva, torna-se evidente a necessidade de uma prática pedagógica que valorize a escuta, a oralidade e a criação espontânea de histórias. O professor deve ser aquele que usa a literatura não de maneira isolada, mas de forma integrada ao processo educativo, contribuindo para que a criança desenvolva o interesse pela leitura e amplie habilidades imaginativas, criativas e cognitivas, potencializando a sua formação integral e o exercício da cidadania.

4 A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES E NO DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE

A literatura infantil age em cada indivíduo, unicamente, de maneira profunda e construtiva, a fim de transformar o pensamento e despertar a consciência crítica. Os contos, que tanto divertem e alegam as crianças, parecem criar vida para além das páginas do livro, refletindo apenas uma pequena parte do que a literatura tem a oferecer. A ludicidade e o prazer encontrado ao ouvir uma história potencializam o imaginário, mas também o real, de forma a contribuir com o relacionamento da criança com o mundo em que vive, porque ela utiliza as novas linguagens aprendidas na história para se expressar e comunicar-se socialmente.

A leitura é o exercício que contribui para a construção do real e do leitor, o que implica na maneira como o sujeito interpreta e enxerga a vida. Na leitura de uma obra, o sujeito leitor tem o privilégio de inferir, criticar, fazer reflexões e reconstruir experiências, moldando e transformando sua visão de mundo. De acordo com Gil Neto *et al.* (2006),

Um leitor passará por níveis diferentes de leitura: uma decodificação rápida das informações, uma análise mais detalhada do conteúdo e da estruturação do texto e uma reconstrução dos significados propostos à luz das suas experiências, dos seus saberes e da sua visão de mundo. É por isso que se costuma dizer, com razão, que em cada nova leitura de um texto nunca serão reproduzidos os mesmos significados (Gil Neto *et al.*, 2006, v. 01, p.19).

Questões relacionadas a uma sociedade estruturada sob relações de dominância podem ser mencionadas no âmbito da formação da criticidade. Ideologias dominantes controlam o sistema em que se vive, através de diferentes aparelhos que transmitem suas ideias e princípios sobre o mundo social, garantindo a reprodução da estrutura social existente. A ideologia dominante, aquela com poder de silenciar, propagar mentiras e distorcer a realidade, dissemina valores, crenças e normas que servem para manter o controle e a hegemonia. Os mecanismos de propagação ideológica estão cada vez mais sutis, imperceptíveis, tendo como finalidade convencer os indivíduos a aceitar e a internalizar a ideologia que foi ao longo dos anos implementada na sociedade e assim incentivar um processo em que a exploração e a dominação pareçam algo natural e inevitável.

Diante desses argumentos, entendemos que a literatura infantil contribui para o processo de formação de leitores críticos que pensam e que refletem sobre a realidade. Para refletir sobre as formas de manipulação, exclusão e dependência existentes no mundo, como, “[...] os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania” (Gil Neto *et al.*, 2006, v. 1, p. 27), é preciso mais do que conviver, ouvir ou falar, é preciso...ler.

Ler criticamente significa “questionar as evidências” a fim de rechaçar a lógica da dubiedade que prepondera em sociedade, agindo no sentido de enxergar, com lucidez, os dois lados de uma moeda, as várias dimensões de um problema, as múltiplas camadas de significação de um texto (Gil Neto *et al.*, 2006, v. 01, p. 28).

A formação de leitores críticos deve receber destaque no processo de ensino e aprendizagem, pois a leitura está diretamente ligada à transformação social. A leitura crítica do mundo é a “cura” para mentalidades facilmente controladas, persuadidas e manipuladas. Indivíduos anteriormente considerados ingênuos, passivos ou analfabetos funcionais agora são capazes de interpretar e compreender sua realidade. A leitura crítica está relacionada ao poder da conscientização, pois proporciona a liberdade de assumir o controle da própria realidade e transformá-la. Assim, deixam de ser controlados ou silenciados por outros para se tornarem os protagonistas de suas próprias histórias.

5 O PAPEL DO PROFESSOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias é uma forma artística de transmitir ou narrar histórias, utilizando técnicas e recursos fundamentais presentes na comunicação, como gestos, movimentos, expressões faciais, postura corporal, entonação de voz, contato visual e outros elementos que enriquecem a interação, contribuindo para o processo de desenvolvimento da linguagem e aprendizagem da criança.

A Educação Infantil é o “lugar” de formação e construção de experiências. A criança, em contato com a história, escuta, aprende, se diverte, formula perguntas, cria concepções e participa ativamente da narrativa. Desse modo, ressalta-se a importância do professor mediador nas práticas de aprendizagem da literatura infantil. O papel do professor, em suas inúmeras atribuições, é mediar o processo de ensino e aprendizagem, estimulando o educando a alcançar novas habilidades e saberes em diversas áreas do conhecimento.

Esses novos aprendizados, mediados pelo professor, podem ser desenvolvidos através de rodas de conversas, discussões relacionadas à história contada, perguntas que estimulem a criança a pensar sobre determinadas cenas da história, atividades que proponham a criação de uma nova versão para o final da história.

Além dessas atividades, o professor deverá separar tempo para a escolha de temas geradores, retirados da história e relacionados a conteúdos de outras disciplinas, fazendo-as pensar para além das páginas do livro, englobando a interdisciplinaridade e

a transversalidade da educação, ao integrar a contação de histórias com outras áreas do currículo, como Ciências, Matemática, História, Português, Geografia e Arte.

O papel do professor na contação de histórias é fundamental para a criação e produção de novos conhecimentos. A criança, ao chegar na escola, já é detentora de um conjunto de saberes, contudo o papel do professor mediador é atuar como uma ponte que liga ou conecta o atual estado de conhecimento da criança ao novo, orientando-a sobre os próximos passos do processo de ensino e aprendizagem, realizando as mediações necessárias entre os saberes.

5.1 TÉCNICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de história é uma arte e precisa ser valorizada como tal, sendo preparada com atenção, gosto e prazer. Esse preparo consiste na utilização de recursos lúdicos e técnicas fundamentais para a hora da história.

Entre as técnicas fundamentais para a hora da história, pode-se mencionar a escolha de uma boa narrativa, rica em conteúdo, ilustrações e vocabulário; a preparação para a hora da história (preparar um ambiente aconchegante e prazeroso é fundamental para que a criança navegue pela história, em seus pensamentos e imaginação, criando o gosto pela leitura); a chamada para a hora da história (consiste em convidar as crianças para ouvir a história por meio de uma música atrativa, em que elas já tenham o costume de ouvir), como – “olha quem vem lá, assim vai começar, a historinha que o Tio Milinho vai contar” ou “o livro é uma beleza, é caixa mágica de surpresa, o livro é uma beleza... é caixa mágica de surpresa...”; a formação de uma rodinha para que as crianças sintam-se mais confortáveis durante a contação, pois permite ao professor certificar-se de que todas as crianças estejam atentas e curiosas durante esse momento especial.

Outras técnicas utilizadas na contação de histórias são a entonação de voz (gritos, sussurros, falas mais altas ou mais baixas); a atribuição de vozes diferentes para cada personagem da história; as expressões faciais (para a representação das emoções como alegria, surpresa, medo, raiva, tristeza e nojo); as expressões corporais (incluem gesto e movimentos, utilização de toda a estrutura corporal para dar apoio e suporte, como a movimentação das mãos, braços e pernas); as imitações de seres inanimados do mundo fantástico/fictício ou animais; o contato visual ativo com as crianças; as pausas dramáticas para momentos de suspense; o uso de onomatopeias (reprodução de sons de animais e da natureza, como ruídos, assobios e barulhos, por exemplo).

Com relação à utilização de recursos lúdicos para a hora da história, mencionam-se o uso de adereços (laços de fita, pinturas faciais, chapéus de cowboy, fantasias, trajes dos personagens, máscaras, acessórios temáticos como óculos, gravatas, capas e bigodes); o avental de histórias (vestimenta própria para anexar gravuras ou cenas da história durante a contação); a maleta viajante (contém recursos e elementos da história, como cenários, personagens e outros); o varal de histórias (enquanto a história vai sendo narrada, as cenas vão sendo “penduradas” no varal); o teatro das sombras (arte de contar histórias através da utilização de bonecos de sombra); o teatro de fantoches, dedoches, palitoches ou marionetes; a utilização de instrumentos musicais (violão, tambores, chocalhos, flautas); as caixas de surpresa e sacos mágicos (podem conter elementos fictícios como feijões mágicos, varinhas de condão ou um belo sapatinho de cristal); a

organização e composição do cenário (elementos na natureza como árvores, riachos, pedras, galhos ou cachoeiras); os painéis de fundo pintados com luzes coloridas; os livros em 3D (de onde as figuras saltam para fora das páginas); e os livros de texturas (contém estímulos sensoriais táteis em gravuras ásperas, macias, arenosas e esponjosas).

Após a história contada, o professor poderá dar sequência a sua aula com o reconto, rodas de conversa, teatrinhos, atividades de pintura ou massinha, desenhos, recorte dos cenários da história, sequenciação dos fatos narrados, dinâmicas, brincadeiras de faz de conta e outras propostas pedagógicas que complementam significativamente o contexto literário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Através da contação de histórias e de metodologias lúdicas, a criança expande seu vocabulário e sua capacidade de comunicação, desenvolve o pensamento crítico, a criatividade e o gosto pela leitura. Nesse contexto, o professor da Educação Infantil tem uma função decisiva como mediador entre a criança e o universo literário, sendo responsável por criar ambientes estimulantes que promovam a interação com a leitura de forma significativa.

Ao promover uma maior valorização da literatura infantil nos currículos escolares e ao implementar práticas pedagógicas inovadoras, baseadas em técnicas como o uso de fantoches, sacos mágicos, maletas viajantes ou teatros de sombras, os professores podem garantir que a leitura se torne uma atividade prazerosa e essencial para a formação de cidadãos mais criativos e preparados para os desafios da vida. Portanto, a literatura infantil não deve ser vista apenas como uma ferramenta complementar, mas como uma base sólida da educação.

Por fim, cabe às instituições de ensino, alinhadas a documentos oficiais como a BNCC, garantir que as crianças tenham acesso ao universo literário, reconhecendo a literatura infantil como um instrumento pedagógico e elemento transformador na formação humana. Ao integrar práticas que valorizem a leitura no cotidiano escolar, a escola contribui para a formação de cidadãos mais criativos e conscientes de seus papéis na sociedade. Reafirmar a literatura infantil como um alicerce essencial para a educação é, portanto, um compromisso que ultrapassa as barreiras da sala de aula, estimulando o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, reflexiva e preparada para enfrentar os desafios dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 3: Conhecimento de Mundo. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5. ed. São Paulo: Editora Manole, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GIL NETO, Antonio *et al.* Prazer em ler: um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura. **INSTITUTO C&A**, v. 01, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a Literatura Infantil brasileira, histórias, autores e textos. 4. ed. São Paulo: Global, 1986.

A literatura infantojuvenil contemporânea e a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

*Contemporary juvenile literature and the development of readership in the early years of
Elementary Education*

ANA CLARA ALMEIDA
Discente de Pedagogia (UNIPAM)
anaclaraalmeida20@unipam.edu.br

FABIANA FERREIRA DOS SANTOS
Professora orientadora (UNIPAM)
fabianafs@unipam.edu.br

Resumo: A formação de leitores autônomos e críticos é responsabilidade essencial da Educação Básica. Desse modo, o presente trabalho investiga como, de modo específico, a literatura infantojuvenil contemporânea pode favorecer a formação de leitores ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse viés, foram observadas orientações curriculares direcionadas aos educadores pela BNCC (2017) e considerados estudos de pesquisadores como Freire (2011), Cosson (2022) e Zilbermann (1994), que consideram a relevância do letramento literário e da leitura literária para o desenvolvimento dos estudantes e formação cidadã. Para a aproximação entre os textos e os possíveis leitores, foi observado o papel do mediador como aquele que não apenas apresenta obras literárias de qualidade ao estudante, mas também lê junto e apoia o desenvolvimento de estratégias de leitura. Além disso, foram feitos breves apontamentos sobre a obra de três autoras premiadas, Ana Maria Machado, Eva Furnari e Ruth Rocha, exemplificando o valor da literatura infantojuvenil brasileira contemporânea para a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, foram apresentadas práticas pedagógicas com potencial para impulsionar o trabalho com o texto literário e a formação do leitor no Ensino Fundamental, entre elas a oficina pedagógica.

Palavras-chave: formação do leitor; letramento literário; literatura infantojuvenil; literatura contemporânea.

Abstract: The development of autonomous and critical readers is an essential responsibility of Basic Education. Thus, this study investigates how contemporary juvenile literature can specifically promote the formation of readers throughout the early years of Elementary Education. In this context, curricular guidelines provided to educators by the BNCC (2017) were examined, alongside studies by researchers such as Freire (2011), Cosson (2022), and Zilbermann (1994), who highlight the importance of literary literacy and literary reading for student development and civic formation. The role of the mediator was analyzed as a key figure who not only introduces students to high-quality literary works but also reads with them and supports the development of reading strategies. Additionally, brief observations were made about the works of three award-winning authors, Ana Maria Machado, Eva Furnari, and Ruth Rocha, exemplifying the value of contemporary Brazilian children's and young adult literature for

developing readership in the early years of Elementary Education. Finally, pedagogical practices with the potential to enhance work with literary texts and foster readership development in Elementary Education were presented, including the implementation of reading workshops.

Keywords: readership development; literary literacy; juvenile literature; contemporary literature.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura é manifestação artística que lança mão do texto escrito para ressignificar a realidade, explorando ideias, sentimentos, sensações, ensinamentos, perspectivas e aspectos da cultura. Desse modo, assume papel importante na formação de identidades, tanto individuais quanto coletivas. Como arte da linguagem, a literatura tem por finalidade a expressão estética, ou seja, o texto é trabalhado pelo autor de modo minucioso a fim de alcançar uma composição notável. A literatura abrange uma variedade de gêneros textuais, cada um com suas características e objetivos próprios, assumindo diferentes papéis, como o de ensinar, provocar reflexões, desenvolver o pensamento crítico, favorecer o entendimento de emoções ou simplesmente entreter os indivíduos.

A leitura de textos literários pressupõe o letramento literário, que envolve não apenas decodificar a palavra escrita, mas também interpretar, compreender e apreciar as obras literárias, fazendo com que tenham um significado para o indivíduo que lê. Além disso, envolve a habilidade de contextualizar o texto lido dentro de um ambiente histórico e social. Para haver o letramento literário, é necessário compreender as sutilezas do texto e da linguagem literária, ler e entender entrelinhas e conseguir fazer reflexões críticas a partir da leitura. Na Educação Básica, os docentes devem colaborar diretamente para o desenvolvimento do letramento literário e para a formação de leitores assíduos e engajados. Conforme documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica em nosso país, a formação de leitores proficientes é um dos principais compromissos da Educação Básica. Assim, é essencial que, desde a licenciatura, os futuros docentes possam refletir sobre a relevância do texto literário e sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham por foco a literatura.

No cenário educacional, o professor deve ser um modelo de leitor para seus alunos, influenciando-os positivamente nessa aproximação com os livros. Para tanto, faz-se necessário que o docente tenha sólido hábito da leitura, que leia diversos textos, de diferentes gêneros literários e esteja sempre atualizado sobre obras contemporâneas e discussões que permeiam o círculo da literatura. A partir do exemplo oferecido pelo professor, os alunos despertam maior interesse pelo universo da leitura e, conseqüentemente, fortalecem comportamentos leitores.

Para que possa ser estabelecida essa boa relação entre as crianças e o texto literário, faz-se necessário um trabalho sistemático com obras de qualidade e autores. No curso desta investigação, foi realizado estudo analítico e bibliográfico que buscou evidenciar como a literatura contemporânea infantojuvenil pode contribuir para a formação do leitor autônomo e crítico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, foram foco de análise as orientações curriculares disponíveis na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) acerca da abordagem do texto literário e da formação do

leitor. Também foram incorporados à pesquisa estudos de autores relevantes como Paulo Freire, Magda Soares, Rildo Cosson e Regina Zilberman acerca da leitura e do letramento literário em ambiente escolar. Três autoras brasileiras renomadas de literatura infantojuvenil contemporânea foram consideradas, exemplificando a literariedade e o valor dessa modalidade de textos para planejamentos que tenham por foco práticas de leitura e formação do leitor: Ana Maria Machado, Eva Furnari e Ruth Rocha.

Tendo em vista a necessidade de atividades sistemáticas que favoreçam no cotidiano do Ensino Fundamental a formação do leitor, foram apresentadas práticas pedagógicas viáveis para a promoção do hábito e do prazer em ler, desde a infância. Em especial, o estudo tratou da oficina de leitura. As fontes teóricas que subsidiaram o trabalho confirmam a relevância da temática em estudo tanto para pedagogos em formação, quanto para profissionais que já atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, espera-se responder às seguintes questões: a literatura contemporânea pode contribuir para a formação de leitores proficientes e críticos ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como a literatura infantojuvenil contemporânea pode favorecer a formação de leitores ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como devem ser organizadas as práticas pedagógicas que envolvam esses textos literários, nessa etapa de ensino, tendo em vista a formação de leitores?

Parte-se do pressuposto de que o trabalho com o texto literário infantojuvenil contemporâneo, em ambiente escolar, pode trazer inúmeras contribuições para a formação de leitores críticos, podendo favorecer a formação da competência leitora, de modo que os estudantes compreendam não apenas as linhas do texto, mas também suas entrelinhas, ou seja, intencionalidades e informações implícitas. Ao se promover essa inserção no mundo da leitura e da cultura escrita, poderão ser formados indivíduos críticos e políticos, cidadãos com participação e consciência social.

Quanto à organização de práticas literárias significativas em sala de aula, faz-se necessário que os professores conheçam e explorem diversos autores e textos, selecionando para o trabalho aqueles que mais se adequem à faixa etária, à realidade e aos interesses dos alunos. Também é importante que sejam utilizadas metodologias diversificadas, lúdicas e instigantes, favorecendo uma aproximação entre os pequenos leitores e o universo da literatura.

2 A BNCC E O ENSINO DE LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo homologado pelo Ministério da Educação em 2017 que define aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas para todos os estudantes ao longo da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Desse modo, tem por objetivo ser referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares, promovendo educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

Na introdução do documento, são elencadas dez competências gerais que permeiam toda a BNCC, subsidiando no âmbito pedagógico os direitos de

aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes. A literatura surge contemplada especialmente na terceira competência geral: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2017, p. 7).

Na BNCC do Ensino Fundamental, em consonância com o também previsto anteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a proposta apresentada para o componente Língua Portuguesa assume a centralidade do texto em atividades significativas e reflexivas de leitura, escuta e produção de textos. Nesse viés, considera-se que os estudantes devem demonstrar interesse e se sentir envolvidos pela leitura de obras literárias. Há ainda a indicação de que o trabalho com a literatura forme, durante a Educação Básica, leitores-fruidores, capazes de compreender todas as nuances do texto e de dialogar com as obras, vivenciando experiências estéticas próprias do literário.

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2017, p. 138).

Considerando a necessidade de ampliar possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e do pleno exercício da cidadania, uma das competências específicas para o componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental contempla especialmente o universo do literário:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2017, p. 87).

Na BNCC do Ensino Fundamental, a área de Língua Portuguesa organiza habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em cinco campos de atuação: Vida Cotidiana, Artístico-literário, Práticas de Estudo e Pesquisa, Jornalístico-midiático e Atuação na vida pública. O Campo Artístico-literário, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, engloba habilidades relativas à formação do leitor literário, leitura colaborativa e autônoma, e apreciação estética. Esse campo é assim definido no documento:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros (Brasil, 2017, p. 96).

A expectativa da BNCC é que ainda na Educação Infantil seja ofertado um ambiente rico em interações e experiências de leitura, com crianças expostas a diferentes tipos de textos, inclusive literários, para estimular o interesse pela leitura e desenvolver habilidades iniciais de letramento. Para tanto, compreende a relevância da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura de textos literários é considerada prática essencial para o desenvolvimento da fluência leitora, da compreensão textual e do prazer pela leitura.

A BNCC considera a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a literatura infantojuvenil contemporânea, com suas narrativas envolventes e linguagem acessível, no cotidiano escolar. O documento considera que a leitura compartilhada de obras literárias em sala de aula permite que os alunos discutam e interpretem textos coletivamente, promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e reflexiva. A implementação de projetos de leitura, que podem incluir clubes de leitura, oficinas e feiras literárias, por exemplo, incentiva os alunos a se envolverem ativamente com a literatura, ampliando seu repertório literário e suas competências leitoras. A BNCC reconhece também a importância das tecnologias digitais na educação contemporânea, já que a integração de e-books, audiolivros e outras mídias digitais pode tornar a literatura mais acessível e atrativa para os jovens leitores, além de desenvolver habilidades de letramento digital.

Ao valorizar práticas pedagógicas com o texto literário, a BNCC oferece um caminho para a formação de leitores críticos, criativos e comprometidos com a sociedade. A implementação da Base reforça que os profissionais da educação reconheçam o papel da literatura infantojuvenil na construção de um repertório literário diversificado e na formação integral dos estudantes. Essa abordagem não só fortalece as habilidades de letramento, mas também contribui para o desenvolvimento socioemocional e cultural dos jovens, preparando-os para os desafios da vida contemporânea.

3 O LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento é um conceito essencial na compreensão da formação do leitor, principalmente no contexto da literatura infantojuvenil. O conceito de letramento é amplo e vai além da simples habilidade de ler e escrever. Ele envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional e crítica em diferentes contextos sociais. Refere-se, também, à capacidade de compreender e produzir textos, interpretar informações e se comunicar de forma eficaz no mundo contemporâneo. Ele abrange aspectos cognitivos, sociais e culturais, sendo essencial para a plena participação do indivíduo na sociedade. A pesquisadora Magda Soares define as práticas de letramento como “[...] consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas” (Soares, 2017, p. 98).

O letramento literário é um desdobramento do letramento e foca na interação do estudante com textos literários e no modo singular de se construir sentidos a partir da linguagem literária. Esse letramento é um processo de apropriação da literatura

enquanto linguagem. Em um processo contínuo, começaria ainda com as cantigas de ninar apresentadas ao bebê e continuaria por toda a vida do indivíduo, a cada novo texto lido. Esse letramento envolve a apreciação e a interpretação de obras literárias, como romances, poemas, contos, crônicas e peças de teatro. Ele não se restringe à decodificação de palavras, mas promove uma leitura mais profunda e reflexiva, incentivando os leitores a explorarem temas, personagens, estruturas narrativas e a estética de um texto literário. O letramento literário promove benefícios como desenvolvimento cognitivo, empatia, compreensão cultural, criatividade, valorização da linguagem e formação de identidade. No contexto pedagógico, estimular o letramento literário é essencial para a formação de leitores críticos e engajados, capazes de utilizar a literatura como uma ferramenta para a compreensão do mundo e de si mesmos. Desse modo, o letramento literário não só enriquece a experiência individual do aluno, mas também contribui para uma sociedade mais reflexiva e culturalmente rica.

Ainda segundo Cosson (2022),

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário.

A literatura infantojuvenil contemporânea pode desempenhar papel crucial na promoção do letramento literário, oferecendo textos que são acessíveis e atraentes para os jovens leitores. Esses textos são frequentemente ricos em elementos visuais, narrativas envolventes e temas que refletem vivências e desafios da infância na atualidade, contribuindo para a formação de identidades. Esses textos literários, assim como os clássicos, permitem que os jovens explorem diferentes perspectivas e culturas, desenvolvendo empatia e uma compreensão mais ampla do mundo na atualidade. Além disso, a identificação com personagens e situações pode promover o desenvolvimento emocional e social.

3.1 O PROFESSOR LEITOR E MEDIADOR DE LEITURA

Os mediadores de leitura são aqueles que criam condições para que indivíduos se encontrem com o livro, criando sentido para a leitura e impulsionando o hábito de ler. Sendo assim, é preciso considerar que não estão somente na escola, mas em diversos espaços, criando pontes entre as pessoas e a leitura literária.

No contexto da formação do leitor crítico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o papel do professor como leitor e mediador de leitura é fundamental. De acordo com Solé (1998, p. 172), “Aprender a ler requer que se ensine a ler. O modelo de leitor oferecido pelo professor e as atividades propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura não são um luxo, mas uma necessidade”. Sendo assim, o professor deve ser além de incentivador, um modelo de leitor para seus alunos. O professor leitor não apenas ensina, mas também serve como um modelo de comportamento leitor para seus alunos. Ao demonstrar entusiasmo pela leitura e conhecer uma ampla variedade de gêneros e autores, especialmente da literatura contemporânea, o professor inspira seus alunos através de seu exemplo pessoal. O professor que lê regularmente e compartilha suas experiências de leitura com os alunos atua como um modelo a ser seguido. Quando os alunos veem seu professor lendo e apreciando a literatura, tendem a valorizar mais a leitura. Além disso, estar atualizado com novas publicações permite que o professor selecione textos relevantes e interessantes, aumentando o engajamento e a motivação dos alunos para ler.

Segundo Altenfelder (*apud* Garcia, 2007. p. 100),

Mediador não é aquele que lê para o outro, mas o que lê com o outro, assumindo ao mesmo tempo uma postura instigante e disponível. Instigante porque, ao formular previsões e perguntas sobre o texto lido, promover a troca de ideias, impressões e sensações, aproxima o leitor do texto e desperta seu desejo de ler. Disponível porque é fundamental, a ideia da gratuidade, de não se pedir nada em troca, não cobrar resumo ou respostas pontuais sobre o que se leu.

Entende-se que a formação do leitor pressupõe a ação de um mediador que lê junto, exercitando estratégias de leitura próprias do universo da linguagem literária. O papel do professor como mediador de leitura envolve facilitar a interação dos alunos com os textos de maneira que se promova o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e interpretação. O mediador de leitura desempenha funções essenciais, como a seleção cuidadosa de obras que estimulam o pensamento crítico e a contextualização dos textos antes da leitura. Ao atuar como leitor e mediador de leitura, o professor contribui significativamente para a formação do leitor crítico. Ele não apenas desperta o interesse e o prazer pela leitura, mas também desenvolve habilidades cognitivas e reflexivas nos estudantes. A literatura infantojuvenil contemporânea oferece um vasto campo para o desenvolvimento dessas competências, com sua diversidade de temas e estilos. Com o apoio de um professor que seja tanto um leitor apaixonado quanto um mediador competente, os alunos têm maiores chances de se tornarem leitores críticos e engajados, preparados para interpretar e questionar o mundo ao seu redor.

4 A LITERATURA INFANTOJUVENIL CONTEMPORÂNEA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Segundo pesquisas de Lajolo e Zilberman (1984, p. 46) sobre a história da literatura infantojuvenil em nosso país, “Na década de 20, destacam-se, dentre as criações de autores nacionais, quase solitárias, as obras de Lobato”. Monteiro Lobato (1882-1948) abre caminhos no Brasil do século XX para o movimento da literatura produzida para jovens leitores, que iria se tornar mais evidente somente a partir da década de 70. Entre nomes importantes da literatura infantojuvenil contemporânea brasileira estão Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos de Queirós, Eva Furnari, Lygia Bojunga, Marina Colasanti, Pedro Bandeira, Ruth Rocha e Ziraldo.

Um livro de literatura infantojuvenil constitui uma forma de comunicação que prevê faixa etária específica para o possível leitor (entre 5 e 13 anos), atendendo suas especificidades como interesses e respeitando suas possibilidades cognitivas. Desse modo, a estrutura do texto, a linguagem e os temas abordados devem permitir que os jovens leitores atribuam sentido ao que leem.

A literatura infantojuvenil desempenha um papel fundamental na formação de leitores críticos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Ela não apenas entretém, mas também educa, promove valores, estimula a imaginação e incentiva o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A literatura infantojuvenil se destina a crianças e jovens adolescentes, abrangendo uma ampla gama de obras e de diferentes gêneros, como contos, crônicas, fábulas, poemas, romances e histórias em quadrinhos. Esses textos são caracterizados por uma linguagem acessível, temas relacionados à infância contemporânea e por uma estrutura narrativa que facilita a compreensão e o engajamento dos leitores.

As obras, escritas para diferentes públicos, carregam aspectos estruturais diferentes. Imagens, vocabulário e complexidade da discussão de temas devem ser adequados para atender o público-alvo do texto literário. Isto porque tanto a criança quanto o adolescente podem enfrentar dificuldades para construir o sentido de uma obra literária. Assim, adultos podem ler e amar livros infantis, mas o público da literatura infantojuvenil não conseguiria ler obras escritas para o público adulto. Todavia, vale ressaltar que todos os temas podem ser abordados pela literatura infantil, inclusive alguns mais complexos, como a morte. Nesse caso, a questão determinante não é o conteúdo, mas sim a linguagem utilizada.

A literatura infantojuvenil contemporânea abrange obras produzidas do final do século XX até os dias atuais. Essas obras refletem as mudanças sociais, culturais e tecnológicas do mundo e abordam uma variedade de temas, desde questões universais como amizade, família e ética, até tópicos mais complexos e atuais como diversidade, inclusão e meio ambiente. Destaca-se pela diversidade de estilos e narrativas, ilustrações inovadoras e narrativas em formatos interativos, dialogando com as novas formas de comunicação dos jovens leitores.

A formação do leitor crítico envolve a capacidade de analisar, interpretar e questionar textos, desenvolvendo habilidades que vão além da simples decodificação de palavras. Nesse cenário, a literatura infantojuvenil contemporânea contribui

significativamente, pois oferece textos que desafiam os jovens leitores a refletirem sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor.

O Brasil possui acervo rico de literatura infantojuvenil, com vários autores renomados e obras que são exemplos de como a literatura dos dias atuais pode desempenhar um papel essencial na formação de leitores críticos, fornecendo textos que desafiam, encantam e educam, preparando os jovens para uma participação ativa e consciente na sociedade.

4.1 ANA MARIA MACHADO: TRAJETÓRIA PREMIADA COMO AUTORA DE LITERATURA INFANTOJUVENIL

Ana Maria Machado nasceu no bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro, em 24 de dezembro de 1941. Com formação em Arte e em Letras, atuou como professora na Educação Básica e no Ensino Superior. Também trabalhou como jornalista, até que em 1980 resolveu se dedicar exclusivamente a seus livros. De 1964 a 1984, período da ditadura militar, foi exilada, vivendo na Europa. Em parceria com Maria Eugênia Silveira, abriu a livraria Malasartes, primeira livraria infantil brasileira, que dirigiu por 18 anos. Em 2003, foi a primeira autora de livros infantis a ser eleita para compor a Academia Brasileira de Letras, instituição que presidiu de 2012 a 2013. Recebeu muitos prêmios, dentre eles, 3 Jabutis, o Machado de Assis e o internacional Hans Christian Andersen, considerado o mais importante para a literatura infantojuvenil. Possui uma vasta obra, com mais de 100 livros publicados, muitos deles traduzidos em diversos países. É conhecida por abordar temas complexos (como identidade, memória e relações familiares) de modo acessível, promovendo a imaginação e o pensamento crítico entre os jovens leitores. Suas histórias são marcadas por uma linguagem poética, sensível e rica em sentidos, que têm marcado gerações de leitores.

Em entrevistas, Ana Maria Machado relata que se formou leitora ainda na infância, ouvindo histórias. Segundo a autora, o exemplo de leitores experientes, ou seja, a convivência com pessoas que leem e valorizam a leitura, sempre será o maior estímulo que uma criança pode ter para ler também.

O premiado *Bisa Bia, Bisa Bel*, escrito em 1981 é considerado um dos maiores clássicos da literatura infantojuvenil brasileira, com mais de 500.000 exemplares vendidos em diversos países. No livro, que pode ser classificado como novela, a narradora-personagem, a menina Isabel ou Bel, depara-se numa faxina realizada pela mãe com uma foto antiga de sua bisavó ainda criança, a Bisa Beatriz ou Bisa Bia. Começa ali um convívio imaginário com o passado. Mas logo, encontram-se três gerações, pois a futura bisneta de Bel também entra em cena, a Neta Beta. Nas conversas e brincadeiras, que entrelaçam passado, presente e futuro, surgem divergências de ideias e o leitor vai percebendo e refletindo acerca de mudanças que ocorrem em relação ao papel da mulher na sociedade brasileira, como instiga o trecho selecionado a seguir

- Isso é verdade – disse Neta Beta. – Mas os nossos palpites são tão diferentes... Como é que ela vai saber quem tem razão?

Essa é uma coisa, por exemplo, em que Neta Beta tem toda razão.

Impossível saber sempre qual o palpite melhor. Mesmo quando eu acho que minha bisneta é que está certa, às vezes meu coração ainda quer-porque-quer fazer as coisas que minha bisavó palpita, cutum-cutum-cutum, com ele. Mas também tem horas em que, apesar de saber que é tão mais fácil seguir os conselhos de Bisa Bia, e que nesse caso todos vão ficar contentes com meu bom comportamento de mocinha, tenho uma gana lá de dentro me empurrando para seguir Neta Beta, lutar com o mundo mesmo sabendo que ainda vão se passar muitas décadas até alguém me entender (Machado, 2021, p. 53).

Ao longo da narrativa, Bel confronta suas vontades tanto com as de Bisa Bia quanto com as de Neta Beta e assim vai encontrando um equilíbrio, encontrando oportunidade para pensar sobre o mundo, sobre si mesma e sua identidade. Portanto,

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação (Rosenfeld, 1976, p. 39).

4.2 EVA FURNARI: A ESCRITA E A ILUSTRAÇÃO EM UM MESMO CALDEIRÃO CRIATIVO

Eva Furnari nasceu em Roma, na Itália, em 15 de novembro de 1948, mas reside no Brasil, em São Paulo, desde os 2 anos de idade. Desde bem pequena gostava muito de desenhar. Formada em Arquitetura e Urbanismo atuou como professora de Artes no Museu Lasar Segall e como desenhista em diversas revistas, mas se tornou conhecida por seus livros ilustrados. Durante quatro anos publicou semanalmente histórias da sua personagem mais conhecida e querida, a Bruxinha, no suplemento infantil do jornal *Folha de S. Paulo*. Combina humor e criatividade em suas narrativas, estimulando a imaginação e o senso de humor das crianças. Tem mais de 70 livros publicados e suas obras foram traduzidas em vários países. Recebeu de 1981 a 1983, seguidamente, o prêmio concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), pelo melhor livro de imagem. Em 1993, foi agraciada com o seu primeiro, de um total de 7 Prêmios Jabutis.

Felpe Filva foi lançado em 2007, conquistando naquele ano o Prêmio Jabuti na categoria Melhor Livro Infantil, a mais tradicional premiação do contexto literário brasileiro. O protagonista é um coelho poeta, solitário e diferente, que sofre com as zombarias dos colegas, pois tem orelhas de tamanhos desiguais. Charlô é leitora dos textos de Felpe, mas não é uma leitora passiva. Assim, ambos, Felpe e Charlô, escritor e leitora, como sujeitos ativos, em condições sócio-históricas definidas, interagem. Charlô é uma fã, mas faz críticas ao tom pessimista dos poemas de Felpe, sugerindo mais otimismo.

Prezado Senhor Felpe Silva
Meu nome é Charlô e admiro demais o seu talento e os seus poemas, mas, se me permite, tem algunzinhos deles que eu não gosto nem um pouco. Sinceramente, eu discordo da história do poema da Princesa do avesso! Cruz-credo, que final pavoroso!
[...]Desculpe, senhor poeta, mas essa sua história é muito pessimista! Odiei esse final triste e dramático. Veja, eu fiz a continuação e mudei o destino dos pobres coitados (Furnari, 2021, p. 10-11).

De início, Felpe se irrita, mas, à medida que conversam, alcançam um entendimento mútuo. O trabalho, em ambiente escolar, que tem por intenção formar leitores, não pode perder de vista o quão importante é que o leitor emita opiniões sobre as obras lidas, questione posicionamentos de autores e enredos, assumindo postura ativa diante do texto.

No livro, para contar a história de Felpe, a autora combina vários textos, de diferentes gêneros textuais, como poema, fábula, carta, manual, bula, receita, lista e até autobiografia. Assim ensina os pequenos leitores sobre o quanto a escrita está presente e é significativa em nossas vidas.

As ilustrações do livro, que também são de Eva Furnari, são relevantes e representam um diferencial para a compreensão do enredo. Com um toque de humor, o texto oferece lições valiosas, entre elas reflexões sobre como lidar com críticas, sobre empatia e aceitação das diferenças.

4.3 RUTH ROCHA: RESPEITO À INFÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA

Ruth Rocha, nascida em São Paulo, na Vila Mariana, em 2 de março de 1931, é uma das mais importantes autoras de literatura infantojuvenil do Brasil. Formada em Ciências Políticas e Sociais, atuou como professora e como jornalista. Ao longo de sua carreira literária, escreveu mais de 200 livros e já foi traduzida para 25 idiomas. Em 2008, foi eleita membro da Academia Paulista de Letras. Foi agraciada com diversos prêmios, dentre eles 8 Jabutis. Defensora dos direitos das crianças, escreveu, em parceria com Otávio Roth, a Declaração Universal dos Direitos Humanos para Crianças, lançada em 1988 na sede da ONU, nos Estados Unidos. Com linguagem poética e bom humor, os textos de Ruth Rocha revelam um profundo respeito pela infância e fazem com que as crianças questionem o mundo e a si próprias.

Entre os sucessos assinados por Ruth Rocha está o clássico infantil *Marcelo, Marmelo, Martelo*, lançado originalmente em 1976. A obra, que já vendeu mais de um milhão de exemplares, apresenta ao leitor um menino questionador chamado Marcelo, que inventa novas palavras lidando com questões ligadas à morfologia, formação de palavras e semântica. O texto instiga crianças a pensarem sobre os nomes que as coisas recebem, conforme ilustra o trecho a seguir:

— Sabe, papai, eu acho que o tal de latim botou nome errado nas coisas. Por exemplo: por que é que bola chama bola?

- Não sei, Marcelo, acho que bola lembra uma coisa redonda, não lembra?
- Lembra, sim, mas... e bolo?
- Bolo também é redondo, não é?
- Ah, essa não! Mamãe vive fazendo bolo quadrado... (Rocha, 1995, p. 12).

No texto, percebe-se a voz da criança que indaga, de modo crítico, o porquê de as coisas muitas vezes não combinarem com os nomes que têm. Ou seja, Marcelo busca respostas para a existência ou não de um vínculo lógico entre o nome e a coisa, questionando convenções de linguagem e criando até mesmo neologismos:

- Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim (Rocha, 1995, p. 13).

Possivelmente, durante a leitura da obra, muitas crianças se sentirão representadas por Marcelo, pois é comum que sejam curiosas e que passem inclusive por uma fase de “porquês”, questionando adultos sobre o mundo e o seu funcionamento. De fato, a leitura literária deve conduzir o leitor para uma melhor compreensão da realidade e apoiar o desenvolvimento de sua criticidade em relação a temas que permeiam o mundo e a sociedade.

5 PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Paulo Freire (2011) considera a leitura como ato que impulsiona a consciência crítica e a emancipação dos indivíduos. Nesse sentido, pondera ser favorável que, para iniciantes, a leitura se conecte com o universo e com as vivências do leitor. Atendendo a esse princípio, as práticas pedagógicas devem envolver a leitura dialógica, em que o professor apoia os estudantes a relacionarem suas experiências com enredos, personagens e contextos das obras literárias. Para o autor, esse processo não apenas aumenta o engajamento, mas também promove a leitura crítica, com reflexões sobre questões sociais e culturais presentes no texto e na realidade.

Silva (2009) argumenta que a leitura literária amplia o repertório cultural e abre portas para outras formas de leitura do mundo. Assim, a prática pedagógica sugerida pela pesquisadora envolve a exploração de diversos gêneros de texto e atividades de comparação entre textos literários e jornalísticos, ou entre livros e adaptações cinematográficas, colaborando para que as crianças reconheçam o diálogo da literatura com outras linguagens e perspectivas.

Bortoni-Ricardo *et al.* (2012) enfatiza a ideia do professor como mediador que deve proporcionar oportunidades para que os alunos vivenciem a literatura de forma

crítica, incentivando-os a questionar e interpretar o texto para além da superfície. Assim, recomenda atividades que integrem leitura compartilhada, debates e análise coletiva das obras, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica do texto.

Menin *et al* (2010) apresenta estratégias para o desenvolvimento de habilidades de compreensão textual e análise crítica. Práticas pedagógicas fundamentadas neste referencial incluem o uso de perguntas investigativas, inferências e previsões, bem como a identificação de temas e padrões literários nas obras. A aplicação dessas estratégias permite que os alunos aprendam a construir significados com base nas entrelinhas do texto e a avaliar diferentes perspectivas, por meio de uma leitura ativa e consciente.

Zilberman (1994) aponta a literatura infantil como uma ferramenta central para a formação do leitor e responsabiliza a escola pela introdução de obras literárias de qualidade e pela criação de um vínculo positivo com a leitura. Assim, prevê que o professor faça uma seleção criteriosa de obras com temas relevantes ao universo infantojuvenil e a realização de atividades diversificadas que integrem leitura, dramatização e expressão artística. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da empatia, da imaginação e do senso crítico, aspectos essenciais na formação do leitor autônomo e crítico.

Segundo Baldi (2009, p. 8),

É preciso alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais criativas.

Práticas significativas que envolvam o texto literário devem fazer parte do cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, por vezes, nesse nível de ensino, as práticas podem se limitar à leitura silenciosa ou à avaliação da leitura em voz alta. Outras vezes, leituras realizadas podem servir apenas como pretexto para a aprendizagem de temas ou até mesmo de aspectos gramaticais. Há ainda as previsíveis fichas de leitura que são comumente solicitadas após a leitura de um livro. Assim, alguns estudantes passam a reconhecer a leitura como uma obrigação escolar, não alcançando uma boa compreensão dos textos, nem estabelecendo a atividade de leitura como significativa e prazerosa. O mediador, envolvido em um processo de formação da criança leitora, deve reconhecer a natureza específica da literatura e optar por estratégias didáticas que permitam ao estudante ler e dialogar com as nuances e significados dos textos.

As práticas pedagógicas que envolvem a literatura devem ser lúdicas, envolventes e atrativas, para que estimulem a curiosidade das crianças e fortaleçam seu interesse pelo exercício da leitura. É importante se atentar para a realização de atividades de leitura na biblioteca da escola, que deve ser ambiente confortável e contar com livros diversos e em boas condições. Na biblioteca “[...] alunos e professores devem viver momentos muito especiais, de encontros e reencontros com seus autores ou textos preferidos, criando e mantendo uma relação de respeito e valorização pelo livro, pela

leitura e pelo conhecimento em geral” (Baldi, 2009, p. 17). Ressalta-se também a necessidade de considerar outros espaços físicos da escola e de seu entorno como convidativos e favoráveis para a realização de atividades de formação dos leitores como rodas e clubes de leitura e cantinhos de leitura.

5.1 OFICINAS DE LEITURA

Dentre as inúmeras atividades disponíveis para práticas de formação do leitor, destaca-se, neste estudo, a oficina de leitura. A palavra oficina vem do latim, remetendo a uma aproximação entre experiência e pensamento, jogo e trabalho. Assim, a oficina é uma metodologia que se baseia no princípio do aprender fazendo e que valoriza os saberes e interesses das crianças. Além disso, durante a realização de oficinas, o educador encontra espaço dinâmico, flexível e eclético para a utilização de diferentes e criativas estratégias.

Solé (1998), Saraiva (2001) e Lemov (2011) propõem duração e estrutura relativamente comum para as oficinas de leitura, com atividades anteriores à leitura (atividades introdutórias à recepção do texto), atividades realizadas durante a leitura (atividades de compreensão do texto) e atividades posteriores à leitura (atividades de transferência e aplicação da leitura). É preciso ressaltar que a existência de roteiros de trabalho não significa a rigidez de um único caminho definido inicialmente. Nesse sentido, o roteiro “É uma demonstração preliminar daquilo que pode vir a ser feito” (Saraiva, 2001, p. 85). Portanto, as expectativas, reações e questionamentos dos participantes de uma oficina devem ser considerados e podem redimensionar o planejamento do professor.

