



LINGUAGENS, LITERATURA E INTERAÇÕES HUMANAS



DESAFIOS E POTENCIALIDADES
NO CONTEXTO EDUCACIONAL

ORGANIZAÇÃO
PAULA APARECIDA DINIZ GOMIDES
VALQUIRIA FERREIRA RIBEIRO
MARIA APARECIDA DE MOURA AMORIM SOUSA



EDITORA
SCHREIBEN



PAULA APARECIDA DINIZ GOMIDES
VALQUÍRIA FERREIRA RIBEIRO
MARIA APARECIDA DE MOURA AMORIM SOUSA
(ORGANIZADORAS)

LINGUAGENS,
LITERATURA E
INTERAÇÕES HUMANAS:



DESAFIOS E POTENCIALIDADES
NO CONTEXTO EDUCACIONAL


EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Das Organizadoras - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Vetores da capa: Freepik
Revisão: os autores
Livro publicado em: 07/08/2024
Termo de publicação: TP0562024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguagens, literatura e interações humanas : desafios e potencialidades no contexto educacional / Organizadores: Paula Aparecida Diniz Gomides ; Valquíria Ferreira Ribeiro ; Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa. – Itapiranga : Schreiben, 2024.

177 p. : il. ; e-book.

Inclui bibliografia e índice remissivo.

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-299-6

DOI: 10.29327/5417397

1. Professor - Formação. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Língua e Literatura. I. Título. II Gomides, Paula Aparecida Diniz. III. Ribeiro, Valquíria Ferreira. IV. Sousa, Maria Aparecida de Moura Amorim.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA PRÁXIS DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	9
<i>Amaral Rodrigues Gomes</i>	
<i>Erliandro Félix Silva</i>	
<i>Eduardo Ribeiro Gonçalves</i>	
<i>Adriana Dionísio da Silva</i>	
<i>Paula Aparecida Diniz Gomides</i>	
BNCC E A DEFICIÊNCIA: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS PAUTADAS NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE ESTUDANTES COM TEA.....	24
<i>Marcela Peron Fernandes</i>	
<i>Fernanda Gonçalves de Souza</i>	
<i>Gabriel Antonio Ogaya Joerke</i>	
<i>Ana Paula Naked Chalita</i>	
<i>Paula Aparecida Diniz Gomides</i>	
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM.....	40
<i>Arlení Camara de Oliveira</i>	
<i>Joseane de Oliveira dos Santos</i>	
<i>Maricélia Aparecida Nurmberg</i>	
O TRABALHO COM O GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTEGRAL DE ENSINO E SÓCIO-INTERACIONISTA DE LINGUAGEM: A EXPLORAÇÃO DA CRITICIDADE E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	51
<i>Ana Cecília Teixeira Gonçalves</i>	
<i>Jeize de Fátima Batista</i>	
<i>Dirlei Luciano Benatti</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, LITERATURA INFANTIL E A LUDICIDADE: DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS POR MEIO DA OBRA CHAPEUZINHO AMARELO.....	63
<i>Dilcinéa dos Santos Reis</i>	
<i>Wellington de Souza Madureira</i>	
<i>Adriana Dionísio da Silva</i>	
<i>Paula Aparecida Diniz Gomides</i>	

ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA COMO POTÊNCIA DISCURSIVA NA LITERATURA DE LIMA BARRETO.....	78
<i>Lucas Victalino Nascimento</i>	
<i>Antônio Fernandes Júnior</i>	
LÍNGUA VERSUS LEI – A “LINGUA(GEM) NEUTRA” EM QUATRO PROJETOS DE LEI.....	93
<i>Alcione Nawroski</i>	
<i>Katarzyna Kinga Lis</i>	
VISUALIDADE E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: PERSPECTIVAS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	109
<i>Wellington Santos de Paula</i>	
<i>Tales Douglas Moreira Nogueira</i>	
<i>Dilcinéa dos Santos Reis</i>	
<i>Leonardo Muneratti</i>	
<i>Maria Elisa Della Casa Galvão</i>	
O DIREITO À LITERATURA E O ESTÍMULO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIVROS DE IMAGEM EM FOCO.....	123
<i>Erliandro Félix Silva</i>	
<i>Paula Aparecida Diniz Gomides</i>	
<i>Dilcinéa dos Santos Reis</i>	
<i>Gabriel Antonio Ogaya Joerke</i>	
<i>Valquíria Ferreira Ribeiro</i>	
MULTIMODALIDADE E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O ENFOQUE FREIREANO.....	138
<i>Paula Aparecida Diniz Gomides</i>	
<i>Eduardo Ribeiro Gonçalves</i>	
<i>Isabela Marinho Menezes</i>	
<i>Gabriel Antonio Ogaya Joerke</i>	
<i>Valquíria Ferreira Ribeiro</i>	
A COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS E QUESTÕES DE IDENTIDADE DE ALUNOS COM TDAH.....	154
<i>Alexandra Aparecida de Oliveira</i>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	171
ÍNDICE REMISSIVO.....	172

APRESENTAÇÃO

Queridos leitores e educadores,

É com o coração repleto de alegria que apresentamos nossa segunda publicação com a Editora Schreibern, fruto de um trabalho árduo de produção científica de amigos, colegas e novos interessados que se engajaram conosco nesta empreitada. Nossa obra *Linguagens, Literatura e Interações Humanas: Desafios e Potencialidades no Contexto Educacional*, que reflete um conteúdo selecionado e elaborado de forma cuidadosa pelos autores, além da promoção de reflexões sobre a importância de uma verdadeira quebra paradigmática na educação brasileira.