As atividades planejadas para o momento anterior à leitura de uma obra literária devem ter por intenção mobilizar a classe para o que será realizado, dando clareza acerca de objetivos e fazendo com que os alunos se sintam motivados para a leitura do texto. Esse momento possibilita, ainda, a ativação de conhecimentos prévios do grupo e o estabelecimento de hipóteses e previsões sobre o texto. Tais previsões e questionamentos formulados irão manter o leitor envolvido na leitura e irão contribuir para a compreensão. O professor deverá utilizar sua criatividade para elaborar atividades pertinentes a essa etapa.

Ao longo da leitura, segundo momento da oficina, as crianças deverão continuar a formulação de inferências sobre o texto, esclarecendo possíveis dúvidas, completando lacunas decorrentes de problemas na compreensão das palavras, frases e de relações entre as frases. Os bons leitores, à medida que leem, sintetizam a informação. Nessa etapa, o professor ensina comportamentos leitores e estratégias de leitura. Segundo Saraiva (2001, p. 86), “[...] para o sucesso da realização das tarefas, é necessário que o professor atue como mediador, ajudando os alunos a ampliarem sua competência linguística e circunstancial, bem como sua capacidade de construir pressuposições.” Sendo assim, tarefas de leitura compartilhada podem ser consideradas ocasiões privilegiadas para que os alunos reconheçam e experimentem estratégias úteis para compreender textos. Também é um meio para que o professor realize uma avaliação formativa da leitura e possa realizar intervenções importantes. A ideia é que, a partir dessas vivências, os alunos apreendam comportamentos leitores e estratégias de leitura,

passando a atividades autônomas e independentes com textos. Depois da leitura, segundo Solé (1998), o leitor pode avaliar a obra e as atividades de compreensão já realizadas durante a leitura. As atividades planejadas nessa etapa devem proporcionar a identificação da ideia principal do texto, a elaboração de resumos e opiniões, e o estabelecimento de relações com outros textos já conhecidos e com a própria realidade. Doug Lemov (2011, p. 303), outro autor que defende essa organização para as vivências de leitura, ressalta que “Uma experiência positiva com um texto não acaba quando a leitura termina”. Assim, ações variadas e significativas devem ocorrer após a leitura dos textos como, por exemplo, produção de textos e ilustrações, organização de painéis, brincadeiras com a sonoridade das palavras, jogos dramáticos, releituras, execução de dobraduras, ou seja, atividades que lancem mão de diferentes modalidades de linguagem para promover a capacidade expressiva e comunicativa das crianças.

No decorrer de uma oficina, o estudante deve ser convidado para a descoberta de sons, imagens, sensações, reflexões e sentidos que constituem o texto literário. Ao educador, cabe a realização de intervenções que ampliem aspectos significativos do texto e que apresentem questões instigantes. É importante não perder de vista que não há incentivo maior para a leitura do que conviver com pessoas que leem por puro prazer, pois a criança percebe quando há sintonia entre o que o adulto diz e aquilo que ele faz. Por isso, o desafio do professor é experimentar livros com antecedência para depois dividir com seus alunos suas experiências de leituras.

Muitos materiais didáticos de leitura e estudiosos do letramento literário, como Silva (2009), propõem uma classificação dos leitores: leitores iniciantes, leitores em processo e leitores experientes. Acredita-se que esta ação é pertinente, de modo que o professor possa reconhecer a classe e acompanhar o crescimento do seu aluno-leitor, notar seus progressos e mapear suas dificuldades. Assim, um desafio dos professores é reconhecer o nível de leitura e interesses de seus alunos e distribuir, por ordem crescente de complexidade ou de estrutura estética, os livros nos anos de escolaridade. Ressalta-se que, mesmo que se levem alguns anos para aprender a decifrar o escrito com autonomia, ler é uma aprendizagem que não se esgota nunca, pois, para alguns textos, seremos sempre leitores iniciantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme documentos orientadores oficiais como a BNCC (2017), um dos papéis essenciais da Educação Básica é formar leitores. Entretanto, por vezes, as instituições escolares não se propõem a um trabalho sistemático e significativo com a literatura. Por meio da leitura literária, o indivíduo pode elaborar uma visão mais ampla e completa de si, do outro e do ambiente em que está inserido. Assim, atividades estruturadas por professores mediadores de leitura a partir de obras de qualidade podem promover, para além do hábito e do prazer em ler, descobertas e reflexões pessoais acerca de valores, identidade e pertencimento. Nesse sentido, a literatura é não apenas um recurso pedagógico, mas também uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais letrada, crítica e humanizada.

Os textos literários infantojuvenis contemporâneos, de modo particular, podem apoiar o desenvolvimento do pensamento letrado nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, de modo que os jovens leitores se apropriem da linguagem dos textos literários. Desse modo, ocorre, ainda na infância, um aprimoramento de habilidades de compreensão leitora e da construção de sentidos. Neste cenário, são formados leitores que lançam mão da leitura como fonte de informação e de prazer, ampliando de modo contínuo seu repertório de gêneros literários, autores, ilustradores e também de recursos de linguagem.

A breve análise realizada de textos da literatura infantojuvenil brasileira contemporânea comprova que esses textos são capazes não apenas de estimular o interesse dos pequenos pela leitura, mas também de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, de linguagem e ampliação do repertório cultural, incentivar a imaginação e a criatividade, além de abordar temas diversos (questões do cotidiano ou mais complexas e universais) de maneira acessível. Assim, podem ser considerados essenciais para a formação de leitores proficientes e críticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A literatura de Ana Maria Machado, Eva Furnari e Ruth Rocha, utilizada a título de exemplo neste estudo, é rica em sentidos e sensações, favorecendo, desde bem cedo, uma aproximação das crianças com o texto literário, servindo como base para a formação de um hábito que deverá ser contínuo e transformador.

O professor mediador de leitura deve ser também modelo de leitor, um profissional que reconheça a literatura como oportunidade privilegiada para reflexões, aprendizagens e a formação do cidadão crítico. Para tanto, é importante que os educadores selecionem obras da literatura infantojuvenil adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças, promovam atividades de leitura compartilhada e discussão e criem um ambiente que valorize a leitura como uma atividade prazerosa e enriquecedora. As práticas pedagógicas devem ser diversificadas, lúdicas e interessantes, realizadas em ambientes variados, como a biblioteca e espaços externos da escola, sempre aproximando o leitor do texto de forma natural e afetuosa.

O modelo de oficina de leitura sugerido, com organização em três etapas, com atividades anteriores à leitura, atividades durante a leitura e atividades posteriores à leitura, foi apresentado como opção metodológica para a abordagem do texto literário e formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal caminho metodológico proporciona a realização de atividades diversificadas que aproximam a criança do rico e prazeroso universo literário.

Investigar como a literatura infantojuvenil contemporânea pode favorecer a formação de leitores é um campo de estudo relevante e pode oferecer contribuições valiosas para educadores, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivem o gosto pela leitura.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Verbete: mediador de leitura. In: GARCIA, Edson Gabriel (org.). GARCIA, Edson Gabriel (coord.). **Prazer em ler**: registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura. São Paulo: C&A/Cenpec, 2007. v. 2. p. 100.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. 2. ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FURNARI, Eva. **Felpe Filva**. São Paulo: Avalia Educacional, 2021.

GARCIA, Edson Gabriel (org.). **Prazer em ler**: registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura. São Paulo: C&A/Cenpec, 2007. v. 2.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Ática, 1994.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. Fundação Lemann. São Paulo: Da boa prosa, 2011.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACEDO, Maria do Socorro A. Nunes (org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. São Paulo: Salamandra, 2001.

MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. **Contando histórias, formando leitores**. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2011. Coleção Papirus Debates.

MENIN, Ana Maria da C. S. *et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. *In: Candido et al. A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1968. p. 6-40

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 8. ed. São Paulo: Global, 1994.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. São Paulo: Global, 2008.

As tecnologias de inteligência artificial e o desenvolvimento infantil: impactos e possibilidades

Artificial Intelligence Technologies and Child Development: Impacts and Possibilities

CAROLINE VITÓRIA SOUZA

Discente de Pedagogia (UNIPAM)
carolinevitorias055@gmail.com

MARIA MARTA DO COUTO PEREIRA

Professora orientadora (UNIPAM)
mariamarta@unipam.edu.br

Resumo: A História da Inteligência Artificial (IA) remonta à década de 1940, quando os pioneiros Warren McCulloch e Walter Pitts (1943) desenvolveram um modelo computacional inspirado no funcionamento do cérebro humano. Esse modelo introduziu conceitos de máquinas que são capazes de simular o pensamento, lançando as bases para o que viria a ser a IA moderna. Durante a Segunda Guerra Mundial, Alan Turing (1943) criou uma máquina que realizava cálculos complexos e decifrava mensagens alemãs. Desde então, a IA evoluiu para englobar uma variedade de sistemas e algoritmos capazes de executar tarefas que geralmente exigem a inteligência humana. Entretanto, o desenvolvimento da IA traz consigo uma série de reflexões necessárias ao cenário atual. Por um lado, é essencial reconhecer os benefícios e as possibilidades que essas tecnologias oferecem, principalmente na Educação. É fundamental entender, também, suas implicações especialmente no contexto da primeira infância e da Educação Infantil. Por outro lado, especialistas têm apontado que o uso inadequado de IA pode ter efeitos prejudiciais no desenvolvimento psicoemocional e cognitivo das crianças. Este estudo apresenta discussões sobre os impactos das tecnologias de IA no desenvolvimento infantil e indica as suas possibilidades e as suas contribuições para a Educação Infantil. Nessa perspectiva, foi feito um levantamento de ferramentas de inteligência artificial (IA) que podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem, bem como para o desenvolvimento das crianças, mas sempre sob a supervisão e orientação de um adulto.

Palavras-chaves: inteligência artificial; educação; desenvolvimento infantil.

Abstract: The history of Artificial Intelligence (AI) dates back to the 1940s, when pioneers Warren McCulloch and Walter Pitts (1943) developed a computational model inspired by the functioning of the human brain. This model introduced concepts of machines capable of simulating thought, laying the foundations for what would become modern AI. During World War II, Alan Turing (1943) created a machine capable of performing complex calculations and deciphering German messages. Since then, AI has evolved to encompass a variety of systems and algorithms capable of performing tasks that typically require human intelligence. However, the development of AI raises a series of important reflections in the current context. On the one hand, it is essential to recognize the benefits and possibilities these technologies offer, particularly in education. It is

also crucial to understand their implications, especially in the context of early childhood and early childhood education. On the other hand, experts have pointed out that the inappropriate use of AI may have harmful effects on children's psycho-emotional and cognitive development. This study presents discussions on the impacts of AI technologies on child development and highlights their potential contributions to early childhood education. From this perspective, a survey of AI tools that can support the teaching-learning process and contribute to children's development—always under adult supervision and guidance—was conducted.

Keywords: artificial intelligence; education; child development.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Inteligência Artificial (IA) é um campo da ciência da computação que se concentra no desenvolvimento de sistemas e algoritmos capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana.

A discussão sobre a IA requer reflexões dialéticas desenvolvidas, no mínimo, em duas direções. Por um lado, há que se analisar e reconhecer os benefícios e as suas possibilidades; por outro lado, faz-se necessário compreender os seus impactos e as suas implicações na educação, de forma especial na Educação Infantil, ou seja, na primeira infância. Nessa perspectiva, estudiosos da infância têm alertado para os impactos negativos no desenvolvimento psicoemocional e cognitivo das crianças, quando a IA é utilizada de forma inadequada.

O uso de mídias móveis, como smartphones e tablets, por crianças pequenas é um tópico de grande debate e preocupação nos dias de hoje. Essas tecnologias oferecem inúmeras possibilidades de entretenimento e aprendizado, mas também apresentam desafios e riscos que os pais e responsáveis devem considerar cuidadosamente (Seike *et al.*, 2023, p. 9).

Os efeitos de tecnologias de IA na educação e no desenvolvimento infantil, especialmente em crianças bem pequenas, podem ser profundos e duradouros, influenciando não apenas seu aprendizado escolar, mas também seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. No entanto, com o avanço dessas tecnologias, os dispositivos eletrônicos e as mídias digitais se tornaram parte do cotidiano da maioria das pessoas, inclusive das crianças. Disso decorre a responsabilidade e o papel relevante dos adultos cuidadores e responsáveis por crianças, tanto na disponibilização dessas ferramentas quanto na atuação como mediadores, supervisores e monitores na sua utilização pelo público infantil.

Para melhor entendimento do tema deste estudo, são desenvolvidas discussões visando elencar os impactos positivos e negativos da IA no desenvolvimento físico, cognitivo e psicoemocional das crianças que fazem uso de aparelhos tecnológicos, enfatizando os mecanismos de IA, além de outros fatores que influenciam a interação criança-tecnologia, como idade, características pessoais, familiares, entre outros.

Segundo os estudos de Alves (2023), alterações cerebrais como consequência do uso de dispositivos eletrônicos e da internet são pouco prováveis em crianças, tendo em

vista que no período do desenvolvimento infanto-juvenil ocorre grande plasticidade cerebral. No entanto, vale ressaltar que indivíduos nessa faixa etária estão mais suscetíveis a estímulos externos, como os advindos dos dispositivos eletrônicos.

Portanto, o uso de mídias móveis, como smartphones e tablets, por crianças pequenas é um tópico de grande debate e preocupação nos dias de hoje. Essas tecnologias oferecem inúmeras possibilidades de entretenimento e aprendizado, mas também apresentam desafios e riscos que os pais e os responsáveis devem considerar cuidadosamente. De tal modo, é essencial equilibrar o uso de mídias móveis com outras atividades de interações, importantes para o desenvolvimento infantil.

Estudos têm demonstrado que o uso excessivo ou inadequado dessas tecnologias pode levar a uma série de problemas, como atraso no desenvolvimento da linguagem e prejuízos no desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico. Por outro lado, o uso de mídias móveis por crianças pequenas pode apresentar algum benefício, quando empregadas de forma equilibrada e supervisionada pelo adulto.

No que tange à Educação Infantil, vale ressaltar que, como a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Portanto, as legislações e políticas educacionais preconizam que cabe à Educação Infantil garantir o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas características e singularidades, por meio de atividades lúdicas e interativas, que estimulem a linguagem oral e escrita, a curiosidade, a criatividade, a socialização e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, auxiliando, assim, na constituição da sua identidade, no desenvolvendo de sua autoestima e na percepção de si mesma e do mundo ao seu redor.

A IA pode desempenhar um papel significativo junto aos professores da Educação Infantil, proporcionando suporte a recursos adicionais para melhorar a experiência de aprendizado individualizado das crianças e até de forma mais inclusiva. Segundo estudos desenvolvidos por Alves (2023), a IA pode contribuir na análise do desempenho e das necessidades individuais de cada criança, permitindo que os professores personalizem o currículo e as atividades com base nas habilidades e nos estilos de aprendizado, específicos de cada aluno. Isso ajuda a garantir que cada criança receba o apoio adequado para seu desenvolvimento. A criação de conteúdos especializados e individualizados pelos professores demanda tempo e, por isso, a inteligência artificial se apresenta como um recurso vantajoso para otimizar o tempo de preparação de conteúdo.

Nesse sentido, o presente estudo buscou responder aos seguintes questionamentos: quais contribuições a IA pode ofertar para o universo da Educação Infantil? Quais os impactos e as implicações negativas da IA na formação e no desenvolvimento das crianças?

Na Educação Infantil, a IA pode acarretar impactos negativos relacionados ao desenvolvimento emocional das crianças. Há estudos que demonstram os efeitos adversos, decorrentes da exposição excessiva das crianças às mídias digitais, aos jogos e aos vídeos. Embora a IA possa oferecer seus benefícios na personalização do ensino e na eficiência dos recursos educacionais, sob a supervisão de um adulto, é necessário um

equilíbrio cuidadoso considerando os possíveis riscos para o desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento psicoemocional.

Com o avanço tecnológico, os dispositivos eletrônicos e as mídias digitais se tornaram parte do cotidiano da maioria dos indivíduos, inclusive de crianças ainda bem pequenas. Nesse cenário reside a relevância desta pesquisa, uma vez que, se faz necessário, por um lado, compreender as possibilidades de inovação educacional proporcionadas pela IA num mundo em constante evolução; por outro lado, faz-se necessário compreender os impactos da IA no desenvolvimento infantil.

Discutir a utilização da IA na Educação Infantil requer assumir os desafios e vislumbrar as oportunidades de melhorias no processo ensino-aprendizagem, com os cuidados éticos necessários para com a infância e o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, este estudo poderá também colaborar com educadores que intencionam introduzir a IA no processo de ensino.

O presente estudo teve como objetivo principal compreender os impactos e as possibilidades das tecnologias de IA na Educação Infantil. Além disso, buscou-se identificar os principais desafios e riscos a serem considerados por instituições e professores da Educação Infantil no uso de tecnologias de IA; identificar as contribuições e os benefícios das tecnologias de IA para a Educação Infantil; compreender o papel mediador do professor da Educação Infantil no uso da IA em sala de aula; reconhecer que o uso da IA na Educação Infantil deve ocorrer de forma ética, inclusiva e cuidadosamente monitorado, garantindo, assim, o desenvolvimento saudável das crianças.

Este estudo envolveu a realização de uma pesquisa de natureza bibliográfica, focada na análise da IA, sua importância e risco na educação. Também incluiu um levantamento de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) que podem contribuir no processo ensino-aprendizagem, como jogos educativos e aplicativos, entre outros recursos.

2 AS TECNOLOGIAS DE IA: CONCEITOS E BREVE HISTÓRICO

A história da IA tem sua origem nos anos de 1940, época em que Warrem McCulloch e Walter Pitts (1943) atuaram como pioneiros na criação de um modelo computacional, introduzindo o conceito de máquinas que podem pensar e imitar o pensamento humano. Nessa direção, Warrem McCulloch e Walter Pitts criaram um modelo computacional para redes neurais, baseadas em matemática e algoritmos. Naquela época, surgiram as primeiras máquinas que foram capazes de fazer cálculos computacionais complexos como a máquina de Alan Turing, criada para decifrar as mensagens alemãs na Segunda Guerra Mundial.

O desenvolvimento da IA teve um marco significativo com a publicação do artigo *Computing Machinery and Intelligence*, de Alan Turing, logo após a Segunda Guerra Mundial. Ele criou o teste de Turing, usado até os dias atuais para mensurar o nível de inteligência de um programa de inteligência artificial. O referido teste não foi criado para analisar a capacidade de um computador de pensar por si mesmo, já que as máquinas são incapazes disso, mas sim para identificar o quão bem ele pode imitar o cérebro humano.

O teste de Turing se tornou praticamente o ponto de partida das pesquisas em IA e, também, apresentou, pela primeira vez, objeções à ideia de que as máquinas podem pensar por si mesmas. Ao apresentar esses argumentos, tornou-se um dos textos influentes na história da IA.

Em 1950, o matemático Alan Turing desenvolveu o chamado Teste de Turing, uma máquina capaz de emular a comunicação escrita de um humano. A ideia do experimento era verificar se a máquina poderia emitir informações como se fosse uma pessoa, sem gerar desconfianças no receptor de que se tratava de um programa de computador. Para o autor, se isso ocorresse e pelo menos um terço dos participantes se sentisse convencido de que o diálogo travado havia sido com um humano, a máquina poderia ser considerada “inteligente” (Barbosa; Bezerra, 2020, p. 94).

Nos últimos anos, a IA passou a ter uma presença muito maior no cotidiano das pessoas, em atividades como leituras de e-mail, lavagem de roupas, direção de veículos com marchas automáticas, utilização de aplicativos para escolher filmes ou séries para assistir no celular ou na TV, entre outras.

Nos últimos anos ocorreu um crescimento acelerado da presença da Inteligência Artificial (IA) no nosso cotidiano. Não são poucas as situações em que usamos, na maioria das vezes sem darmos conta, modelos criados por algoritmos de IA (Carvalho, 2012, p. 21).

O crescimento da IA está fortemente ligado ao desenvolvimento de tecnologias em quatro áreas principais: extração, armazenamento, transmissão e processamento de dados. No eixo de extração, residem os sensores, incluindo câmeras cada vez mais rápidas e sofisticadas. No armazenamento, matérias aumentaram a capacidade de se ter um espaço melhor como no notebook, nos celulares e nas câmeras. A transmissão de dados, por sua vez, foi revolucionada pela internet e pelas redes de computadores que conectam cada vez mais dispositivos. O processamento de dados oportuniza melhorias nos métodos de transmissão e tratamento dos dados.

Mas por que a IA cresceu tanto? Um dos principais motivos para esse crescimento, senão o principal, é o rápido desenvolvimento de novas tecnologias para extração, armazenamento, transmissão e processamento de dados, que serão aqui denominados os quatro eixos de avanços tecnológicos que provocaram a expansão da IA (Carvalho, 2021, p. 21)

Desde 2008, a “internet das coisas” superou a “internet das pessoas”. Atualmente o número de dispositivos conectados aumenta cada vez mais. Os computadores se tornaram mais eficientes, rápidos e acessíveis, facilitando o processamento de dados. A diferença entre a tecnologia e a IA é que as tecnologias são desenvolvidas para replicar aspectos do pensamento humano, já a IA é a ciência da

computação focada em criar máquinas e aplicativos que podem ser capazes de realizar tarefas complexas, geralmente comandadas por humanos.

A IA é um campo do conhecimento atualmente bastante explorado pelo cinema e pela literatura, mas ainda pouco conhecido no que se refere à sua gênese. Ele se vincula à Ciência da Computação e associa-se a questões como: linguagem, inteligência, raciocínio, aprendizagem e resolução de problemas, que por sua vez perpassam os vários domínios das ciências, desde a linguística e a psicologia até a filosofia e a epistemologia (Barbosa; Bezerra, 2020, p. 92).

Atualmente, a IA pode ser classificada de várias maneiras, mas com uma ênfase crescente na IA simbólica. Essa linha destaca-se pelas aplicações generativas, sendo responsável por criar textos, imagens e sons de forma autônoma, simulando o conhecimento humano para resolver problemas complexos. Uma das ferramentas dessa IA é o Chat GPT, um aplicativo que gera textos e resolve problemas, apresentando respostas para perguntas. Isso está afetando a sociedade, pois cada vez mais as pessoas deixam de desenvolver seu próprio pensamento e recorrem ao Chat GPT para obter respostas prontas.

[...] delinear, discutir e refletir sobre a presença da IA nos espaços escolares e acadêmicos, destacando as tensões e possibilidades dessas tecnologias, com destaque para o Chat GPT, inserindo e contextualizando com questões que também afetam o processo de dataficação na sociedade, como a falta de transparência dos algoritmos (Alves, 2023, p.14).

A IA é um campo da ciência da computação que se encontra em desenvolvimento, sendo capaz de realizar tarefas que normalmente exigiriam a inteligência humana. Na Educação Infantil, pode oferecer uma variedade de ferramentas que possibilitam personalizar o aprendizado, adaptando os processos pedagógicos às necessidades individuais de cada criança. Desse modo, o professor encontra melhores condições para apoiar o estudante em seu desenvolvimento.

Na Educação, os sistemas de tutorial auxiliam na construção do conhecimento dos alunos em sala de aula, adaptando o material às necessidades individuais de cada estudante e proporcionando um caminho de aprendizagem. Apesar dos muitos benefícios, a integração da IA na Educação também apresenta desafios. Questões como privacidade de dados, viés algorítmico e necessidade de treinamento adequado para professores são preocupações importantes. É essencial garantir, também, que a IA seja utilizada de maneira ética e equitativa, promovendo um acesso igualitário a todos os estudantes.

A partir de 2008, o Processamento de Linguagem Natural (PLN) passou a ser enfatizado nas pesquisas em IA. Inicialmente explorado por meio de robô, o PLN ganhou nova relevância com o desenvolvimento de assistentes virtuais como Siri (Apple, 2021), Alexa (Amazon), Microsoft e Google Assistente.

A partir de 2008, o processamento de linguagem natural, anteriormente explorado por meio do robô Eliza voltou a ser enfatizado nas pesquisas em torno da IA resultando em novos assistentes virtuais, como a Siri, lançada pela Apple em 2011, a Alexa, da Amazon, a Cortana, da Microsoft e o próprio Google Assistente (Barbosa, Bezerra, 2020, p. 95).

Em 2012, a Google avançou ainda mais em suas tecnologias de IA ao consolidar o desenvolvimento de *deep learning* ou aprendizagem profunda, uma técnica de IA que permite que computadores aprendam a processar dados de forma similar ao cérebro humano. Um marco dessa inovação foi o treinamento de algoritmo capaz de reconhecer categorias de objetos como rostos humanos, corpos humanos e gatos, demonstrando a capacidade das redes de armazenar dados e realizar classificações de maneiras mais autônomas.

Em 2012, a Google deu mais um passo em seus sistemas de IA. Consolidando tecnologias em desenvolvimento desde 2006 em *deep learning*, ela conseguiu treinar um algoritmo para reconhecer gatinhos em vídeos do YouTube (Barbosa, Bezerra, 2020, p. 95).

A IA tem o potencial de revolucionar a Educação, tornando-a mais personalizada, eficiente e acessível. No entanto, é crucial abordar os desafios éticos e práticos para garantir que essa transformação beneficie todos os alunos de maneira justa e equitativa.

3 IA NO DESENVOLVIMENTO E NO APRENDIZADO DAS CRIANÇAS: IMPACTOS E POSSIBILIDADES

Nos últimos anos, a inserção das tecnologias digitais nos cenários educacionais tem tido uma relevância significativa. A chegada de computadores nas escolas tem um marco importante, inicialmente para ensinar o uso de aplicativos básicos como o pacote office, fazer interação com a Linguagem Logo, a qual, segundo Papert (1985), é a linguagem de programação interpretada, desenvolvida para o ensino de programação em ambientes escolares de forma a facilitar a aprendizagem, a exemplo dos jogos digitais e dos aplicativos de plataformas.

O uso de IA tem apresentado aspectos positivos para crianças pequenas, especialmente em jogos educativos e aplicativos de filmes e desenhos animados. Esses aplicativos podem utilizar algoritmos de IA para personalizar o conteúdo de acordo com o nível de aprendizado e os interesses da criança, promovendo um aprendizado mais eficaz e engajador. Ferramentas de IA podem, ainda, ajudar no desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e de resolução de problemas, além de incentivar a criatividade e a curiosidade. Quando usados de maneira equilibrada e supervisionada, esses recursos tecnológicos podem complementar a educação tradicional e proporcionar uma experiência de aprendizado rica e diversificada.

[...] tecnologias digitais [...] tendo início com a chegada dos computadores nas escolas, a fim de ensinar a usar os aplicativos do

pacote *office* ou ainda a interagir com a Linguagem Logo, criada por Papert. Posteriormente, a internet, os jogos digitais, aplicativos, entre outras plataformas passaram a tencionar o fazer escolar e acadêmico, mas sem mediação efetiva nos espaços escolares e nas práticas docentes (Alves, 2023, p. 29).

A integração da IA na Educação tem apresentado novas possibilidades, a exemplo dos tutores inteligentes, softwares para detecção de plágio, reconhecimento de voz e imagens, aprendizagem adaptativa e análise de dados. Essas tecnologias oferecem ferramentas como *Learning Analytics* (LA), ou seja, a análise da aprendizagem por meio da tecnologia. O LA permite coletar e analisar os dados de estudo e de dificuldades de aprendizagem dos alunos. Além de possibilitar aos professores pensar e planejar estratégias de acordo com as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas junto aos alunos. Dessa forma, é possível personalizar o ensino, propondo materiais e exercícios adaptados às necessidades e estilos de aprendizagem individuais.

Entre essas aplicações da IA através da aprendizagem de máquina, destacamos o *Learning Analytics* (LA) que analisa padrões de comportamentos relacionados com a aprendizagem, estabelecendo relações, quantificando para prever e modelar novos comportamentos e direcionando para uma personalização do ensino (Alves, 2023, p. 40).

Dessa forma, a IA pode proporcionar mudanças significativas no ensino e na aprendizagem, já que cada aluno pode ser atendido em suas necessidades e demandas. De acordo com Seike *et al.* (2023), a IA pode desempenhar um papel significativo ao ajudar os professores na Educação Infantil, proporcionando suporte e recursos adicionais para melhorar a experiência de aprendizado individualizado das crianças e até mais inclusivo. A IA pode permitir que os professores personalizem o currículo e as atividades com base em suas habilidades e estilos de aprendizado específico.

Enfim, em um período de rápidas transformações em vários setores da sociedade, a IA tem causado impactos significativos nas práticas educacionais, criando novas oportunidades e, ao mesmo tempo, impondo novos desafios, de forma especial para os professores que agora precisam desenvolver competências digitais.

No cenário educacional do século XXI, é cada vez mais evidente que as competências digitais se tornaram fundamentais para a vida e para o trabalho. De acordo com Silva e Behar (2019), as competências digitais (CD) são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) voltados para o uso das tecnologias digitais que, mobilizados, podem auxiliar o sujeito na solução de determinada situação problema (Magalhães *et al.*, 2023, p. 249).

Faz-se necessário ressaltar que o uso da IA pode levar ao desenvolvimento de vícios em crianças, especialmente em relação a jogos e aplicativos de filmes e desenhos animados. Esses aplicativos, frequentemente utilizam algoritmos de IA para manter a

criança engajada por longos períodos, oferecendo conteúdo personalizado e recompensas constantes. Isso pode resultar em uso excessivo de mídias digitais, afetando negativamente o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, além de promover comportamentos sedentários. Portanto, é crucial que pais e responsáveis monitorem e regulem o tempo de tela, garantindo um equilíbrio saudável entre o uso da tecnologia e outras atividades essenciais para o crescimento infantil.

O uso de mídias móveis, como smartphones e tablets, por crianças pequenas é um tópico de grande debate e preocupação nos dias de hoje. Essas tecnologias oferecem inúmeras possibilidades de entretenimento e aprendizado, mas também apresentam desafios e riscos que os pais e responsáveis devem considerar cuidadosamente (Seike, 2023, p. 9).

Se, por um lado, o uso das tecnologias pelas crianças apresenta desafios e riscos que requerem vigilância de pais e cuidadores, por outro lado podem proporcionar, de forma especial para a educação escolar e os professores, a possibilidade de uma aprendizagem personalizada, o monitoramento do progresso dos alunos em tempo real e o apoio no planejamento de atividades adequadas ao desenvolvimento das crianças. Portanto, entende-se que cabe também ao professor da educação infantil facilitar o uso da tecnologia de forma ética e pedagógica, assegurando que a IA complemente, e não substitua, a interação humana e o aprendizado baseado em experiências.

Se utilizados de forma equivocada, os dispositivos eletrônicos podem causar impactos físicos e cognitivos no desenvolvimento infantil. Quanto aos impactos físicos, destacam-se a obesidade, o sedentarismo, os problemas de saúde ocular, o distúrbio no sono e os problemas posturais. Esses impactos físicos decorrem dos longos períodos em que as crianças ficam sentadas diante de telas de celulares, computadores, TV, videogames e tablets, causando também dores de cabeças, tensão no pescoço e aumento da pressão intraocular. No âmbito cognitivo, verificam-se os efeitos das tecnologias no desenvolvimento mental, pois a plasticidade cerebral elevada em crianças e adolescentes as torna mais vulneráveis aos estímulos dos dispositivos eletrônicos, podendo impactar também na atenção e no aprendizado.

4 PROPOSTAS DE TECNOLOGIAS DE IA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Nessa seção são apresentadas algumas propostas de ferramentas de IA que podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem, bem como para o desenvolvimento das crianças, mas sempre sob a supervisão e orientação de um adulto. O intuito foi disponibilizar, para os profissionais que atuam na educação de crianças, ferramentas, aplicativos e jogos entre outros que envolvem as tecnologias de IA e que favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da coordenação motora, enfim, de habilidades cognitivas e linguísticas na infância.

4.1 A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS COM USO DE IA

As tecnologias de IA, além de desempenhar papel importante no processo de ensino e aprendizagem, oferecem ferramentas que podem auxiliar os professores no planejamento, na personalização do ensino, bem como na avaliação, fornecendo aos alunos recursos que ajudam na compreensão, no engajamento e no reforço do aprendizado. Nesse sentido, são indicados e descritos, a seguir, algumas dessas ferramentas, entre as muitas existentes no mercado.

Teachy – E: é uma plataforma de IA para professores e ajuda na elaboração de planos de aula, de questões inéditas para avaliações e permite, ainda, a personalização de atividades pedagógicas para a sala de aula, auxiliando os docentes dos diversos níveis da educação. Essa plataforma pode ser acessada em <<https://www.teachy.com.br/>>.

PlayKids: é um aplicativo ideal para crianças de dois (2) a doze (12) anos de idade que traz músicas, vídeos, desenhos, jogos e atividades interativas que promovem, de forma lúdica, o desenvolvimento de diversas habilidades. O aplicativo estimula habilidades como coordenação motora, reconhecimento das cores, raciocínio lógico, inteligência socioemocional, consciência sobre o mundo entre outras. Esse aplicativo pode ser acessado em <<https://playkids.com/>>.

Diffit.me: é uma ferramenta *online* que ajuda os professores a encontrar recursos educacionais adequados para seus alunos. Essa ferramenta utiliza IA para facilitar a busca e a seleção de materiais de acordo com as necessidades específicas de cada turma. Os professores podem pesquisar por tópico, tema ou pergunta específica. É possível filtrar os resultados por nível de leitura, idioma e outros critérios relevantes. O Diffit.me utiliza IA para gerar uma lista de recursos personalizados, como artigos, vídeos, jogos educativos e outros materiais. Essa ferramenta pode ser acessada em: <<https://app.diffit.me/>>.

4.2 A INCLUSÃO POR MEIO DO USO DE IA

A IA também pode contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência, a exemplo daquelas com transtornos do espectro autista, com dificuldades de aprendizagem, com deficiências física, mental e sensorial. Além de possibilitar a melhoria na qualidade de vida dessas pessoas, a IA pode proporcionar inclusão e acessibilidade na sociedade. São indicadas e descritas a seguir algumas dessas ferramentas.

Seeing AI: é um aplicativo gratuito da Microsoft que usa IA para ajudar pessoas cegas ou com baixa visão, narrando o mundo ao redor. Por meio desse aplicativo, é possível identificar objetos, pessoas, dinheiro, cenas, cores, iluminação, manuscritos e documentos. O aplicativo descreve o que foi identificado por meio de voz, reconhece produtos por meio do código de barras, identifica a quantidade de luz, reconhece caracteres impressos em um documento, salva rostos de pessoas para reconhecê-las e obtém uma estimativa de idade, sexo e expressão. O Seeing AI pode ser baixado por meio do Google Play.

Hand Talk: por meio de inteligência artificial, o aplicativo Hand Talk promove a inclusão de pessoas surdas. A plataforma traduz automaticamente textos e áudios em

português para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a Língua Americana de Sinais (ASL). A ferramenta usa um avatar digital, o personagem chamado Hugo, para desenvolver os gestos e facilitar a comunicação com pessoas surdas ou com dificuldade auditiva. Para saber mais sobre esse aplicativo, acesse: <<https://www.handtalk.me/br/>>.

Enable Viacam: o Enable Viacam – um “mouse de cabeça” – é um programa gratuito que permite que o usuário controle o cursor do mouse apenas com o movimento dos olhos, podendo habilitar o teclado virtual, posicionar a barra de rolagem da tela e abrir e fechar programas. São necessários movimentos leves para mudar o cursor na tela. A sensibilidade dos movimentos pode ser ajustada conforme a necessidade e redefinida sempre que for necessário. Para o funcionamento do programa, basta ter uma webcam no computador. Esse programa é multiplataforma, podendo ser usado no Linux, incluindo o Android, e no Windows.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A IA tem avançado bastante e pode oferecer soluções inovadoras para a educação escolar, auxiliando alunos e professores no processo ensino-aprendizagem. Vale destacar a importância da mediação do adulto na utilização de IA, de forma especial dos professores, selecionando, supervisionado e orientando as atividades em sala de aula. A tecnologia IA, se bem utilizada, pode ser uma grande aliada do professor no processo ensino-aprendizagem. No entanto, vale ressaltar que esse é um tema ainda em evolução, exigindo estudos e discussões. Apesar dessa temática ser inovadora, ainda surgem dúvidas, de forma especial no campo educacional, que merecem ser investigadas e discutidas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn *et al.* **Inteligência artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

ARAÚJO, Ceres Alves de. A Inteligência Artificial e o desenvolvimento neuropsicológico de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Neuropsicologia**, v. 10, n. 2, p. 90-97, 2023.

BARBOSA, Xênia de Castro; BEZERRA, Ruth Ferreira. Breve introdução à História da Inteligência Artificial. **Jamaxi**, UFAC, v. 4, n. 2, 2020.

CARVALHO, André Carlos Ponce de Leon Ferreira de. Inteligência Artificial: riscos, benefícios e uso responsável. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 101, p. 21-35, 2021.

GRUPO DE TRABALHO SAÚDE NA ERA DIGITAL (gestão 2022-2024). **Benefícios da tecnologia para todas as crianças e adolescentes: mais Aptidão, mais Saúde**. Relatores: Beatriz Bermudez, Evelyn Eisenstein, Elizabeth Fernandes, Luci Pfeiffer, Suzy Santana Cavalcante, Almir de Castro Neves, Eduardo Jorge Custódio da Silva, Marco Chaves Gama. n. 57, p 1-16, 2023.

MAGALHÃES, Suzana *et al.* (org.) **Inteligência Artificial na Educação e na comunicação**. Rio de Janeiro: Editora CEP/FDC; Curitiba: Editora CRV, 2023.

PAPERT, S. **LOGO**: computadores e educação. São Paulo (SP): Brasiliense, 1985.

SEIKE, Ana Clara Costa *et al.* A aplicação de tecnologias de inteligência artificial na educação infantil. **In Revista**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 10. 2023.

Desafios do intérprete de Libras no processo de alfabetização do aluno surdo no contexto da Educação Básica regular

Challenges faced by Libras interpreters in the literacy process of deaf students in Regular Basic Education

KARINA AMANCIO DE SOUZA

Discente de Pedagogia (UNIPAM)

karinaas@unipam.edu.br

CAROLINA DA CUNHA REEDIJK

Professora orientadora (UNIPAM)

carol@unipam.edu.br

Resumo: O presente artigo teve o objetivo de identificar que desafios o tradutor/intérprete de Libras enfrenta no processo de alfabetização do aluno surdo no contexto da Educação básica regular. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, este estudo apresentou as seguintes questões: breve histórico sobre a alfabetização de surdos no Brasil; concepção científica de pessoas com surdez; práticas que contribuem para a alfabetização de surdos; importância do intérprete de Libras para a alfabetização de surdos, destacando desafios que esse profissional enfrenta em sua atuação pedagógica na Educação básica regular. Por meio de uma pesquisa de campo, realizada com a aplicação de um questionário a intérpretes que acompanham alunos surdos que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os desafios enfrentados pelo intérprete de Libras na sua atuação no contexto da educação regular foram identificados, assim como o impacto desses desafios no processo de alfabetização do aluno surdo.

Palavras-chave: Libras; alfabetização; surdez; Educação.

Abstract: This study aimed to identify the challenges that Brazilian Sign Language (Libras) interpreters face in the literacy process of deaf students within the context of regular basic education. Through a bibliographic review, the study addressed the following topics: a brief history of deaf literacy in Brazil; scientific perspectives on deaf individuals; practices that support the literacy of deaf students; and the role of the Libras interpreter in this process, highlighting the pedagogical challenges encountered in regular basic education. Additionally, a field study was conducted through a questionnaire applied to interpreters who work with deaf students in the early years of elementary school. The research identified the main difficulties faced by these professionals in the regular education setting and examined how such challenges impact the literacy development of deaf students.

Keywords: Libras; literacy; deafness; Education.

1. INTRODUÇÃO

Educação inclusiva é um direito de todos os estudantes. Convivemos com pessoas com vivências diferentes e com características diversas: etnia, religião, cultura, classe social, comportamento psicológico, entre outras. O estudante surdo, em específico, também tem o direito de ter acesso à educação inclusiva, que é garantida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que no capítulo IV, no Art. 27, destaca:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

A Libras, Língua Brasileira de Sinais, é uma das formas pela qual o surdo se comunica, sendo “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002). Para que essa comunicação aconteça no contexto escolar, é necessário que haja profissionais capacitados. A LBI, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu capítulo IV, aborda a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2015). Porém, para o cumprimento dessa lei, vários desafios são ou estão sendo enfrentados pelas instituições escolares, como a necessidade de intérprete, a formação do intérprete, a permanência do intérprete na instituição, a relação intérprete/saber/aluno¹, entre outros. A falta desses profissionais no mercado afeta diretamente na inclusão, tornando-se uma preocupação não só da coordenadora do Programa de Acessibilidade da Derdic-PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e da diretora de Educação Especial da Secretaria Especial de Educação (SEE) do Ministério da Educação (MEC), mas também dos integrantes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) que comentam que os “professores estão despreparados e as secretarias de Educação não contratam intérpretes. Os alunos acabam frustrados por não entender nada e desistem” (AUGUSTO *apud* RODRIGUES, s/p, 2010).

A formação do intérprete é considerada um ponto essencial para que a Educação inclusiva possa acontecer. A exigência mínima para a atuação como intérprete na Educação básica, de acordo com a LBI, capítulo IV, no Art. 28, parágrafo segundo, inciso I e II é “possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras”, No Ensino Superior, nos cursos de graduação e pós-graduação, exige-se, do intérprete, nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em

¹ Essa relação diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, que é mediado pelo intérprete. A relação estabelecida entre o intérprete e o aluno vai muito além da relação com a Libras, uma vez que há saberes (conteúdos) que são mediados por esse profissional no processo de ensino-aprendizagem.

Libras” (Brasil, 2015). Percebe-se, assim, que a formação pedagógica desse profissional não é exigida, uma vez que, para ser intérprete no contexto escolar/acadêmico, não é preciso ser habilitado em um curso de licenciatura.

Além dos desafios citados, poderá haver outros mais que ainda não foram identificados. Por isso, é necessário que haja pesquisas que abordem e analisem os mais variados elementos que permeiam e que compõem o processo da educação inclusiva. Com a presente pesquisa, buscou-se evidenciar a importância do intérprete no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo e na efetivação da inclusão.

Esta pesquisa busca respostas para os seguintes questionamentos: que desafios o intérprete de Libras enfrenta na sua atuação no contexto da educação regular? Os desafios destacados pelo intérprete impactam no processo de alfabetização do aluno surdo? Partindo-se dessas perguntas, levantou-se a hipótese de que os desafios enfrentados pelo intérprete de Libras, na sua atuação no contexto da educação regular, impactam diretamente no processo de alfabetização do aluno surdo.

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar quais são os desafios que o tradutor/intérprete de Libras enfrenta no processo de alfabetização do aluno surdo no contexto da Educação básica regular. Os objetivos específicos foram os seguintes: apresentar um breve histórico sobre a alfabetização de surdos no Brasil; apresentar a concepção científica de pessoas com surdez; apresentar práticas que contribuem para a alfabetização de surdos; apresentar a importância do intérprete de Libras para a alfabetização de surdos, destacando-se desafios que esse profissional enfrenta em sua atuação pedagógica na educação básica regular.

Para o desenvolvimento deste estudo, uma pesquisa bibliográfica foi realizada com o intuito de apresentar: a) um breve histórico sobre a alfabetização de surdos no Brasil; apresentar a concepção científica de pessoas com surdez; b) práticas que contribuem para a alfabetização de surdos; c) a importância do intérprete de libras para a alfabetização de surdos, destacando desafios que esse profissional enfrenta em sua atuação pedagógica na Educação básica regular. Além da pesquisa bibliográfica, uma pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de um questionário a intérpretes que acompanham alunos surdos que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 BREVE HISTÓRICO

Faz-se necessário conhecer o contexto da alfabetização de surdos no Brasil, destacando as tendências de cada época e os desafios.

Percebe-se que o Brasil teve grande influência da França, pois,

A partir de 1855 é que se tem o marco inicial da Educação dos alunos surdos no Brasil. D. Pedro II, neste ano, traz da França um professor surdo chamado Hernest Huet. Em 26 de setembro de 1857 é fundada no Rio de Janeiro a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Os ensinamentos de Huet fizeram com que a língua

de sinais se difundisse no Brasil (Goldfeld *apud* Kalatai; Streiechen, 2012, p. 3).

No decorrer da história, surgiram algumas abordagens educacionais voltadas para a educação dos surdos. Há “diferentes opiniões que dividem e subdividem as metodologias específicas ao ensino de surdos, em termos de pressupostos básicos, existem três grandes correntes filosóficas: a do Oralismo, a da Comunicação Total e a do Bilinguismo” (Dorziat *apud* Kalatai; Streiechen, 2012, p. 4). Além das correntes citadas, há também a Pedagogia Surda, que foi criada mais recentemente.

Em relação ao Oralismo, o foco principal é o de desenvolver a fala do surdo. Para se tornarem oralizados, os surdos não podiam usar suas mãos, tendo que sentar em suas mãos para não utilizá-las. Se eles não podiam usar as mãos, era impossível que utilizassem a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Além disso, o Oralismo também afetou os profissionais que eram surdos, pois “nesta época, muitos professores surdos que trabalhavam com a língua de sinais foram demitidos e substituídos por profissionais ouvintes” (Kalatai; Streiechen, 2012, p. 5).

Percebe-se que a maneira de ensinar era fortemente afetada pela visão que a sociedade tinha das pessoas com deficiência, pois “enquadra-se no modelo clínico, destacando a importância da integração dos surdos na comunidade de ouvintes. Para que essa integração ocorra, o sujeito surdo deve aprender a falar por meio de reabilitação da fala em direção à “normalidade” exigida pela sociedade” (Goldfeld *apud* Kalatai; Streiechen, 2012, p. 5).

As pessoas com deficiência tiveram uma história marcada pela forma como a sociedade as tratava. O primeiro paradigma que surgiu foi o da instituição onde acontecia a segregação, ou seja, as pessoas deficientes se uniam em um local fora da sociedade.

Figura 1: Imagem mental de segregação



Fonte: Rodrigues; Capellini; Santos, 2014.

Depois surgiu, de acordo com Salete (2001), o paradigma de serviços, que se diferencia do anterior pelo fato de colocar as pessoas com deficiência dentro da sociedade. No entanto, mesmo fazendo parte da sociedade, as pessoas com deficiência não se misturavam com ela. A visão que se tem é a de que a sociedade não precisa mudar, mas sim as pessoas deficientes, uma vez que elas tinham que se tornar o mais “normal” possível. A palavra serviço, que nomeia o paradigma em foco, indica a ideia de que a comunidade ofereceria os recursos e os serviços para que as pessoas deficientes se integrassem à sociedade.

Figura 2: Imagem mental de integração



Fonte: Rodrigues; Capellini; Santos, 2014.

Para que esse serviço acontecesse, as pessoas com deficiência tinham que passar pelas três etapas a seguir.

A primeira, de avaliação, onde uma equipe de profissionais identifica o que, em sua opinião, necessita ser modificado no sujeito ou em sua vida, de forma a torná-lo o mais “normal” possível. A fase seguinte, consequência desta e a ela consequente, chamada de intervenção (ensino, treinamento, capacitação, etc.), onde profissionais passam a oferecer atendimento formal e sistematizado ao sujeito em questão, norteados pelos resultados e decisões tomadas na fase anterior. À medida que os objetivos vão sendo alcançados e a equipe considera que a pessoa se encontra pronta para a vida independente na comunidade, efetiva-se a última fase, constituída do encaminhamento ou re-encaminhamento desta para a vida na comunidade (Salete, 2001, p. 16).

No Oralismo, os surdos podem fazer a leitura labial também. Tenta-se, nessa abordagem, desenvolver a audição, o que com certeza é um desafio enorme, por causa do nível de surdez, que, se for severo, por mais que o docente se empenhe para conseguir desenvolver a audição de seu aluno surdo, não vai ter efeito.

A segunda abordagem de ensino é a Comunicação Total, que permite qualquer forma ou meio para se comunicar, seja oralmente, seja por meio de sinais, seja por mímicas, seja por leitura labial, entre outros. “A Comunicação Total foi uma abordagem educacional que imperou no Brasil, principalmente entre os anos 80 e 90” (SEMESP).

Em comparação com a primeira abordagem, a Comunicação Total apresenta avanço, pois compreende que os gestos e sinais são importantes para ajudar no processo comunicativo. Porém, há pontos negativos também, pois se a pessoa mistura gestos e sinais, como ela vai saber discernir quando que está usando Libras de quando está usando mímica? Pode-se, assim, gerar uma confusão em sua mente. “A Comunicação Total também não surtiu resultados satisfatórios, visto que a sua abordagem defendia o uso simultâneo das duas línguas: a fala e os sinais (bimodalismo) e por serem duas línguas distintas e com estruturas diferentes dificultava a aprendizagem dos alunos” (Kalatai; Stiechen, 2012, p. 7).

A terceira abordagem para alfabetizar a comunidade surda é a bilíngue, abordagem que admite Libras como a primeira língua e o Português como a segunda língua. Nesse modelo, não há a mistura de todos os meios de comunicação. Inicialmente, o aluno aprende a Libras para, em seguida, conhecer a Língua Portuguesa (escrita).

A proposta bilíngüe surgiu a partir das reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e das pesquisas lingüísticas sobre as línguas de sinais. [...] considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. [...] Na adoção do bilingüismo deve-se optar pela apresentação simultânea ou sucessiva das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária) (Guanirello, 2007, p. 45 *apud* Kalatai; Streiechen, 2012, p. 8)

Quando a pessoa perde um dos sentidos, ela tem a tendência de suprir de outra forma, assim, a comunidade surda dá muito valor ao canal gesto visual, tendo mais sensibilidade nessa área. Se a comunidade surda não puder utilizar esse meio de comunicação, ela se encontra na mesma situação de um ouvinte que não pode utilizar sua voz. “No Brasil, a proposta bilíngue ainda é bastante recente, ou seja, já existem algumas propostas em fase de implantação, porém seus resultados ainda não são conhecidos” (Guanirello; Massi; Berberian *apud* Meserlian; Vitaliano 2009, p. 36).

Na prática do bilinguismo, há

[...] o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso da língua de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas (Quadros 1997, p. 40 *apud* Meserlian; Vitaliano, 2009, p. 36).

Nota-se que a influência histórica das pessoas com deficiência impacta no surgimento dessa abordagem educacional, pois chega-se ao nível da inclusão, pois não é a comunidade surda que se adapta à sociedade, mas sim a sociedade que dá suporte para que aconteça a inclusão.

Figura 3: Imagem mental de inclusão



Fonte: Rodrigues; Capellini; Santos, 2014.

A regulamentação da Libras ocorreu em 2002, como se vê a seguir.

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Brasil *apud* Kalatai; Streiechen, 2012, p. 9).

A última abordagem educacional para ensinar o surdo é a Pedagogia Surda, que é semelhante à do bilinguismo, porém considera que, para um surdo aprender, é necessário ter um professor surdo que o ensine desde a Educação Infantil, valorizando a cultura surda.

É muito importante valorizar a cultura surda, porém há grandes desafios para colocar em prática a Pedagogia Surda, pois “infelizmente, ainda não há professores surdos em número suficiente e preparados para assumirem tais funções, assim como não há professores ouvintes fluentes em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para atuarem como tradutores/intérpretes nas instituições” (Kalatai; Streiechen, 2012, p. 12).

Ao analisar a história dos surdos no Brasil, percebe-se que a comunidade surda passou por muitas mudanças, mudanças que foram realizadas por meio da busca de uma metodologia de ensino que fosse mais adequada para a comunidade surda se desenvolver no sentido amplo. No entanto, percebe-se que ainda há muitos desafios, sendo necessário buscar novas metodologias de ensino que possam otimizar a aprendizagem dos alunos surdos.

2.2 QUEM SÃO OS SURDOS?

Os surdos são pessoas que foram diagnosticadas com algum nível de surdez, podendo ser leve, moderado, severo ou profundo, e que participam da comunidade surda utilizando a Libras para se comunicarem. “Surdo ou pessoas com surdez: comunicam-se através de Libras, nasceram surdos ou perderam a audição antes dos três anos de idade, sem terem adquirido o código verbal” (Souza, s/d).

O que diferencia uma pessoa surda de uma pessoa que tem deficiência auditiva é a utilização da Língua de Sinais para dialogar. Com o auxílio das tecnologias disponíveis para melhorar a qualidade da audição da pessoa com deficiência auditiva, como o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), o Implante Coclear (IC), o Implante de Condução Ósea (ICCO) e, por fim, o Sistema de Frequência Modulada (FM), a pessoa com essa deficiência consegue ouvir, vivendo normalmente como ouvinte.

É essencial que o educador fique atento aos sinais de surdez que o educando está demonstrando, pois a identificação é o primeiro passo para saber as devidas providências que devem ser realizadas para que o aprendizado não seja prejudicado. No quadro a seguir, há os níveis de surdez e seus respectivos sinais básicos.

Quadro 01: Classificação de grau de perda auditiva

Média Tonal	Denominação	O que consegue ouvir sem amplificação
≤ 15 dBNA	Audição normal	Todos os sons da fala.
16 - 25 dBNA	Perda auditiva discreta ou mínima	As vogais são ouvidas claramente. Pode apresentar discreta dificuldade com as consoantes surdas.
26 - 40 dBNA	Perda auditiva de grau leve	Ouve somente alguns dos sons da fala; os fonemas sonoros mais fortes.
41 - 65 dBNA	Perda auditiva de grau moderado	Perde a maior parte dos sons da fala em um nível de conversação normal.
66 - 95 dBNA	Perda auditiva de grau severo	Não ouve os sons da fala de uma conversação normal.
≥ 96 dBNA	Perda auditiva de grau profundo	Não ouve a fala ou outros sons.

Fonte: Northern; Downs, 1984 *apud* Tsuji, *online*.

Vale ressaltar que nem todo surdo é mudo. A surdez é um tipo de deficiência auditiva que nem sempre vem acompanhada com outros tipos de deficiência, ou seja, não é um tipo de deficiência múltipla.

2.3 PRÁTICAS QUE CONTRIBUEM PARA ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS

Quando um docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem a informação de que há, entre os alunos, um discente surdo, logo vem a dúvida: “E agora, como vou alfabetizar?”. Esse questionamento é muito pertinente, uma vez que, desde o início da formação acadêmica, aprende-se que, para alfabetizar, existem vários métodos, sendo o método fônico, método que enfatiza os sons de cada letra do alfabeto, das sílabas, das palavras, evidenciando suas diferenças e semelhanças por meio de rimas e de aliterações, por exemplo, um dos mais utilizados.

Mesmo sabendo dessa técnica de ensino e aplicando-a com diferentes discentes, alfabetizar não é uma tarefa fácil, pois ninguém é igual a ninguém, uma vez que cada pessoa tem suas especificidades e aprende em um ritmo e de maneiras diferentes das demais. Um dos fatores que comprovam o desafio de alfabetizar é a existência de muitas pessoas analfabetas.

O Brasil possui um elevado número de pessoas com idade acima de 15 anos que não sabem ler e escrever. Utilizando dados (IBGE, 2015) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que em 2015 cerca de 8% da população seja analfabeta (12,9 milhões de pessoas). Esse índice de analfabetismo varia bastante conforme a região geográfica, indo de 16,2% no Nordeste para cerca de 4% no Sudeste e no Sul, e também por idade, com uma taxa de 0,8% entre jovens de 15 a 19 anos e de 22,3% entre pessoas com 60 anos ou mais. Também há diferença significativa entre brancos (5% de analfabetos) e pretos (11,2%) (Braga; Mazzeu, 2017, p. 2).

Se para os ouvintes a alfabetização é uma questão desafiadora, imagina para os surdos? Como já foi dito na temática anterior, no decorrer da história, houve preocupação com essa questão e as formas de ensino para os estudantes surdos foram sendo alteradas – o que é de grande relevância, pois “[...] entre os 5,7 milhões de brasileiros com algum grau de deficiência auditiva, um pouco menos de 170 mil se declaram surdos” (IBGE, 2010).

Atualmente, o método mais utilizado para alfabetizar estudantes surdos é o bilinguismo, e não é por acaso que esse tipo de método foi escolhido:

De acordo com o Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro (Pandesb), aqueles que aprendem Libras têm mais facilidade para ler e escrever em português. Essa prova avaliou competências como compreensão de textos e sinais, além da qualidade de escrita de mais de 9 mil estudantes surdos em 15 estados (HEXAG, 2021, s/p).

Há vários fatores que, por afetarem o processo de ensino-aprendizagem do discente surdo, devem ser observados: o ambiente, os materiais utilizados, quais profissionais serão necessários para atender às demandas e à valorização da cultura do aluno, entre outros.

O acolhimento é o primeiro ponto a ser destacado no ambiente escolar. O professor deve conhecer o aluno surdo, e o aluno surdo, por intermédio do intérprete, deve conhecer o professor. É preciso haver também uma interação entre todos os alunos para melhor se conhecerem e para construir um ambiente agradável e acolhedor. A adaptação do aluno surdo ao ambiente é muito importante, assim como a do intérprete.

O espaço físico da escola tem o poder de promover ou dificultar esse processo de aprendizado, pois, se o espaço psíquico pode ser considerado, simbolicamente, como uma casa, essa casa, por sua vez, irá falar um pouco sobre o proprietário. Quando não se está em equilíbrio, normalmente acumula objetos que nunca mais serão usados, deixa os cômodos bagunçados, os conflitos externos são exteriorizados. E ao se modificar essas coisas, há transformação externa e interna, pois, criar um espaço de harmonia reflete em várias áreas da vida (Melo, 2019, p. 17).

Para o surdo, a forma como o ambiente é organizado pode impactar no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o lugar onde o surdo deve se sentar tem que ser pensado com antecedência, pois, além de ter que visualizar o que está sendo escrito no quadro, é necessário que consiga ver o intérprete de Libras para compreender o que está sendo dito. Conseqüentemente, o lugar em que o intérprete deve interpretar/traduzir também deve estar preparado.

Outro ponto essencial no acolhimento do aluno surdo está relacionado aos materiais que serão utilizados. Pedagogicamente, os materiais podem ser utilizados com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos. O material de apoio que utiliza é alterado conforme o objetivo de aprendizagem, pelo fato de cada situação de

aula exigir um material diferente e de cada profissional precisar “explorar sua própria iniciativa, criatividade e habilidades para “inventar” o recurso adequado à sua realidade naquele determinado momento” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 98). As imagens, que já são muito utilizadas no processo de alfabetização convencional, devem ser ainda mais exploradas no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, uma vez que elas contribuem diretamente para a contextualização do conteúdo a ser trabalhado. Porém, diferentemente dos ouvintes, será necessário incluir os desenhos dos sinais da língua dos surdos. Quadros e Schmiedt (2006) citam algumas ideias de materiais que já usam com os alunos surdos, entre eles, fichário, dicionário Libras/Português, dicionário configuração de mãos/Português, caixa de gravuras, caixa de verbos, caixa de alfabeto Libras e Português, caixa com histórias em sequência, calendários, cartaz de aniversário, mural Libras/Português, biblioteca da turminha ou canto da leitura.

Além disso, o docente tem que valorizar as vivências dos educandos. Assim, é preciso que o docente conheça quais são os interesses dos alunos para saber como elaborar os planos de aula. Essa valorização das vivências deve ocorrer da mesma forma com o aluno surdo, ou seja, é preciso conhecer os interesses e gostos desse aluno. Para despertar o gosto do aluno surdo pela leitura, por exemplo, é interessante que, de início, a escolha dos livros possibilite uma aproximação da realidade do surdo. As produções da autora Lak Lobato, que tem deficiência auditiva, como *Almanaque da Lalá*, *Lalá é assim: diferente igual a mim* e *E não é que eu ouvi?* podem ser sugeridas.

Figura 4- Livros infantil de Lobato



Fonte: <https://desculpenaouvi.com.br/livros/>

Além desses recursos, há também as Tecnologias Assistivas da Educação, que são outros recursos didáticos essenciais. A Lei n. 13. 146, no capítulo III, artigo 74º, confirma que é “garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de Tecnologia Assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (Brasil, 2015).

Há ferramentas que podem ser utilizadas no cotidiano do surdo: App ChatterBaby, que ajuda a identificar o choro do bebê; o aplicativo Hand Talk, que traduz Português para Libras. Além desses aplicativos, há também despertadores que, ao invés de tocarem sons altos, vibram para despertar o surdo na hora programada, como o despertador vibratório alto para adultos surdos que dormem; aparelhos auditivos; notificações por flashes e luzes e os intérpretes e tradutores de Línguas de Sinais.

2.4 PROFISSIONAIS NECESSÁRIOS PARA ATENDER ÀS DEMANDAS E SEUS DESAFIOS

Um estudante surdo que participa da comunidade surda utiliza Libras para conversar, e esse diálogo é muito importante, pois os seres humanos precisam desse diálogo, assim “é por meio da linguagem que o homem estrutura seu pensamento e se comunica com as pessoas, utilizando-a em dois processos: o verbal e o não verbal” (Brasil, 2006 *apud* Cabral; Córdula, 2017, s/p). Dessa forma, se houver um aluno surdo na escola que utiliza a Libras para se comunicar, é essencial que haja um intérprete que acompanhe esse aluno no processo de ensino-aprendizagem. A Lei n. 13.146/2015, no artigo 28, garante a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2015). Considerando-se o que é garantido pela lei, uma pergunta que pode surgir é a seguinte: “O professor regente da turma não pode aprender Libras também?” Não só pode como deve. É necessário ter no mínimo uma base durante sua formação. “A formação de educadores deve ser uma das prioridades para que haja mais profissionais capacitados que possam levar a linguagem de sinais para o dia a dia” (HEXAG, 2021).

No ensino regular, no entanto, o docente tem que lecionar para os ouvintes e não é possível ficar interpretando tudo o que diz em língua de sinais; além de ser extremamente cansativo, nem todo professor(a) tem o conhecimento aprofundado que o intérprete tem. O intérprete de Libras tem conhecimentos importantes da língua de sinais, como o conhecimento dos 5 parâmetros das Libras que são os movimentos, configuração de mão, expressão não manuais, ponto de articulação e direcionalidade. O conhecimento desses 5 parâmetros exige habilidade para conseguir colocar na prática e adquirir proficiência em Libras. A Lei n. 12. 319/2010 assegura, no artigo 2º, que o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

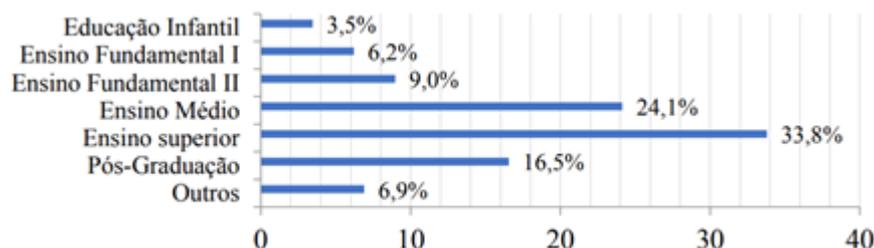
A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um grande avanço e contribui positivamente para o processo de aprendizagem, porém não é o suficiente para atender às demandas, pois “nos casos em que ocorre o Atendimento Educacional Especializado, geralmente ele se dá no contraturno e em poucos dias por semana. Esse tempo reduzido é insuficiente para que o estudante aprenda a linguagem de sinais como seu primeiro idioma” (HEXAG, 2021). Sendo assim, conclui-se que é necessário haver um profissional, que atualmente é chamado de intérprete de Libras, que tenha domínio desse tipo de linguagem e que valorize a cultura surda, não só no contraturno, mas também na sala de aula regular.

Há que se levar em consideração também a formação do intérprete de Libras. Para o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) atuar, é preciso ter proficiência em Libras. Para alcançar esse nível, é necessária uma formação que o capacite com os conhecimentos necessários dessa Língua, “através do curso de Letras LIBRAS e a certificação pelo Prolibras, além de aperfeiçoamento por meio dos cursos para contribuir com sua atuação técnica” (Girke, 2018, p. 12). Observa-se que, para atuar nessa área, não

é obrigatório ser formado em Pedagogia para se tornar um Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e que existem várias áreas e contextos para atuar, como área educacional, contextos artísticos e culturais, jurídicos, de conferência, de lazer, de turismo, de saúde, empresariais, sociais diversos.

De acordo com César (2020, p. 62), o maior nível de atuação do TILS é na área educacional, em específico no Ensino Superior.

Gráfico 01: Níveis de atuação



Fonte: César, 2020.

Pelo fato de a maior parte do tempo de atuação desse profissional acontecer no ambiente educacional, há a necessidade de um conhecimento não só da Língua de Sinais, como também do conhecimento pedagógico. Em relação à formação do TILS, conforme Antônio, Kelman e Mota (2020), a maioria é formada em Pedagogia, podendo ser do Nível Médio, também chamado de Magistério, ou do Nível Superior, que é o Curso de Pedagogia.

A questão salarial é um ponto que precisa ser mencionado. Mesmo com toda a dedicação e investimento para aprender a Libras, o salário do intérprete não é atrativo. O intérprete ganha menos que outros profissionais que atuam no contexto de ensino-aprendizagem. A seguir, há os valores individuais sugeridos pelo Sindicato Nacional dos Tradutores (SINTRA) e pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais. (FEBRAPILS)

Quadro 2: Valores sugeridos pelo SINTRA e FEBRAPILS

Contexto conferências	Valores individuais sugeridos	
	SINTRA	Febrapils
Línguas Orais		
Inglês	6 horas indivisíveis – R\$1.870,00 1 hora – R\$2.314,00	Não há referência para essa modalidade
Espanhol		
Francês		
Italiano		
Libras	6 horas indivisíveis – R\$1.161,60 1 hora – R\$1.452,00	6 horas indivisíveis – R\$364,00 1 hora – R\$144,00
Intérprete Educacional Libras/Língua Portuguesa	Não há referência para essa modalidade	20h/semana em regime CLT R\$ 2.016,00 – EBT R\$ 2.630,40 – STE R\$ 3.360,00 – MD

Fonte: Cristina; Maria, 2021

Essa situação evidencia que a falta de interesse pela área da docência, de forma geral, e mais especificamente pela docência por meio da Libras, está relacionada à falta de valorização desse profissional.

3.METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta investigação, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo foram utilizadas.

A pesquisa bibliográfica teve o propósito de fundamentar as considerações em relação à alfabetização de surdos no Brasil e aos desafios enfrentados pelo intérprete de Libras no contexto da Educação Básica regular que impactam no processo de alfabetização do aluno surdo. Vários autores, assim como leis e documentos, foram analisados e contribuíram para a elaboração do referencial teórico do estudo.

A pesquisa de campo, por sua vez, teve o objetivo de identificar quais são os desafios enfrentados por intérpretes de Libras na sua atuação pedagógica no contexto da educação regular de Patos de Minas e, assim, averiguar se os desafios destacados impactam no processo de alfabetização do aluno surdo. Primeiramente, foi feito um levantamento do número de intérpretes de Libras em Patos de Minas e, em seguida, a identificação da quantidade desses profissionais que atuam no contexto escolar regular da cidade citada. Um levantamento do número de alunos surdos que estão matriculados nas escolas públicas de Patos de Minas também foi feito, assim como o número desses alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com as informações coletadas na Secretaria Municipal de Educação/SEMED e na Superintendência Regional do Ensino/SER, há, na rede municipal, 06 alunos surdos matriculados e, na rede estadual, 06 alunos matriculados. Em relação aos intérpretes na rede municipal, há 05 intérpretes que acompanham os alunos surdos e 01 aluno atendido por professor apoio. Na rede estadual, há 05 alunos que são atendidos por intérpretes e 01 aluno está em processo de aquisição da língua de sinais. Em relação à quantidade de intérpretes em Patos de Minas, há, em média, 10 intérpretes na cidade.

Depois dessa etapa, um questionário foi elaborado e enviado aos intérpretes de Libras que estavam acompanhando alunos surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental². O questionário teve o intuito de identificar quais são os desafios enfrentados pelo intérprete de Libras no contexto da educação básica regular de Patos de Minas e de averiguar o impacto desses desafios no processo de alfabetização do aluno surdo. As respostas presentes no questionário foram analisadas por meio de uma abordagem qualitativa, ou seja, abordagem que foca na análise e na interpretação dos dados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Três Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) que trabalham em escolas públicas municipais e estaduais de Patos de Minas participaram da pesquisa de campo. Os participantes responderam a um questionário que tinha como objetivo

² Após assinatura da Declaração das Instituições Coparticipantes da pesquisa, feita pela direção das instituições, e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, feita pelos intérpretes, o questionário foi enviado para o e-mail dos intérpretes participantes por meio de um *link*.

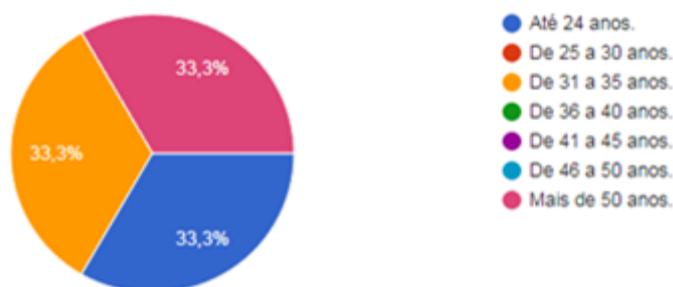
principal identificar os desafios do intérprete da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS no processo de alfabetização do aluno surdo no contexto da Educação básica regular.

O questionário foi armazenado na ferramenta livre de aplicação de questionários *on-line Google Forms* cujo *link* para o preenchimento foi disponibilizado no *e-mail* dos participantes. A participação na pesquisa foi voluntária e o anonimato e sigilo das respostas foram garantidos, respeitando desse modo os pressupostos éticos.

Observa-se, por meio da análise das respostas, que os 03 tradutores e intérpretes são do sexo feminino; são formados pelo CAS; exercem outra atividade profissional além de intérprete; estão satisfeitos em relação à profissão de intérprete; avaliam o estudante surdo de forma diferente da do estudante ouvinte; e afirmam que como Tradutor/Intérprete de LIBRAS enfrentam desafios no processo de alfabetização do aluno surdo.

Cada intérprete está em uma faixa etária diferente, o que indica que vivenciaram épocas diferentes, tornando assim a pesquisa mais rica.

Gráfico 02: Faixa etária



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Em relação à formação, a primeira participante, além da Comissão de Assuntos Sociais/CAS, fez o curso Normal Superior para docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma pós-graduação em Educação Especial Inclusiva e outra em Libras, PROLIBRAS para Instrutora da Língua de Sinais Brasileiras. Atua como intérprete no contexto da Educação Básica regular há 18 anos e exerce a atividade como professora de anos iniciais na rede estadual.

A segunda é formada em Licenciatura com habilitação em Libras. Atua como intérprete no contexto da Educação Básica regular há 1 ano. Não informou qual atividade profissional exerce além de intérprete.

A terceira é formada em Pedagogia e em Letras LIBRAS e afirma que essa formação trouxe conhecimento e entendimento para melhor trabalhar com o aluno surdo. Atua como intérprete no contexto da Educação Básica regular há 9 anos e exerce a atividade de professora.

É notória a importância do TILS, ser formado em pedagogia, pois a maioria das pessoas que estão atuando nessa área há muitos anos tem essa formação, pela necessidade que surge no decorrer da carreira profissional. Veja a confirmação a seguir.

Tabela 01: A importância de ter formação acadêmica pedagógica.

<i>Participantes</i>	<i>A importância de ter formação acadêmica pedagógica.</i>
<i>Primeira</i>	O profissional Tradutor/Intérprete de Libras que trabalha na Educação Infantil e Anos Iniciais preferencialmente deve ter uma formação acadêmica na área da Pedagogia para que possa contribuir de forma mais eficiente no processo de alfabetização do surdo.
<i>Segunda</i>	O intérprete em alguns contextos precisa ir além da tradução e passar algum conhecimento que o surdo não adquiriu durante a vida.
<i>Terceira</i>	Primordial, pois só a partir da formação o profissional consegue utilizar melhores estratégias, adaptar e desenvolver habilidades para estimular a aprendizagem do aluno surdo.

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Em relação aos desafios que enfrentam no processo de alfabetização do aluno surdo, a primeira relata que o intérprete não trabalha somente com a tradução e interpretação, uma vez que ele, por estar intimamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem, faz a mediação comunicativa, bem como algumas intervenções nas atividades escritas. A segunda descreve que o principal desafio é a falta de conhecimento dos professores com o planejamento para ministrar aula em uma turma com surdo. A terceira, por sua vez, conclui que os desafios estão relacionados ao fato de a alfabetização ocorrer predominantemente com o foco no método fônico, à falta de materiais e de recursos de qualidade e à responsabilização exclusiva do intérprete quanto à alfabetização do aluno surdo.

Tanto o docente quanto o TILS são responsáveis para que o estudante consiga progredir bem nos estudos. Se ambos não se esforçarem buscando conhecimento ou se não assumirem a sua responsabilidade profissional, o processo de ensino-aprendizagem pode ser prejudicado.

Para verificar se o estudante está aprendendo, as participantes relataram que utilizam avaliações que são elaboradas a partir dos conhecimentos prévios do aluno. As avaliações para um estudante surdo devem respeitar as individualidades de cada estudante e devem ser realizadas levando em consideração o objetivo de aprendizagem. Neste sentido, a tabela a seguir, elaborada a partir das respostas das participantes, enfatiza as diferenças que devem ser levadas em consideração para avaliar um surdo.

Tabela 02: Como avaliar um surdo?

<i>Participantes</i>	<i>Como avaliar um surdo?</i>
<i>Primeira</i>	Como foi citado na questão 14, depende do conhecimento do aluno surdo da segunda língua (português escrito) e sua fluência em LIBRAS.
<i>Segunda</i>	Analisamos principalmente a bagagem de conhecimentos que o aluno tem. Levamos em conta também que a cultura surda é diferente da ouvinte.
<i>Terceira</i>	Pode ser por vídeo, desenho, imagens, oralização e interpretação da fala do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 03: Formas de um estudante surdo responder as avaliações



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Como já foi relatado, os materiais e o local afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem; até mesmo que é pelo campo gesto-visual que se comunicam, se um ouvinte não estiver olhando para o docente ainda há possibilidade de estar pelo menos escutando o conteúdo. Mas se o surdo não estiver olhando, o prejuízo é maior, pois não estará absorvendo nada do conteúdo. Os resultados sobre o local onde o estudante surdo senta para assistir às aulas.

Tabela 03: Local onde o estudante surdo senta

Participantes	Em qual local o estudante surdo senta para assistir às aulas?
Primeira	Quando se trata de surdos dos anos iniciais, eu particularmente, ajudo na escolha do local fazendo-o entender que deve se sentar num local onde consegue visualizar a sala toda e o professor. Prefiro que eles fiquem próximos à parede. Como os alunos estão em uma escola regular nem sempre é possível para o professor colocar diariamente os alunos em círculos havendo momentos em que ficam posicionados em fileiras para atender a estratégia da professora em relação aos ouvintes. Por isso a fila da parede e mais a frente, atende melhor o surdo. Esse é o modelo de sala de aula do ensino regular. Se fosse uma Escola Bilíngue seria completamente diferente.
Segunda	O local é estratégico para o aluno e o intérprete, mas sem local predeterminado.
Terceira	Na primeira carteira perto da porta ou janela. Como o aluno surdo é muito visual, se ele sentar no fundo da sala pode atrapalhar seu rendimento, desviando sua atenção em tudo na sala, e também se o intérprete acompanhar o aluno nas filas centrais pode atrapalhar a visão dos outros alunos para copiar o quadro.

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Para a inclusão e a integração do aluno surdo no contexto da sala de aula regular, é preciso que haja uma organização específica e planejada, uma adaptação dos

processos de ensino-aprendizagem e uma colaboração dos profissionais envolvidos nesses processos, o que evidencia a importância da formação adequada do intérprete de Libras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, o estudante surdo, em específico, tem o direito de acessar a educação inclusiva, sendo a formação do intérprete considerada um ponto essencial para que esse tipo de educação possa acontecer de fato. Levando em consideração o percurso desenvolvido para a elaboração desta pesquisa – apresentação de um breve histórico sobre a alfabetização de surdos no Brasil; apresentação da concepção científica de pessoas com surdez; apresentação de práticas que contribuem para a alfabetização de surdos; apresentação da importância do intérprete de Libras para a alfabetização de surdos; aplicação de questionário aos participantes da pesquisa – percebe-se, pela existência dos vários desafios enfrentados pelo intérprete de Libras no processo de alfabetização do aluno surdo no contexto da educação básica regular, que, para a educação inclusiva ocorrer de forma efetiva, é preciso mais investimento, mais integração dos profissionais e mais incentivo à formação na área.

A comunidade surda passou por muitas mudanças em busca de uma metodologia de ensino mais adequada, mas novas metodologias de ensino que possam otimizar a aprendizagem desses alunos ainda são necessárias.

É essencial que o educador fique atento aos sinais de surdez que o educando está demonstrando para saber as devidas providências a serem tomadas. Há vários fatores que, por afetarem o processo de ensino-aprendizagem do discente surdo, devem ser observados, entre eles, o ambiente, os materiais utilizados, os profissionais necessários para atender às demandas e a valorização da cultura do aluno.

É notória a importância do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) para que a aprendizagem possa ocorrer, pois a Libras é uma das formas pela qual o surdo se comunica, sendo “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002). Para que essa comunicação aconteça no contexto escolar, é necessário que haja profissionais capacitados nessa área.

O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) encara múltiplos entraves no processo de alfabetização nas escolas da rede básica, entre eles a falta de materiais e recursos de qualidade, o fato de a alfabetização ocorrer predominantemente por meio do método fônico, a necessidade de um preparo prévio do ambiente, a não valorização da Libras e a falta de responsabilidade de certos profissionais. Os desafios destacados impactam diretamente no processo de alfabetização do aluno surdo.

É essencial desenvolver pesquisas que abordem as experiências vividas pelos intérpretes de Libras no contexto da Educação Básica regular e que façam circular, por meio de publicações, os desafios enfrentados por esses profissionais, que são tão importantes para a efetivação da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, L. C. de O.; KELMAN, C. A.; MOTA, P. R. Convergências e divergências do perfil do TILSP na educação básica e superior. **Linhas Críticas**, 26, e26434. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.26434>.
- BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 24-46, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9>.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.
- BRASIL. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 12. 319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da Presidência República Casa Civil**, Brasília, 1º de setembro de 2010; 189ª da Independência e 122ª da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm.
- BRASIL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 13. 146, de 06 de julho de 2015**. Dispõe sobre Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da Presidência República**, Secretaria – Geral, Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.
- CABRAL, R. M.; CÓRDULA, E. B. L. Os desafios no processo de alfabetização de surdos. **Educação Pública**, [Rio de Janeiro], v. 17, n. 5, mar. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/5/os-desafios-no-processo-de-alfabetizacao-de-surdos>.
- CÉSAR, Johnny dos Santos. **Interpretação individual e em equipe**: análise de perfil de tradutores e intérpretes de língua de sinais e uma proposta de estudo experimental. Mariana – MG, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/13044/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_I nterpreta%c3%a7%c3%a3oIndividualEquipe.pdf.

CRISTINA, Thaisa; MARIA, Regina de Souza. Precarização do trabalho do tradutor e intérprete de Libras educacional: impactos no ensino e saúde. **Educ. Puc.**, vol. 26, Campinas, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5361>.
GIRKE, Augusto César. **Atuação e papéis do intérprete educacional de Língua de Sinais**. Florianópolis/SC, p. 12, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193231/Atua%C3%A7%C3%A3o%20e%20pap%C3%A9is%20do%20int%C3%A9rprete%20educacional%20de%20L%C3%ADngua%20de%20Sinais.%20Cesar%20Augusto%20Girke.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Para%20isto%2C%20faz%2Dse%20necess%C3%A1rio,contribuir%20com%20sua%20atua%C3%A7%C3%A3o%20t%C3%A9cnica>.

HEXAG. **Como é a alfabetização dos surdos no Brasil?** 2021. Disponível em: <https://cursinhoparamedicina.com.br/blog/atualidades/como-e-a-alfabetizacao-de-surdos-no-brasil/>.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Número de surdos brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=438&t=ibge-corde-abrem-encontro-internacional-estatisticas-sobre-pessoas-deficiencia&view=noticia>.

KALATAI, P.; STREIECHEN, E. M. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA – UNICENTRO. **Anais [...]**, Paraná, 2012. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>.

LOBATO, Lak. **Desculpe, não ouvi**. 2023. Disponível em: <https://desculpenaoouvi.com.br/livros/>.

MELO, D. K. S. B. **O ambiente escolar é pensado para promover experiência estética; acolhimento e o despertar do pertencimento no aluno?** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/38114>.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf.

RODRIGUES, Cinthia. **A falta que os intérpretes fazem na inclusão de alunos surdos**. **Nova Escola**. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1612/a-falta-que-os-interpretres-fazem-na-inclusao-de-alunos-surdos>

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva**: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. São Paulo: UNESP, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246>.

SALETE, Maria Fábio Aranha. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>.

SEMESP. **Atendimento educacional especializado**: alfabetização com abordagem fônica para estudantes com deficiência auditiva e surdos oralizados. [s/d]. Disponível em:
<https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/semesp/curso/15166/informacoes>.

SOUZA, Fabyana. **Educação para todos sob a ótica da inclusão escolar**: exigências e diretrizes. [s/d]. Disponível em:
<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/fabiana-souza-araujoeducacao-para-todos-sob-otica-inclusao-escolar-exigencias-diretrizes.htm>.

TSUJI, R. K. Graus de perda auditiva. **Portal Otorrino**, São Paulo. [s/d]. Disponível em:
<http://portalotorrinolaringologia.com.br/SURDEZ-graus.php>.

MESERLIAN, Kátia Tavares; VITALIANO, Célia Regina. **Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos**. 2009. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Analise-sobre-a-trajetoria-historica-da-educacao-dos-surdos.pdf>.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Patos de Minas (MG): avanços e retrocessos

Youth and Adult Education (EJA) in Patos de Minas (MG): Advances and Setbacks

MARIA FERNANDA ALVES DA SILVA GOMES

Discente de Pedagogia (UNIPAM)
mariagomes1@unipam.edu.br

EDITE DA GLÓRIA AMORIM GUIMARÃES

Professora orientadora (UNIPAM)
edite@unipam.edu.br

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil esteve, desde os seus primórdios, em segundo plano no sistema educacional. Durante o período colonial e ao longo de diversas fases da história do país, o acesso à educação foi restrito à classe dominante, excluindo grande parte da população, especialmente as camadas mais pobres. Apesar das políticas públicas existentes, o município de Patos de Minas (MG) conta com mais de 5.000 pessoas analfabetas. Este artigo investigou a adesão do município Patos de Minas ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. O objetivo foi analisar como as ações educacionais e os marcos legais impactaram a EJA em âmbito local, buscando compreender os avanços e retrocessos enfrentados pela modalidade. A metodologia adotada foi qualitativa, utilizando levantamento documental, bibliográfico e webgráfico, além de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas. Constatou-se que, embora tenham ocorrido avanços, como a queda no índice de analfabetismo, períodos de descontinuidade nas políticas municipais, como entre 2020 e 2024, comprometeram a expansão da modalidade. Concluiu-se que a recente adesão ao Pacto representa um momento de esperança para a EJA em Patos de Minas (MG), destacando-se a necessidade de maior comprometimento político para consolidar os direitos educacionais dos jovens e adultos no município.

Palavras-chave: analfabetismo; Educação de Jovens e Adultos; legislação; Pacto Nacional; alfabetização.

Abstract: Youth and Adult Education (EJA) in Brazil has historically been marginalized within the educational system. During the colonial period and throughout various phases of the country's history, access to education was restricted to the ruling class, excluding a large part of the population, especially the poorer segments. Despite existing public policies, the municipality of Patos de Minas (MG) still has over 5,000 illiterate people. This article investigated the municipality's adherence to the National Pact for Overcoming Illiteracy and Qualifying Youth and Adult Education. The aim was to analyze how educational actions and legal frameworks have impacted EJA at the local level, seeking to understand the advances and setbacks faced by this educational modality. The adopted methodology was qualitative, using documentary, bibliographic, and web-based research, as well as data provided by the Municipal Department of Education of Patos de Minas. The findings indicated that, although there have been improvements, such as a decrease in the illiteracy rate, periods of discontinuity in municipal policies, particularly between 2020 and 2024, have hindered the expansion of this educational modality. It was concluded that the recent adherence to the Pact represents a moment of hope for

EJA in Patos de Minas (MG), highlighting the need for greater political commitment to consolidate the educational rights of young people and adults in the municipality.

Keywords: illiteracy; Youth and Adult Education; legislation; National Pact; literacy.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A luta contra o analfabetismo no Brasil persiste, apesar dos esforços contínuos empreendidos. Segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, cerca de 11,4 milhões de brasileiros, que representam 7,0% da população com 15 anos ou mais, não sabem ler nem escrever um bilhete simples. No contexto de Patos de Minas (MG), conforme os dados do censo de 2022, observa-se que uma parte significativa da população possui níveis de instrução mais baixos, com 3,35%, aproximadamente 5.336 mil pessoas sem instrução e com fundamental incompleto. Essa estatística alarmante não apenas evidencia a persistência do problema, mas também ressalta a urgência de políticas e ações eficazes para promover a alfabetização, assegurando a participação ativa e cidadã na sociedade.

Analfabetismo e cidadania são indissociáveis, uma vez que a falta de acesso à educação não apenas restringe as oportunidades econômicas e sociais, mas também prejudica a realização integral dos direitos civis, políticos e sociais. Nas discussões sobre a relação entre educação e cidadania, é comum destacar que a ausência de uma educação de qualidade é uma das principais causas para o não exercício dos direitos do cidadão. Em outras palavras, a falta de uma base educacional sólida acarreta consequências negativas para a cidadania.

A realidade que se apresenta reflete a negação sistemática dos direitos desses cidadãos, não apenas comprometendo sua plena participação na sociedade, mas também minando sua dignidade e autonomia.

Diante desse cenário, observou-se o panorama no município de Patos de Minas quanto aos avanços e retrocessos a partir dos anos de 1988, analisando como as políticas foram aplicadas no contexto local, considerando os desafios específicos enfrentados pela região. Foi importante investigar o acesso, a qualidade do ensino oferecido, a formação dos educadores e a participação da comunidade na promoção da EJA em Patos de Minas. Além disso, foram identificados retrocessos ou lacunas na implementação dessas políticas, bem como os obstáculos estruturais e socioeconômicos que possam ter impactado negativamente o avanço da educação para jovens e adultos na região.

A promoção da educação é um direito fundamental, assegurado pelas legislações vigentes, garantida pelo Estado, bem como pela família, com a colaboração da sociedade. No entanto, ao refletir criticamente sobre a trajetória histórica da EJA, tornam-se evidentes as raízes do analfabetismo e as lacunas no processo de criação de uma escola inclusiva que atenda às necessidades da maioria da população, considerando de fato suas reais demandas. Esse histórico revela um passado marcado pela negligência e exclusão do pleno direito à educação, especialmente afetando as camadas mais vulneráveis socioeconomicamente, que compõem o público-alvo da EJA: indivíduos à margem da sociedade, que foram impossibilitados de concluir seus estudos na idade própria ou forçados a abandonar a escola.

Diante desse contexto, a ausência de oferta da EJA para pessoas analfabetas no município de Patos de Minas desde 2020 pode ser atribuída, em parte, à falta de priorização política. Essa lacuna reflete-se na ausência de um planejamento estratégico e de ações concretas destinadas a garantir o acesso à educação para essa parcela da população.

Outra possibilidade é a escassez de recursos financeiros alocados para a educação, que pode estar levando à priorização de investimentos em áreas consideradas mais urgentes pela gestão municipal. Além disso, problemas relacionados à infraestrutura escolar, à carência de professores capacitados e à falta de estratégias de ensino adequadas podem estar contribuindo para a presente situação de falta de oferta de turmas de alfabetização de adultos em Patos de Minas.

Esta pesquisa se justificou pela necessidade de compreender os fatores que levaram a essa ausência no município da oferta da EJA, que vão desde questões políticas e econômicas até aspectos sociais e educacionais. Além disso, buscou-se verificar se de fato não há demanda para a abertura de turmas, como afirmado pela Secretaria Municipal de Educação, considerando dados alarmantes do IBGE que indicam a persistência do analfabetismo no país, afetando milhões de indivíduos.

Em suma, esta pesquisa visa não apenas investigar um fenômeno local, mas também contribuir para o debate mais amplo sobre os desafios enfrentados pela EJA e as estratégias necessárias para garantir o acesso universal à educação e o pleno exercício dos direitos educacionais.

O objetivo geral do trabalho foi compreender por que a rede municipal de educação em Patos de Minas não oferta atualmente o curso na modalidade EJA para adultos analfabetos. Entre os objetivos específicos estão: compreender a trajetória histórica da modalidade EJA no Brasil; analisar os marcos legais e políticas públicas relacionadas à EJA; identificar os avanços e retrocessos dessa modalidade de ensino em Patos de Minas e investigar o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Patos de Minas, a começar de 1998 até os dias atuais.

No Brasil, os documentos legais, Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB) n. 9394/96, preconizam que a educação é um direito de todos, inclusive das pessoas que não tiveram acesso na idade própria. Porém, o município de Patos de Minas, desde 2020, não oferece essa modalidade de educação para as pessoas analfabetas, não cumprindo com seu dever. Nesse sentido, o que nos instigou a fazer esta pesquisa foi verificar se o município aderiu ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, conforme o Decreto Federal n. 12.048/2024.

Para alcançar os objetivos apresentados, esta pesquisa, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, investigou a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, com ênfase no município de Patos de Minas (MG). A metodologia adotada compreendeu uma revisão bibliográfica e webgráfica, com a análise de censos demográficos, artigos científicos, livros especializados, legislações, documentos governamentais e relatórios oficiais. Os autores que contribuíram para fundamentar a análise histórica e teórica da EJA, abrangendo aspectos pedagógicos, sociais e políticos relacionados a essa modalidade de ensino, foram Branco (2015), Corrêa (1979), Mota (2009) e Paiva (1983). A investigação também analisou legislações que têm impactado

diretamente a EJA. Foram consideradas a Constituição Federal de 1934 e de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996) e suas versões anteriores, como a de 1971, bem como o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014). Também foi incluído o Decreto nº 12.048, que institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, firmado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2024, com o objetivo de ampliar o alcance e a qualificação profissional de jovens e adultos em todo o país.

No contexto local, foi realizado um levantamento do Termo de Adesão de Patos de Minas ao Pacto Nacional, firmado pelo atual secretário municipal de Educação em julho de 2024. Também foram analisados os relatórios oficiais enviados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o Plano Municipal de Educação, instituído pela Lei nº 7.139/2015. Esses documentos forneceram informações sobre ações implementadas, avanços obtidos no combate ao analfabetismo e alinhamento das metas municipais com as diretrizes federais.

A investigação examinou políticas públicas e programas educacionais que moldaram a história da EJA, identificando as transformações e desafios enfrentados ao longo dos anos. Dados estatísticos sobre analfabetismo e escolarização foram analisados para traçar um panorama das mudanças no contexto local. A partir desse levantamento, buscou-se compreender o impacto das ações educacionais no enfrentamento das desigualdades e na promoção do acesso à educação de qualidade.

Ao articular dados históricos e contextuais, a pesquisa buscou não apenas registrar a evolução da EJA no Brasil e em Patos de Minas, mas também oferecer uma análise que possibilite ampliar o entendimento sobre as demandas e os avanços dessa modalidade de ensino. Busca-se, assim, fomentar novas reflexões acerca da modalidade, incentivando o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades do público e fortalecendo o compromisso com a inclusão educacional em diferentes contextos.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O direito à educação no Brasil tem uma história marcada por desafios e contradições, pois, embora garantido em lei, sua efetivação tem sido negligenciada, especialmente para segmentos populacionais marginalizados. A educação, vista como um meio de ascensão social e melhoria de vida, está muitas vezes distante da realidade vivenciada por muitos brasileiros, especialmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, a EJA representa uma dívida social não reparada para com aqueles que não foram contemplados com o acesso à cultura do escrito, como direito social.

A EJA no Brasil se entrelaça com as raízes da própria nação, remontando ao período colonial. Em 1549, com a chegada dos padres jesuítas em Salvador, a semente da educação formal foi lançada em terras tupiniquins, onde fundaram a primeira escola elementar.

Os religiosos da Companhia Missionária de Jesus desempenhavam a função de educar os filhos dos colonos portugueses recém-chegados, promovendo a fé católica e

difundindo os valores da cultura portuguesa. Entre suas atividades, destacava-se a catequese dos povos indígenas, uma ação que visava tanto a expansão religiosa quanto o fortalecimento da colonização promovida pelo governo imperial, contribuindo para a consolidação da cultura portuguesa no território.

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa (Paiva, 1983, p. 43).

Percebe-se que primordialmente a educação tinha um cunho específico direcionado às crianças, mas indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional, a chamada iniciação à fé. Sendo assim, a EJA se inicia como uma forma de doutrinação religiosa: os jesuítas praticavam uma ação educativa missionária com os adultos dos povos ameríndios e povos negros escravizados, com o propósito de alfabetizá-los na língua portuguesa, além de adaptá-los às necessidades dos colonizadores portugueses, que ansiavam por mão de obra para a lavoura e para as atividades extrativistas.

Após a saída dos jesuítas do país, em 1759, poucos relatos são encontrados sobre ações educativas da EJA. A partir de 1808, momento histórico conhecido como Brasil Império, devido à vinda da família real portuguesa para terras brasileiras, a educação de fato ganhou novamente uma função, isso porque na época foi emergente a necessidade da qualificação de trabalhadores para atender à aristocracia portuguesa por meio da criação de um processo de escolarização de adultos (Friedrich *et al.*, 2010). Vale ressaltar que a partir da chegada da família real, as alterações e a expansão do sistema educacional destinaram-se à elite, com foco no Ensino Superior.

O censo de 1920 realizado pelo IBGE revelou que 64,9% da população com quinze anos ou mais era analfabeta, exacerbando a preocupação com a falta de escolas para atender à demanda. A pressão gerada pelos processos de urbanização, o surgimento da indústria nacional e a necessidade de uma formação mínima da mão de obra, além da manutenção da ordem social nas cidades, impulsionaram grandes reformas educacionais em quase todos os estados. O analfabetismo era considerado uma praga que precisava ser eliminada para transformar os analfabetos em indivíduos produtivos que contribuíssem para o desenvolvimento do país.

Por intermédio da Constituição de 1934 (Brasil, 1934), foi decidida a elaboração do Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

A Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos e [que ela] deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149). A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação,

diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a). Isto demonstra que o legislador quis declarar expressamente que a todos do art. 149 inclui os adultos do art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade. A Constituição de 1934, então, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão. Esta formulação avançada expressa bem os movimentos sociais da época em prol da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática (Brasil, 2000, p. 17).

A partir da década de 1940, com maior intensidade na década de 1950 e início da década de 60, a educação de jovens e adultos voltou a figurar entre as prioridades do país; houve então uma grande mobilização social em torno dessa modalidade.

Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, com base em suas pesquisas, foi estabelecido em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Esse fundo tinha o objetivo de desenvolver programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, a regulamentação do fundo determinou que 25% dos recursos fossem destinados à educação de adolescentes e adultos.

Desse ponto em diante, novos projetos e campanhas foram lançados para alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular. Entre essas iniciativas destacam-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947, o Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961, criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com apoio do Governo Federal, e os Centros Populares de Cultura (CPC) em 1963. Outros movimentos incluem o Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler (CPCTAL), o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), os Centros Populares de Cultura (UNE).

Nesse sentido, Moura (2003, p. 46) afirma:

Dentro desse contexto histórico e cultural, surgiram os Movimentos de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC) e a Sistematização do Método de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire. Esse período é considerado um marco da história da educação de adultos no Brasil, onde cultura, educação e participação política ganharam consistência teórica e pedagógica, tendo como referência Paulo Freire, cuja influência foi fundamental para o desenvolvimento da EJA no Brasil.

Essas iniciativas variavam em seus objetivos: enquanto a CEAA e o CPCTAL se concentravam na qualificação da mão de obra para o setor industrial e na ampliação dos “currais” eleitorais através de práticas clientelistas, os outros movimentos citados visavam atender populações das regiões menos desenvolvidas, promovendo a conscientização e a integração social por meio da alfabetização pelo método Paulo Freire. Reconheciam o analfabetismo como um efeito de uma sociedade injusta e não igualitária, e não como causa.

No ano de 1963, Paulo Freire foi nomeado para desenvolver o Plano Nacional de Alfabetização em conjunto com o Ministério da Educação. No entanto, com o Golpe Militar instaurado em 31 de março de 1964, esse plano foi interrompido.

3 AS LEGISLAÇÕES E A EJA

Em 1967, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que, a partir de 1985, passou a se chamar Fundação Educar. Seu principal objetivo era erradicar totalmente o analfabetismo no país em dez anos e preparar mão de obra necessária aos interesses capitalistas do Estado (Corrêa, 1979). No programa, não havia uma preocupação com a capacitação dos profissionais que ministravam as aulas. Esse aspecto foi alvo de críticas porque não dava garantia de permanência nos estudos e os alunos esqueciam com facilidade o ler e o escrever.

Nessa perspectiva, Mota (2009, p. 15) evidencia:

O trabalho pedagógico no Mobral não tinha um caráter crítico e problematizador; sua orientação, supervisão e produção de materiais eram centralizados. Assim, este programa criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem.

Segundo o programa de alfabetização Mobral, a educação era vista como um investimento visando qualificar a mão de obra com uma escolaridade mínima que atendesse à perspectiva do novo ciclo de desenvolvimento que se iniciava no Brasil no final dos anos 1960 e 1970. O Mobral entra em declínio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 5692/71), que mudou a organização do ensino no país. Foi implementado o ensino supletivo num capítulo sobre a EJA.

Em 1985, inicia-se um período nomeado como Nova República. Nesse ano, o governo federal substituiu o Mobral pela Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos). Essa fundação ficou responsável pela oferta pública, gratuita e de qualidade do ensino de 1º grau aos jovens e adultos. Nesse período, foram descentralizados os recursos federais responsáveis pelo investimento nesse nível de educação; os governos estaduais e municipais eram os responsáveis.

A Fundação Educar também não obteve êxito e foi extinta no ano de 1990 no governo Collor, quando houve uma etapa de omissão do governo federal em relação às políticas de alfabetização de jovens e adultos, contrariando a Constituição de 1988, que ampliou o direito à educação para jovens e adultos (Paiva, 1983, p. 139). Nos artigos 205 e 208 da Constituição está previsto que “Art. 208 [...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família[...]; Art. 205 [...] e ainda, ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

Além da aprovação da Constituição Federal de 1988, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394/1996, na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica destinada aos alunos que não

tiveram, “na idade própria”, acesso ou continuidade de estudo no Ensino Fundamental e Médio. Vale ressaltar que, na época, de acordo com o IBGE, havia 15.560.260 pessoas analfabetas na população brasileira, ou seja, 14,7% (Brasil, 1996).

A LDB n. 9.394/96 preconiza que:

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (Brasil, 1996, p. 15).

Dessa forma, a LDB reconhece a EJA não apenas como uma modalidade educacional, mas como uma política pública essencial, a fim de atenuar desigualdades e promover a cidadania. Ao posicionar a EJA como uma estratégia de reparação histórica, a legislação destaca sua relevância para assegurar o direito à educação a populações marginalizadas, exigindo a implementação de ações concretas que garantam o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos. Assim, a EJA emerge como um instrumento fundamental para combater o analfabetismo e a exclusão educacional, promovendo a cidadania e o desenvolvimento humano de maneira equitativa.

Destacam-se outros marcos legais importantes para a EJA, como a Resolução CNE/CEB n. 11/2000 (Brasil, 2000), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Tais diretrizes destacam que a EJA, como modalidade da Educação Básica, deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico, de modo a assegurar a equidade, além de cumprir funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras. Segundo a LDB n. 9394/96, o Plano Nacional de Educação deve ser desenvolvido em alinhamento com a Declaração Mundial de Educação para Todos.

Além das questões metodológicas e pedagógicas, a EJA também deve ser considerada uma questão de política pública. A garantia legal desse ensino, durante os oito anos (1995-2002) do governo Fernando Henrique Cardoso, limitou-se ao estabelecimento de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e à formulação de exames nacionais de certificação nacional.

Alguns dos programas executados nesse período foram o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

(PRONERA) e o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (Planfor), que foram caracterizados como uma política compensatória.

O Projeto de Alfabetização Solidária (PAS) foi concebido para enfrentar o analfabetismo de jovens e adultos, buscava apoio da sociedade civil, descentralizando o papel do Estado e transferindo parte da responsabilidade da EJA para essas instituições superiores (Branco, 2015).

O PAS mobilizava recursos humanos e estruturais de universidades e ONGs, que se envolviam na formação de educadores e no desenvolvimento de material pedagógico. Os municípios ofereciam infraestrutura e apoio logístico, e, juntos, os parceiros buscavam reduzir o analfabetismo e promover a inclusão social de adultos e jovens. Essa estratégia, no entanto, gerou desafios, pois, ao transferir a responsabilidade da EJA, o governo reduzia sua atuação direta, decorrendo à uniformidade de recursos e metodologias, com resultados variáveis conforme a capacidade de cada instituição e organização envolvida.

4 BREVE HISTÓRIA DA EJA EM PATOS DE MINAS

Conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas (SEMED), por meio de um relatório de 1º de março de 2024 (Patos de Minas, 2024), a EJA para os anos iniciais do ensino fundamental foi formalmente instituída pela Portaria Interna n. 02/1998 e posteriormente alterada pela Resolução n. 0001/1998, que estabeleceu o projeto “Acertando o Passo”. Esse programa foi encerrado em 2020 devido à baixa demanda.

Alguns anos depois, a oferta de EJA no município foi estruturada de acordo com os Decretos Municipais n. 3.230, de 16 de junho de 2009, e n. 4.005, de 8 de maio de 2015 (Patos de Minas), que regulamentavam a modalidade para alunos com defasagem idade/série no ensino fundamental. As turmas da EJA foram oferecidas nas Escolas Municipais Frei Leopoldo e Prefeito Jacques Corrêa da Costa. Contudo, observou-se uma significativa evasão dos estudantes ao longo dos anos. Segundo o relatório da SEMED, em 2018, por exemplo, dos 27 matriculados, 18 interromperam a frequência escolar. Em 2019, a situação se repetiu, com 11 desistências entre os 17 alunos matriculados. Diante desse cenário e após uma análise da demanda realizada por inspetores da rede, constatou-se a inviabilidade da oferta.

Durante esta pesquisa, em visita informal realizada em 16 de fevereiro de 2024 à SEMED, as autoras deste trabalho foram informadas por uma inspetora que não há demanda para a abertura de novas turmas, apesar de existir uma lista de espera de mais de 20 pessoas que requisitam a EJA, ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a possível escassez de público não deve ser descartada como uma das hipóteses, apesar de que esse fenômeno pode ser relacionado a variados fatores: falta de conscientização sobre a importância da educação na vida adulta; priorização de outras necessidades imediatas, como trabalho e sustento familiar; ou até mesmo a falta de confiança no sistema educacional por parte da população-alvo da EJA.

Embora tenham sido registrados avanços, muitos brasileiros continuam enfrentando diariamente a negação de seus direitos fundamentais. A EJA, concebida para oferecer oportunidades educacionais a indivíduos privados de acesso ou

continuidade de estudos na idade regular, enfrenta obstáculos persistentes que comprometem sua efetividade e abrangência.

A escassez de turmas disponíveis, a falta de recursos e infraestrutura adequados, as disparidades socioeconômicas e regionais, bem como a persistência do analfabetismo e da exclusão social são apenas alguns dos desafios que demandam uma abordagem crítica e propositiva.

Portanto, uma análise minuciosa das políticas educacionais, dos marcos legais e das práticas pedagógicas associadas à EJA se faz necessária, visando identificar lacunas e implementar estratégias eficazes que promovam uma educação inclusiva e de qualidade para todos os brasileiros.

Desse modo, a ausência de oferta de turmas para alfabetização de adultos em Patos de Minas, desde 2020, assume uma relevância inquestionável, especialmente considerando o impacto desse cenário nos segmentos mais vulneráveis da população.

A EJA é também abordada em outro documento municipal: o Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei n. 7.139, de 3 de agosto de 2015 (Patos de Minas, 2015). Esse plano, com vigência de dez anos, foi aprovado com o objetivo de atender ao disposto no art. 214 da Constituição Federal e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE).

O PME é resultado de um processo de reflexão e planejamento coletivo, cumprindo o papel de definir diretrizes para a educação no município, orientando o aprimoramento da qualidade do ensino em Patos de Minas, abrangendo todas as etapas e modalidades da educação básica até o ensino superior. Destaca-se que o plano visa transcender diferentes gestões, assegurando a continuidade das políticas públicas educacionais no município.

No artigo 2º da Lei n. 7.139, de 3 de agosto de 2015 (Patos de Minas, 2015), constam as diretrizes, sendo a primeira a erradicação do analfabetismo no território patense. Conforme os dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, a taxa de analfabetismo de pessoas com idade superior a 15 anos no município era de 5,95%, o que correspondia a aproximadamente 7.399 indivíduos, em uma população total de 124.349 habitantes.

Em 2022, segundo estatísticas também fornecidas pelo IBGE, a taxa de alfabetização entre pessoas dessa faixa etária na cidade alcançou 96,65%, implicando uma redução do índice de analfabetismo para 3,35%, ou cerca de 5.336 cidadãos analfabetos. Nota-se, portanto, que em um intervalo de 12 anos houve uma redução de 2,6 pontos percentuais na taxa de analfabetismo, evidenciando avanços nos esforços para ampliar o acesso à educação no município.

A EJA se estrutura da seguinte forma no município, como explicitado no PME (2015, p. 56):

A 1ª etapa sendo organizada em três períodos anuais, correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), e a idade mínima para ingresso é de 14 anos e a 2ª etapa organizada em quatro períodos semestrais, correspondente aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), tendo a idade mínima para matrícula 15 anos.

Segundo a LDB n.9394/96 (Brasil, 1996), a idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Os cursos presenciais da EJA eram oferecidos nas escolas municipais, voltados para o Ensino Fundamental inicial e final e, nas escolas estaduais, o Ensino Médio. Além disso, há uma modalidade semipresencial oferecida no CESEC Ordalina Vieira Roriz da Costa, que é uma instituição estadual.

Em 2015, ano de aprovação do PME, havia 2 escolas municipais e 6 escolas da rede estadual oferecendo EJA no município. As instituições municipais eram a E. M. Frei Leopoldo e a E. M. Prof. Jacques Corrêa da Costa, que atendiam à etapa do ensino fundamental 1. As escolas estaduais eram E. E. Marcolino de Barros, E. E. Abner Afonso, E. E. Guiomar de Melo e E. E. Dr. Paulo Borges, oferecendo a etapa do ensino médio. A E. E. Dr. Sebastião Silvério de Faria e o CESEC – Ordalina Vieira Roriz da Costa ofereciam os anos finais do ensino fundamental 2 e o Ensino Médio.

A realidade em que foi elaborado o PME (Patos de Minas, 2015) aponta a emergência de uma série de problemas a serem superados na modalidade EJA. Entre as principais dificuldades, destaca-se a carência de materiais didáticos apropriados e a rigidez do currículo que, frequentemente, não prioriza conteúdos significativos. A matriz de referência utilizada, muitas vezes, não é contextualizada, reduzindo-se a uma mera adaptação da estrutura do ensino fundamental, o que desconsidera as especificidades da EJA.

Nessa linha de pensamento, o PME pontua:

Percebe-se uma necessidade de revisão e reorganização da proposta pedagógica dessa modalidade de ensino. Há a necessidade de fazer algumas mudanças no currículo, inserindo uma nova disciplina relacionada à Linguagem e à Comunicação e/ou unindo aos conteúdos (Língua Portuguesa, História, Ciências), de forma que os alunos tenham mais interesse em participar das aulas, para diminuir a evasão (Patos de Minas, 2015, p. 60).

O PME ainda traz a seguinte consideração:

No município, a escola é praticamente autônoma, pois os professores fazem a adequação do material do ensino regular, tendo o cuidado de trabalhar de acordo com as experiências pessoais e/ou profissionais dos alunos (alfabetização, anos iniciais) (Patos de Minas, 2015, p. 60).

A autonomia, embora possa ser positiva para atender às especificidades dos estudantes da EJA, revela também a necessidade de um suporte pedagógico estruturado, capaz de orientar adequadamente os professores nesse processo. A ausência de um acompanhamento sistematizado compromete o êxito do ensino, já que os docentes, muitas vezes, trabalham sem formação específica ou sem apoio técnico suficiente para lidar com a diversidade e complexidade desse público.

Visando solucionar e mitigar os desafios mencionados, o PME estabeleceu 11 metas específicas com responsabilidades e ações direcionadas à SEMED e a outros órgãos, como a Secretaria Regional de Educação, escolas, Polícia Militar, empresas do

município, Secretaria de Segurança Pública e instituições de ensino superior (Patos de Minas, 2015, p. 65-67). Essas metas refletem a necessidade de articulação entre diferentes setores para garantir avanços na modalidade.

Entre as metas estipuladas no PME (Patos de Minas 2015), direcionadas à SEMED, em conjunto com outras entidades, destaca-se garantir o ingresso e a permanência da população na modalidade buscando mecanismos para reduzir a evasão escolar. Além disso, busca-se assegurar a oferta de EJA no Ensino Fundamental e no Médio, de acordo com a demanda identificada, e participar do Programa Nacional de Fortalecimento da EJA, que se refere ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para aquisição de materiais didáticos específicos.

As duas últimas metas presentes no PME apontam para a necessidade de possibilitar a inclusão digital dos alunos da EJA e valorizar os profissionais da educação que atuam nessa modalidade, reconhecendo sua importância e contribuição para a formação educacional dos jovens e adultos.

4 PACTO NACIONAL PELA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO E QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em 5 de junho de 2024, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, conforme o Decreto n. 12.048 (Brasil, 2024). Esse pacto representa uma política pública ambiciosa com o propósito de erradicar o analfabetismo e promover a qualificação educacional de jovens e adultos, visando aumentar a escolaridade e formação profissional dessa parcela da população. Entre as metas estabelecidas, destacam-se a ampliação do acesso à EJA nas redes públicas, incluindo o atendimento a estudantes em privação de liberdade, e a expansão da oferta de EJA articulada com programas de formação profissional.

Segundo o MEC (Brasil, 2024), o projeto prevê um investimento superior a R\$ 4 bilhões ao longo de quatro anos, com a expectativa de abrir 3,3 milhões de novas vagas na EJA e em sua modalidade integrada à educação profissional. Além disso, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), lançado originalmente em 2003, foi retomado, disponibilizando 900 mil novas vagas para alunos e 60 mil bolsas para educadores populares, ampliando o alcance da alfabetização em regiões carentes.

Ainda segundo o MEC, até o último levantamento realizado, em 4 de agosto de 2024, 84% das unidades federativas já haviam aderido à chamada, incluindo todos os estados e o Distrito Federal. No total, 4.672 dos 5.570 municípios brasileiros estavam inscritos. Os estados Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Rio de Janeiro, Sergipe, Pará, Pernambuco e Piauí atingiram 100% de adesão das redes de ensino. A Região Nordeste lidera a lista de adesão (98,9%), seguida pelo Norte (81,1%), Sul (80,9%), Sudeste (75%) e Centro-Oeste (68,5%).

Em Patos de Minas, a adesão ocorreu em 1º de julho de 2024, quando o atual secretário de Educação Municipal, Carlos André Rodrigues, firmou o termo de adesão à plataforma do Pacto Nacional (Patos de Minas, 2024).

A EJA é não apenas um direito, mas também uma forma de reparação social frente às desigualdades históricas que marcaram o acesso à educação no Brasil. Assim,

a adesão ao pacto reforça o papel do município em integrar-se a uma política nacional que visa não apenas à alfabetização, mas também à formação cidadã e à qualificação profissional dos indivíduos.

Patos de Minas tem a oportunidade de transformar o pacto em uma política efetiva, capaz de proporcionar não apenas acesso à educação, mas também condições para que seus educandos tenham uma vida mais digna e exerçam plenamente a cidadania.

5 CURSO DA EJA NA REDE ESTADUAL DE PATOS DE MINAS (MG)

Segundo Rocha (2024), jornal on-line *Patos Hoje*, após um período de quatro anos sem a oferta da EJA para a etapa Ensino Fundamental presencial no município, a Escola Estadual Professor Antônio Dias Maciel, também conhecida como “Escola Normal”, divulgou a disponibilidade do curso para o segundo semestre de 2024. Além da EJA, a escola oferece o Curso Técnico em Administração, que se destina a alunos que estão cursando o Ensino Médio, bem como àqueles que já o concluíram, sem restrições quanto à idade, visando promover a qualificação profissional técnica.

Os cursos são disponibilizados de forma totalmente gratuita e têm duração de um ano e meio. São oferecidos na modalidade presencial, no período noturno. Essa formação técnica representa uma oportunidade significativa para o avanço na carreira profissional, pois visa desenvolver competências essenciais que atendam à crescente demanda do mercado de trabalho, cada vez mais competitivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a EJA em Patos de Minas reflete, em microescala, as desigualdades históricas e estruturais que marcam a educação no Brasil. Com mais de 500 anos de exclusão e dificuldades de acesso à educação por parte das classes menos favorecidas, as iniciativas educacionais destinadas a jovens e adultos carregam marcas históricas de ações compensatórias frequentemente reduzidas a respostas a demandas econômicas em vez de constituírem um direito pleno e estruturado.

Desde que foi instituída no município pela Resolução nº 0001/1998, com a criação do projeto “Acertando o Passo”, a EJA desempenhou um papel significativo no enfrentamento do analfabetismo local. No entanto, o encerramento desse programa em 2020, atribuído à baixa demanda e ao contexto adverso da pandemia de COVID-19, representou uma interrupção preocupante. Durante os quatro anos seguintes, o município ficou sem políticas efetivas voltadas a essa modalidade, mesmo diante de dados que revelam que mais de 5.000 pessoas permanecem analfabetas, correspondendo a 3,35% da população.

Essa lacuna na oferta da EJA evidenciou desafios estruturais que precisam ser enfrentados para garantir a continuidade e a eficácia dessa modalidade de ensino. Contudo, a recente adesão de Patos de Minas ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, formalizada em julho de 2024, marcou um momento de renovação e de esperança. O pacto representa uma

oportunidade concreta de retomada das políticas públicas voltadas à EJA, com propostas integradas que contemplam tanto a inclusão pedagógica quanto a valorização dos profissionais da área.

Ao longo das últimas décadas, a EJA em Patos de Minas experimentou avanços, como a redução de 2,6 pontos percentuais no índice de analfabetismo em 12 anos. Entretanto, os retrocessos, como a interrupção do programa “Acertando o Passo”, destacam a necessidade de um compromisso contínuo e estratégico por parte das autoridades locais. Nesse sentido, espera-se que o presente estudo possa servir como um instrumento de reflexão para os gestores públicos, solucionando desafios e apontando caminhos para a formulação de políticas educacionais mais consistentes e efetivas.

Além disso, a pesquisa reforça a importância de ações que articulem a formação continuada para os professores, a reformulação curricular alinhada às realidades locais e a adoção de estratégias de permanência para os estudantes. Tais medidas são fundamentais para consolidar a EJA como um direito pleno e uma modalidade capaz de proporcionar uma educação transformadora.

O momento atual traz perspectivas positivas para a EJA em Patos de Minas. A adesão ao Pacto Nacional representa uma retomada necessária e simbólica, indicando um futuro promissor para a modalidade. Este estudo, portanto, não apenas documenta a trajetória da EJA no município, mas também busca contribuir para que novos olhares acadêmicos e políticos sejam lançados sobre a modalidade, fomentando debates e ações que garantam que a educação seja, de fato, um direito acessível a todos.

REFERÊNCIAS

BRANCO, R. F. C. **Educação de jovens e adultos: (des)compassos entre direitos, políticas públicas e qualidade educacional.** Curitiba: Appris, 2015.

BRASIL. **Conheça o Brasil – População:** alfabetização. 2022. Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/22321-alfabetizacao.html#:~:text=No%20Censo%202010%2C%20as%20taxas,escrever%20\(44%2C%200%25\).](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/22321-alfabetizacao.html#:~:text=No%20Censo%202010%2C%20as%20taxas,escrever%20(44%2C%200%25).)

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Educação de Jovens e adultos. **Pacto EJA:** quase 32% das redes já aderiram. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/noticias/2024/junho/pacto-eja-quase-32-das-redes-ja-aderiram>.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022:** grau de escolaridade. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

CORRÊA, Arlindo Lopes (ed.). **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL, 1979.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, abr./jun. 2010, p. 389-410. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/>.

MOTA, Rosângela da Silva. Aprendizagem do Adulto e Correspondentes Metodologias. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=41039>.

MOURA, M. G. C. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PATOS DE MINAS. **Adesão ao pacto nacional pela superação do analfabetismo e qualificação da educação de jovens e adultos**. 2024. Documento recebido por e-mail pela autora em 18 nov. 2024.

PATOS DE MINAS. **Plano Municipal de Educação: 2015-2024**. Patos de Minas, 2015. p. 56- 67.

PATOS DE MINAS. **Relatório referente à EJA na Rede Municipal de Ensino**, 2024. Patos de Minas, 2024. Documento recebido por e-mail pela autora.

ROCHA, Maurício. Escola Normal terá EJA e Curso Técnico em Administração no segundo semestre deste ano. **Patos Hoje**, Patos de Minas, 4 julho 2024. Disponível em: <https://patoshoje.com.br/noticias/escola-normal-tera-eja-e-curso-tecnico-em-administracao-no-segundo-semester-deste-ano-86280.html>.

Estratégias pedagógicas de alfabetização e letramento para crianças com Transtorno do Espectro Autista

*Pedagogical Strategies for Literacy and Reading Instruction for Children with Autism
Spectrum Disorder*

LARA XAVIER MOURA DE AZEVEDO

Discente de Pedagogia (UNIPAM)

laraxamoaze@gmail.com

CAROLINA DE CUNHA REEDIJK

Professora orientadora (UNIPAM)

carol@unipam.edu.br

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.
(Nelson Mandela)

Resumo: Este trabalho teve como objetivo apresentar estratégias pedagógicas de alfabetização e letramento para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando suas particularidades sensoriais, cognitivas e emocionais. A pesquisa buscou destacar que estratégias educacionais adaptadas podem promover uma educação inclusiva e eficaz, atendendo às demandas desses estudantes no contexto escolar. Concluiu-se que práticas pedagógicas personalizadas, aliadas à formação contínua de educadores, são fundamentais para assegurar o desenvolvimento linguístico e social de alunos com TEA, contribuindo para sua inclusão e autonomia.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; Transtorno do Espectro Autista; educação inclusiva; estratégias pedagógicas.

Abstract: This study aimed to present pedagogical strategies for literacy and reading instruction for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), considering their sensory, cognitive, and emotional particularities. The research sought to highlight that adapted educational strategies can promote inclusive and effective education, meeting the demands of these students within the school context. It was concluded that personalized pedagogical practices, combined with the continuous training of educators, are essential to ensure the linguistic and social development of students with ASD, contributing to their inclusion and autonomy.

Keywords: literacy; reading instruction; Autism Spectrum Disorder; inclusive education; pedagogical strategies.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A alfabetização e o letramento são pilares fundamentais para o desenvolvimento educacional, a comunicação, a compreensão do mundo, a autonomia e para a participação social. Contudo, quando se trata de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o processo de alfabetização e de letramento se apresenta como um desafio singular, exigindo práticas pedagógicas que atendam às especificidades sensoriais, cognitivas e emocionais desses estudantes. Garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação que respeite suas particularidades é indispensável para promover uma verdadeira inclusão escolar.

O TEA, uma condição neurobiológica complexa, afeta a forma como os indivíduos processam informações, interagem com o meio e se comunicam. Essas características tornam o percurso rumo à alfabetização e ao letramento mais desafiador, uma vez que podem surgir barreiras relacionadas ao processamento sensorial, às interações sociais e ao desenvolvimento da linguagem. Nesse contexto, torna-se essencial que educadores, gestores escolares e pesquisadores aprofundem a compreensão sobre as necessidades desses alunos, buscando estratégias que contribuam para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

A relação entre alfabetização, letramento e TEA demanda um olhar atento e reflexivo, com adaptações que ultrapassam as práticas pedagógicas convencionais. Para isso, é necessário considerar, de forma integrada, os aspectos linguísticos, emocionais e sociais, além de implementar estratégias educacionais que sejam acessíveis e inovadoras.

O objetivo geral deste trabalho foi apresentar estratégias pedagógicas que favoreçam o processo de alfabetização e letramento de alunos com TEA, promovendo sua inclusão no ambiente escolar e possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades. Especificamente, buscou-se apresentar um conjunto de informações sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA, sobre o processo de alfabetização de crianças com o transtorno em foco e sobre abordagens teóricas e práticas que forneçam alicerces para uma prática pedagógica inclusiva.

A justificativa para a realização deste estudo baseia-se na urgência de promover uma educação inclusiva e equitativa, respeitando as particularidades de todos os estudantes. Além disso, espera-se que esta pesquisa sirva de referência para a prática docente, fornecendo ferramentas que auxiliem na superação de desafios enfrentados no cotidiano escolar.

A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica com base em estudos que tratam da alfabetização e letramento, de forma geral, e da alfabetização e letramento para alunos com TEA, de forma específica. Por meio da pesquisa, buscou-se identificar estratégias pedagógicas que favoreçam o processo de alfabetização e letramento de alunos com TEA, promovendo sua inclusão no ambiente escolar e possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades.

Pretende-se, com este estudo, aprofundar o entendimento sobre os processos de alfabetização e letramento para alunos com TEA e conhecer estratégias práticas que fortaleçam a inclusão e a equidade no ambiente educacional. Dessa forma, almeja-se construir um espaço educacional mais empático e democrático, em que as diferenças sejam valorizadas e cada aluno possa alcançar seu pleno potencial.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A LINGUAGEM E SEU DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da linguagem, especialmente em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem sido amplamente discutido em diversas abordagens teóricas que fornecem os alicerces para a prática pedagógica inclusiva. Esse processo é complexo, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e biológicos, e requer a adaptação de métodos e estratégias de ensino para atender às necessidades específicas dessas crianças.

Chomsky (1965) propõe uma perspectiva inatista, sugerindo que a linguagem é uma capacidade inata e que todas as crianças nascem com um “dispositivo de aquisição de linguagem”, permitindo-lhes aprender qualquer língua a que sejam expostas. Nesse sentido, as crianças teriam um conhecimento inato das regras gramaticais que são comuns a todas as línguas humanas. Essa ideia explica como as crianças conseguem adquirir rapidamente a linguagem, mesmo em ambientes com exposição limitada a dados linguísticos, como Chomsky observa ao referir-se ao “argumento da pobreza do estímulo”. A visão inatista, portanto, destaca a capacidade de a criança construir o sistema linguístico de forma espontânea, independentemente das condições ambientais.

Entretanto, há teorias, como a de Vygotsky (2007), que enfatizam o papel fundamental do ambiente social no desenvolvimento da linguagem. Vygotsky argumenta que a linguagem se desenvolve principalmente por meio da interação social, sendo mediada culturalmente. Para ele, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) representa a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com o auxílio de um adulto ou colega. O desenvolvimento da linguagem, assim, deve ocorrer por meio de um processo colaborativo que envolve a interação contínua com os outros e que possibilite esse desenvolvimento de forma efetiva.

Freire (1987), em sua “Pedagogia do Oprimido”, defende uma educação dialógica, em que o respeito pelas individualidades e a construção coletiva do conhecimento são essenciais. Ele destaca que a educação deve ser um processo libertador, no qual os educandos se tornam protagonistas do seu próprio aprendizado. Esse conceito é particularmente relevante para o ensino de crianças com TEA, pois promove uma abordagem inclusiva e personalizada que valoriza as necessidades e características individuais dos alunos.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA), como descrita por Lovaas (1987), oferece uma abordagem mais estruturada e baseada em princípios comportamentais. Lovaas mostra que, por meio de intervenções intensivas e sequenciais, é possível promover melhorias significativas no desenvolvimento linguístico de crianças com TEA. Esses programas estruturados utilizam reforço positivo e ensino por tentativas discretas, com o objetivo de ensinar habilidades linguísticas de forma sistemática, o que é especialmente útil para crianças com dificuldades na comunicação.

Além disso, o Sistema de Troca de Figuras (PECS), desenvolvido por Bondy e Frost (1974), oferece uma abordagem funcional para a comunicação, reconhecendo a importância de múltiplos modos de expressão. O PECS utiliza símbolos e gestos para facilitar a comunicação de crianças com TEA, promovendo a interação e ajudando no

desenvolvimento da linguagem. Essa abordagem considera que, ao proporcionar várias formas de comunicação, as crianças podem expressar-se mais facilmente em contextos cotidianos e significativos, o que é essencial para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Schirmer *et al.* (2004) destacam a importância da intervenção precoce e adaptada às necessidades individuais das crianças. Os autores argumentam que a avaliação contínua e a modificação das estratégias pedagógicas são essenciais para garantir que as intervenções sejam eficazes ao longo do tempo. A intervenção precoce é, portanto, um dos pilares para o sucesso no desenvolvimento linguístico de crianças com TEA, pois permite que as estratégias pedagógicas sejam ajustadas conforme as necessidades evoluem.

Kail (2013), por sua vez, reforça a ideia de que o desenvolvimento da linguagem deve ocorrer de forma integrada, combinando percepção, produção e compreensão linguística por meio de atividades interativas e lúdicas. Ela sugere que os educadores criem contextos comunicativos ricos e variados para facilitar a aquisição de competências linguísticas, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente. Para Kail, o desenvolvimento da linguagem é um processo contínuo e multifacetado, que envolve interação e estímulos de diferentes naturezas, como auditivos e visuais.

Perini-Santos (2013) também concorda com o fato de que a aquisição da linguagem é um processo dinâmico e multifacetado, exigindo que as estratégias pedagógicas sejam flexíveis e adaptáveis às necessidades de cada criança. Ele ressalta a importância de respeitar o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada aluno, proporcionando um ensino personalizado que favoreça a construção do conhecimento de forma gradual e integrada.

Essas abordagens teóricas e práticas, quando aplicadas ao ensino de crianças com TEA, mostram que é essencial adotar uma abordagem pedagógica integrada, que leve em consideração as características individuais dos alunos, seus estilos de aprendizagem e as interações sociais que favorecem o desenvolvimento da linguagem. A combinação de métodos estruturais e funcionais, juntamente com intervenções baseadas em evidências e um ambiente de aprendizagem inclusivo, oferece um caminho promissor para o sucesso no desenvolvimento linguístico dessas crianças.

Ao combinarem essas teorias e práticas pedagógicas, os educadores podem oferecer estratégias eficazes para promover a linguagem e o aprendizado de crianças com TEA. A educação inclusiva deve ser uma jornada colaborativa na qual pais, professores e terapeutas trabalham juntos para criar um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize as habilidades e potencialidades de cada criança.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM TEA

O desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA exige uma compreensão aprofundada das teorias linguísticas, bem como uma adaptação cuidadosa das práticas pedagógicas para atender às suas necessidades específicas. A educação linguística para crianças com TEA deve considerar não apenas as características individuais dessas crianças, mas também os princípios gerais de aprendizagem que

favorecem o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Várias abordagens teóricas têm sido aplicadas para compreender melhor os desafios e as possibilidades do ensino de linguagem para esse grupo de alunos, destacando a importância de práticas educacionais fundamentadas em evidências.

O modelo inatista de Noam Chomsky, que enfatiza a presença de uma capacidade inata para a linguagem, pode ser útil ao considerar a base biológica para o desenvolvimento linguístico (Chomsky, 1965). No entanto, as crianças com TEA muitas vezes demonstram variações significativas no desenvolvimento dessa capacidade, com dificuldades nas áreas de comunicação social, pragmática e flexibilidade linguística (Kanner, 1943; Frith, 1989). Nesse contexto, é fundamental considerar uma abordagem mais flexível que permita a integração das estratégias de ensino com as necessidades particulares de cada criança.

A teoria sociocultural de Vygotsky (2007) oferece uma perspectiva valiosa para o desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA. Vygotsky argumenta que o aprendizado da linguagem ocorre principalmente por meio da interação social, portanto a construção do significado é mediada pela interação com outros. Para crianças com TEA, que frequentemente apresentam dificuldades nas interações sociais, isso sugere a necessidade de um apoio intensivo e personalizado. Intervenções baseadas em estratégias de mediação, como a Análise Comportamental Aplicada (ABA), que se apoia em princípios de reforço e modificação de comportamento, são frequentemente utilizadas para estimular o desenvolvimento linguístico de crianças com TEA (Lovaas, 1987; Smith *et al.*, 2001).

Por outro lado, abordagens mais funcionais da linguagem, como as de Halliday (1975), que enfatizam o papel da linguagem como ferramenta para atender às necessidades do sujeito no contexto social, também são cruciais. A educação linguística para crianças com TEA deve se concentrar não apenas na gramática e na produção de frases, mas também na capacidade de usar a linguagem de forma funcional para interação social e resolução de problemas. Portanto, intervenções que incentivam a comunicação funcional, mesmo que não convencionais, são essenciais para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociais (Prizant *et al.*, 2003).

O uso de tecnologias assistivas também tem se mostrado eficaz no suporte ao desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA. Ferramentas como os sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), que permitem que a criança se comunique por meio de imagens, símbolos ou dispositivos eletrônicos, têm sido associadas a avanços significativos na expressão e compreensão linguística (Mirenda, 2003; Schlosser; Wendt, 2008). Esses sistemas ajudam a compensar as dificuldades iniciais de comunicação e oferecem uma plataforma para o desenvolvimento de habilidades linguísticas mais complexas ao longo do tempo.

Além disso, a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, que promovam a interação e a comunicação em contextos naturais, é fundamental para o sucesso do desenvolvimento linguístico. A inclusão escolar e a adaptação de estratégias pedagógicas para promover a participação ativa de crianças com TEA nas atividades de sala de aula têm demonstrado benefícios tanto na aprendizagem da linguagem quanto nas habilidades sociais (Smith *et al.*, 2001; Odom *et al.*, 2010). Práticas pedagógicas flexíveis, que levem em consideração as necessidades sensoriais, emocionais e cognitivas

das crianças, também são fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem favorável ao desenvolvimento linguístico.

Portanto, o desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA deve ser visto como um processo multifacetado que envolve a combinação de teorias e práticas pedagógicas adaptativas. A integração de abordagens estruturais, como a Análise Comportamental Aplicada, com abordagens mais flexíveis e funcionais, como a teoria de Vygotsky e as estratégias de comunicação aumentativa, oferece uma base sólida para apoiar o desenvolvimento linguístico das crianças. A criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e o uso de intervenções baseadas em evidências são essenciais para garantir que as crianças com TEA possam alcançar seu potencial linguístico e social máximo.

2.3 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O desenvolvimento da linguagem e o processo de alfabetização são aspectos fundamentais da Educação Infantil, e sua relação torna-se ainda mais complexa e essencial quando se trata de crianças com TEA. A compreensão de como a linguagem se desenvolve e de como as práticas de alfabetização podem ser adaptadas a essas necessidades específicas é crucial para a eficácia de qualquer abordagem pedagógica. Esse processo de aprendizagem requer uma análise detalhada e estratégias personalizadas para promover o progresso linguístico de forma eficiente e inclusiva.

Em termos gerais, o desenvolvimento da linguagem em crianças começa com a percepção auditiva e o reconhecimento dos sons, sendo uma fase crucial para a construção de habilidades linguísticas posteriores. Kail (2013, p. 67) destaca que “a descoberta de valores semânticos, sintáticos, prosódicos e morfológicos ocorre de forma integrada”, o que sugere que a aprendizagem linguística se constrói de maneira interdependente, com cada componente da linguagem se fortalecendo através das interações iniciais com o ambiente. Isso é especialmente relevante para crianças com TEA, cujo desenvolvimento da linguagem pode ser desafiado por dificuldades na percepção auditiva, na distinção de sons e, muitas vezes, na compreensão social da linguagem. Para crianças com TEA, o desenvolvimento linguístico pode ser não linear e atípico. Estudos apontam que essas crianças frequentemente apresentam dificuldades na comunicação tanto verbal quanto não verbal, afetando a sua capacidade de interagir e compreender o mundo ao seu redor. Schirmer *et al.* (2004) afirmam que “a compreensão do desenvolvimento da linguagem deve ser dinâmica e considerar a interação entre os fatores biológicos e ambientais” (Schirmer *et al.*, 2004, p. 97). A partir dessa perspectiva, a intervenção precoce, baseada na personalização das abordagens pedagógicas, é vista como essencial para minimizar as dificuldades linguísticas e promover um desenvolvimento mais equilibrado.

No que diz respeito à alfabetização, a situação é igualmente complexa. O processo de aprendizagem de leitura e escrita, que envolve a decodificação e a compreensão de símbolos, pode ser significativamente desafiador para crianças com TEA devido às suas dificuldades de comunicação. Segundo Schirmer *et al.* (2004, p. 101), “a intervenção precoce e a personalização das estratégias pedagógicas são cruciais para abordar esses desafios e promover o desenvolvimento linguístico”. As intervenções

educacionais devem ser adaptadas às necessidades individuais, considerando a diversidade de características que as crianças com TEA apresentam, como dificuldades com a percepção de símbolos escritos, dificuldades de interação social e resistência a mudanças na rotina.

Uma abordagem efetiva para o processo de alfabetização de crianças com TEA envolve o uso de materiais e estratégias de ensino adaptados. A utilização de materiais visuais, táteis e tecnologias assistivas pode ser muito eficaz para facilitar a aprendizagem, permitindo que as crianças se envolvam de maneira mais significativa. Freire (1987, p. 28) reforça a ideia de que “a educação deve ser um processo dialógico, onde os alunos são incentivados a participar ativamente na construção do seu conhecimento”, o que implica que o processo de alfabetização deve ser interativo e engajador. A participação ativa das crianças na construção de seu conhecimento linguístico deve ser promovida por meio de atividades práticas e contextualizadas, que deem sentido ao processo de aprendizagem.

As abordagens funcionalistas, como as sugeridas por Halliday (1975), enfatizam que a linguagem deve ser ensinada em contextos que tenham relevância e funcionalidade para a criança. Para crianças com TEA, isso significa que a linguagem deve ser não apenas considerada uma série de regras gramaticais ou palavras isoladas, mas também ensinada de forma contextualizada, visando sua utilidade prática em situações do cotidiano. Kail (2013, p. 64) também corrobora essa visão ao destacar que “ao envolver as crianças em contextos comunicativos ricos e variados, os educadores podem facilitar a aquisição de competências linguísticas de maneira mais eficaz”. Portanto, criar ambientes ricos em oportunidades de comunicação e interação é essencial para que o processo de alfabetização seja bem-sucedido.

Além disso, a flexibilidade das estratégias pedagógicas desempenha um papel crucial no sucesso da alfabetização de crianças com TEA. Perini-Santos (2013, p. 43) defende que “as estratégias educacionais devem ser flexíveis e adaptáveis, respeitando o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada criança”. Isso significa que o educador deve estar preparado para ajustar sua abordagem conforme as necessidades da criança, utilizando diferentes ferramentas, abordagens e tecnologias de acordo com as características e os progressos observados ao longo do processo.

Outro ponto importante é a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos que promovam não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a interação social e a comunicação. Kail (2013, p. 72) afirma que “ambientes ricos em estímulos e oportunidades de interação são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem”. Assim, a criação de espaços em que as crianças com TEA possam interagir de maneira natural com seus colegas e educadores, com a mediação adequada, favorece tanto o desenvolvimento da linguagem quanto o fortalecimento das habilidades sociais, que são fundamentais para a alfabetização.

Portanto, o processo de alfabetização de crianças com TEA é multifacetado e exige uma combinação de abordagens teóricas e práticas pedagógicas adaptadas. A implementação de intervenções baseadas em evidências, como o uso de tecnologias assistivas, materiais adaptados, ambientes inclusivos e estratégias pedagógicas flexíveis, é fundamental para apoiar o desenvolvimento da linguagem e a alfabetização dessas crianças. O sucesso desse processo depende de um esforço contínuo para personalizar a

aprendizagem, respeitar as diferenças individuais e garantir que a educação seja inclusiva e eficaz.

2.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA CRIANÇAS COM TEA

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento de crianças com TEA, exigindo estratégias pedagógicas cuidadosamente planejadas e adaptadas. Essas estratégias devem considerar as características específicas de cada criança com TEA, garantindo uma abordagem inclusiva e eficaz. Diversas metodologias, incluindo o uso de recursos visuais, multissensoriais e tecnologias assistivas, têm se mostrado eficazes para promover o desenvolvimento linguístico e cognitivo desses alunos.

O uso de materiais visuais desempenha um papel crucial no processo de alfabetização de crianças com TEA. Imagens, gráficos, cartões ilustrados e outros recursos visuais facilitam a associação entre símbolos e conceitos linguísticos, além de auxiliar na compreensão e memorização de palavras e letras. Segundo Freire (1987), a utilização desses recursos é fundamental para o aprendizado, pois permite que as crianças façam conexões visuais que ajudam na construção do conhecimento. Além disso, o uso de estratégias multissensoriais, como atividades táteis (como o uso de letras em relevo ou argila) e auditivas (como jogos de rimas e sons), é essencial para envolver diferentes sentidos, promovendo uma aprendizagem mais rica e eficaz.

A instrução direta é uma estratégia pedagógica que tem se mostrado muito eficaz, especialmente para crianças com TEA, pois garante uma estrutura clara e repetição das atividades. A modelagem explícita, em que o educador demonstra o processo de leitura e escrita de forma clara, seguida de repetição estruturada, é uma forma de reforçar o aprendizado. Schirmer *et al.* (2004) destacam que a repetição de instruções e o uso de tecnologias assistivas, como aplicativos educacionais e softwares de comunicação, são ferramentas poderosas que auxiliam na personalização do ensino e no suporte contínuo ao desenvolvimento da linguagem. Essas tecnologias podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada criança, facilitando a interação e o aprendizado em seu próprio ritmo.

Além disso, a personalização do ensino por meio de Planos de Ensino Individualizados (PEI) é uma prática fundamental para garantir que o conteúdo e o ritmo de aprendizagem se alinhem com as habilidades e necessidades de cada aluno. A integração de métodos fonéticos é outro aspecto importante, permitindo que as crianças desenvolvam a consciência fonológica através de jogos de sons e atividades lúdicas. Kail (2013) afirma que essas abordagens contribuem significativamente para o entendimento das relações entre letras e sons, facilitando o processo de alfabetização.

A criação de histórias personalizadas e o uso de livros ilustrados oferecem contextos significativos e envolventes para as crianças com TEA, permitindo que elas se conectem emocionalmente com o processo de leitura. Um ambiente de aprendizagem bem estruturado, com rotinas claras e áreas específicas para a prática de leitura e escrita, ajuda a manter a organização e a concentração necessárias para o aprendizado. Freire (1987) enfatiza que um ambiente estruturado e com foco no aluno é essencial para criar

condições favoráveis ao desenvolvimento da alfabetização e letramento.

Reforços positivos, como elogios e recompensas, são estratégias eficazes para promover a motivação e o engajamento das crianças com TEA. Essas crianças, muitas vezes, respondem de forma positiva a incentivos que reconhecem seus avanços, mesmo os menores, durante o processo de alfabetização. O apoio contínuo dos pais também é fundamental, sendo essencial a colaboração estreita entre a escola e a família para garantir que as crianças recebam suporte consistente tanto dentro quanto fora da sala de aula. Perini-Santos (2013) sugere que as atividades de leitura em casa, acompanhadas por *feedback* regular sobre o progresso acadêmico, contribuem para o sucesso do processo educacional.

A promoção da interação social, por meio de atividades em grupo e parcerias entre os alunos, não apenas favorece o aprendizado linguístico, mas também contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais e de comunicação. O ensino colaborativo e a inclusão de jogos educativos interativos são ferramentas eficazes para envolver as crianças em atividades de alfabetização de forma divertida e educativa.

Por fim, é essencial que os educadores tenham formação continuada, com treinamentos específicos sobre TEA e consultoria especializada. Isso capacita os profissionais a aplicarem práticas pedagógicas mais eficazes e a criarem um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptativo. Perini-Santos (2013) destaca que o desenvolvimento de competências nos educadores é uma chave para garantir a eficácia da educação inclusiva.

A implementação de estratégias pedagógicas integradas e adaptáveis para a alfabetização e letramento de crianças com TEA exige uma abordagem multifacetada que respeite as necessidades individuais de cada aluno. Com o uso de recursos visuais, multissensoriais, tecnologias assistivas, planos de ensino individualizados e a promoção de interações sociais e apoio contínuo, os educadores podem criar um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento linguístico e cognitivo, tornando o processo de alfabetização mais inclusivo, significativo e eficaz.

3 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica que teve como finalidade apresentar estratégias pedagógicas que favoreçam o processo de alfabetização e letramento de alunos com TEA, promovendo sua inclusão no ambiente escolar e possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades. Além desse objetivo, a pesquisa buscou apresentar informações sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA, sobre o processo de alfabetização de crianças com o transtorno em foco e sobre abordagens teóricas e práticas que forneçam alicerces para uma prática pedagógica inclusiva.

Obras de diferentes autores, considerados referências, foram utilizadas. Essas obras fundamentam discussões acerca do processo de alfabetização e letramento, do desenvolvimento da linguagem, de forma geral, e de forma específica do desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA.

O estudo, primeiramente, abordou questões relativas à linguagem e seu desenvolvimento. Em seguida, o desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA

foi o foco. Depois, informações acerca do desenvolvimento da linguagem e do processo de alfabetização foram apresentadas. Por fim, estratégias pedagógicas que favoreçam o processo de alfabetização e letramento de alunos com TEA, promovendo sua inclusão no ambiente escolar e possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades, foram exploradas.

4 RESULTADOS

O estudo desenvolvido revelou que práticas adaptadas e personalizadas são essenciais para o sucesso desses alunos. As abordagens adotadas por diferentes autores confirmam a importância de utilizar métodos visuais, multissensoriais, tecnologias assistivas e a personalização do ensino para atender às necessidades específicas dessas crianças. A seguir, é apresentada a discussão dos resultados obtidos, com base nos índices das fontes consultadas.

Freire (1987) destaca que o uso de materiais visuais, como imagens e gráficos, facilita o processo de aprendizagem de crianças com TEA ao promover a associação entre símbolos visuais e conceitos linguísticos. Os resultados de nossa pesquisa corroboram essa ideia, evidenciando que crianças com TEA respondem positivamente a recursos visuais, como cartões com letras e palavras ilustradas, que ajudam na compreensão e na memorização. Os resultados evidenciam também que as crianças que são expostas a esses materiais têm, de forma geral, um maior engajamento e compreensão no processo de leitura.

Além disso, o uso de estratégias multissensoriais também foi uma constante nas abordagens pedagógicas analisadas. Schirmer *et al.* (2004) argumentam que o envolvimento de diferentes sentidos, como tátil e auditivo, é crucial para o desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA. Atividades como jogos de sons, uso de letras em relevo e outras práticas que envolvem o tato e a audição têm um impacto positivo na interação sensorial das crianças, favorecendo a aquisição de habilidades linguísticas.

O conceito de instrução direta, com a modelagem explícita e parte estruturada, também foi amplamente discutido nas fontes consultadas. Schirmer *et al.* (2004) e Kail (2013) enfatizam que a repetição é essencial para que as crianças internalizem conceitos de leitura e escrita. Os resultados desta pesquisa mostraram que crianças com TEA, quando expostas a métodos de ensino estruturados e repetitivos, têm maior sucesso na aprendizagem, especialmente no que diz respeito à associação entre sons e letras. Isso reforça a importância de aplicar abordagens claras e consistentes, que ofereçam segurança e confiança para o aluno.

Outro ponto importante apresentado foi a personalização do ensino, que se manifesta na criação de Planos de Ensino Individualizados (PEI). Perini-Santos (2013) destacou a importância de adaptar o conteúdo e o ritmo de aprendizagem às necessidades de cada criança. Ao utilizar o PEI, os educadores conseguem trabalhar de forma mais eficaz com as crianças, proporcionando um ensino que respeita as limitações e potencialidades individuais de cada aluno. As observações feitas indicam que a personalização é uma estratégia fundamental para garantir a inclusão efetiva de aulas com TEA.

Em relação ao uso de tecnologias assistivas, Schirmer *et al.* (2004) apontam que o uso de softwares educativos e aplicativos de comunicação pode fornecer suporte adicional, especialmente em termos de interação e expressão. Os resultados indicaram que as crianças com TEA obtiveram uma melhor participação e interação quando utilizaram essas ferramentas, uma vez que elas permitiram uma aprendizagem mais personalizada e interativa, além de oferecer recursos que atendem às necessidades de comunicação dos alunos.

O ambiente de aprendizagem estruturado é um fator crucial para o sucesso da alfabetização de crianças com TEA. Freire (1987) defende que rotinas bem definidas e um ambiente organizado são essenciais para que os alunos possam se concentrar e se envolver nas atividades de leitura e escrita. Observa-se que nas escolas que implementam rotinas estruturadas, com áreas específicas para atividades pedagógicas, as crianças com TEA demonstram maior foco e participação nas tarefas propostas.

O reforço positivo, recomendado por Perini-Santos (2013), também foi identificado como uma prática eficaz para motivar e engajar as crianças durante o processo de alfabetização. Os resultados da pesquisa indicaram que o uso de elogios e recompensas, mesmo que em pequenas conquistas, aumenta a confiança e o desejo de participação das crianças nas atividades propostas, especialmente nas tarefas mais desafiadoras, como a leitura e a escrita.

Por fim, o envolvimento da família e a formação continuada dos educadores são aspectos fundamentais para o sucesso da inclusão. De acordo com Perini-Santos (2013), a colaboração da família na sua relação com a escola, juntamente com a capacitação constante dos professores, é determinante para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. Nossos dados confirmam que escolas que mantêm um diálogo constante com as famílias e oferecem treinamentos regulares para seus educadores promovem um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento das crianças com TEA.

Os resultados encontrados são consistentes com as abordagens sugeridas pela literatura especializada e reforçam a ideia de que a inclusão efetiva de crianças com TEA no processo de alfabetização e letramento depende de estratégias pedagógicas cuidadosamente planejadas e adaptadas às necessidades específicas desses alunos. A utilização de métodos visuais, multissensoriais, tecnologias assistivas e a personalização do ensino, aliados ao apoio familiar e à formação contínua dos educadores, oportunizam a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, acessível e eficaz.

Por meio deste estudo, percebeu-se que a implementação dessas estratégias promove o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças com TEA de maneira significativa. Além disso, é importante destacar que o sucesso dessas abordagens depende de uma avaliação contínua e ajustada às necessidades individuais dos alunos, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver de acordo com seu potencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar estratégias pedagógicas eficazes para o processo de alfabetização e letramento de crianças com o TEA, explorando as metodologias que podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas desses alunos. A pesquisa destacou a importância de abordagens específicas, incluindo o uso de materiais visuais, técnicas multissensoriais, tecnologias assistivas e a criação de ambientes de aprendizagem estruturados. Além disso, enfatizou a necessidade de formação contínua dos educadores e a colaboração estreita entre escola e família.

Os resultados indicam que as práticas pedagógicas baseadas em recursos visuais, atividades multissensoriais e estratégias de instrução direta são fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita em crianças com TEA. A personalização do ensino, por meio de PEIs, é um ponto-chave para garantir que o ritmo de aprendizagem e os métodos utilizados sejam adequados às particularidades de cada aluno. A utilização de tecnologias assistivas também mostra ser um recurso valioso, proporcionando uma aprendizagem mais interativa e acessível, especialmente para crianças com dificuldades de comunicação.

Outro aspecto importante encontrado é a relevância do ambiente de aprendizagem organizado e das rotinas bem definidas. A pesquisa evidencia que, quando as crianças com TEA estão inseridas em ambientes previsíveis e estruturados, tendem a se sentir mais seguras e engajadas nas atividades propostas, o que favorece o processo de alfabetização.

Concluiu-se, portanto, que as estratégias pedagógicas adaptadas e personalizadas são fundamentais para garantir que as crianças com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade, permitindo que desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita de forma significativa e inclusiva. A implementação dessas estratégias requer um compromisso contínuo por parte das escolas, dos educadores e das famílias, com o objetivo de proporcionar um ambiente educacional que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas limitações. O estudo reforça a necessidade de uma abordagem holística e individualizada para a alfabetização e o letramento de crianças com TEA, destacando a importância de ajustes pedagógicos constantes, baseados nas necessidades e características de cada criança.

REFERÊNCIAS

- BONDY, A.; FROST, L. **O Sistema de Comunicação de Troca de Imagens. Modificação de Comportamento**, 18(4), 469-491, 1974. Publicado por SAGE Publications.
- BROWN, R. **Uma primeira língua: os estágios iniciais**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.
- CHOMSKY, N. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FRITH, U. **Autism: Explaining the Enigma**. Oxford: Blackwell Publishing, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K. **Learning how to mean: explorations in the development of language**. London: Edward Arnold, 1975.
- HARRIS, S. L.; HANDLEMAN, J. S. **Programas de educação pré-escolar para crianças com autismo**. Austin, TX: Pro-ed, 1994.
- KAIL, M. **Aquisição de linguagem**. Tradução de Márcio Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- KANNER, L. Distúrbios autísticos de contato afetivo. **Nervous Child**. New York 2, 217-250, 1943.
- LORD, C.; MCGEE, J. P. (ed.). **Educando crianças com autismo**. Washington, DC: National Academy Press, 2001.
- LOVAAS, O. I. Tratamento comportamental e funcionamento educacional e intelectual normal em crianças autistas jovens. **Jornal de Consultoria e Psicologia Clínica**, Washington, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987.
- MIRENDA, P. Toward Functional Augmentative and Alternative Communication for Students with Autism: Manual Signs, Graphic Symbols, and Voice Output Communication Aids. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, 34(3), p. 203-216, 2003.
- ODOM, S. L.; COX, A. W.; BROCK, M. E. Implementation Science, Professional Development, and Autism Spectrum Disorders. **Exceptional Children**, 77(1), p. 97- 114, 2010.
- PERINI-SANTOS, P. **Aquisição da linguagem: uma introdução**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- PRIZANT, B. M.; WETHERBY, A. M.; RUBIN, E.; LAURENT, A. C.; RYDER, D. **Enhancing communication for individuals with autism: a guide to the SCERTS Model**. Baltimore: Brookes Publishing, 2003.
- SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**, 80(2), 95-103, 2004.
- SCHLOSSER, R. W.; WENDY, S. F. Efficacy of Augmentative and Alternative Communication: Toward Evidence-Based Practice. **Augmentative and Alternative Communication**, 24(1), p. 69-81, 2008.

SMITH, T.; EIKESETH, S.; KLEVSTRAND, M.; LOVAAS, O. I. Tratamento comportamental intensivo para pré-escolares com retardo mental severo e transtorno de desenvolvimento invasivo. **American Journal on Mental Retardation**, 102(3), 238-249, 2001.

TOMASELLO, M. **Construindo uma língua**: uma teoria baseada no uso da aquisição de linguagem. Cambridge, MA: Imprensa da Universidade de Harvard, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O ingresso na cultura do escrito: práticas de linguagens e ludicidade na Educação Infantil

*Introduction to the Culture of Writing: language practices and playfulness in early
Childhood Education*

FLÁVIA NUNES DE OLIVEIRA

Discente de Pedagogia (UNIPAM)

E-mail: flaviaanunes1911@hotmail.com

FABIANA FERREIRA DOS SANTOS

Professora orientadora (UNIPAM)

E-mail: fabianafs@unipam.edu.br

Resumo: O propósito deste estudo foi investigar o processo de inserção da criança na cultura do escrito, tendo em vista o contexto da Educação Infantil – etapa creche e etapa pré-escola. Segundo orientações de documentos oficiais como as DCNEI (2009) e a BNCC (2017), mesmo antes do aprendizado formal da leitura e da escrita, práticas de linguagem devem estimular a curiosidade e a compreensão dos pequenos acerca do funcionamento da leitura e da escrita, o que irá favorecer, posteriormente, o êxito da alfabetização e do letramento. Nesse viés, foi considerado o valor e as contribuições das atividades lúdicas como jogos e brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A pesquisa bibliográfica acerca da relação existente entre a ludicidade e o desenvolvimento infantil buscou subsídio teórico em autores como Friedmann (2006) e Kishimoto (2008), que demonstram inúmeros benefícios para a criatividade, a cooperação, a socialização e o raciocínio e, conseqüentemente, para aspectos de linguagem. Assim, foi possível promover reflexões de ordem teórica e de natureza prática sobre o trabalho com a linguagem na Educação Infantil, reconhecendo-se o valor das interações e das brincadeiras.

Palavras-chave: jogos; brincadeiras; ludicidade; leitura; escrita; Educação Infantil.

Abstract: The purpose of this study was to investigate the process of introducing children to the culture of writing within the context of Early Childhood Education – both at the daycare and preschool levels. According to guidelines from official documents such as the DCNEI (2009) and the BNCC (2017), even before the formal learning of reading and writing, language practices should stimulate children's curiosity and understanding of how reading and writing work, which will later promote success in literacy and reading instruction. In this sense, the value and contributions of playful activities, such as games and play, were considered for children's development and learning. The literature review on the relationship between playfulness and child development drew on theoretical support from authors such as Friedmann (2006) and Kishimoto (2008), who highlight numerous benefits for creativity, cooperation, socialization, reasoning, and, consequently, language development. Thus, it was possible to promote theoretical and practical reflections on language instruction in Early Childhood Education, recognizing the value of interactions and play.

Keywords: games; play; playfulness; reading; writing; Early Childhood Education.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura e a escrita são práticas sociais que integram o cotidiano de muitos indivíduos, inclusive o das crianças, desde bem pequenas. Sendo assim, a história da escrita começa para os pequenos muito antes de seu processo de alfabetização, impulsionando seu desenvolvimento humano.

Por décadas, a Educação Infantil brasileira não foi compreendida como espaço de função educativa, sendo que, nesse cenário, suas atividades muitas vezes se reduziam ao cuidado e ao assistencialismo, desconsiderando atividades que contemplassem o universo da leitura e a formação do leitor, por exemplo. Atualmente, reconhece-se a interface entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, bem como a garantia de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Além disso, há uma percepção de que uma trajetória escolar e de desenvolvimento humano bem sucedida se inicia ainda na Educação Infantil.

A Educação Infantil atende crianças na etapa creche (0 a 3 anos) e na etapa pré-escola (4 e 5 anos). Mesmo que a Educação Infantil não tenha por meta a alfabetização nem mesmo possa ser compreendida como tempo de preparação para a alfabetização, é indiscutível que possui papel relevante no processo de apropriação da linguagem. Desse modo, professores devem assegurar aos pequenos sua inserção no mundo da cultura escrita, ampliando suas experiências com textos que circulam socialmente com diferentes funções e ensinando comportamentos leitores.

Nesse viés, no cotidiano da Educação Infantil, devem ser ofertadas práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças com a linguagem (leitura, escrita e oralidade), respeitando as especificidades da primeira infância. Tais práticas devem ser estruturadas a partir de interações e brincadeiras, assim como sugerido nos documentos oficiais que norteiam a organização pedagógica nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, intenciona-se reconhecer possibilidades lúdicas para que a Educação Infantil possa favorecer o ingresso das crianças na cultura do escrito, reconhecendo seus direitos de aprendizagem e as contribuições específicas dessas ações para o desenvolvimento infantil. Também é foco de análise verificar influências positivas do desenvolvimento de práticas de linguagem na Educação Infantil, tendo em vista posterior processo de alfabetização.

Por meio de práticas de linguagem, os indivíduos interagem e se constituem como sujeitos sociais. Nesse sentido, ao longo das leituras e da investigação que foi realizada, pretendeu-se responder à seguinte questão: como os profissionais que atuam na Educação Infantil, etapas creche e pré-escola, devem planejar e conduzir práticas lúdicas e significativas de linguagem que envolvam diferentes gêneros do discurso e favoreçam o desenvolvimento infantil e o ingresso na cultura do escrito?

No universo da Educação Infantil, a cultura literária ficcional deve estar presente. Especialmente os contos e as fábulas podem ser reconhecidos como caminho essencial de aproximação dos pequenos com práticas de linguagens significativas. A contação de histórias ou a leitura em voz alta feita pelo professor envolve e encanta as crianças, instigando sua imaginação, ampliando seu vocabulário e aproximando-as dos livros.

A roda, em que professores e estudantes conversam sobre diferentes temas, leem notícias, recebem orientações, fazem combinados, argumentam, também é momento privilegiado de trabalho com a linguagem. Nesse momento, podem protagonizar ricas experiências de fala e de escuta, encontrando-se com diferentes gêneros orais e escritos. Diversas atividades relacionadas à leitura e à escrita e portadores de textos, como livros, revistas, jornais, folhetos e histórias em quadrinhos, devem estar presentes em salas referência de Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) consideram a linguagem oral e escrita como bens culturais, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação, aos quais as crianças têm o direito de ter acesso. No documento, a aquisição da linguagem depende das possibilidades que as crianças encontram para observar e participar de situações comunicativas. Nesse sentido, ressalta que o processo deve ser planejado e trabalhado de forma contínua no cotidiano da Educação Infantil, tendo como cerne as interações e as brincadeiras.

Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) da Educação Infantil, no eixo intitulado Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, há diversas indicações que contemplam práticas de leitura e escrita. De fato, os profissionais que atuam na Educação Infantil devem compreender a relevância do desenvolvimento de atividades que envolvam ler e escrever. Entretanto, é relevante ressaltar que a intenção não deverá ser a condução de aulas de alfabetização. A BNCC considera ainda o brincar como um dos direitos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, a ludicidade é compreendida como ferramenta pedagógica que impulsiona, em todos os âmbitos, o desenvolvimento infantil.

Assim, o presente estudo buscou reconhecer a relevância de que, na Educação Infantil, a criança possa, através de diferentes práticas de linguagem e da ludicidade, ingressar no universo da cultura escrita. O levantamento de informações da investigação proposta foi realizado mediante pesquisa bibliográfica, que considerou pesquisas relevantes de nomes ligados ao universo da linguagem na Educação Infantil como Emília Ferreiro, Magda Soares e Delia Lerner. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEIs) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino, também apoiaram as análises. Estudos complementares acerca do valor da ludicidade para aprendizagens na infância também foram considerados.

Com este estudo, espera-se alcançar clareza quanto às orientações de legislações oficiais, de modo que as atividades propostas na Educação Infantil possam contribuir para que a criança se interesse e levante hipóteses sobre a leitura e a escrita.

2 A CRIANÇA E A CULTURA DO ESCRITO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Ao longo do século XX, o modo de se pensar a criança e a infância foi modificado. Os pequenos passam a ser compreendidos como seres em desenvolvimento, agentes sociais plenos, sujeitos de direitos e protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Essa nova concepção de criança como indivíduo que observa, questiona, faz julgamentos, assimila valores e constrói conhecimentos a partir de interações com o mundo físico e social impõe a necessidade de que as práticas pedagógicas apresentem

intencionalidade educativa. Nesse viés, segundo o Parecer CNE/CEB n. 20 de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Tendo em vista essa concepção de infância, uma das tarefas da Educação Infantil é promover o ingresso da criança na cultura letrada, ou seja, mesmo antes do aprendizado da leitura e da escrita, os pequenos devem participar de experiências significativas com a linguagem escrita. Mas o que é a cultura do escrito? No Glossário Ceale (2024), que reúne termos ligados ao universo da alfabetização, leitura e escrita, a cultura escrita é definida como “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade.” Vale esclarecer que o Ceale, núcleo de estudos da UFMG, integra uma perspectiva de pesquisa que identifica a expressão cultura escrita de modo diverso de outros termos como alfabetização e letramento. Nessa linha, por exemplo, o letramento é apenas uma das dimensões possíveis da cultura do escrito, dizendo respeito aos usos sociais da leitura e da escrita.

Já para a pesquisadora argentina Emília Ferreiro (2016), referência por suas publicações relacionadas ao universo da alfabetização, não é possível que os termos alfabetização, letramento e cultura escrita coexistam dessa maneira. Assim, considera inadequado que alfabetização seja apenas um mero sinônimo de decodificação. Para Ferreiro, não é razoável aceitar um período de decodificação prévio àquele em que a criança percebe a função social de textos, por exemplo. Do mesmo modo, compreende o termo cultura escrita de um modo mais abrangente, tendo em vista uma interação constante entre indivíduos e contextos sociais que utilizam a linguagem. Assim, conclui que a cultura escrita envolve a compreensão, pela criança, de diferentes gêneros de texto e de suas funções socioculturais na contemporaneidade. Portanto, para compreender a expressão “ingresso na cultura do escrito”, é preciso reconhecer a escrita como um objeto de cultura consolidado através dos tempos, com valor relevante para os sujeitos. Ou seja, a escrita deve ser reconhecida como elemento cultural, forma de registro e manifestação social. Nessa perspectiva é necessário considerar que os livros, notícias, textos publicitários, calendários, e-mails, entre outros textos, tem sua razão de ser no universo social da escrita. Portanto, entrar na cultura da escrita “supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos” (Lerner, 2006, p. 17).

Tantos pontos de vista, por vezes divergentes, concordam que o processo de aprendizagem que permite a uma pessoa desenvolver a capacidade de ler e escrever não é um propósito da Educação Infantil, embora algumas crianças possam se interessar pela

linguagem escrita, desde bem cedo, apropriando-se de vários de seus aspectos. Assim, o objetivo básico desse nível de ensino deveria ser promover o ingresso e a familiaridade com a cultura escrita. Assim, tendo em vista a Educação Infantil e as práticas de inserção da criança na cultura do escrito,

[...] muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético) (Brasil, 2016a, p. 26).

Neste cenário, o ingresso na cultura da escrita pressupõe mais do reconhecer letras e sons, implicando o alcance de conhecimentos diversos sobre a língua escrita: diferenças com contextos orais, objetos da cultura escrita, instituições e profissões construídas pelos usos sociais da escrita.

3 O LUGAR DA ORALIDADE, DA LEITURA E DA ESCRITA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem é uma capacidade humana que constitui os indivíduos como sujeitos sociais e históricos, possibilitando aos indivíduos compartilhar significados, expressar, produzir sentidos, apropriar-se da cultura, produzindo-a e transformando-a. A linguagem e a capacidade de comunicação interpessoal são aspectos relevantes para o desenvolvimento de uma criança. Esse percurso se inicia com o olhar, gestos e sons, que vão se transformando em sentidos e palavras, exigindo atenção em relação às pessoas com quem convive e ao mundo que observa. Assim, mesmo que os bebês ainda não utilizem a linguagem oral, é essencial um cenário em que professores possam olhar para as crianças, “dialogando” e mediando contextos diversos de aprendizagem. Ao longo da Educação Infantil, a autoria das crianças deve ser garantida pela fala, pelo gesto, pelo desenho, pela escrita ou através de outras formas de registro.

A trajetória histórica da Educação Infantil brasileira, pautada na filantropia e assistencialismo, justifica as dificuldades dos profissionais em acolher a ideia contemporânea de currículo como um organizador de seu trabalho cotidiano. Isto porque, por décadas, as creches e as pré-escolas utilizaram apenas a expressão “planejamento de rotinas”. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI),

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e

escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (Brasil, 2009).

Sendo coerente a esse princípio, o art. 9º das DCNEI estabelece as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas, e solicita que as experiências vivenciadas na Educação Infantil

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Brasil, 2009).

A organização curricular da Educação Infantil proposta pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) estrutura-se em cinco campos de experiências, que acolhem saberes, situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças. Para cada um dos campos de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Fochi (2015, p. 221-228), a organização curricular por campos de experiências

[...] consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência.

Questões diretamente ligadas à linguagem são contempladas no campo de experiência nomeado Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, que apresenta reflexões sobre como a criança, desde o nascimento, participa de situações comunicativas cotidianas através de movimentos, olhar, postura, sorriso ou choro, por exemplo. Aos poucos, os pequenos vão se apropriando da língua materna, ampliam e enriquecem seu vocabulário e desenvolvem recursos e habilidades de expressão e de compreensão. Sendo assim, o trabalho com esse campo de experiência na Educação Infantil deve promover experiências em que a criança possa falar e ouvir, em diferentes contextos, constituindo-se como sujeito ativo e pertencente a um grupo.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da

ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017).

Desse modo, em consonância com documentos legais norteadores como as DCNEI e a BNCC, faz-se necessário que pressupostos teóricos se entrelacem com o planejamento e com práticas pedagógicas que deem destaque à oralidade, leitura e cultura escrita no cotidiano de toda a Educação Infantil. Na primeira infância, a linguagem oral é predominante. A habilidade de narrar ou relatar com detalhes histórias reais ou imaginadas, de modo compreensível e coerente, deve ser trabalhada. Entretanto, a linguagem escrita também é objetivo de interesse dos pequenos, pois vivem em um mundo onde a cultura escrita é bastante relevante. Assim, na sala de aula, portadores de leitura devem estar presentes: livros, revistas, folhetos, histórias em quadrinhos, cartazes, etc. O trabalho que envolve a escrita não pode ser mecânico, nem centrado na decodificação.

Não se trata de mantê-las (as crianças) asépticamente isoladas da linguagem escrita. Também não se trata de ensinar-lhes nas classes pré-escolares o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir exercícios de repetição escritos e de repetição em coro. É necessária imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita (Ferreiro, 1985, p. 102).

Gêneros orais devem ser objeto de ensino na Educação Infantil. Os planejamentos devem englobar atividades de oralidade em que as crianças sejam interlocutoras em situações de comunicação. As atividades devem ter intencionalidade pedagógica e favorecer o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas como vocabulário, argumentação, relato, descrição e exposição.

Muito antes de uma preocupação sistematizada com o processo de construção da escrita pelas crianças, em atividades propostas para classes de Educação Infantil, é preciso dar função à leitura e à escrita, para que os pequenos compreendam sua utilidade prática na sociedade contemporânea. Assim, conforme Ferreiro (2007, p. 47), “A língua escrita se converte num objeto de ação, e não de contemplação.” Desde cedo, com desenhos ou com o professor como escriba, crianças podem produzir textos, apropriando-se progressivamente de situações de comunicação da linguagem escrita: podem descrever lugares, explicar fenômenos, contar histórias, tentar convencer alguém de algo, dar instruções, etc.

A leitura deve fazer parte da vida das crianças e do cotidiano escolar, de modo a favorecer o desenvolvimento de comportamentos leitores e a própria formação do

leitor. Para tanto, a Educação Infantil deve oferecer modelos de leitores e inserir as crianças em práticas sistemáticas e significativas que envolvam textos de diferentes naturezas. Estratégias de leitura que envolvam a ativação de conhecimentos prévios, antecipação de informações, checagem de hipóteses, identificação de relações intertextuais, comparações e inferências devem ser vivenciadas. Por fim, é importante que as crianças façam apreciações dos textos lidos.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O INGRESSO DA CRIANÇA NA CULTURA DO ESCRITO

O brincar desempenha papel importante no desenvolvimento e na aprendizagem humana. A palavra lúdica tem origem na palavra *ludere* e traz o sentido de ilusão, simulação. Assim, o brincar é uma capacidade ligada ao imaginar, em que se torna possível dar significados diferentes a um determinado objeto ou ação. Por isso, o sentido da brincadeira precisa ser dado pelos sujeitos que brincam. Segundo Salles e Faria (2012, p. 118),

O brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, relacionarem-se, descobrirem, explorarem e conhecerem sua realidade física e social. Brincando, constroem sua subjetividade, constituindo-se como sujeitos humanos em determinada cultura. É, portanto, uma das linguagens da criança e, como as demais, aprendida social e culturalmente. É uma atividade permeada por valores, atitudes e expressão de sentimentos que possibilita a significação e a ressignificação do mundo pelas crianças.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los com suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar, favorecendo a socialização, a autonomia e a comunicação. Nesse cenário, ressalta-se o quanto se torna relevante a realização de atividades lúdicas, que estimulem sempre as crianças a vencerem etapas e a desenvolverem aspectos como concentração, integração e raciocínio.

No contexto da importância dos jogos e brincadeiras na educação, Wallon foi o primeiro a quebrar paradigmas ao dizer que a aprendizagem não depende apenas do ensino de conteúdo. Para que ela ocorra, afeto e movimento são necessários também. O autor afirma que é preciso ficar atento aos interesses dos pequenos e deixá-los se deslocar livremente para que façam descobertas (Wallon, 1981). Levando em conta que as escolas valorizavam muito a inteligência e o desempenho, Wallon propôs que considerassem o ser humano de modo integral e isso significaria introduzir na rotina atividades diversificadas, como jogos e brincadeiras. Baseando nisso, a Educação Infantil deverá

estabelecer estratégias de ensino que favoreçam um processo de ensino e de aprendizagem divertido e eficiente.

Os jogos e as brincadeiras são um processo pelo qual as crianças aprendem com prazer e brincando. Na concepção de Wallon, o lúdico é uma atividade exercida de forma individual, ou seja, quando a criança brinca de forma livre. Ele evidencia o caráter emocional em que os jogos se desenvolvem, demonstrando seu interesse pelas relações sociais infantis nos momentos do jogo e seus aspectos relativos à socialização. Por isso, afirma o autor, a criança concebe o grupo em função das tarefas que o grupo pode realizar, dos jogos a que pode entregar-se com suas camadas de grupo, e também das contestações, dos conflitos que podem surgir nos jogos onde existem duas equipes antagonicas (Wallon, 1979, p. 210).

O jogo, o brinquedo e a brincadeira são essenciais para o processo de desenvolvimento da criança. Sabendo-se que tais atividades possuem diferentes funções, serão vistos os conceitos de jogos, brinquedos e brincadeiras, de acordo com Kishimoto (2008, p. 17):

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de concentração deste campo. Podemos pensar que os termos jogo, brinquedo e brincadeira são empregados de forma indistinta devido à originalidade dos termos brincar e jogar.

A criança aprende muito quando está brincando. É através das brincadeiras, de seus movimentos, da sua interação com os objetos e com espaço com outras crianças que ela irá desenvolver suas potencialidades, descobrindo suas habilidades. É através dessas atividades lúdicas que as crianças desenvolvem os conceitos básicos presentes em seu dia a dia. Brincar é uma das atividades essenciais na vida de todas as crianças. É através dela que a criança aprende a se relacionar melhor com os outros, bem como desenvolve sua identidade e autonomia no meio social.

Desde a antiguidade, o jogo já era conhecido, mas, inicialmente, não era percebido como uma atividade que poderia contribuir para o desenvolvimento psíquico e motor das crianças. Até hoje, há dificuldade em definir o termo “jogo” e suas variações, já que existem inúmeros tipos.

A variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, símbolos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais, coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros mostra a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo (Kishimoto, 2017, p. 1).

Ao longo do tempo, o jogo pode sofrer transformações, recebendo novas regras e nomes, porém permanecendo com o mesmo sentido ou propósito. Essas modificações se dão de acordo com características culturais dos povos, o que reforça a dificuldade de estabelecer uma definição universal. Além disso, o significado de uma atividade pode variar de acordo com a perspectiva de quem observa. Por exemplo, enquanto para

alguém que não pertence ao grupo, uma criança indígena utilizando arco e flecha pode parecer estar brincando; para a comunidade indígena significa um treino essencial para a caça e habilidade necessária para a sobrevivência. Dessa forma, a mesma prática pode ser considerada um jogo ou não, dependendo do contexto cultural e do significado atribuído a ela por um grupo.

A relevância dos jogos começou a ser reconhecida no século XVIII, mas foi somente no início do século XIX que eles se consolidaram como parte fundamental da vida infantil. De maneira geral, os jogos ajudam as crianças a desenvolver habilidades sociais e cognitivas, além de ensinar a lidar com regras.

Apesar da importância, pesquisas sobre jogos infantis só ganharam destaque na década de 1970, impulsionadas pela obra de Jean Piaget (1978), *A formação do símbolo na criança*. Esses estudos ressaltaram como os jogos auxiliam na criação de estratégias, no trabalho em equipe e na compreensão de limites e regras, especialmente quando planejados com objetivos claros pelos educadores.

Outra questão relevante é a dificuldade de distinguir os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira, que muitas vezes são tratados como sinônimos. “Brinquedo” pode significar objeto para brincar, jogo ou brincadeira, o que demonstra a confusão terminológica. No entanto, o brinquedo pode ser utilizado de diversas formas pelas crianças, seja por meio de itens industrializados, objetos criados com materiais reaproveitados ou até pela imaginação, transformando elementos simples, como pedaços de madeira, em brinquedos criativos.

O ato de brincar reflete o contexto social em que a criança está inserida e evidencia sua espontaneidade, imaginação e criatividade. Mesmo quando não há regras formais, as brincadeiras frequentemente possuem normas implícitas. Por exemplo, ao brincar de mãe e filha, a criança adota comportamentos que observa no mundo real, como cuidar da “filha” representada por uma boneca.

Brincadeiras planejadas também podem ser ferramentas importantes para ajudar crianças a superar dificuldades escolares, desde que sejam estruturadas com base em necessidades específicas. O planejamento educativo direciona todo o processo de ensino, estabelecendo prioridades e organizando recursos para alcançar os objetivos traçados.

É essencial considerar que as crianças trazem para a escola vivências e experiências culturais que influenciam suas brincadeiras. Essas diferenças devem ser valorizadas pelos professores, que podem utilizá-las para enriquecer o aprendizado coletivo e explorar a diversidade de culturas e conhecimentos presentes no ambiente escolar.

O brinquedo pode ser utilizado pela criança de várias formas. Há os brinquedos industriais, com os quais as crianças da contemporaneidade parecem estar muito familiarizadas. Por outro lado, há inúmeras outras possibilidades, como os brinquedos confeccionados com sucatas; os brinquedos imaginários, com os quais as crianças abusam da sua imaginação para garantir o seu divertimento; as brincadeiras de casinha, em que pedaços de madeira se tornam carrinhos, etc.

As brincadeiras podem ser vistas como caminhos para auxiliar crianças em suas dificuldades escolares, desde que elas sejam planejadas de acordo com as necessidades identificadas. O planejamento é um instrumento que direciona o processo educacional,

pois trabalha com prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos, e meios necessários para a consecução de objetivos educacionais.

Não podemos esquecer que as crianças já levam para a escola uma vivência de mundo, na qual brincadeiras podem ser desempenhadas de formas diferentes das que estamos habituados a presenciar, pois as culturas são diferentes e isso deve ser valorizado pelo professor, de forma a explorar essas habilidades, individuais ou coletivas, podendo assim obter o conhecimento das múltiplas culturas e aprendizagens que são apresentadas pelas crianças.

Através das brincadeiras, brinquedos, jogos e outras estratégias lúdicas, a criança adquire conhecimentos sem que a aula se torne cansativa e difícil. O professor, como mediador do processo, deverá motivar seu aluno diante de medos, desafios e dificuldades, com afeto, determinação, empatia e dedicação.

Sabe-se que a brincadeira é uma necessidade básica da criança e base da infância. Ao jogar e brincar, as crianças são felizes, recriam, repensam os acontecimentos que acontecem no momento do jogo ou da brincadeira. Nesses momentos, compreende, encena e reinventa a sua realidade, utilizando regras de comportamentos sociais construídos e transmitidos.

5 AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Buscando o ingresso das crianças na cultura do escrito, atividades que envolvam o texto literário devem fazer parte da rotina na Educação Infantil. Nesse sentido, uma das estratégias eficazes de aproximação do texto literário de bebês e crianças ainda pequenas é a contação de histórias. São diversas as contribuições que a contação de histórias poderá trazer para as crianças: o contato com o universo da leitura, o estímulo à criatividade, imaginação e formação de personalidade. É importante que as instituições tenham professores com essa habilidade, pois o ato de contar histórias exige capacitação, pois não basta apenas contar, é preciso saber contar, para quem contar e como contar, encenando e transmitindo o que a história visa passar, para que a ela atinja seu objetivo e a contribuição almejada. A atividade exige planejamento e preparação.

Contar histórias contribui para a formação e transmissão de conhecimentos e valores humanos. Mesmo que a contação de história seja simples, sem muitos recursos e adereços, é essencial para construção e educação da criança, em especial das menores. Nesse cenário, os contos de fada têm importância decisiva na formação da criança. Mesmo que pesquisadores tenham rejeitado os contos de fada considerando-os como perturbadores, há estudos que discutem sua eficácia e importância.

A contação é um momento mágico, de cumplicidade com a turma, pois, através do ato de contar histórias, elas são construídas, transportando a criança para o mundo dos livros, o que faz com que as histórias toquem o coração delas e colaborem com a formação da personalidade delas.

As histórias contribuem para que as memórias de um tempo não sejam perdidas e para que laços e experiências sejam construídos e renovados a partir dos exemplos mostrados nas histórias. Os enredos propagam a cultura, além de expressar sentimentos, mantendo as tradições e costumes de um povo. Os autores afirmam ainda que a

capacidade de imaginação, que é possibilitada à criança durante a contação de histórias, permite que se desenvolvam habilidades de compreensão de si e do mundo.

Café (2015) destaca que contar histórias contribui para despertar o imaginário, permitindo vivências de tempos e lugares não experimentados, como se fosse uma oportunidade de viajar sem mover-se para um outro lugar. Através dessa vivência, os conhecimentos são ampliados e o exercício da empatia também, pois estimula a criança a se colocar no lugar de personagens. A autora ressalta ainda que as histórias têm papel educador e de preservação de valores e costumes.

Uma revisão de bibliografias que tratam do tema revela que todos os pesquisadores concordam que as histórias têm papel fundamental para o desenvolvimento infantil. Do mesmo modo, ressaltam a importância dos cuidados necessários que devem ser tomados antes da contação de uma história ser iniciada. As crianças associam as histórias que ouvem com as situações que vivenciam, por isso é preciso cuidado na escolha das histórias que lhes serão transmitidas, sendo essencial que apresentem qualidade literária e adequação à faixa etária das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível reconhecer que o trabalho dos professores que atuam na Educação Infantil – etapa creche e pré-escola – é determinante para o desenvolvimento de aspectos relacionados à linguagem, favorecendo o ingresso da criança na cultura escrita e a formação de leitores. Para tanto, é fundamental que os docentes que atuam nesse nível de ensino busquem subsídios teóricos e práticos para planejamentos que contemplem a oralidade, a leitura e a escrita. Esses planejamentos não devem ter por foco a apropriação do sistema de escrita, mas sim no reconhecimento de diferentes tipos de textos, de suas características e funções.

Ainda conforme essa investigação, os jogos e as brincadeiras, que permitem imaginar, criar, ser e recriar, são essenciais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças na primeira infância. Sendo assim, a ludicidade deverá permear o cotidiano das instituições de Educação Infantil, favorecendo também aprendizagens ligadas ao universo da linguagem.

Compreender a criança como um ser integral é condição básica para o êxito do trabalho pedagógico. Deve-se ainda levar em conta a existência de etapas no processo de desenvolvimento. As atividades requeridas somente têm razão de ser se representarem o nível de aprendizagem do aluno.

Para o êxito de atividades lúdicas, o professor deve estar sempre ao lado das crianças, orientando-as. Através de brincadeiras e jogos, a criança aprende de uma forma menos rígida, de forma mais tranquila. Há momentos em que a criança nem percebe que, através de uma determinada brincadeira, vários objetivos estão sendo alcançados.

As brincadeiras ocorrem independentemente do local em que a criança esteja. Basta ter algo que a estimule, que logo ela começa a imaginar e conseqüentemente ela assume um papel, tomando como referência pessoas que são importantes no seu dia a dia, viajando em um mundo de fantasia, com muito movimento, e expressando seus sentimentos. É da natureza do ser humano ser expressivo, afetivo e social, embora, em algumas pessoas, esses aspectos em parte estejam bloqueados. Por isso, é preciso

trabalhar o ser humano por completo, para que essas características sejam desenvolvidas. Assim, o educador deve estar preparado para ter condições de intervir e proporcionar o desenvolvimento da criança, sabendo que ela é única em suas capacidades e limitações.

REFERÊNCIAS

BORGES, Teresa Maria Machado. **A criança em idade pré-escolar**. Rio de Janeiro: T. M. Machado Borges, 2003.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017, atualizada. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016a. v. 4. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

BRASIL. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016b. v. 7. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

CAFÉ, Ângela Barcellos. **Os contadores de histórias na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos**. Brasília: Universidade de Brasília: Instituto de Artes, Brasília (DF), 2015.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de Linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Anzol, 2012.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2016.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FOCHI, Paulo S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BRUGUNCI, Maria das Graças de Castro (org). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2008.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012. (Coleção Entre Nós).

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012 (Série Educação em Ação).

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1979.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. Tradução de Doris Sanches Pinheiro, Fernanda Alves Braga. São Paulo, SP: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1981.

O movimento homossexual e a luta pela despatologização da homossexualidade no Brasil a partir de 1970

The Homosexual Movement and the struggle for the depathologization of homosexuality in Brazil since 1970

PEDRO VITOR DE QUEIROZ

Discente de História (UNIPAM)

E-mail: pvitordequeiroz@gmail.com

ALTAMIR FERNANDES DE SOUSA

Professor orientador (UNIPAM)

E-mail: altamirinho@unipam.edu.br

Resumo: O período da década de 1970 no Brasil foi o marco da luta de grupos de pessoas que não se identificavam com os padrões heteronormativos da época. A comunidade LGBTQIA+ se organizou para lutar contra a opressão do Estado, e algumas conquistas foram obtidas, como mudanças legislativas, avanços nos direitos civis e aumento da conscientização pública. Este estudo busca contextualizar a articulação do Movimento Homossexual, que tinha como uma das suas principais premissas o fim da patologização da homossexualidade. Os métodos qualitativos de pesquisa, baseados na revisão bibliográfica crítica, mostram que o preconceito contra homossexuais é resultado de uma combinação de fatores históricos, culturais, religiosos e sociais. A discriminação está presente no Estado atual, o que pode ser visto nas barbaridades desferidas a esses grupos minoritários, mas a persistência de ativistas simpatizantes com a causa denuncia o preconceito, buscando promover a igualdade social.

Palavras-chave: homossexualidade; despatologização; sexualidade.

Abstract: The 1970s in Brazil marked a significant period of activism for groups that did not conform to the heteronormative standards of the time. The LGBTQIA+ community organized to resist state oppression, achieving several milestones such as legislative changes, advancements in civil rights, and increased public awareness. This study aims to contextualize the articulation of the Homosexual Movement, which had as one of its main premises the depathologization of homosexuality. Qualitative research methods, based on critical literature review, demonstrate that prejudice against homosexuals results from a combination of historical, cultural, religious, and social factors. Discrimination persists within the current State, as evidenced by ongoing acts of violence and marginalization targeting these minority groups. Nevertheless, the continued efforts of activists and allies expose such prejudice and strive to promote social equality.

Keywords: homosexuality; depathologization; sexuality.

1 INTRODUÇÃO

O final da década de 1970 e início dos anos 1980 foram marcados pelo processo de redemocratização do Estado e fim da Ditadura Civil-Militar. Essa fase de transição política possibilitou a reorganização e a mobilização de diversos grupos sociais. Em 1978, surgiu a primeira onda do Movimento Homossexual Brasileiro (MHB), impulsionada principalmente pela fundação e atuação do grupo “Somos - Grupo de Afirmação Homossexual” em São Paulo e do “Grupo Gay da Bahia” (GGB), fundado em 1980 pelo professor e historiador Luiz Mott¹. Uma das primeiras lutas empreendidas pelo MHB, especialmente liderada pelo grupo Somos-SP, foi a campanha pela despatologização da homossexualidade no Brasil.

Segundo Foucault (2019, p. 9):

[...] se a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade, só se pode liberar a um preço considerável: seria necessário nada menos que uma transgressão das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia dos mecanismos do poder [...]

Assim, a análise foucaultiana se aplica à luta do movimento homossexual brasileiro, visto que a busca pela igualdade e cidadania dos militantes atravessava as noções que pressupõem a existência da patologização que demarca limites e a discriminação da homossexualidade.

O movimento LGBTQIA+² no Brasil do final do século XX tinha como objetivo principal lutar pelos direitos e pela igualdade de tratamento para lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, *queers* e outras pessoas que não se identificam com as normas de gênero e sexualidade predominantes na sociedade. É crucial enfatizar que, nesse período, não havia uma consciência coletiva ou um movimento reconhecido especificamente como LGBTQI+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais). A sigla foi criada em meados dos anos 1990 e inicialmente usava apenas as quatro letras iniciais. Nem todas as pessoas se identificavam com esses termos atuais, o que significa que seria inadequado aplicar essas categorias para descrever a diversidade sexual daquela época. Neste trabalho, preferimos utilizar o termo “LGBT”, pois foi disseminada a existência de uma ampla variedade de orientações sexuais que se afastavam dos padrões heteronormativos prevalentes naquela época.

A luta dos grupos homossexuais teve início na década de 1970, mas foi a partir dos anos 1990 que começou a ganhar mais visibilidade, quando foram realizadas as primeiras Paradas do Orgulho LGBT em diversas cidades do país. O movimento LGBT

¹Luiz Roberto de Barros Mott é um antropólogo, historiador e pesquisador e um dos mais conhecidos ativistas brasileiros em favor dos direitos civis LGBT. Luiz Mott é uma das figuras mais conhecidas do movimento LGBT e foi considerado um dos gays mais poderosos do mundo em uma lista feita pela revista neerlandesa *Wink*.

²LGBTQIA+ significa: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais, sendo que o símbolo “+” abarca as demais orientações sexuais e de gênero, representando pluralidade.

lutava contra a discriminação e a violência que muitas vezes eram direcionadas a pessoas LGBT, incluindo a violência física e psicológica, o preconceito no mercado de trabalho, a falta de acesso a serviços de saúde adequados, o reconhecimento legal das uniões homoafetivas, entre outras questões.

Em 2016, Rozangela Justino liderou um movimento que impetrou Mandado de Segurança no Ministério Público Federal do Rio de Janeiro contra a Resolução n. 01/1999 do CFP. Essa resolução determina crime às práticas de terapia de conversão. O trecho retirado da Resolução a descreve bem: “CONSIDERANDO que a forma como cada um vive sua sexualidade faz parte da identidade do sujeito, a qual deve ser compreendida na sua totalidade; CONSIDERANDO que a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio e nem perversão [...]”

É importante ressaltar inicialmente que a associação entre homossexualidade e doença não se limita às décadas de 1970 e 1980, nem é exclusiva da saúde pública no Brasil. Segundo as ideias do filósofo e historiador Michel Foucault (2006), a homossexualidade é uma construção da sociedade moderna, sendo o indivíduo homossexual uma categoria “fabricada” por ela. Foucault identifica o marco dessa construção no artigo de K. F. O. Westphal em 1870, quando a homossexualidade é descrita como “sensações sexuais contrárias”, ou seja, uma forma particular de vivenciar a sexualidade que desafia as normas tradicionais de masculinidade e feminilidade. A partir desse momento, surge a abordagem clínica voltada para a compreensão e tratamento da homossexualidade.

Assim, as sexualidades divergentes, vistas antes como pecado e crime, passaram a ser colocadas como doença. De acordo com Ruy Laurenti (1984), em um editorial intitulado “Homossexualismo e a Classificação Internacional de Doenças”, publicado na revista “Saúde Pública” em 1984, a inclusão do “homossexualismo” na Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS) ocorreu na 6ª revisão em 1948, na Categoria 320, que classificava como “personalidade patológica”, considerando-o um “desvio sexual”. Até 1970, a concepção de que a homossexualidade era uma condição patológica permaneceu como regra. Foi a partir dessa perspectiva que as primeiras organizações homossexuais no Brasil e em outros países iniciaram uma campanha para a despatologização da homossexualidade nas últimas décadas do século XX.

Atualmente, o Brasil é conhecido por apresentar uma triste realidade em relação à violência contra pessoas trans e travestis, sendo classificado como o país com o maior número de assassinatos desse grupo no mundo. Além disso, de acordo com um levantamento conduzido pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) em 2020, o Brasil também ocupava a triste posição de ser o país que mais comete assassinatos contra pessoas LGBT nas Américas. Esses dados alarmantes evidenciam a urgência de enfrentar a violência e a discriminação que afetam a comunidade LGBT no Brasil.

Nessa perspectiva, o debate acerca do Movimento Homossexual e a despatologização da homossexualidade é essencial, uma vez que ainda há movimentos a favor de terapias de conversão (conjunto de métodos que visam eliminar a orientação sexual homossexual de um indivíduo) no Brasil. Além do mais, a conscientização sobre

essas questões é fundamental para combater a violência e garantir a segurança e o bem-estar de todas as pessoas LGBT no país.

É crucial refletir sobre as raízes do preconceito em relação à orientação sexual e aprofundar o diálogo sobre o assunto além do ambiente acadêmico, de forma a entender a persistência dessa problemática na sociedade brasileira. Nesse sentido, é gritante a necessidade de trazer uma reflexão sobre a real situação enfrentada pelos grupos homoafetivos brasileiros no fim da década de 1970 até os dias atuais, apontando as conquistas e os entraves desses militantes em relação ao fim da patologização da homossexualidade e a condição de subcidadania (ou “rale”), imposta pela sociedade civil contra a população considerada “desviante”, que não se ajustava ao padrão heteroafetivo.

A subjetividade do historiador interfere diretamente no modo como ele interpreta eventos passados. Isso porque o historiador, que é um pesquisador, possui suas próprias experiências, valores e perspectivas. Desse modo, é importante que se reconheça essa subjetividade enviesada na análise e na narração da história (Smith, 1983). Com base nisso, a construção deste artigo é do meu interesse próprio como historiador e membro da comunidade LGBTQIAP+, visto que busco contribuir academicamente para o entendimento e a pesquisa sobre a diversidade sexual e de gênero.

Este trabalho teve como objetivo geral analisar o porquê da articulação do movimento homossexual no período de 1970 a 1980 e os desafios enfrentados e os avanços alcançados pelos ativistas LGBT+ na sua batalha pela remoção da homossexualidade do rol de patologias no Brasil. Buscou também investigar o contexto histórico e social que levou à patologização da homossexualidade no Brasil.

Foi crucial traçar uma análise abrangente do contexto histórico e social que levou à patologização da homossexualidade no Brasil, examinar o cenário sociopolítico e os mecanismos de repressão estatal contra a comunidade LGBTQIA+, investigar estratégias de resistência e grupos de indivíduos “desviantes” unidos para defender, coletivamente, direitos e promover inclusão social. Além disso, buscou avaliar o legado do movimento homossexual e da luta pela despatologização da homossexualidade, considerando seu impacto contínuo nas conquistas e desafios da comunidade LGBT+ no Brasil, incluindo mudanças legais, avanços em direitos civis e aumento da conscientização pública.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A homossexualidade tem sido documentada em várias culturas antigas, notadamente na Grécia Antiga e no Império Romano, onde era frequentemente associada à pederastia, uma prática sexual envolvendo um homem mais velho e um jovem. Na Grécia Antiga, a pederastia era considerada uma parte importante da educação de jovens rapazes, e os intelectuais desempenhavam um papel fundamental no desenvolvimento moral e intelectual desses jovens, sendo tratados com respeito, compreensão e benevolência. Com o tempo, esses relacionamentos muitas vezes evoluíam para envolver uma dimensão afetiva e sexual. (Diehl; Vieira, 2013; Vecchiatti, 2008; Souza, 2017).

Na sociedade romana antiga, os homens tinham a liberdade de se envolver em relações sexuais com suas esposas, amantes ou até mesmo com escravos, independentemente do gênero destes últimos. O importante era que, no caso de parceiros do sexo masculino, eles não adotassem uma posição sexual passiva, pois isso não era considerado desonroso. (Naphy, 2006; Souza, 2017). Esses comportamentos, que eram amplamente aceitos, não eram rotulados como pederastia, mas sim como sodomia. O termo sodomia era empregado para descrever indivíduos que se engajavam em atos de natureza homossexual, ou seja, aqueles que experimentavam atração sexual por pessoas do mesmo sexo biológico (Correio, 2016; Souza, 2017).

No Brasil, as sociedades indígenas historicamente aceitavam a homossexualidade, adaptando-se às diversas culturas e crenças tribais. Posteriormente, devido à influência da Igreja Católica, a prática homossexual passou a ser proibida e perseguida. Já na Idade Média, essa discriminação estava profundamente arraigada na fé cristã. A visão predominante era que qualquer relação sexual deveria ter como único propósito a procriação, e qualquer desvio dessa norma, como o sexo por prazer, mesmo entre duas pessoas apaixonadas, era considerado uma violação da ordem natural e pecaminosa (Cecchiatti, 2008; Souza, 2017).

No que diz respeito ao preconceito contra homossexuais, é importante ressaltar que não é inerente à condição humana, mas sim resultado de uma combinação de fatores históricos, culturais, religiosos e sociais. No passado, muitas sociedades estabeleceram normas estritas relacionadas ao comportamento sexual e de gênero, considerando a heterossexualidade como a única forma aceitável e rejeitando qualquer forma de diversidade nesse aspecto. Além disso, algumas interpretações religiosas perpetuaram a visão de que a homossexualidade é imoral ou pecaminosa, contribuindo para a discriminação.

No contexto social e cultural, normas de gênero rígidas e expectativas tradicionais em relação à masculinidade e feminilidade podem levar à rejeição da homossexualidade, pois ela desafia as noções convencionais de papéis de gênero. A falta de compreensão e conhecimento sobre a diversidade sexual também contribui para o preconceito, pois muitas pessoas são influenciadas por estereótipos e ideias errôneas sobre a homossexualidade.

Após a chegada dos colonizadores nas terras brasileiras e o conflito de culturas que se seguiu, a Coroa Portuguesa estabeleceu suas leis na colônia, muitas das quais estavam ligadas à perspectiva religiosa mencionada anteriormente. Como resultado, as práticas homossexuais foram severamente punidas. No contexto da repressão dos chamados “crimes de sodomia” no Brasil do século XVI, a Inquisição desempenhou um papel significativo. Dessa forma, as práticas homossexuais eram severamente punidas. Vale destacar:

As punições da inquisição brasileira foram as mais variadas. Havia jejuns obrigatórios, orações especiais, retiros, uso de cilício, multas em dinheiro e açoites para os casos considerados mais brandos. Nos casos considerados mais graves, a punição materializava-se em confisco de bens, degredo para outra cidade, e a prisão (Trevisan, 2018, p. 149).

No Brasil do fim do século XX, a homossexualidade era vista pelos defensores das tradições como uma forma de atingir a moral e os bons costumes, além de ser uma ferramenta “comunista para subverter os jovens”. As sexualidades não normativas foram consideradas uma ameaça aos valores tradicionais e à moralidade vigente, o que resultou em perseguição e repressão por parte do Estado.

Durante os primeiros anos da década de 1970, a ditadura militar estava no auge de seu poder, o que tornava desafiador para a comunidade LGBTQ+ confrontar diretamente os abusos do Estado. A estratégia adotada foi a de informar a sociedade sobre questões sociais, sexuais e educacionais, ao mesmo tempo em que essa estratégia servia como um meio para denunciar as violações que ocorriam nos bastidores da ditadura. Foi assim que surgiram iniciativas como o jornal “O Lâmpião da Esquina” e o movimento lésbico, representado pelo grupo “Chanacomchana”, ambos expressamente voltados para a causa gay. Posteriormente, outros grupos se formaram e deram início à luta pelos direitos civis da comunidade LGBTQ+ (Ferraz, 2017; Belin, 2020).

A imagem abaixo traz a capa da primeira publicação do jornal “O Lâmpião da Esquina”, que circulou no Brasil entre 1978 e 1981 e abordava diversos temas relacionados a grupos discriminados naquela época no Brasil.

Figura 1: Foto do jornal “O Lâmpião da Esquina”



Disponível: <https://bndigital.bn.gov.br/exposicoes/uma-janela-para-o-armazem-de-periodicos/fragmentos-sociais-que-compoem-a-nossa-historia-e-formam-nosso-acervo/>.

O ponto de partida do movimento LGBTQ+ no Brasil, ocorreu quando a comunidade local de um bairro em São Paulo expulsou um grupo de mulheres lésbicas do Bar Ferro's. Esse estabelecimento era um local de encontro onde se organizavam discussões sobre estratégias de protesto. Esse episódio levou à união dos diversos

grupos gays da época. Posteriormente, em São Paulo, surgiu o grupo SOMOS, que teve como um dos seus principais fundadores João Silvério Trevisan³, grande defensor da comunidade LGBTQIA+ brasileira e também um dos criadores do jornal “O Lâmpião da Esquina”. O grupo tinha como objetivo a afirmação da identidade homossexual. Uma das primeiras manifestações desse movimento foi uma resposta à perseguição e à violência impostas tanto pelo governo quanto pela sociedade. O grupo estava diretamente em oposição ao Estado.

Ao mesmo tempo, em círculos que se consideravam progressistas, como a esquerda ortodoxa, essas comunidades enfrentavam preconceito e hostilidade. Isso mostra como a luta pela aceitação e pelos direitos das pessoas LGBTQ+ abrangeu diversos setores da sociedade brasileira, incluindo grupos políticos e ideológicos que nem sempre estavam alinhados com a promoção da igualdade e da diversidade. Segundo Feitosa (2020, p. 1)

[...] a esquerda da transição democrática acusava o então nascente Movimento Homossexual não apenas de ser uma manifestação da decadência da burguesia como também uma causa divisionista, secundária e polêmica para os valores morais da sociedade brasileira.

Uma das primeiras ações promovidas pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) foi a campanha em nível nacional para eliminar o parágrafo 302.0 do Código de Saúde do Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social (INAMPS), o qual classificava a homossexualidade como um “desvio e transtorno sexual”. Com isso, em 1985, essa iniciativa promovida pelo GGB já tinha o respaldo de relevantes organizações científicas nacionais e também do candidato da Aliança Democrática, Tancredo Neves. Era um momento estratégico para a mobilização do Movimento Homossexual, pois seria o retorno de um presidente civil ao poder, havia uma comoção nacional pela volta da democracia.

Devido à mobilização expressiva de ativistas homossexuais, representantes da sociedade civil e certos políticos, notadamente com o GGB desempenhando um papel fundamental, o movimento homossexual no Brasil conseguiu conquistar um marco aguardado por muito tempo em 9 de fevereiro de 1985. Esse evento foi comemorado como o maior triunfo já alcançado pela comunidade LGBTQ+ no país. A organização GRUPO GAY DA BAHIA (GGB) (1985) celebra a conquista histórica ao afirmar:

Com todas essas adesões e significativo apoio popular com mais de 16 mil assinaturas, finalmente aos 9 de fevereiro de 1985, o Conselho Federal de Medicina atendeu nossa reivindicação, deixando a homossexualidade de ser enquadrada no código 302.0 e passando para o código 2062.9, “outras circunstâncias psicossociais”, ao lado do “desemprego, desajustamento social, tensões, psicológicas”. Como o “CID” inclui também códigos não relativos a doenças, os quais servem

³ João Silvério Trevisan é um escritor ficcional e ensaísta, roteirista e diretor de cinema, dramaturgo, coordenador de oficinas literárias, jornalista, tradutor e defensor da comunidade LGBTQIA+ brasileira.

unicamente para codificar motivos de atendimento médico, a partir de então a homossexualidade deixou de ser considerada “desvio e transtorno sexual”, para tornar-se apenas uma estatística do atendimento médico. Assim sendo, não há mais nenhuma lei, nem código no Brasil que se refira à homossexualidade como “patologia”. Portanto é legal ser homossexual, é saudável ser homossexual. Nossos agradecimentos a todos que com sua assinatura e empenho colaboraram com o GGB nesta histórica vitória.

A eliminação do homossexualismo, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), do rol de doenças ou transtornos mentais só aconteceu em 17 de maio de 1990. A partir de então trocou-se o referido termo por “homossexualidade”, já que no contexto médico o sufixo “ismo” remete à doença.

3 METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste estudo foi uma abordagem de pesquisa descritiva, respaldada por referências bibliográficas de autores especializados que tratam do tema em questão. Como uma pesquisa qualitativa, o ponto central concentra-se na análise crítica e subjetiva de dados, informações, comportamentos, discursos e motivações. Ademais, o estudo teve como objetivo principal a coleta de obras relevantes relacionadas ao contexto histórico da patologização da homossexualidade no Brasil, bem como ao movimento homossexual, à despatologização da homossexualidade e a temas correlatos.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na seleção de fontes webgráficas. Isso envolveu a identificação de recursos online, como artigos acadêmicos, websites de organizações LGBTQIA+ e fontes de notícias que abordassem aspectos sociopolíticos, estratégias de resistência e conquistas do movimento homossexual no Brasil. Essas fontes encontradas na internet complementaram a pesquisa, oferecendo uma perspectiva atualizada e diversificada do tema.

Após a coleta de todas as fontes, as informações foram submetidas a uma análise sistemática. Durante esse processo, foi feita uma contextualização histórica e sociopolítica. Neste estágio, coube um aprofundamento para compreender como as políticas públicas, eventos históricos e mudanças na sociedade brasileira influenciaram a patologização da homossexualidade, a repressão estatal e as lutas do movimento LGBTQIA+. Isso implicou uma correlação de dados históricos com informações contemporâneas.

Por fim, foi feita uma avaliação de legados e conquistas. O impacto do movimento homossexual e das conquistas na despatologização da homossexualidade foi baseada em dados históricos e indicadores atuais. Isso incluiu a análise de legislação, políticas públicas, dados de direitos civis e conscientização da sociedade. As fontes utilizadas foram devidamente citadas e incluídas em uma lista de referências, garantindo a transparência e a credibilidade da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A sexualidade humana sempre foi motivo de muitas discussões, pesquisas, perseguições e abusos. Por muitos anos na linha do tempo, governos e entidades religiosas procuraram coibir e reprimir esse impulso natural e intrínseco dos animais e do ser humano. Diante do cenário hostil em que as pessoas de sexualidades dissonantes enfrentavam no Brasil, surgiram formas de resistências, algumas já descritas acima, que culminaram com avanços do Movimento LGBT+. Iremos analisar e contextualizá-las no decorrer dessa discussão.

Paralelamente à fala de Ruy Laurenti (1984), Gonçalves (2019) fala que a homossexualidade foi considerada um desvio sexual, sendo incluída em 1948 na 6ª Revisão da lista de Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial de Saúde (OMS) na categoria 320 Personalidade Patológica. Em 1965, a homossexualidade passou a pertencer, de acordo com a 8ª Revisão do CID, à Categoria 302, Desvio e Transtornos Sexuais, sendo mais especificamente classificada na subcategoria 302.0, homossexualismo.

Durante a década de sessenta no mundo e no Brasil, que mais especificamente vivia os anos de repressão da ditadura militar, começaram a eclodir os primeiros protestos em nível global em defesa dos direitos dos indivíduos LGBTQ+. Um dos eventos emblemáticos iniciais foi a Revolta de Stonewall.

No dia 28 de junho de 1969 em Stonewall, Greenwich Village, Estados Unidos, durante o decorrer do dia, gays, lésbicas, travestis e drag queens não suportaram a violência e a perseguição que vinham sofrendo da polícia local e iniciaram uma rebelião que durou seis dias, com protestos e manifestações públicas contra o tratamento violento e prisões arbitrárias. Esse levante popular foi o marco zero da luta dos direitos LGBT+ e criou a base para o movimento, pois esse ato refletiu não só nos EUA, mas no mundo todo (Ferraz, 2017).

Esta foto mostra Marsha P. Johnson, umas das principais militantes durante a revolta de Stonewall, e evidencia a diversidade que sempre existiu na comunidade LGBT+. Durante muito tempo, a comunidade gay foi o centro das atenções e estava constantemente na mídia. No entanto, é importante destacar que, ao longo da história, todas as letras que compõem a sigla LGBTQI+, não só homossexuais, enfrentaram desafios e adversidades.

Figura 2: Marsha P. Johnson e amiga, Christopher Street Liberation Day



Disponível em: <https://www.facebook.com/LGBTHistoryIG/photos/a.786589938139659/1670464993085478/?type=3>. Crédito: Biscayne / Kim Peterson.

É nesse contexto que surge entre 1981 e 1985 o Grupo Gay da Bahia (GGB), juntamente com o antropólogo Luiz Mott. Diversas organizações e associações científicas articulam a campanha pela despatologização e pela extinção do parágrafo 302. Após debates e negociações, o Conselho Federal de Medicina retirou, em 9 de fevereiro de 1985, a homossexualidade do código 302. Somente em 17 de maio de 1990, a OMS retira a homossexualidade de sua lista de transtornos (Gonçalves, 2019).

A Resolução CFP n. 001/99, de 22 de março de 1999, veta profissionais da Psicologia exercerem qualquer atividade que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas. Proíbe adotar ação coercitiva que busque orientar homossexuais para tratamentos não solicitados.

Muitos foram internados em hospícios ou sofreram tratamento de conversão, um assunto que é discutido até hoje por alguns grupos de pastores e psicólogos. Os tratamentos foram muitos e variados, desde mudanças bruscas de temperatura corporal a eletrochoques, e o pior dos tratamentos, que foi a lobotomia, em que se retirava um pedaço do lóbulo frontal do paciente (Trevisan, 2018).

A comunidade LGBTQI+ enfrentou desafios significativos, mas manteve sua união na busca por aceitação e validação de sua orientação sexual. Apesar disso, a batalha contra o estigma que os rotulava como “anormais” ou até mesmo com problemas mentais persistiu. A percepção de que a homossexualidade era uma condição patológica se intensificou durante o início da epidemia de HIV/AIDS de 1980 a 2000, resultando em um aumento na hostilidade promovida por grupos extremistas contra indivíduos LGBTQI+.

É muito importante frisar o estigma de doente que a sociedade impôs e que é carregado pelos membros da comunidade LGBT+, pois eram enquadrados como doentes mentais. A AIDS trouxe a ideia de que uma maldição ou uma praga fora lançada pelas

imoralidades cometidas pela comunidade. A luta que se iniciou para a afirmação da sexualidade e a conquista de direitos civis se transformou em uma luta pela vida (Ferraz, 2017).

A imagem a seguir traz a manchete de um jornal que circulava no Rio de Janeiro na década de oitenta, com o título “Peste Gay é a epidemia do século” e “Pânico entre os homossexuais”. Está explícito que a epidemia de HIV/AIDS serviu para aumentar o discurso de ódio e o medo.

Figura 3: Manchete do jornal “Luta Democrática” na época do surgimento da epidemia da AIDS, outubro de 1983.



Disponível em: <https://www.brasil247.com/oasis/eu-nao-sou-um-virus-o-odio-nos-tempos-do-corona-e-outros-agentes-da-peste>

No início da epidemia de HIV/AIDS (HIV - sigla em inglês para, vírus da imunodeficiência humana / AIDS - sigla em inglês para síndrome da imunodeficiência adquirida), não havia informações de como era transmitida ou nem mesmo de que se tratava de um vírus. A doença foi se espalhando rapidamente e os números de casos e mortos só aumentavam. Nenhum tratamento surtia efeito (Mendes, 2020).

Como a comunidade gay foi a mais afetada com a nova e desconhecida doença, a AIDS foi apelidada de “câncer gay” ou “praga gay” e, com isso, durante o final da década de 80 e início dos anos 90, o pânico da AIDS atingiu o seu pico e beirou ao descontrole. Com a histeria popular e o pânico de uma doença desconhecida, a prática homossexual é apontada como grande vilã. Com o número crescente de mortes, um culpado foi eleito, como sempre acontece nas grandes calamidades públicas; deste seio nascem as fobias; a homossexualidade se tornou maldita (Trevisan, 2018).

Com a história da epidemia de Aids, sem dúvida, é possível entender a massificação da categoria “gay”. A isso atribuímos dois fatores: o primeiro foi a emergência nos Estados Unidos (EUA) do movimento gay e sua influência cultural nos demais países ocidentais; o segundo, é a epidemia, por vezes, discursiva, da AIDS, nos anos 1980. No Brasil, não diferentemente dos EUA, a terminologia “gay” tem no movimento social e na Aids seus principais difusores (Macrae, 1990, 1987, 1982).

Como se não bastassem os discursos que alimentavam a construção de um corpo doente aliada à repressão social e policial que restringia o afeto ou a sociabilidade, na maior parte do século XX (Green, 2000), a população LGBT foi tatuada com outras marcas, agora as oriundas da epidemia. A agregação da doença a discursos religiosos

aprofundava a ideia de que o amor homossexual era pecado e que, portanto, a AIDS seria o castigo de Deus.

Com o avanço da epidemia, a AIDS não só trouxe consigo morte e histeria popular, mas também serviu como um estopim para o recrudescimento de preconceitos e os crimes de ódio contra os homossexuais. Mesmo se passando mais de vinte anos do pico da epidemia de HIV/AIDS, a síndrome continua sendo um problema grave no cotidiano da comunidade LGBTQ+. Algumas representações sociais que identificam os homossexuais como vilões ainda permanecem e fazem com que os estigmas e preconceitos decorrentes da associação AIDS-homossexual ainda continuem presentes na vida de muitos de forma individual (Terto, 2002).

Com isso, vale ressaltar, não faz muito tempo, que homens que faziam sexo com homens eram impedidos de fazer doações de sangue, pelo comportamento de risco de contrair infecções sexualmente transmissíveis. Os movimentos sociais de direitos humanos LGBTQIA+, nesse sentido, se engajaram na luta para que a população excluída do direito de doar sangue pudesse ser incluída no rol da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

De acordo com Foucault (2020), o poder está definido por meio de protocolos que, a todo momento, reconfiguram as relações que se estabelecem entre os diversos atores envolvidos na doação de sangue, por meio das forças constituídas, produzindo efeitos a partir da manifestação de conhecimentos, experiências e práticas. Para a exclusão da população LGBTQIA+, tínhamos a Portaria 158/2016, cujo Art. 64 considerava inapto temporário por 12 meses homens que tiveram relações sexuais com outros homens e/ou as parceiras sexuais destes. Em 2020, durante a pandemia do novo coronavírus, os hemocentros do Brasil apresentaram baixa estocagem de sangue, o que ensejou a liberação da doação de sangue da comunidade LGBTQIA+.

Atualmente, existe um amplo consenso entre os especialistas em doenças infecciosas de que a abordagem mais eficaz para combater a epidemia de HIV/AIDS envolve a educação da população e o fornecimento de informações sobre as doenças sexualmente transmissíveis. O Brasil se destacou como um modelo a ser seguido no enfrentamento dessa epidemia; os medicamentos antirretrovirais são disponibilizados de forma gratuita pelo Sistema Único de Saúde (SUS), e os indivíduos que descobrem sua soropositividade recebem um acolhimento abrangente por parte do sistema de saúde pública.

Contudo, em 2017, uma pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde revelou um aumento de 133% na taxa de detecção em comparação com o período entre 2007 e 2017. Segundo Trevisan (2018), muitas medidas de propaganda e de como se fazer sexo seguro foram implementadas pelo governo; porém, as alas mais conservadoras, como bispos da igreja católica, foram contra essas campanhas de educação sexual, julgando ser imoral apresentar aquelas informações à sociedade.

Com isso, entramos em outra discussão sobre as potenciais ramificações e impactos das diversas abordagens críticas à homossexualidade presentes nos discursos religiosos no contexto brasileiro. De acordo com Gonçalves (2019), lideranças evangélicas já se posicionaram sobre “cura” e “mudança de orientação sexual”. Mesmo após a extinção do parágrafo 302, que caracterizava a homossexualidade como desvio e transtorno sexual, o autor destaca que, em 11 de julho de 1998, o jornal “Folha de S.

Paulo” publicou a matéria “Encontro em Minas quer ‘curar’ homossexuais”, que retratava o 3º Encontro Cristão sobre Homossexualismo promovido pela organização Exodus Brasil, que tinha como objetivo principal “oferecer saídas a homossexuais que desejaram retornar ao heterossexualismo”.

Convém destacar que, no Brasil, terapias que objetivam a mudança de Orientação sexual são expressamente proibidas pela resolução 1/1999 do Conselho Federal de Psicologia (CFP). A resolução impede ainda que estes profissionais exerçam qualquer ação, pronunciamento ou participação em pronunciamento público que favoreça a patologização da homossexualidade; proíbe que colaborem com eventos e serviços que proponham tratamento ou cura para a homossexualidade; e prescreve que os profissionais devem colaborar para combater toda forma de discriminação ou estigmatização que incida sobre as práticas homoeróticas (Natividade; Oliveira, 2009, p. 136).

Gonçalves (2019) marca a atuação de deputados evangélicos no debate sobre a Resolução 01/99 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), resolução que apresenta diretrizes sobre a atuação da psicologia frente à proposta da mudança de orientação sexual. De acordo com o autor, foi durante a gestão do Deputado Federal e pastor Marco Feliciano, como Presidente da Comissão de Direitos Humanos e Minorias, que foram apresentadas a maioria das propostas que tinham como objetivo projetos de lei para suspender os efeitos dessa resolução. De acordo com Maia e Machado (2019), foram várias as tentativas de deputados brasileiros em torno do cancelamento das diretrizes propostas pela Resolução 01/99 e vários debates em apoio à ideia da cura gay. Dentre as tentativas de suspensão dessa resolução, as autoras destacam o Projeto de Lei n. 717/2003, proposto por Edinho Fonseca, pastor e deputado estadual, “que propunha um programa de auxílio às pessoas que voluntariamente optassem pela mudança da homossexualidade, ou de sua orientação sexual da homossexualidade para heterossexualidade” (*apud* Maia; Machado, 2019, p. 565).

Diante do exposto, faz-se necessário citar a morte por suicídio da influenciadora digital Karol Eller, de 36 anos, no dia 12 de outubro de 2023. Segundo informações, ela foi submetida a prática de “cura gay” em um retiro denominado jovens Maanaim, realizado pela igreja Assembleia de Deus de Rio Verde, em Goiás.

A foto abaixo mostra a influenciadora digital Karol Eller, mulher lésbica, em um protesto bolsonarista em 2022. Ela era muito próxima do ex-presidente Jair Bolsonaro e trabalhava no gabinete do deputado estadual Paulo Mansur. Em diversos momentos, ela participou de eventos com o ex-capitão e defendeu pautas morais contrárias à própria sexualidade.

Figura 4 - Karol Eller em protesto bolsonarista



Fonte: César, 2023.

Dias após voltar do retiro Maanaim, que oferece práticas de conversão para homossexuais e bissexuais, chamada de ‘cura gay’ no meio conservador, Karol compartilhou nas redes sociais sua “renúncia à prática homossexual”:

Família, tripliquem as orações, pois Deus me usou como nunca, e daqui para frente estou pronta para guerrear debaixo da autoridade do nome de Jesus. Que diminua eu, para que tu cresças, Senhor, mais e mais’. RENÚNCIA! Sim, eu renunciei à prática homossexual, eu renunciei vícios e renunciei os desejos da minha carne para viver em Cristo (Eller *apud* César, 2023).

Com isso, os deputados federais Erika Hilton (PSOL-SP), Luciene Cavalcante (PSOL-SP) e o Pastor Henrique Vieira (PSOL-RJ) solicitaram, três dias após a morte dela, ao Ministério Público Federal (MPF) um pedido de investigação contra a igreja Assembleia de Deus, de Rio Verde, em Goiás. Isso porque é sabido que práticas de reorientação sexual são proibidas pela Resolução n. 1/1999 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), como já citado.

Contudo, é essencial notar que as ações mencionadas anteriormente não representam a totalidade da comunidade religiosa evangélica e não abrangem a diversidade daqueles que se identificam como evangélicos. Santo (2017 p. 99) destaca que “[...] no campo religioso é preciso uma abertura para o diálogo, sensibilidade para com as questões teológicas-doutrinárias e ao mesmo tempo para as necessidades e sofrimentos dos homossexuais”. Natividade e Oliveira (2009) destacam o exemplo da atuação de grupos e igrejas inclusivas que podem ser vistos como uma forma de enfrentamento às homofobias religiosas, pois se comprometem com a produção de significados positivos em torno da diversidade sexual. As atividades nas igrejas inclusivas são lideradas por pastores/pastoras gays e lésbicas, e as vivências homossexuais não são consideradas como uma prática que fere os códigos de santidade, pois as condutas nos cultos inclusivos não têm o objetivo de silenciar as práticas e expressões da comunidade LGBTQIA+.

Embora se reconheça que o discurso religioso evangélico possa ainda conter elementos de segregação, preconceito e incitação à violência, é notório que existem discursos que se empenham em promover igualdade e respeito. Ao analisar essa variedade de posicionamentos, torna-se evidente a importância de difundir e apoiar aqueles que se dedicam a abordar questões relacionadas aos direitos e à luta contra o preconceito em relação à diversidade sexual.

Mesmo enfrentando diversas oposições, a comunidade LGBTQ+ alcançou maior resiliência e promoveu questões essenciais na busca por direitos civis, alguns já citados acima nessa discussão. A sociedade brasileira, que tem uma longa história de preconceito e conservadorismo, viu nos últimos anos avanços notáveis que tornaram realidade a reivindicação de direitos fundamentais.

O movimento LGBTQI+ tem em sua pauta de lutas alguns pontos principais, como a criminalização da LGBTfobia, fim da criminalização da homossexualidade em países onde a lei ainda permite a condenação de homossexuais, reconhecimento da identidade de gênero, despatologização das identidades trans e a retirada da transexualidade como transtorno mental ou doença da lista de transtornos da OMS, fim da cura gay, casamento civil igualitário e permissão de adoção por casais homoafetivos (Ferraz, 2017).

No ano de 2019, pudemos assistir ao Supremo Tribunal Federal decidir pela criminalização da homofobia e, atrelado a esse processo, o julgamento de omissão legislativa, que acusava o Congresso Nacional de se omitir a discutir temas ligados à comunidade LGBTQ+. Vale lembrar que a primeira e única vez que o Congresso Nacional legislou sobre a união civil homoafetiva foi em 1997, e após a votação nem um presidente da Casa Legislativa voltou a pautar o assunto para discussão (Trevisan, 2018).

Algumas conquistas significativas para grupos LGBTQIA+ foram no século XXI. Os grupos recorreram ao Supremo Tribunal Federal, que, nos dias 04 e 05 de maio de 2011, alterou a redação do artigo 1.723 da Lei nº 10.406/02 (Código Civil), com o propósito de reconhecer a união estável entre duas pessoas, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família.

A maioria dos grupos LGBTQI+ que ingressou com processos judiciais obteve decisões a seu favor, o que levou ao reconhecimento da união civil ou da união estável. Esse desfecho foi de extrema importância, uma vez que estabeleceu uma base legal sólida para casais que já compartilhavam suas vidas, garantindo direitos como a divisão de patrimônio e o acesso à pensão, entre outros benefícios.

Conforme o levantamento, em 2022 foram registradas 2.458 ocorrências de crimes por preconceito de raça ou de cor – uma taxa de 1,7 caso a cada 100 mil habitantes. As ocorrências de homofobia ou transfobia subiram para 488, o que representa um aumento de 54% se comparado a 2021 (316). Com isso, vale mencionar a importância de uma lei que criminalize indivíduos que tenham essa conduta diante a minorias.

Em 13 de junho de 2019, o Plenário do STF entendeu que houve omissão inconstitucional do Congresso Nacional por não editar lei que criminalizasse atos de homofobia e de transfobia. O julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26, de relatoria do ministro Celso de Mello, e do Mandado de Injunção (MI) 4733, assim, por maioria de oito votos a favor e três contrários, a Corte reconheceu

a mora do Congresso Nacional para incriminar atos atentatórios a direitos fundamentais dos integrantes da comunidade LGBTI+.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período opressivo brasileiro, houve a união de militantes pelo fim da perseguição e melhoria de direitos da população LGBTQIA+; entre as reivindicações, umas das mais expressivas era a despatologização da homossexualidade. O início das mobilizações do Movimento Homossexual Brasileiro se deu em meados de 1970 e teve uma de suas maiores conquistas em 1985 com a retirada da homossexualidade de ser enquadrada no código 302.0 do INAMPS, ou seja, deixou de ser considerada desvio e transtorno sexual; posteriormente a (OMS) Organização Mundial de Saúde retirou a homoafetividade em 1990 do rol de doenças mentais. Além disso, outras conquistas como a proibição de práticas de reversão da sexualidade, reconhecimento do casamento homoafetivo e criminalização da homofobia foram conquistadas pela comunidade LGBTQIA+ no Brasil.

Observa-se que a trajetória da homossexualidade é caracterizada por um longo histórico de perseguições, abusos e supressão do livre exercício da sexualidade humana - um grupo minoritário e vulnerável. Hoje, podemos perceber o quão crucial é a presença e a representação de indivíduos que enfrentaram desafios e se manifestaram em tempos difíceis, como o da Ditadura Civil-Militar e o dos anos de governos fascistas e conservadores, em que crimes e discursos de ódio contra LGBTs são tão frequentes.

A ressonância e a discussão sobre o tema ainda são cheias de lacunas. O assunto é notável no cenário brasileiro, urge ser debatido e explorado e necessita de atenção especial dos legisladores do Congresso Nacional e da comunidade acadêmica. Vale explorar as diversas nuances e comportamentos de grupos marginalizados e problematizar discursos arcaicos e opressores. É uma luta por uma sociedade plural e livre de preconceitos, e todos os oprimidos e marginalizados não aceitarão que tempos sombrios e nefastos da história se perpetuem na modernidade.

REFERÊNCIAS

BELIN, Matheus de Oliveira. **História da homossexualidade no Brasil: abusos, perseguições, repressões e o avanço do movimento LGBT+.** 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/aa5fb97a-2685-462d-8034-71dbf925a77e>

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP n. 001/99 de 22 de março de 1999.** Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26 e Mandado de Injunção (MI) 4733.** Relator: Min. Celso de Mello. Plenário, 13 jun. 2019. Disponível em: <https://www.stf.jus.br>.

CARNEIRO, Ailton José dos Santos. **A morte da clínica: movimento homossexual e luta pela despatologização da homossexualidade no Brasil (1978-1990)**. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439866235_ARQUIVO_Artigo-Amortedaclinica.pdf.

CÉSAR, Caio, Deputados pedem investigação sobre 'cura gay' em igreja evangélica após morte de Karol Eller. **Carta Capital**. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/deputados-pedem-investigacao-sobre-cura-gay-em-igreja-evangelica-apos-morte-de-karol-eller/>.

FARIA, João Vitor Soares Pereira. **Entre a subversão e o prazer: uma análise da repressão às sexualidades desviantes durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985)**, 2022. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho/issue/view/204>.

FEITOSA, C. Movimento LGBTI+ e Democracia. **Reforma Política**, 2019. Disponível em: <https://reformapolitica.org.br/2020/03/04/movimento-lgbti-e-democracia/>.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. v. 1 (História da Sexualidade).

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2006. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhon Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019. v. 1. (Coleção Biblioteca de Filosofia)

GARCIA, Marcos Roberto Vieira; MATTOS, Amana Rocha, 2019. "Terapias de Conversão": histórico da (des)patologização das homossexualidades e embates jurídicos contemporâneos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, e228550, p. 49-61. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zksLGXhzsLFVppDN5SvYXP/?format=pdf&lang=pt>.

GONÇALVEZ, Gabriel Coutinho; BENIVEDES, Marinina Gruska; AMORIM, Rosendo Freitas; MORAIS, Preciliana Barreto. A política nacional de doação de sangue pela comunidade LGBTQIA+. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, e517101019306, 2021 (CC BY 4.0). Disponível em: <file:///C:/Users/Pedro/Downloads/19306-Article-235174-1-10-20210817.pdf>.

GREEN, James N.; QUINALHA, Renan (org.). **Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade**. São Carlos: Edufscar, 2019.

GREEN, James N. **Além do Carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2019.

LAURENTI, Ruy. Homossexualismo e a classificação internacional de doenças. **Rev. Saúde Pública**, vol.18, n, 5, São Paulo, outubro de 1984. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/rnPK5HhLVnFKvCJj5qN7R8n/>.

MAIA, G. F. da; MACHADO, Maria L. A. Psicologia e “ideologia de gênero”: tensões e conflitos em torno da Resolução 01/99. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 62, n. 3, p. 558-583, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/165235>.

MAIOR JÚNIOR, Paulo Roberto Souto. O ‘assumir’ na emergência do movimento homossexual brasileiro: os casos do Somos (SP), Grupo Gay da Bahia (BA) e Dialogay (SE). **Revista de História Regional**, Santa Catarina, 22(1): 171-197, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/9348>.

MOTT, Luiz. **A construção da cidadania homossexual no Brasil**. São Paulo: Espaço Aberto, jan./fev. 2005.

NATIVIDADE, M. T.; OLIVEIRA, L. de. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **Revista Latino Americana**, n. 2, p. 121-161, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/JwDwM3nzMBmY6js57YBmn7P/?format=pdf&lang=pt>.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUZA, Najla Maria Carvalho. **Preconceito, opressão e estratégias de enfrentamento**: relato de homens homossexuais. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4154>.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

Surdez e cidadania: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)

Deafness and Citizenship: Brazilian Sign Language (LIBRAS) and Information and Communication Technologies (ICTs)

LUCIANO FREITAS FONSECA

Discente de Pedagogia (UNIPAM)

lucianoff@unipam.edu.br

MATEUS MAIA DE SOUSA BRUM OLIVEIRA

Professor orientador (UNIPAM)

mateusbrum@unipam.edu.br

Resumo: O presente trabalho foi fundamentado em uma perspectiva social do sujeito surdo. Trata-se das relações estabelecidas pela comunidade surda na sociedade contemporânea brasileira, com ênfase na acessibilidade linguística, nas legislações, no papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Buscou-se investigar a influência das novas tecnologias no uso da Língua Brasileira de Sinais, discutindo acerca do papel das Tecnologias da Informação e Comunicação na promoção da inclusão social, destacando os processos linguísticos, socioantropológicos e legislativos. Considerou-se o indivíduo surdo como ser histórico-social, considerando-se a influência da Libras como elemento central da identidade cultural e linguística e destacando-se sua complexidade gramatical e sintática, frequentemente subestimada. As TICs, especialmente os softwares de tradução de português para Libras, foram vistas como ferramentas complementares que promovem a inclusão, mas ainda demandam aprimoramento para atender às nuances culturais e linguísticas da comunidade surda. Concluiu-se que uma inclusão consolidada requer a articulação entre legislação, prática inclusiva, avanços tecnológicos e transformação cultural, garantindo uma sociedade que respeite e valorize a diversidade linguística e cultural.

Palavras-chave: Libras; Tecnologia da Informação e Comunicação; surdez. identidade.

Abstract: This study is based on a social perspective of the deaf individual. It addresses the relationships established by the deaf community in contemporary Brazilian society, with an emphasis on linguistic accessibility, legislation, and the role of Information and Communication Technologies (ICTs). The aim was to investigate the influence of new technologies on the use of Brazilian Sign Language (Libras), discussing the role of ICTs in promoting social inclusion, highlighting linguistic, socio-anthropological, and legislative processes. The deaf individual was considered as a historical-social being, with a focus on the role of Libras as a central element of cultural and linguistic identity, emphasizing its grammatical and syntactical complexity, which is often underestimated. ICTs, especially translation software from Portuguese to Libras, were seen as complementary tools promoting inclusion, but still require improvement to address the cultural and linguistic nuances of the deaf community. It was concluded that consolidated inclusion requires the articulation between legislation, inclusive practice, technological advances, and cultural transformation, ensuring a society that respects and values linguistic and cultural diversity.

Keywords: Libras; Information and Communication Technology; deafness; identity.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo tem por intenção compreender, numa perspectiva socioantropológica, as relações que envolvem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e os processos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em relação à inclusão. Desse modo, legislações, contextos linguísticos e as nuances das TICs são assuntos abordados, referindo-os como objeto de estudo, ao mesmo tempo em que se contempla a surdez, a sociedade e a cidadania. A discussão destes aspectos, que são pertinentes à interação entre surdos e ouvintes, pode promover e valorizar uma perspectiva inclusiva, livre de preconceitos, diminuindo barreiras linguísticas.

Em um cenário de investigação da inclusão de indivíduos surdos, uma acessibilidade efetiva sempre foi o resultado almejado. Certa parte dos trabalhos acadêmicos trata a deficiência auditiva a partir de uma perspectiva clínica; outros casos consideram a surdez, distinguindo-a da deficiência auditiva, devido a seu aspecto socioantropológico. A última é priorizada neste trabalho.

Dessa forma, pesquisas atuais e mais bem fundamentadas nas concepções culturais acerca da identidade surda estão imersas, sobretudo, em um contexto sociológico e antropológico. O aspecto linguístico é o fundamento central que permeia a identidade surda e pode ser evidenciado a seguir.

A experiência visual significa a utilização da visão para perceber o mundo ao seu redor. O surdo usa dessa experiência para ser, estar e se relacionar com o mundo à sua volta. O artefato linguístico traz um 'aspecto fundamental' para a formação identitária do sujeito surdo (Martins *et al.*, 2018, p. 61).

Este estudo busca contemplar essa abordagem, considerando o indivíduo surdo como ser histórico-social, o que significa considerar sua identidade cultural. Nesse sentido, este trabalho revisa estudos e discute a acessibilidade linguística do indivíduo surdo, propondo possíveis soluções para desafios sociais e para obstáculos das TICs ainda existentes.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Como a relação entre a Libras e as TICs pode influenciar positivamente no exercício da cidadania e na inclusão social da comunidade surda no Brasil, considerando os desafios linguísticos e as barreiras de comunicação enfrentadas?

1.2 HIPÓTESES

As TICs, quando desenvolvidas e implementadas com foco nas especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, têm o potencial de promover a inclusão social e o exercício pleno da cidadania da comunidade surda. Ao priorizar a acessibilidade linguística por meio de ferramentas que respeitem e valorizem a Libras, é possível superar barreiras de comunicação, minimizar estigmas e preconceitos e fortalecer a identidade surda, contribuindo para a integração e interação social dos indivíduos surdos na sociedade brasileira.

1.3 JUSTIFICATIVA

O presente estudo buscou compreender a influência das novas tecnologias no uso da Libras, tratando do papel das TICs na promoção da inclusão social, destacando os processos linguísticos, socioantropológicos e legislatórios. O trabalho visou valorizar a diversidade e promover uma visão inclusiva que respeite e valorize as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda, respeitando a surdez em seus aspectos identitários. Esse ponto de vista é crucial para superar as barreiras linguísticas e culturais que ainda existem.

Um direito crucial para a comunidade surda é a acessibilidade linguística, que é viabilizada, principalmente, pela Língua de Sinais, que é não apenas um meio de comunicação, mas também um elemento fundamental na construção da identidade dos surdos. Conforme Martins *et al.* (2018), a “experiência visual” é essencial para que as pessoas entendam e interajam com o mundo ao seu redor, utilizando a visão como meio de abstrair informações.

A importância das TICs na promoção da acessibilidade para a comunidade surda é outra ideia fundamental que sustenta este estudo. Embora os avanços das tecnologias tenham o potencial de reduzir as disparidades de comunicação, ainda existem obstáculos para sua consolidação inclusiva. Além disso, as leis que protegem os direitos da comunidade e da língua surda devem ser contempladas em sua praticidade. Vale citar que, de acordo com o artigo 29 do Decreto n. 5626/2005,

O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto (Brasil, 2005, art. 29).

As esferas administrativas devem criar e implementar políticas, instrumentos e mecanismos que assegurem o uso, a difusão e o acesso a serviços de tradução e interpretação de Libras, conforme está no decreto mencionado. Reflete-se acerca dos desafios para a consolidação da inclusão dos surdos na comunidade brasileira.

1.4 OBJETIVOS

Este trabalho teve como objetivo geral investigar a influência das novas tecnologias no uso da Libras, discorrendo acerca do papel das TICs na promoção da inclusão social, destacando os processos linguísticos, socioantropológicos e legislatórios. Os objetivos específicos foram: analisar a Libras e seu valor como língua materna dos surdos e língua reconhecida, contemplando o contexto histórico e legislativo; investigar o papel das TICs, através de aplicativos e de softwares de tradução, na ampliação do acesso à comunicação para os surdos; avaliar o impacto das TICs na inclusão da comunidade surda e seus desafios, considerando-se o contexto brasileiro; examinar os desafios e as possibilidades proporcionadas pelas TICs para a inclusão dos indivíduos surdos na educação e nas atividades cotidianas; refletir acerca das questões linguísticas relacionadas à transmissão dos signos linguísticos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 ABORDAGEM ACERCA DA LEGISLAÇÃO

O Decreto n. 5.626/2005 determina diretrizes para a formação de docentes no ensino de Libras, visando à inclusão bilíngue na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior. Os artigos 4º e 5º destacam que essa formação deve ocorrer em cursos de licenciatura em Letras, Libras ou Pedagogia, dispondo da formação necessária para ensinar Libras e promovendo a inclusão. A aplicabilidade da legislação vigente pode ser contemplada em situações em que pessoas surdas têm atendimento especializado nos cursos, reforçando o protagonismo da comunidade surda na educação de sua língua e a efetivação de um sistema educacional acessível e inclusivo. Pode-se notar que no capítulo III, do Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, tratando dos artigos 4º e 5º, a formação de docentes é abordada.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput. Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput. § 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (Brasil, 2005).

Os surdos devem receber uma oferta de ensino eficaz e sistemático, o que está bem claro de acordo com a legislação. Através dessa lei, os profissionais puderam se aprimorar a fim de atender as necessidades dos sujeitos surdos. A noção básica da língua de sinais é assegurada para que os docentes possam atender os estudantes surdos que tenham a libras como primeira língua.

Pensar que os profissionais da educação devam desenvolver certo domínio dessa língua significa proporcionar uma nova tentativa de acolhimento à comunidade surda na sociedade, especialmente na escola regular. Antigamente, a preocupação de letramento e alfabetização da comunidade surda era de responsabilidade apenas das escolas bilíngues, por meio delas, segundo Martins (2018, p. 49), os alunos surdos podiam aprofundar na aprendizagem por meio da língua de sinais e formar uma identidade surda concreta. Deve-se atentar que

[...] o processo de inclusão ainda é um tanto recente e que muitos educadores não têm a devida formação, não se sentindo seguros para trabalhar com esses alunos em sala de aula, temos o desafio de conseguir incluir esses alunos sem, ao mesmo tempo, excluí-los devido à falta de preparo das escolas (Martins, 2018, p. 49).

O objetivo de desenvolver políticas públicas para esse público é a acessibilidade, porém consolidá-la é uma tarefa complexa. A inclusão envolve a adequação de profissionais, espaço, mobília, softwares e, entre outros, sendo dever do Estado garantir isso. Sobre acessibilidade, segue o que está no Decreto n. 5.296/2004,

Art. 8º Para os fins de acessibilidade, considera-se: I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004, art. 8º).

Diante do exposto, observa-se o compromisso que o governo e as empresas devem dispor para promover a inclusão e o acesso à Libras. Para garantir que a comunidade surda tenha acesso efetivo à comunicação e à informação, são essenciais os meios que apoiem o uso e a disseminação da Libras. Toda iniciativa, nesse contexto, deve não apenas promover uma sociedade mais igualitária, mas também combater o preconceito e a discriminação, além de valorizar a identidade surda. Ao reconhecer a Libras como um meio de comunicação contemporâneo, o Estado enfatiza a importância de políticas públicas que respeitem a diversidade linguística e cultural do Brasil. As tecnologias podem ajudar a promover a inclusão, facilitando o acesso da comunidade surda à informação e aumentando a visibilidade e o valor da identidade surda na sociedade. De acordo com a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor (Brasil, 2002).

É garantido pela lei que a necessidade de atendimento especializado e quaisquer exigências legais vigentes sejam dispostas às pessoas com deficiência auditiva, como o artigo 3º destaca. Isso implica a implementação de práticas que garantam um atendimento acessível e humanizado, com profissionais capacitados para uma comunicação efetiva com esse público. Dessa forma, não apenas melhorando a qualidade do atendimento, mas também garantindo a dignidade e o respeito pelos direitos das pessoas com deficiência auditiva. Quando esses serviços são colocados em prática, numa perspectiva clínica e numa perspectiva educacional, a consolidação do papel social das instituições e a garantia de que todos os cidadãos, independentemente de sua identidade cultural, tenham acesso a serviços essenciais de forma respeitosa e com qualidade são efetivadas.

Instituições de ensino, bancos e meios digitais, como o uso de aplicativos e sites, já iniciaram a adesão dessas políticas de inclusão, previstas na legislação. Após a regulamentação dessas leis e decretos, em geral voltados ao público surdo, pode ser evidenciado a seguinte problemática: há barreiras na inclusão dos surdos?

Existem atualmente aplicativos de tradução, intérpretes, Atendimento Escolar Especializado (AEE), políticas afirmativas, entre outros meios que viabilizam a inclusão de pessoas surdas. Todos indicam que a legislação não falhou, portanto possibilitam um processo inclusivo entre surdos e ouvintes.

Ainda assim surgem indagações como: será que os surdos compreendem a Libras utilizada por docentes, intérpretes e ouvintes em geral, sabendo-se que nessa língua existem muitas variações linguísticas significativas que são “um fenômeno real e inevitável, que ratifica a diversidade e a dinamicidade da língua nos diversos usos”? (Santos; Santana, 2022, p. 8). São compreensíveis as traduções advindas de softwares? Os surdos comunicam apenas pela Libras? Essas questões serão contempladas nos próximos tópicos.

2.2 UMA COMUNICAÇÃO DESAFIADORA EM LIBRAS

A Libras é reconhecida como língua brasileira, porém ainda não é oficialmente uma segunda língua no país, de acordo com a Constituição Federal. “A Libras foi reconhecida como língua a partir de 2002, o que fez seu status linguístico aumentar em toda a sociedade. Contudo, a Libras não é uma língua oficial do nosso país. O português é a única língua oficial prevista em nossa Constituição Federal” (Martins *et al.* 2018, p. 20). Porém, essa língua, como muitas línguas indígenas brasileiras, está em pleno uso em território nacional. Os usuários dessa língua, como das demais, enfrentam paradigmas e desafios que surgem na comunicação e no tópico abordado.

É errôneo dizer que esta língua “seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos” (Karnopp; Quadros, 2004, p. 31). Nesse sentido, sendo suposição para que a Libras fosse, erroneamente, definida como uma linguagem de sinais. É importante salientar que essa língua é utilizada para expressar conceitos breves e profundos, que se utiliza, sobretudo, de recursos espaço-visuais. Segundo Karnopp e Quadros (2004, p. 31),

Tal concepção declara que os sinais não são símbolos arbitrários como as palavras, mas carregam uma relação icônica ou representacional de seus referentes. No entanto, vários estudos concluíram que as línguas de sinais expressam conceitos abstratos. Pode-se discutir sobre política, economia, matemática, física, psicologia em uma língua de sinais, respeitando-se as diferenças culturais que determinam a forma de as línguas expressarem quaisquer conceitos.

A Libras, assim como a Língua Portuguesa, dispõe de uma estrutura linguística sistemática e de normas gramaticais que devem ser respeitadas, além disso existem variações representadas por regionalismos consideráveis em ambas as modalidades. Tudo isso contribui para que a língua cumpra seu papel e seja validada como uma comunicação entendível, uma vez que disponha de uma relação entre significantes e significados e, sobretudo, seja “uma construção das comunidades humanas” (Barbisan *et al.*, 2019, p. 11). A Libras é produto da interação gradativa da comunidade surda.

Para tratar dos desafios que surgem no processo de comunicação, envolvendo a Libras, é indispensável evidenciar o conceito de *Interferência Linguística*. Segundo Aguiar (2019, p. 343), “entende-se por interferência linguística o desvio das normas de uma língua a partir do aparecimento de elementos de uma outra, seja no campo fonético, morfológico,

sintático ou lexical.” Como esse conceito está relacionado com os demais desafios que surgem na comunicação? A resposta desta pergunta vai ser desenvolvida a seguir.

Quando se utiliza o modelo gramatical e linguístico da Libras, compromete-se os aspectos lexicais, fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos. A Libras deve contemplar o ambiente espacial, por isso não se deve associar um significado a apenas um significante. Os verbos direcionais são exemplos que devem ser empregados com cautela, caso contrário podem afetar completamente o sentido de um enunciado. Acerca desses verbos, segundo Karnopp e Quadros (2004, p. 130),

Têm que concordar com o sujeito e/ou com o objeto indireto/direto da frase. [...], há uma relação entre os pontos estabelecidos no espaço e os argumentos que estão incorporados no verbo. Verifica-se que a direção do olhar também acompanha o movimento. Esse é o tipo de flexão próprio das línguas de sinais que aparece com essa classe de verbos.

Um aspecto que deve ser observado minuciosamente é a sintaxe. A possibilidade de variações sintáticas, como SOV ou OSV, abordada por Padden (1990 *apud* Karnopp e Quadros, 2004, p. 136), sugere que esses verbos agem de maneira semelhante a clíticos, adaptando-se flexivelmente ao contexto. Essa particularidade realça a complexidade da sintaxe na Libras e apoia a necessidade de um estudo aprofundado dos elementos gramaticais espaço-visuais, fundamentais para a compreensão das estruturas linguísticas da Libras. De acordo com Karnopp e Quadros (2004, p. 136),

Quanto à ordem SOV, Liddell (1980) analisa as construções com os verbos manuais (*handling verbs*), tais como MULHER-BOLO-COLOCAR-FORNO, em que a relação entre a atividade e o objeto envolvido está claramente expressa no espaço. Chen (1998) analisou esse tipo de estrutura e constatou que há uma característica comum observada em todas as estruturas formadas com esse tipo de verbo: uma mão é deixada no espaço incorporando o objeto e servindo de base para o verbo. Conforme mencionado por Chen, Padden (1990) propõe que esses verbos sejam como clíticos, permitindo diferentes ordenações (SOV ou OSV). Se forem clíticos, há aspectos sintáticos da língua de sinais que os caracterizam como um fenômeno diferente dos encontrados nas línguas faladas.

Essas duas línguas dispõem certo contraste na forma gramatical e linguística. Mas existe muita proximidade, devido a certos conceitos visuais compartilhados entre elas. Entender os mínimos detalhes na formação de um sinal e de um enunciado elucidam a ideia que a Libras traz elementos advindos do Português, dando referência a essa língua em sua forma escrita. Muitos sinais referenciam a primeira letra de palavras advindas da língua portuguesa. A Palavra “Lei” sinaliza-se com a CM em L sobreposta na palma da mão auxiliar. Já o sinal com a CM em P com movimento circular em uma mão auxiliar refere-se à palavra “procurar”. Esses são exemplos que relembram o conceito de dialogismo de Bakhtin. Esse conceito não apenas se limita a essa situação, mas também pode-se abordá-lo, “partindo do pressuposto que o dialogismo pressupõe um processo inclusivo, podemos pensar como as interações entre professor e alunos surdos desvelam a inclusão ou exclusão” (Menezes; Santos, 2023).

Negligenciar a distribuição dos sinais e suas conexões influenciará gravemente a sintaxe. É uma tarefa complexa compreender a sintaxe, visto que “A língua de sinais brasileira apresenta certa flexibilidade na ordem das palavras. Portanto, determinar a sua ordem básica

não é tão trivial” (Karnopp; Quadros, 2004, p. 135). Surge-se um questionamento em torno dessa questão: entender a ordem das palavras é um caminho eficiente para os estudantes iniciantes de Libras? Como visto anteriormente, a sintaxe é um alicerce para uma comunicação eficiente entre falantes surdos e ouvintes.

A Libras deve, assim, ser considerada um sistema próprio de comunicação constituído por fundamentos linguísticos e gramaticais. Essa língua faz parte da identidade surda, ela é uma conquista da comunidade surda, que se deu gradativamente, sendo um sistema de signos próprios e válidos. Vale ressaltar que, para Cruz e Quadros (2011, p. 17-18),

[...] as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças ouvintes adquirindo línguas faladas. Assim, na medida em que avançamos nos estudos, verificamos que a constituição da gramática da criança independe das variações das línguas e das modalidades em que as línguas se apresentam.

Suponha que, por conta própria, pais ouvintes, que escolheram a Libras para o letramento e alfabetização do filho surdo, cometam alguns erros linguísticos na introdução da língua à criança. Os erros podem ser uma simples mistura de gestos com fundamentos do português ou até mesmo o uso incorreto do ambiente visual. A criança, certamente, irá reproduzi-los, uma vez que ela desenvolve seus conceitos em contato com pessoas, de acordo com a teoria de Vygotsky. Será que uma criança proficiente entenderá um enunciado de outra criada nesse sistema? Certamente não. Isso remete à necessidade de inserir o surdo no sistema de ensino.

Isso não ocorre devido à interferência linguística apenas. Deve-se considerar variáveis como o meio em que os falantes foram criados e o sistema linguístico. A aprendizagem das Libras pelas crianças surdas poderia ser consolidada, sobretudo, na escola, uma vez que “os filhos de pais ouvintes, geralmente adquirem a Língua Brasileira de Sinais na escola, na interação com interlocutores proficientes” (Cruz; Quadros, 2011, p. 10). O direito do surdo de aprender a Libras pode ser concretizado na escola.

O sistema linguístico da Libras, o qual é disposto na comunicação de muitos surdos, está relacionado com a visualidade que o surdo tem, uma vez que os signos dependem do ambiente espacial. Mas não se pode dissociar o letramento visual e a contextualização que o surdo opera na aquisição dos signos das línguas em geral. Ele dispõe da visualidade para compreender as línguas em geral, dispondo da sua capacidade cognitiva como uma criança ouvinte tem. De acordo com Marcello e Raugust (2023, p. 32),

Nesse sentido, atentamos para o modo como, muitas vezes, opera-se no reforço de certas lógicas que sustentam as discussões sobre a criança surda como sujeito visual: como se a visualidade pudesse ser ensinada e, ainda, desenvolvida em paralelo à aquisição de outras aquisições linguísticas. Como exemplo do processo de instaurar uma relação entre o ato de ver com um tipo de aprendizagem (no caso, da aquisição da língua da língua escrita), destacamos a pesquisa que desenvolve uma proposta de avaliação das formas de compreensão e registro da escrita de alunos surdos. Nela, propõe-se uma avaliação para acompanhamento e apreciação da escrita pautada pelas formas de registro de alunos surdos, usuários da Libras (Resende, 2015), concluindo-se que os alunos que “fazem leitura contextual estão tendo a oportunidade de um letramento visual e percebendo o uso social e funcional da escrita”. Uma das técnicas utilizadas para esse letramento visual

é, justamente, a memória visual de glossários em português, cujo uso visa um “adensamento de textos trabalhados arduamente em Libras e depois relacionados à modalidade escrita do português”.

Nota-se que o valor dos recursos visuais é essencial no processo de ensino-aprendizagem para crianças surdas, reconhecendo a Libras como uma língua em si e por si que deve ser contemplada no contexto bilíngue. Isso diz respeito a um passo importante para a criação de uma língua que respeite a singularidade do sujeito surdo, propondo um processo que vincula compreensão e memória visual com a escrita, particularmente por meio de glossários. Isso mostra que, em vez de tratar a visualidade como um complemento, é importante vê-la como um elemento fundamental que pode aprimorar a experiência de aprendizagem e permitir uma relação mais significativa com a escrita, promovendo não apenas a aquisição da linguagem, mas também a inclusão social e funcional dos surdos.

2.3 DESAFIOS ACERCA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO BRASIL

Esta seção trata das TICs no contexto da Libras. A problemática está sintetizada nos softwares de tradução, que causam duas controvérsias que vão contra o uso dos softwares de tradução da língua portuguesa para a Libras. Para entender esse contraste, é necessário tratar acerca da Indústria 4.0. Segundo Schwab (2016 *apud* Aguiar *et al.*, 2019, p. 13-14),

[...] ela está acontecendo a partir de ondas que afetam diversas áreas do conhecimento humano, como nanotecnologia, computação quântica, sequenciamento de DNA, Internet das Coisas e vários outros exemplos que não só modificam áreas do conhecimento.

Essa controvérsia acontece pelo fato de os aplicativos de tradução afetarem o uso de mão de obra humana, causando o desemprego. Observa-se que o “Desemprego – A automação e digitalização que existem na Indústria 4.0, em um primeiro momento deve provocar a dispensa de mão de obra, principalmente a operacional com baixa escolaridade e pouco conhecimento tecnológico” (Logiudice *et al.*, 2020, p. 287). Ressaltando, os softwares substituem a mão de obra humana, uma vez que a máquina traduz, dispondo de certa autonomia e fornecendo serviços de baixo custo e, às vezes, gratuitamente. A outra controvérsia pode ser tratada como uma oposição ao uso dos softwares quando eles apresentam falhas nas operações de tradução, remetendo, às vezes, até mesmo a interferência linguística.

A Revolução Industrial 4.0, que já estamos presenciando, acontece quando a manufatura ou mesmo a tradução de línguas orais para línguas de sinais é consentida exclusivamente pelas máquinas. “A aplicação do conceito da Indústria 4.0 fará com que as fábricas sejam inteligentes o suficiente para ter a capacidade e a autonomia para programar manutenções” (Yamada; Martins, 2019 p. 3). As fábricas já vêm aderindo aos serviços dessas novas tecnologias, o que significa que não só o contexto industrial está se inovando, mas também as instituições que dispõem de serviços, das quais atendem a comunidade surda.

Eis alguns conceitos essenciais que envolvem o processo de tradução de línguas orais para língua de sinais pelos softwares: 1) IA (Inteligência Artificial), 2) OCR (Optical Character Recognition), 3) MSER (Maximally Stable Extremal Regions).

O primeiro termo, Inteligência Artificial (IA) vem tendo muita popularidade devido aos grandes avanços de softwares de criação artificial disponíveis on-line. Exemplos notáveis incluem o ChatGPT, desenvolvido pela OpenAI, o Ideogram e o Google Colab, que estão disponíveis gratuitamente na internet e que permitem interações e produções criativas automatizadas. São ferramentas que facilitam consultas, criações e outras funções úteis. Para melhor compreender a origem da IA e as correlações dessa tecnologia com a inteligência humana, segue o que destaca Barbosa e Bezerra (2020, p. 93).

No que se refere à primeira produção bibliográfica correlata ao tema da IA, em 1943 Warren McCulloch e Walter Pitts escreveram um artigo sobre estruturas de raciocínio artificiais em forma de modelo matemático que imitam o sistema nervoso humano. Esse modelo matemático deu base para diversas outras formulações acadêmicas sobre o tema.

O segundo termo é uma tecnologia que otimiza o acesso e o uso de documentos digitais automatizando a conversão de texto em imagem em arquivos digitais pesquisáveis e editáveis. Em áreas como digitalização de livros, automação de processos e acessibilidade, o OCR facilita o armazenamento e a manipulação eficaz de grandes quantidades de informações. Segundo Artero *et al.*, 2014 (*apud* Cunha *et al.* 2021 p. 160),

O Reconhecimento Óptico de Caracteres ou Optical Character Recognition (OCR) é uma metodologia computacional capaz de extrair de forma completamente automática o texto (impresso ou manuscrito) contido em uma imagem digital. O OCR transforma através da conversão os tipos diferentes de documentos digitalizados em dados pesquisáveis e editáveis.

Por fim, o terceiro termo remete a um algoritmo, o qual encontra regiões específicas e estáveis em uma imagem, sendo flexível contra mudanças de perspectiva, rotação e brilho. Portanto, é perfeito para localizar textos com diferentes estilos, tons e núcleos. Segundo Romero (2017 *apud* Cunha *et al.*, 2021, p. 161), “O algoritmo é capaz de localizar com precisão texto em diferentes tamanhos, estilos e cores, independentemente de perspectiva e rotação, portanto é amplamente usado na localização de texto”. Assim, dispõe de certa precisão na identificação de áreas textuais, do ambiente visual, podendo resultar em melhor desempenho em aplicações que exigem reconhecimento textual.

Essas tecnologias são essenciais para os surdos e para os sujeitos ouvintes. Devido à semelhança com a inteligência humana, as máquinas podem substituir atividades exclusivamente humanas, uma vez que “A aplicação do conceito da Indústria 4.0 fará com que as fábricas sejam inteligentes o suficiente para ter a capacidade e a autonomia para programar manutenções” (Yamada; Martins, 2019 p. 3). As fábricas já vêm aderindo aos serviços dessas novas tecnologias, o que significa que não só o contexto industrial está se inovando, mas também as instituições que dispõem de serviços, das quais atendem a comunidade surda.

Conforme a lei da oferta e demanda, todos estão susceptíveis às mudanças, observando o mercado. Resta adaptar-se à Indústria 4.0. Esta “promete maior eficácia operacional, ganhos de produtividade, crescimento e melhoria da competitividade, bem como o desenvolvimento de novos modelos de negócios, serviços, e produtos” (Helbig; Hellinger; Kagermann, 2013; Helbig; Hellinger; Kagermann, 2014 (*apud* Dutra; Pereira, 2021, p. 17).

É preciso quebrar o paradigma de que os aplicativos de tradução são maléficos para a comunidade surda. A tecnologia pode ser um grande aliada nas escolas, uma vez que existem ambientes escolares ausentes de profissionais da área. É essencial estabelecer um ambiente digital que transcenda o uso básico de computadores e dispositivos móveis, incentivando uma cultura de aprendizado colaborativo e contínuo. A tecnologia deve ser vista como uma ferramenta para ampliar as possibilidades de aprendizado. Porém, o contexto linguístico e cultural da comunidade surda deve ser levado em consideração. Segundo Martins *et al.* (2018, p. 63),

Com um ensino que não atende às suas especificidades educativas, os surdos têm uma formação básica precária e acabam por carregar um estigma de uma pessoa que não produz aquilo que a sociedade espera. É importante lembrar que percebemos a deficiência como um constructo social, ou seja, a deficiência não está no sujeito, e sim na sociedade, nas barreiras por ela construídas. Com essa marca, o ingresso no mercado de trabalho acontece, na maioria dos casos, por/para funções menos valorizadas.

Não é possível desconsiderar o aspecto negativo, já evidenciado, em contratar sistemas de tradução de línguas orais para línguas de sinais, que consiste na substituição de intérpretes por máquinas, o que gera o desemprego. Porém, o aspecto positivo se dá pela eficiência econômica dos softwares de tradução, que, como os humanos, estão susceptíveis a erros, podem ser corrigidos pela programação. Para compreender esse problema, é preciso contemplar as seguintes perguntas: será que esses softwares de tradução contemplam a coerência nas operações? Os surdos entendem o que é traduzido pela máquina?

Coerência não é uma tarefa fácil para a máquina. O termo, para ser estabelecido, deve estar presente “em diversos níveis: sintático, semântico, temático, estilístico, ilocucional” (Koch, 1997 *apud* Carreira; Freitas, 2017 p. 9). A máquina deve ser programada para dominar a coerência e a coesão ao mesmo tempo, como ocorre com o raciocínio humano. Quando identificado um erro de coerência na tradução, deve-se corrigi-lo pela programação e não condenar o uso do software.

Diante disso, é viável o envolvimento de pessoas surdas no desenvolvimento e na atualização de softwares de tradução entre Libras e Português. Além de incluir um público que vivencia comumente as duas línguas, é de fundamental importância garantir traduções precisas e culturalmente adequadas. Os surdos têm um entendimento profundo de Libras, o que evita traduções artificiais e melhora a fidelidade ao contexto. Nesse sentido, a presença de surdos nesse trabalho contribui para a usabilidade e acessibilidade, por meio dessas ferramentas, tornando-as mais eficientes para o uso diário. Dessa forma, não só melhora a qualidade dos softwares, como também promove a inclusão e autonomia da comunidade surda na tecnologia.

3 METODOLOGIA

A pesquisa contemplou uma metodologia qualitativa, utilizando referências bibliográficas com o objetivo de apresentar as diferentes formas em que a Libras é utilizada, a fim de chegar a um resultado que contemple a acessibilidade.

Este estudo seguiu um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento” (Ander-Egg, 1978 *apud* Lakatos; Marconi, 2021, p. 14). Nesse sentido, desenvolveu-se esta pesquisa por meio de um processo reflexivo, metódico e crítico, seguindo

fases cuidadosamente planejadas e controladas para garantir o rigor científico e a confiabilidade acerca do estudo.

As etapas foram planejadas e controladas para garantir o rigor científico e a confiabilidade das descobertas. Discernir, metodologicamente, o conhecimento metódico do conhecimento popular é, sobretudo, essencial. Pode-se notar que, de acordo com Estrela (2018, p. 4), “A pesquisa como instrumento para se alcançar o conhecimento, a ciência, cada vez mais fica em evidência no mundo globalizado, indiferente ao nível social ou educacional.” O estudo visou descrever e identificar padrões, relações e princípios que pudessem contribuir para a expansão da pesquisa bibliográfica, contemplando a Libras e a comunidade surda.

Tratar do surdo através de uma abordagem socioantropológica pode ser um caminho para validar, sistematicamente, a Libras como língua natural para a comunicação de pessoas surdas, uma vez que ela dispõe de signos linguísticos como as línguas orais. A própria legislação contempla a Libras como um meio adequado de comunicação para os surdos. Segundo o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (Brasil, 2005). Nisso, a fundamentação contemplada na Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, foi um alicerce para este trabalho.

4 RESULTADOS

Marcello e Raugust (2023, p. 32) enfatizam que a visualidade desempenha um papel central no desenvolvimento da aprendizagem de pessoas surdas. A proposta de um letramento visual, como abordado pelo uso de glossários visuais, demonstra que a aquisição da escrita por alunos surdos é mais eficaz quando integrada a estratégias visuais. Essa abordagem ressalta a importância de respeitar as particularidades visuais no aprendizado, conectando a experiência visual ao uso social da escrita.

Ao diferenciar a surdez da deficiência auditiva, o trabalho adota uma perspectiva socioantropológica, como sugerem Cruz e Quadros (2011). As crianças surdas, especialmente aquelas filhas de pais surdos, adquirem as regras gramaticais de sua língua natural de forma semelhante às crianças ouvintes (Lillo-Martin *et al.*, 2001 *apud* Cruz; Quadros, 2011). Isso reforça que o desenvolvimento linguístico não depende da modalidade (oral ou visual), mas da interação social e cultural que sustenta a aprendizagem.

As TICs emergem como ferramentas essenciais para a inclusão social da comunidade surda, sobretudo quando moldadas para atender às especificidades culturais e linguísticas da Libras. Conforme a Lei n. 10.436/2002, a promoção da Libras deve ser institucionalizada, e a implementação de tecnologias acessíveis é um meio eficaz para garantir o cumprimento dessa legislação. Martins (2018, p. 49) destaca o desafio do preparo de educadores para lidar com as demandas da inclusão, o que pode ser mitigado com TICs que facilitem o ensino e a comunicação em Libras.

Martins e Moraes (2018, p. 61) apontam que o artefato linguístico é fundamental para a formação identitária do sujeito surdo. A partir dessa perspectiva, TICs adaptadas à Libras podem não apenas superar barreiras linguísticas, mas também valorizar a identidade surda, promovendo interações sociais mais inclusivas. Ferramentas como aplicativos educacionais, plataformas de ensino bilíngue e tradutores automáticos de Libras têm o potencial de fortalecer o vínculo entre surdos e ouvintes, reduzindo preconceitos e estigmas.

O cruzamento das fontes permite afirmar que, para promover inclusão social e cidadania plena da comunidade surda no Brasil, é crucial que as TICs sejam desenvolvidas com foco na Libras e em uma abordagem visual. As barreiras linguísticas e de comunicação enfrentadas pela comunidade surda refletem não apenas limitações técnicas, mas também lacunas sociais e educacionais que demandam soluções integradas.

A inclusão da Libras nas TICs não deve ser entendida apenas como um recurso técnico, mas como uma estratégia de transformação social. Investimentos em formação docente, desenvolvimento de tecnologias acessíveis e políticas públicas que assegurem a aplicação prática da legislação vigente são indispensáveis para consolidar um modelo inclusivo e equitativo.

Os resultados deste estudo confirmam a hipótese de que as TICs, quando adaptadas às especificidades da Libras, promovem inclusão social e cidadania, ao mesmo tempo em que fortalecem a identidade surda e valorizam a diversidade cultural. Essa abordagem requer a articulação entre políticas públicas, práticas educacionais e avanços tecnológicos para que a comunidade surda possa exercer plenamente seus direitos na sociedade contemporânea.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados, concluiu-se que existe comprometimento do Estado com a promoção da acessibilidade e com o respeito à diversidade linguística e cultural. Isso é revelado pela análise das diretrizes legislativas que visam à inclusão de surdos e à formação de profissionais para a docência em Libras, como observado no Decreto nº 5.626/2005 e na Lei nº 10.436 /2002. O direito da comunidade surda é garantido pela exigência da formação adequada dos profissionais e das obrigações que as instituições públicas dispõem para atender às necessidades. Garante-se assim a saúde, a educação e os serviços de comunicação, fortalecendo-se a cidadania e o direito à informação dessa população.

A implementação de políticas inclusivas ainda enfrenta desafios em sua prática, como a preparação inadequada de muitos profissionais e a falta de infraestrutura totalmente eficiente. Entretanto, os serviços de apoio e tecnologias, como aplicativos de tradução e Atendimento Escolar Especializado (AEE), estão sendo utilizados pelas instituições, o que é um avanço. A inclusão ainda depende de uma sociedade mais consciente e engajada, que valorize a Libras e reconheça suas especificidades. Dessa forma, para que essas políticas sejam totalmente efetivas, a legislação, a prática inclusiva e a mudança cultural devem ser articuladas, garantindo uma sociedade que realmente aceite e respeite a comunidade surda em toda a sua totalidade.

Reconhecer a comunidade surda como um público específico, que tem seu sistema próprio de comunicação, seria um avanço. Deve-se atentar que, por meio da Libras, expressa-se ideias tanto concretas quanto abstratas, reforçando sua importância como elemento essencial da identidade cultural e linguística da comunidade surda. Embora reconhecida como língua desde 2002, ainda há desafios na aceitação ampla de sua gramática e estrutura linguística, especialmente no contexto educacional e em políticas públicas. Nesse sentido, há equívocos que persistem, como a interpretação de Libras como mera gesticulação, o que desconsidera sua complexidade gramatical e sintática.

A comunicação efetiva em Libras exige o domínio de elementos como o uso dos verbos direcionais e a compreensão de que cada enunciado deve respeitar os contextos espaciais e relacionais. Esse sistema gramatical reforça que o ensino adequado de Libras deve ser conduzido por profissionais proficientes para que os indivíduos surdos possam se desenvolver linguisticamente, plenamente.

Com o desenvolvimento de softwares de tradução de Português para Libras, as TICs desempenham um papel vital na inclusão e na acessibilidade da comunidade surda. No entanto, esses recursos trazem desafios significativos, como o impacto potencial na interpretação humana e a falta de coerência nas traduções automáticas. Apesar de fornecer soluções econômicas, esses programas de software não têm a precisão necessária para transmitir todo o significado de forma justa e culturalmente apropriada. Portanto, o uso dessas tecnologias requer ajustes e monitoramento contínuos por parte da comunidade surda para garantir que atendam adequadamente às necessidades linguísticas dos surdos sem comprometer a qualidade da comunicação.

Ao mesmo tempo, é crucial ver esses recursos digitais como ferramentas complementares que podem preencher a ausência de intérpretes em ambientes como escolas e espaços públicos onde não há especialistas suficientes. Com suas promessas de inovação e eficiência, a adaptação da Indústria 4.0 exige uma visão de equilíbrio, promovendo a inclusão sem substituir completamente o trabalho humano. À medida que a inteligência artificial continua a avançar, prevê-se que esses sistemas de tradução avancem cada vez mais. Para garantir uma inclusão mais eficaz e respeito pela cultura e identidade da comunidade surda, a abordagem ideal deve ser colaborativa, visando fortalecer tanto a presença de intérpretes humanos quanto o uso de softwares, havendo, assim, certo equilíbrio.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Fernanda Faustino da Silva. Interferências linguísticas como sintoma de Tradição Discursiva na produção escolar. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 343, maio-ago de 2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/1492/600>.

AGUIAR, Fernanda Rocha; QUADROS, Marcelo Luiz; QUINTINO, Luis Fernando; RUWER, Léia Maria Erlich; SILVEIRA, Aline Moraes. **Indústria 4.0**. Porto Alegre: SAGAH, p. 13-14, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595028531>.

BARBISAN, Leci Borges; FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento. **Saussure: a invenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/>.

BARBOSA, Xênia de Castro; BEZERRA, Ruth Ferreira. Breve introdução à história da Inteligência Artificial. **Jamaxi**, v. 4, n. 2, p. 93. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/USU%20C3%81RIO/Downloads/4730-Texto%20do%20artigo-13487-1-10-20210210%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USU%20C3%81RIO/Downloads/4730-Texto%20do%20artigo-13487-1-10-20210210%20(1).pdf).

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 3 de dezembro de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.

CARREIRA, Marcos; FREITAS, Joana Becher. **Só se aprende a escrever, escrevendo, lendo e analisando**. 2017. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_uepg_joanabecherfreitas.pdf.

CRUZ, Carina Rebello; QUADROS, Ronice Müller. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2011. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/>.

CUNHA, Danubia Pinheiro Cunha; LIMA, Anna Haydee; SIGRIST, Vanina Carrara; SIQUEIRA. Estudo para implementação de software de tradução automática para libras. **Processando o Saber**, v. 13, p. 160-161. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/USU%20C3%81RIO/Downloads/163-Texto%20do%20Artigo-632-1-10-20210609.pdf>

DUTRA, Júlio A. A.; PERIERA, Carlos D. Q. O agronegócio 4.0: tecnologia como alternativa para aumentar produtividade e rendimento. *Jales*, v. 10, n. 2, p. 17. 2021. Disponível em: https://www.fatecjales.edu.br/revista-agro/images/artigos/1a_edicao/volume10-2/agronegocio-4-0.pdf

ESTRELA, Carlos. **Metodologia científica: ciência, ensino, pesquisa** [recurso eletrônico]. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536702742>.

KARNOPP, Lodenir Becker; QUADROS, Ronice Müller. **Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597026610/>.

LOGIUDICE, Renato; LUCATO, Wagner Cezar; PACCHINI, Athos Paulo Tadeu; SANTOS, José Carlos da Silva. Indústria 4.0: barreiras para implantação na indústria brasileira. **Exacta**, v. 18, n. 2, p. 287. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/exacta/article/view/10605/8132>.

MARCELLO, Fabiana de Anorim; RAUGUST, Mayara Bataglin. **A criança surda como sujeito do olhar**: infância e surdez nas pesquisas em educação. 2023. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vwmWk3sjQY3MwWPvfp8cR9s/?lang=pt#>.

MARTINS, Gabriel Pigozzo Tanus Cherp; MORAIS, Carlos Eduardo Lima; PLINSKI, Rejane Regina Koltz; SZULCZEWSKI, Deise Maria. **Libras**. 2. ed. – Porto Alegre: SAGAH, 2018. Disponível em: integrada.minhabiblioteca.com.br.

MENEZES, Marcus Bessa; SANTOS, Wuallison Firmino. **Com a palavra, o professor de matemática e o intérprete de libras**. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/fBG7s8WX8G7ZKpLnBCcCHFP/?lang=pt#>.

SANTOS, Georgiana Marcia Oliveira; SANTANA, Brandon Jhonata Cardoso. **A variação denominativa em Libras no Maranhão**: uma análise de sinais-termo da eletrotécnica usados no IFMA/Monte Castelo e no Senai-MA. 2022.

YAMADA, Viviane Yukari; MARTINS, Luís Marcelo. Indústria 4.0: um comparativo da indústria brasileira perante o mundo. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, 34 (esp.), 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unifil.br/index.php/Revistateste/article/view/1011>.

TRAVESSIA: o *Clube da Esquina* e a construção de um imaginário musical histórico em Minas Gerais

RAFAEL GALILEU GONÇALVES VECCI
Discente de História (UNIPAM)
rafagalileu@gmail.com

MARCOS ANTÔNIO CAIXETA RASSI
Professor orientador (UNIPAM)
rassi@unipam.edu.br

Resumo: O presente estudo aborda a influência cultural e musical do movimento Clube da Esquina em Minas Gerais, destacando seu impacto na música e na sociedade. O Clube estabeleceu novos parâmetros na composição musical, misturando influências heterogêneas em suas obras. Durante um período de forte atividade nos anos 1970, o Clube da Esquina não apenas ofereceu um meio de expressão para seus membros, mas também cultivou uma sonoridade rica e culturalmente disruptiva. Enfrentando o contexto repressivo da ditadura civil militar, suas letras refletiam tanto lirismo quanto críticas sociais de forma sutil. O movimento representou uma revolução musical e comportamental, embora tenha enfrentado desafios na aceitação de mudanças sociais mais amplas. Seu estilo sofisticado e experimental trouxe uma abordagem minuciosa à gravação de músicas, desafiando as normas comerciais da época. O Clube da Esquina não se encaixava em extremos políticos, mas representava uma unidade que transcendia geografias, acolhendo qualquer um que se identificasse com sua arte e ideais. Essa união indubitavelmente gerou um impacto significativo na cultura e na memória coletiva de Minas Gerais.

Palavras-chave: Minas Gerais; música; Clube da Esquina; Milton Nascimento.

Abstract: This study examines the cultural and musical influence of the Clube da Esquina movement in Minas Gerais, highlighting its impact on music and society. The club established new standards in musical composition by blending heterogeneous influences in its works. During a period of intense activity in the 1970s, Clube da Esquina not only provided a means of expression for its members but also cultivated a rich and culturally disruptive sound. Confronting the repressive context of the civil-military dictatorship, its lyrics subtly conveyed both lyricism and social criticism. The movement represented a musical and behavioral revolution, though it faced resistance in the broader acceptance of social change. Its sophisticated and experimental style brought a meticulous approach to music recording, challenging the commercial norms of the time. Clube da Esquina did not align with political extremes but embodied a unity that transcended geography, embracing anyone who resonated with its art and ideals. This unity undoubtedly had a significant impact on the culture and collective memory of Minas Gerais.

Keywords: Minas Gerais; music; Clube da Esquina; Milton Nascimento.

1 INTRODUÇÃO

Compreende-se hoje o regionalismo da música em Minas Gerais por nascentes musicais que abrangem alicerces caipiras e vivências no cerrado, permeando e se expandindo por grande parte do estado, chegando à soberba autodeclarada aristocracia musical que se

expandia pelo Brasil e suas capitais, assim como demais municípios que agregam a vasta bagagem cultural e formação antropológica do estado (Oliveira, R., 2006).

O fenômeno da globalização musical na década de 1960 havia atingido o cerrado mineiro de tal maneira que os músicos, grupos e bandas se banharam fartamente dessa fonte, emulsionando à sua produção referências diversas do que lentamente se estabelecia no fenômeno de metamorfose da música popular em terras tupiniquins. Isso ao mesmo tempo em que um grupo de jovens músicos e compositores mineiros também se utilizavam de influências da música latino-americana, e efervescência da vida na estrada, para compor e desenhar os traços musicais do que hoje podemos chamar de Clube da Esquina, movimento que se desenvolvia a partir da união desses jovens, que viriam a se estabelecer como importantes letristas e compositores mineiros para a Música Popular Brasileira no começo da década de 1970.

A musicalidade em Minas Gerais se mostra a partir de uma mistura de influências culturais que se estendem desde sua formação historiográfica propriamente dita até o entendimento do povo mineiro, enquanto pertencentes de um imaginário histórico misto e complexo, que se aflora dentro do que se entende como mineiridade no âmbito cultural, sobretudo na música, servindo como expressão artística e objeto de luta contra o que se estabelecia socialmente, principalmente com o irromper da ditadura civil militar em abril de 1964.

Apesar de o crescente protagonismo de Milton Nascimento e de a participação dos demais integrantes do movimento não se localizarem em nenhum dos polos no cenário de repressão ditatorial, buscavam na música e na contracultura uma saída para tudo aquilo, de maneira a utilizar a música e as letras como um meio expresso de mostrar indignação e esperança (Oliveira, R., 2006).

O presente artigo busca analisar elementos fundadores da música em Minas Gerais sob a ótica do movimento Clube da Esquina, assim como o seu nascimento, que permeou a produção musical de discos no estado de Minas Gerais e, a partir dele, como diversos gêneros se disseminaram no seio da música popular mineira e os fenômenos sociais e antropológicos oriundos desse abrasivo movimento musical no estado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente, é preciso buscar compreender a influência do grupo musical Clube da Esquina na música popular mineira e examinar como esse movimento, caracterizado por uma notável sofisticação musical, teve uma visibilidade parcial no âmbito da música popular brasileira, especialmente em relação ao seu principal idealizador, Milton Nascimento. Buscou-se entender as causas dessa visibilidade limitada em relação ao reconhecimento de Milton Nascimento como artista solo na música popular brasileira.

Pode-se observar que essa visibilidade parcial pode ter sido construída de maneira subjetiva durante a trajetória de Milton, acarretando um apagamento durante seus anos de carreira, ainda enquanto músico e participante da MPB no contexto de regime militar. De acordo com Márcio Borges, sobre o apagamento de Milton na grande imprensa:

Todas as portas se fechavam para aquele tipo de música e de músicos. Era o teor ideológico de nossas canções que afastava Bituca da grande imprensa e das grandes emissoras de tevê, totalmente subalternas às exigências impostas

pelo regime militar. Em consequência disso, Bituca não achava lugar para tocar (Borges, 1996, p. 225).

Por fim, aborda-se o lançamento do disco *Clube da Esquina*, em 1972, momento também de impulsionamento das carreiras solo dos principais integrantes do movimento (Borges, 1996).

Levando-se em conta a difusão de influências trazidas para dentro do grupo Clube da Esquina, buscou-se discutir a criação de um imaginário musical coletivo, utilizando-se primordialmente do conceito de memória coletiva estabelecido pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs e de demais trabalhos científicos que abordam o tema Clube da Esquina (Halbwachs, 1990).

Objetivou-se mensurar a construção de letras e composições e sua importância na formação da memória coletiva e musical que transpõe o âmbito social e integra a mineiridade dos compositores do Clube de acordo com a vivência de seus integrantes no interior do Estado de Minas Gerais com a fusão da *World Music* inglesa e americana no contexto de contracultura iniciado no final da década de 1960, com o movimento *hippie* na América do Norte, assim como suas estratégias de aproximação cultural integradas às letras de suas canções (Oliveira, R., 2006).

Ademais, buscou-se compreender com este artigo objetivamente como a construção dessas letras e toda a imagética que ronda o grupo Clube da Esquina é concomitantemente responsável pela criação de um imaginário musical mineiro de acordo com a tese de Maurice Halbwachs (1990) sobre a criação de uma memória coletiva.

A memória coletiva é enxergada por Halbwachs como um apanhado de experiências individuais que, mesmo não divididas direta e objetivamente por todos, consegue formar pontes que ligam essas experiências, criando um senso de comunidade e cultura comum. De acordo com Maurice Halbwachs sobre o processo de formação de memória coletiva:

Quando dizemos que um depoimento não nos lembrará nada se não permanecer em nosso espírito algum traço do acontecimento passado que se trata de evocar, não queremos dizer todavia que a lembrança ou que uma de suas partes devesse subsistir tal e qual em nós, mas somente que, desde o momento em que nós e as testemunhas fazíamos parte de um mesmo grupo e pensávamos em comum sob algum aspecto, permaneceremos em contato com esse grupo, e continuamos capazes de nos identificar com ele e de confundir nosso passado com o seu (Halbwachs, 1990, p. 28).

Observa-se que a individualidade de cada compositor, letrista, técnico de som, assim como as vivências de cada integrante do Clube e os demais agregados se sobrepunham dentro de obras que desembocaram em um amontoado de referências e simbologias que, colocadas de maneira cirúrgica e lúdica dentro das obras produzidas pelo Clube, formam o que é proposto como um imaginário de mineiridade dentro do contexto de produção cultural daquela época, sobretudo no começo da década de 1970.

Ainda sobre a formação do ideário musical mineiro estabelecido pelo Clube, podemos observar que tudo aquilo que foi vivido e inserido dentro das realidades pessoais de cada integrante do Clube culminou em uma produção musical mista. Estabeleceu-se assim uma noção de pertencimento a todos aqueles que de alguma maneira se identificavam como participantes desse ideário (Halbwachs, 1990).

De acordo com Halbwachs (1990, p. 51),

Diremos que é estranho que estados que apresentam um caráter tão surpreendente de unidade irreduzível, que nossas lembranças mais pessoais resultem de uma unidade irreduzível, que nossas lembranças mais pessoais resultem da fusão de tantos elementos diversos e separados. Primeiramente, ao refletir, esta unidade se converte em multiplicidade. Dissemos algumas vezes que, num estado de consciência verdadeiramente pessoal, reencontramos, aprofundando-o, todo o conteúdo do espírito visto de um certo ponto de vista. Mas por conteúdo do espírito é preciso entender todos os elementos que assinalam suas relações com os diversos meios (Halbwachs, 1990, p. 51).

Compreende-se, portanto, a formação desse imaginário histórico como uma aglutinação de experiências que se relacionam a partir de uma série de acontecimentos e empirismo.

O Clube da Esquina não se caracterizou como uma entidade física instituída e solidificada com firma aberta ou reconhecimento formalizado em cartório, o que em poucas palavras pode ser descrito como a criação de uma memória coletiva, um ideário histórico, a divisão de experiências que se fundem com a convivência e se transformam em uma experiência comum (Borges, 1996).

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi de natureza bibliográfica, baseando-se em uma ampla gama de fontes, como livros, dissertações, teses, fontes virtuais, materiais orais, álbuns e recursos imagéticos. O objetivo foi compreender a importância do Clube da Esquina para a cultura brasileira.

Para aprofundar a compreensão da visibilidade parcial do movimento no cenário nacional, selecionamos as principais referências disponíveis nos repositórios de trabalhos científicos online. Objetivou-se problematizar a estrutura da música mineira ao longo do século XX, focando na formação e consolidação do Clube da Esquina como um movimento cultural no estado de Minas Gerais.

Buscou-se destacar a atuação dos músicos e compositores mineiros que participaram do Clube, examinando as influências e inferências que permearam não apenas a música, mas também o desenvolvimento estético e cultural de Minas Gerais desde meados da década 1960 até o primeiro lançamento formal da obra dos integrantes do Clube da Esquina, o disco '*Clube da Esquina*' lançado por Milton Nascimento pela gravadora ODEON no ano de 1972.

Foram analisadas as contribuições e pesquisas de autores, pesquisadores, e historiadores, como Diniz (2012; 2017); Julião (2020); Martins, B. (2007); Martins G. (2022); Nunes (2005); Oliveira, C. (2014); Oliveira, R. (2006); Santana (2018); Halbwachs (1990); Reis (2007).

Além disso, foram utilizadas entrevistas e documentários sobre o Clube da Esquina como fontes de pesquisa. Essas referências foram fundamentais para embasar a análise e a interpretação ao longo do estudo.

Foi realizada uma breve análise historiográfica das letras dos discos lançados pelos integrantes do Clube, relacionando sua estrutura com a vivência e o empirismo adquiridos no exercício da carreira musical.

Pretendeu-se explorar como essas referências musicais contribuíram para a formação do imaginário musical mineiro contemporâneo. Em suma, este estudo se baseou em uma ampla variedade de fontes e adotou uma abordagem analítica e interpretativa para compreender a importância do Clube da Esquina para a cultura brasileira, sobretudo em Minas Gerais, explorando suas influências na música e no desenvolvimento estético e cultural do estado e estabelecendo uma conexão entre suas obras e a criação de um imaginário cultural criador de uma mineiridade musical.

4 DESENVOLVIMENTO

4.1 NADA SERÁ COMO ANTES, A CONSTRUÇÃO DO IDEÁRIO MUSICAL MINEIRO

Em contato com o que há de mais específico e incorporado na cultura social do Estado de Minas Gerais, desde a corrida pelo ouro e posteriormente maior dissipação de seus ocupantes do território no século XVIII, denominado Capitania das Minas Gerais, a formação desse rico estado brasileiro possui uma fartura não só de metais e pedras preciosas, mas também de almas entranhadas com a história de colonização na América do Sul.

Dois séculos depois, na segunda metade da década de 1960, Milton “Bituca” do Nascimento começava a escrever a passos curtos o que viria a ser a criação primariamente inconsciente de um imaginário musical misto abraçado pela sociedade contemporânea mineira e que posteriormente abriria asas para uma maior exposição dentro do contexto e cenário cultural e musical do movimento da Música Popular Brasileira na época em questão. (Martins, 2007)

Em meio ao golpe militar estabelecido em primeiro de abril de 1964 e durante o movimento de contracultura nos anos finais da década de 1960 (sobretudo os anos de 1968 e 1969), com a chegada da ideologia *hippie* e toda a sonoridade trazida nesse contexto, o Clube da Esquina se banha dessa irradiação sociocultural e encontra uma maneira de impulsionar todos esses elementos em uma sofisticação musical que acabara por criar mais que somente fonogramas e discos propriamente ditos, mas uma complexa rede de pertencimento e memória coletiva que alcançou as pontas mais extremas do Estado de Minas Gerais, no Brasil e no mundo (Martins, 2007).

O recorte temporal estabelecido neste artigo aborda o início da carreira de Milton com a sua estreia na indústria musical no lançamento do disco *Milton Nascimento* (Codil, 1967) até o primeiro disco lançado por Milton em comunhão com os integrantes do Clube em 1972, *Clube da Esquina*.

A sonoridade de Milton esteve profundamente entranhada com o espírito interiorano. Observa-se que, mesmo antes de ter contato com a indústria musical internacional em suas viagens à América do Norte e posteriormente à Europa, Milton já indiciava uma vontade e ímpeto de fundir a imagética da vivência tipicamente mineira com elementos musicais internacionais, como o *Jazz Fusion* e *World Music* (Nunes, 2005). Observa-se também a importância dos personagens que rodeavam Milton durante todo esse período. O grupo *Som Imaginário*, formado por músicos de carreira, que acompanhou Milton durante toda sua campanha nacional e internacional explica muito da robustez alcançada por Milton e o Clube em suas composições e gravações, trazendo muito elementos da Bossa Nova, criando possibilidades de sons mais maduros e bem executados (Nunes, 2005).

Logo, não é possível também compreender a caminhada musical de Milton Nascimento e o Clube da Esquina sem considerar a mineiridade que representavam. De acordo com Diniz (2017, p. 5),

Como todos os mitos, a mineiridade incorpora um caráter atemporal, notável, por exemplo, nas tramas de Guimarães Rosa: “Em Grande sertão veredas o sertão é o mundo. Em a ‘Terceira margem do rio’ a torrente das águas define o mundo. Em ambas, a intemporalidade da travessia” [...]. O vínculo que os artistas do Clube da Esquina estabeleceram, não raras vezes, com essa literatura, o modo como eles captavam nuances da vida cotidiana e as abordagens que teciam sobre os vários lugares e tempos alocados na memória revelam a incorporação e a difusão dessa mesma dimensão mítica.

Contudo, há uma vontade nítida de estabelecer uma rede que engloba a memória coletiva daqueles que tiveram algum contato com a cultura de Minas Gerais e, de alguma maneira, se enxergavam como pertencentes a esse imaginário.

Milton, em contato com a família dos Borges, estabelecido na primeira metade da década de 1960, após ter se acomodado em uma pensão no edifício Levy no centro de Belo Horizonte, estabelece uma convivência constante com a família, sendo assim primordialmente responsável por um clima amistoso e de companheirismo, em que o incentivo musical e lírico era via de mão dupla.

De acordo com Martins (2007, p. 7),

Para a maioria dos imigrantes que chegaram a Belo Horizonte, como é o caso de grande parte dos integrantes do Clube, as esquinas se configuram como possibilidade de encontro com o outro, com o diferente e também consigo mesmo. Esses encontros ocorrem fundamentalmente no espaço público, já que a amizade não seria um sentimento exclusivo da esfera privada, que aproxima duas ou mais pessoas.

Pode-se perceber esse intercâmbio de cultura que visava enriquecer o conteúdo das letras criadas principalmente pela ótica do lirismo, compostas por Milton e Ronaldo Bastos na faixa *Nuvem Cigana* do disco *Clube da Esquina*, ou da faixa *Nada Será Como Antes*.

No entanto, para uma contextualização mais precisa de como se formou essa memória coletiva, sobretudo musical, é necessário analisar de onde surgiu essa conexão tão duradoura e frutífera para os membros do Clube. Milton, principal personalidade desse movimento, começou a escrever e a compor suas primeiras músicas antes do advento da ditadura civil militar no Brasil (ainda no governo João Goulart), em que ainda existia um ambiente ligeiramente saudável para o debate democrático.

Contudo, somente começou a produzir música efetivamente quando passou a frequentar o apartamento dos Borges no edifício Levy no centro de Belo Horizonte, em 1963, um ano antes do golpe militar se instaurar de fato (Borges, 1996).

Vindo do município de Três Pontas, no interior de Minas Gerais, Milton migrou para a capital mineira no início de 1960, onde residiu em uma pensão no famoso edifício Levy, no centro de Belo Horizonte, cultivando posteriormente uma amizade com um dos onze filhos da família Borges, Márcio, que já o incentivava a musicar seus escritos e letras, enquanto Milton ainda trabalhava como escriturário em uma firma de contabilidade próximo ao edifício onde moravam (Borges, 1996).

No entanto, concretamente, a história do Clube da Esquina seria escrita nos anos seguintes, com as mudanças trazidas tanto com o advento da *World Music* e a contracultura, quanto a experiência adquirida com a vida na estrada e a infusão da mineiridade nesse movimento de globalização musical.

Com a chegada de grupos internacionais às prateleiras das lojas de discos das metrópoles brasileiras, também abriu novos horizontes para o desenvolvimento das letras e composições do grupo em meio a tudo o que acontecia no mundo naquele momento. (Nunes, 2005)

Apesar de a esquina formada pelas ruas Divinópolis e Paraisópolis, referida pela matriarca da família Borges, Maria Fragoso Borges, como o Clube da Esquina, onde seus integrantes costumavam se encontravam para compor, produzir e passar o tempo no bairro Santa Tereza em Belo Horizonte, o movimento iria além das fronteiras do Estado de Minas Gerais (Borges, 1996).

Portanto, é de expressa importância observar a estética presente nas músicas de Milton, que também se expressavam por meio de fotografias, sobretudo na capa do disco "*Clube da Esquina*", que traz a imagem de duas crianças, capturadas pelo fotógrafo pernambucano Cafi (fotografia tirada em estrada de terra, em viagem para o sítio dos pais de Ronaldo Bastos no município de Petrópolis) e que acabou por representar ainda mais como o movimento não se estabeleceu somente em um lugar, transitando entre estados, sempre na estrada (Santana, 2018).

A transitoriedade dos músicos que acompanharam Milton em sua jornada foi responsável por trazer Minas Gerais a um patamar de importância na música brasileira, apesar de seu distanciamento dos polos culturais que transitavam no circuito que envolvia as metrópoles de São Paulo e Rio de Janeiro, foi de extrema importância por inserir, dentro de um contexto social amplo, uma enxurrada de cultura e símbolos, vividas por eles em viagens e nas diversas convivências.

O esforço de Milton Nascimento em expandir seus próprios horizontes musicais trouxe uma camada inconsciente de riqueza às músicas que surgiram dessa movimentação e criação artística mista.

A estrada e o nomadismo da jornada de Milton para abrir espaço dentro do cenário musical brasileiro afluíram nele suas raízes musicais diversas, trazendo temas que tratavam de maior sensibilidade, como a saudade, o afeto, a distância e a melancolia de estar longe de quem amava, proporcionando uma outra perspectiva dos momentos históricos vividos em meados da década de 1960.

Milton conseguiu aglutinar imagens de paisagens tipicamente mineiras com letras descritivas e cativantes sobre aquilo que compunha sua alma, mesmo vivendo um capítulo tão sensível e violento para artistas naquele momento (Julião, 2020)

A construção identitária do Clube se estabeleceu primariamente no município de Belo Horizonte; inevitavelmente acabou se fundindo ao contexto histórico de repressão e ditadura civil militar que irrompeu no dia primeiro de abril de 1964, moldando o caráter do movimento como uma luta ativa em seu núcleo e subjetiva em suas composições contra o regime.

Márcio Borges, enquanto um dos principais fundadores do grupo, era também um participante ativo do movimento estudantil em Belo Horizonte quando ainda estava nos anos finais do colegial e estabeleceu resistência contra o regime nos anos em que residiu na capital.

Conforme Borges (1996, p. 178), sobre a violência praticada pelo regime militar,

Estava chocado. Aquela violência grandiosa, impessoal, contra todos indistintamente, eu nunca vira aquilo antes. Ouvira falar e assistira nas telas dos cinemas, coisas de outros países, outras guerras. Mas daquela maneira, diante de meus próprios olhos, comigo dentro da cena... Não seria a última vez.

Em breve passagem, Borges (1996, p. 189) descreve com clareza o clima de instabilidade política e social vividos por jovens e estudantes ao final da década de 1960 no Brasil:

Estudantes são mortos em Ohio. São mortos no Rio. São mortos em toda parte, ah, *look at all these lonely people...* Galeano sumiu. Beto Freitas sumiu. Inês sumiu. Ricardo Vilas sumiu; os que não caíram ainda ou não se exilaram viraram *freaks* nas ruas, na praia, no mato, que ninguém quer morrer e a morte agora ronda a juventude.

Borges também evidenciou fartamente as transformações que permeavam o mundo e traziam uma nova ordem sociocultural que transfiguraria o que também se estabelecia musicalmente nesse período. De acordo com Borges (1996, p. 189), “Nas manchetes, Panteras Negras, Black Muslims, Malcolm X, Bob Kennedy também é assassinado, Mao, Che, Dazibao, Muhammad Ali, ex-Cassius Clay. Só que agora todo mundo sabe quem é Jimi Hendrix...”.

Não apenas a repressão da ditadura civil militar arraigava suas raízes no Clube, mas também as influências de Milton moldavam o caráter do movimento.

Essas influências vinham de sua criação e vivência na típica cidade do interior mineiro chamada Três Pontas, e traziam consigo toda a sua simplicidade e irreverência caipira para as letras, além da efervescência que irradiava das músicas e compositores latino-americanos como o grupo chileno *Água*, coadjuvantes no segundo disco do Clube, lançado em 1978 pela gravadora Odeon, e das intervenções de demais compositores internacionais, em especial os *Beatles*, trazidos pelo entusiasmo dos então jovens Lô Borges e Beto Guedes, que se desenvolviam como promessas na música popular brasileira e tinham como máxima esse grupo de jovens britânicos que ainda estavam ativamente lançando álbuns revolucionários durante toda a década de 1960, que viriam a influenciar o restante da produção musical no Brasil e no mundo (Diniz, 2017).

4.2 A CRIAÇÃO DE UM IMAGINÁRIO HISTÓRICO MUSICAL MINEIRO

Indubitavelmente a criação cultural do Estado de Minas Gerais já havia passado por diversas etapas, sobretudo no âmbito musical.

O Clube da Esquina estabelecia novos parâmetros no que diz respeito à criação e à composição musical. O momento em que os membros se relacionavam e dividiam suas próprias experiências pessoais visando ao benefício de todos conseguia, de maneira heterogênea, mesclar, dentro de uma só obra, diversas influências e inserir, dentro de um contexto urbano misto, uma gama de complexidades sociais com base nas relações interpessoais estabelecidas entre eles e com outros que os rodeavam.

O esforço de estabelecer uma conexão que fosse benéfica para a criação de um ambiente para a discussão de ideias acerca de música, política e sociedade, havia criado um

refúgio para que os integrantes do Clube pudessem se expressar à altura daquilo que os representava enquanto seres atuantes nos espaços em que orbitavam. Vagarosamente esses espaços primordialmente se mostravam férteis para o cultivo de uma sonoridade única e abonada de uma emulsificação cultural disruptiva e totalmente nova (Martins, 2007).

Contudo, a Música Popular Brasileira e os levantes e bandeiras estabelecidos pelos músicos e integrantes desse movimento conseguiram se proliferar e se estabelecer em meio a um momento histórico tão delicado da história brasileira. Seria mais fácil aceitar mudanças dentro de algo tão subjetivo como a música, do que mudanças dentro de um objeto de manipulação de massa como o que era o comportamento social. Para Borges (1996) a mentalidade mineira, conservadora, aceitaria uma revolução na harmonia musical.

Trata-se inevitavelmente de observar a maneira como o Clube se adaptou às adversidades colocadas no caminho da produção musical e artística no período em que sua atividade se mostrou mais forte e expressiva durante toda a década de 1970.

No entanto, as letras de músicas emblemáticas como *Nuvem Cigana* ou *Nada será como antes* trabalham o lirismo e críticas sociais de maneira subjetiva na luta democrática no ápice do regime ditatorial, expressando frustração e esperança, atuando de maneira mais sutil e utilizando-se de perspectivas poéticas e sensíveis em relação àquele período histórico tão violento e repressor (Julião, 2020).

Paradoxalmente o movimento da Música Popular Brasileira conseguia ainda se estabelecer dentro das entrelinhas do regime militar. No entanto, o Clube da Esquina ainda se encontrava em um caso à parte.

O Clube não se enxergava necessariamente em nenhum dos polos daquele momento de repressão, conseguindo acessar letras que eram carregadas de lirismo e empirismo mineiro e, ao mesmo tempo, dentro de suas letras inserir efetivamente gritos de protesto contra tudo que o regime militar havia tirado da juventude até então.

A verdadeira revolução realmente estaria por vir. A música estabelecida pelos integrantes do grupo era carregada de emoção e empirismo, vividos por eles com estrita naturalidade e elegância, colocados em letras singelas, representando todos aqueles que tiveram algum contato com o que era nascer e viver no Estado de Minas Gerais. Utilizando recursos musicais mistos e sofisticados, como a sobreposição de elementos musicais e utilização de instrumentos típicos da música caipira, os integrantes do Clube buscavam na música e na contracultura uma saída para o que se estabelecia socialmente no Brasil da década de 1970.

De acordo com Borges (1996, p. 208), em depoimento dado durante a gravação do disco Milton Nascimento em 1969,

Dois canais era tudo o que havia. A orquestra se amontoava dentro do estúdio e gravava ao vivo, num canal. Luís Eça, puxando de uma perna e com sua voz rouca, pisava no posto de maestro e transformava seu jeito ligeiramente cafajeste em gestos garbosos de águia alçando voo, ao reger a orquestra, e era aquela expressão puramente ornitológica que eu conservava dele, ao lembrar-me, já em Belo Horizonte, das peripécias que vivíamos dentro daquele exíguo estúdio com prejuízo na qualidade de som, o técnico usava o artifício de reduções sucessivas.

O Clube interpretava com liberdade seu papel de composição dentro do estúdio de gravação. Os membros conseguiam extrair nos limites de seus instrumentos e vozes aquilo que

estava em suas cabeças, extinguindo qualquer impossibilidade e barreiras no âmbito musical (Borges, 1996).

Ainda sobre a sofisticação trazida por Milton nas composições com o Clube, Borges afirma (1996, p. 207):

O fato de ter gravado com as feras do primeiro time do *Jazz* americano dera a Bituca ideia muito precisa da qualidade do som que se curtia em Beagá, naqueles primeiros anos de formação cosmopolita (dentro da província), no Ponto dos Músicos e nas boates de música ao vivo.

A comercialidade da música dentro da MPB até então possuía seus cantores e intérpretes favoritos, no entanto os mineiros do Clube eram vistos como um poço de experimentalismo e clima agradável dentro do estúdio. Suas canções eram gravadas de maneira minuciosa e se atentando aos mínimos detalhes (Borges, 1996).

Em gravação do disco *Milton Nascimento* nos estúdios da ODEON em 1969, os técnicos de som Jorge Teixeira e Adail Lessa absorveram tudo o que os músicos mineiros tinham para oferecer em suas composições e os deixaram à vontade para gravar de maneira expansiva e desinibida (Borges, 1996)

Milton Miranda, um dos técnicos de som responsáveis pela organização da gravação desse mesmo disco em questão deixava claro que: “Nós temos nossos comerciais. Vocês, mineiros, são nossa faixa de prestígio. A gravadora não interfere, vocês gravam o que quiserem” (Miranda *apud* Borges, 1996, p. 209).

Os mineiros do Clube da Esquina eram recebidos dentro dos estúdios da ODEON como representantes de uma sofisticação que agradava a todos aqueles que trabalhavam especificamente com a parte técnica e de produção dentro dos estúdios (Borges, 1996). Em suma, levavam seus sonhos em suas letras e possuíam um faro real para a música com a autêntica culturalidade e vivência mineira.

Em gravação do disco *Clube da Esquina*, foi concebido um clima de verdadeira fraternidade e criado um disco duplo que carregaria o nome dessa união artística multicultural e interestadual (Borges, 1996).

Ainda sobre as inspirações tomadas pelas paisagens tipicamente mineiras que viriam a se tornar letras de canções icônicas das parcerias entre os músicos do movimento, em passagem por Diamantina (um ano antes da gravação do primeiro disco homônimo *Clube da Esquina*), Borges, juntamente com Fernando Brant, com tema sugerido por Lô Borges, escreveram *Paisagem da Janela*, que acabara por ser lançado um ano depois no disco em questão (Borges, 1996).

Paisagem da Janela surge da cooperação e convivência entre Fernando Brant, Lô Borges e Márcio Borges em visita à cidade de Diamantina, interior de Minas Gerais, enquanto ainda estavam hospedados em um hotel colonial para a gravação de uma reportagem para o periódico *O Cruzeiro* (Borges, 1996)

A canção em questão retrata de forma lúdica a paisagem das janelas dos quartos em que ficaram hospedados nesta mesma passagem por Diamantina (Borges, 1996).

Sobre a letra, Borges (1996, p. 258) escreve:

Meu quarto ficava numa ala do velho casarão que dava para a praça principal, enquanto o de Fernando tinha janelas que se abriam para uma igreja e o cemitério da cidade. Com toda certeza isso foi a inspiração que teve para nos

mostrar, certa manhã, à mesa onde fazíamos o desjejum, a letra que havia escrito ali, durante a noite, sobre um tema que Lô lhe passara.

Percebe-se que o imaginário mineiro criado a partir desse hábito de descrever as paisagens típicas do estado, exercido pelos integrantes do grupo, torna-se cada vez mais frequente e consciente. No entanto, o Clube da Esquina operava de maneira subjetiva com letras carregadas de ludismo e empirismo e com unidade. Apesar de sua diversidade cultural dividida entre os integrantes, observa-se que há uma certa naturalidade em permanecer próximos uns dos outros, dividindo experiências e conseguindo através dessa vivência extrair mais do que a parte musical estritamente dizendo.

De acordo com Borges (1996, p. 258), “Formávamos um bando barulhento que só se deslocava coletivamente: eu, Bituca, Fernando, Lô, o fotógrafo Juvenal Pereira e um estudante de direito amigo de Fernando, Ildebrando Pontes [...]”. A passagem fala especificamente sobre a viagem à Diamantina antes da gravação do disco *Clube da Esquina*, contudo, primordialmente, os agregados da família dos Borges, assim como Bituca (Milton Nascimento), Fernando Brant, Wagner Tiso, Ronaldo Bastos e outros inúmeros nomes da MPB já haviam estabelecido uma rede de confiança e carinho entre eles bem antes dessa viagem, como é exemplificado na fala de Borges (1996, p. 260-261, em que Lô o apresenta ao cantor Fagner:

Um dia Lô apareceu lá em casa com um rapaz cabeludo, de sotaque nordestino. O cabra era músico, tocava um violão arretado de bonito e, de resto, ele todo fazia uma figura bonita, jovem, traços fortes de um chefe indígena esculpido em totem de madeira, cabelos longos e lisos a deitar-lhe pelos ombros. Nunca soube direito como Lô o conheceu. Depois me disse que o cabra simplesmente tinha aparecido em Belo Horizonte querendo conhecer nossa turma de música. Era admirador de nosso trabalho, que acompanhava disco a disco lá de sua Fortaleza. Estava descendo para o Sul a fim de tentar a sorte como compositor e cantor – ele e uns colegas universitários – e tinha parado uns dias em Belo Horizonte para nos visitar, pois achara em nós muitas afinidades com seu próprio trabalho. Seu nome era Raimundo Fagner.

Portanto, atribui-se uma série de fatores aglutinadores de memórias e vivências pessoais que depois convertem-se para o que Halbwachs entende como memória coletiva. As memórias pessoais são formadas por um conglomerado de elementos separados. (Halbwachs, 1990).

A criação desse ideário cultural havia se formado durante todo o tempo em que Milton esteve em contato com seus amigos e integrantes do Clube, mesmo quando estava na estrada com o grupo *Som Imaginário*, estabelecendo um contexto criativo misto e complexo que, de alguma maneira, conseguiu acessar uma consciência cultural mineira e memória coletiva desse povo dentro de um contexto tão cruel como era o de repressão ditatorial.

Em passagem do livro *Os Sonhos Não Envelhecem*, Borges (1996), integrante e principal letrista do Clube, fala que o Clube da Esquina nada mais era que um pedaço de meio fio entre as ruas Divinópolis e Paraisópolis no bairro de Santa Tereza em Belo Horizonte (Boeges, 1996).

O sentido intrínseco das esquinas é de extrema importância quando se trata do tempo histórico em questão, já que ainda não havia meios de comunicação interpessoal rápidos e momentâneos. Quando se queria encontrar semelhantes, devia se dirigir ao local onde estavam, nas ruas, bares, pequenos e grandes centros, mercearias e, por fim, esquinas (Martins,

2007). A descrição mais precisa do que era o Clube da Esquina se encontra no posfácio desse mesmo livro.

Milton precisamente coloca que o Clube não pertencia a uma esquina, a uma turma, a uma cidade, mas sim a quem, no pedaço mais distante do mundo, ouvisse nossas vozes e se juntasse a nós (Borges, 1996, posfácio).

A criação de um ideário musical e cultural mineiro se tornou possível com a conexão real vivida entre por seus integrantes, por aqueles que, de alguma maneira, ocupavam uma posição de importância na vida deles e por todos aqueles que conseguem e conseguiram se relacionar com tudo o que é relatado tanto nas letras das composições do Clube, quanto naquilo que estava objetivamente inserido nessas letras.

A poesia disruptiva carregada no lirismo das letras produzidas por eles conseguiu acessar um inconsciente comum estabelecido pelo que é comumente chamado de mineiridade. Sobre a formação do termo “mineiridade”, de acordo com Liana Maria Reis (2007, p. 89):

A questão central, entretanto, parece-me ser a reflexão de que a mineiridade foi e continua sendo construída como elemento de identidade regional, mas, principalmente, como ideologia. Ou seja, se podemos falar que as identidades – ideia de pertencimento – são plurais e dinâmicas, originadas das características peculiares da formação e vivência históricas (e aí portanto, as várias comunidades possuem suas particularidades locais e regionais e, nessa medida, lembram e comemoram os fatos mais marcantes e significativos vividos coletivamente) de cada sociedade ou grupo social, a mineiridade é uma dentre tantas outras identidades, considerando o Brasil como um todo ou internamente, no próprio Estado de Minas Gerais.

A partir de todas as referências analisadas neste estudo, percebeu-se que a formação de um ideário comum da música mineira dentro do contexto da comunhão entre os integrantes do Clube da Esquina no que diz respeito ao Estado de Minas Gerais – a criação dessa memória coletiva do que é a música mineira e a mineiridade em si – foi amplamente influenciada por aquilo que foi construído dentro do próprio Clube, estabelecendo um lirismo e empirismo vivido pelos membros através da imagética do que é de fato estar em contato com a cultura mineira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do grupo Clube da Esquina na criação de um contexto de memória coletiva acerca daquilo que se pode entender como o mito da mineiridade e suas aplicações no desenvolvimento de um imaginário histórico é totalmente dependente da caracterização do que é a cultura no Estado de Minas Gerais.

Seu conteúdo musical e sociocultural se propagou para outras culturas e comunidades, como as metrópoles da cidade do Rio de Janeiro e São Paulo. Todos os estados, de alguma maneira, se mostraram importantes para a formação dessa nova etapa para a música no Brasil.

Desde o nascimento do Clube na cidade de Belo Horizonte até o começo de fato da produção multicultural de Milton Nascimento, até a congregação de todos os integrantes do Clube – com ênfase em sua convivência com toda a família dos Borges e sua parceira com Beto Guedes, Fernando Brant, Ronaldo Bastos e o grupo Som Imaginário – o esforço de Milton em inserir a imagética de típicas paisagens mineiras em suas obras torna-se, com o decorrer de sua

carreira, um movimento natural que conceberia uma memória coletiva dentro do contexto musical no Estado de Minas Gerais.

Milton Nascimento, idealizador e incentivador do Clube da Esquina, representa o obelisco do que se criou no contexto musical quando se fala em mineiridade. O mito da mineiridade só veio a se fortificar com tamanho esforço dentro de suas obras no ato de apresentar e inserir a imagética mineira nessa criação de memória coletiva no estado e no restante do Brasil, arraigando ainda mais seus ideais de esperança dentro de um contexto social misto apresentado nas décadas de 1960 e 1970.

O Clube, além de ter apresentado uma complexidade de recursos em suas gravações e composições, foi primordialmente um movimento de massas. Alcançou diversos locais comuns de trocas de experiências e sentimentos com tamanha delicadeza e emoção dentro de suas composições e melodias, de maneira sofisticada e refinada no ponto de vista de sua estrutura musical, quebrando o paradigma da adoção de táticas alienantes e manipuladoras para atrair audiência no contexto midiático.

Caberia à historiografia e à história de maneira geral analisar o possível impacto do Clube em outros movimentos musicais de regiões geograficamente diversas.

REFERÊNCIAS

BORGES, Márcio. **Os sonhos não envelhecem**: histórias do clube da esquina. Terceira edição. São Paulo: Geração Editorial, 1996.

DINIZ, Sheyla Castro. **Clube da Esquina**: mineiridade, romantismo e resistência cultural nos anos 1960. Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/5165>.

DINIZ, Sheyla Castro. **“Nuvem Cigana”**: a trajetória do clube da esquina no campo da MPB. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

JULIÃO, R. B. (2020). Encontros, imagens e cruzamentos no álbum Clube da Esquina (1972). **Revista Criação & Crítica**, v. 28, p. 50-74. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.i28p50-74>.

MARTINS, Bruno Viveiros Martins. **Som imaginário**: a reinvenção da cidade nas canções do clube da esquina. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MARTINS, Gabriel Reis. **“Canção moderna de província”**: repensando o clube da esquina e a história da música popular brasileira. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

NASCIMENTO, Milton. **Clube da Esquina**. Rio de Janeiro: ODEON, 1972. 2 DISCO DE VINYL (1h e 4min).

NUNES, Thais dos Guimarães Alvim Nunes. **A sonoridade específica do Clube da Esquina.** Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

OLIVEIRA, Cauhana Tafarelo de Oliveira. O Clube da Esquina no contexto ditatorial. **Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política**, São Paulo, v. 6, n., p. 61-76, out. 2013 - jan. 2014.

OLIVEIRA, Rodrigo Francisco de. **Mil tons de Minas: Milton Nascimento e o Clube da Esquina:** cultura, resistência e mineiridade na música popular brasileira. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

PAISAGEM da Janela. **Intérprete:** Milton Nascimento. Compositores: F. Brant, L. Borges e M. Borges. *In:* CLUBE da Esquina. Intérprete: Lô Borges. [S. I] Emi-Odeon, 1972. 2 Disco Vinyl. Lado C faixa 1.

SANTANA, Valéria Nanci de Macêdo Santana. **Pelo olhar de Cafi:** o processo criativo das capas de discos da geração clube da esquina. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva.** Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

REIS, Liana Maria. Mineiridade: identidade regional e ideologia. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 9, n. 11, p. 89-98, 2007.