Encontramo-nos, em nosso sistema educacional, em um cenário dinâmico, permeado por transformações sociais e culturais, que celebram a diversidade na língua, literatura e diversas outras manifestações humanas. Buscamos, nesta edição, explorar essas áreas do conhecimento, não de uma forma isolada, mas sim, verdadeiramente conectada aos diferentes saberes, como ferramentas fundamentais para a compreensão e estímulo das interações humanas na Educação Básica. Em vista disso, enfocamos diferentes e importantes relatos de experiências, seja de forma empírica, ou de forma teórica, com o propósito de buscar a emancipação e protagonismo estudantil.

Esperamos que ao longo destas páginas, seja possível encontrar uma análise de alguns dos desafios contemporâneos, que se refletem no ensino e na aprendizagem das linguagens e da literatura. Como já dizia Freire (1997), não apenas denunciemos vários percalços pelos quais esse sistema se desenvolve, mas também anunciemos experiências que podem inspirar novas práticas pedagógicas, comprometidas com a diminuição das assimetrias sociais e reflexão crítica sobre a forma como nossas crianças e jovens são conduzidos, nas sucessivas etapas educacionais. É com essa inspiração freireana que não nos acovardamos, ante a desvalorização docente e a manutenção de um ensino mecânico e reprodutivista.

Ao longo de 11 capítulos, somos levados a compreender diferentes aspectos educativos, vamos a eles: no capítulo *A Pedagogia da Autonomia na práxis docente: contribuições da Formação de Professores na Educação Básica*, Paulo Freire inspira uma discussão voltada a uma formação que estimule a independência dos educandos. Os desafios dessa formação, além das medidas legislativas que a norteiam são enfocados. Em *BNCC e a Deficiência: práticas de letramentos pautadas no desenvolvimento linguístico de estudantes com TEA*, busca-se compreender como

esse documento orienta as atividades linguísticas, favorecendo a Educação Inclusiva e a aprendizagem da leitura e escrita pelos estudantes com TEA.

No que lhe concerne, em *Contação de Histórias na Educação Infantil: contribuições para a aprendizagem*, essa etapa do aprendizado é reconhecida como essencial para o desenvolvimento dos sujeitos. Assim, ao se desenvolver com a finalidade pedagógica, a Contação de Histórias favorece a interação, o engajamento e o desenvolvimento linguístico. No capítulo *O trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo a partir de uma perspectiva integral de ensino e sócio-interacionista de linguagem: a exploração da criticidade e a construção da cidadania nas aulas de língua portuguesa*, enfoca-se a contextualização, de forma significativa, articulando diferentes ramos do conhecimento.

Em *Educação Inclusiva, Literatura Infantil e a Ludicidade: desenvolvimento das competências linguísticas por meio da obra Chapeuzinho Amarelo*, uma sequência didática é criada para a abordagem deste rico material de Chico Buarque, ilustrado por nosso saudoso Ziraldo, favorecendo a Educação Inclusiva e a Ludicidade. No capítulo, *Estratégias de resistência como potência discursiva na literatura de Lima Barreto*, aborda-se as denúncias das práticas racistas do século XX retratadas por ele nas obras *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (Barreto, 2015) e *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*.

O capítulo *Língua versus lei – a “língua(gem) neutra” em quatro Projetos de Lei*, discute um tema polêmico e necessário no tecido social que é o uso da linguagem neutra, frente às determinações legais que a desautorizam e os Projetos de Lei submetidos para a proibição de seu uso. Em *Visualidade e Educação Bilíngue de Surdos: perspectivas atuais para a Formação de Professores*, reflete-se sobre a importância da atualização constante, sobretudo, em relação às formas por meio das quais os docentes podem contribuir com a inclusão de estudantes com deficiência, sobretudo, no caso da comunidade surda nas Escolas Bilíngues de Surdos.

No capítulo *O Direito à Literatura e o estímulo da leitura na Educação Infantil: livros de imagem em foco*, Antonio Cândido, em seu célebre texto *O Direito à Literatura*, motiva as investigações, calcadas na abordagem de uma sequência didática que se utiliza do livro de imagem *Onda*, de Suzy Lee. Em *Multimodalidade e as Novas Tecnologias na Educação Básica: BNCC e a formação de professores sob o enfoque freireano*, mais uma vez o Patrono da Educação Brasileira é chamado para o debate sobre a adoção das novas tecnologias, algo desafiador, mas necessário e que se articula a busca de pedagogias mais criativas, críticas e significativas.

Finalizamos nossa obra com o capítulo *A complexidade das relações dialógicas e questões de identidade de alunos com TDAH*, que estimula as interações sociais e a troca comunicativa, na busca pelos preceitos *bakhtinianos* sobre o dialogismo e a criação de sentidos, essenciais para o desenvolvimento identitário das

pessoas com o transtorno. Como é possível notar, nossos capítulos expressam a importância do rompimento de uma educação tradicional, direcionando-se a uma ação mediadora e crítica na *práxis* docente (Freire, 2001). É preciso que novas manifestações literárias e pedagógicas sejam reconhecidas, por isso, entregamos ao leitor pesquisas devidamente tratadas e acessíveis a todos os leitores, visando a motivação de novas práticas docentes.

Esperamos que vocês embarquem conosco nesta jornada, que é pedagógica e também intelectual, uma vez que nós, professores, trabalhamos com gente que luta, sonha e batalha pela transformação de suas realidades por meio da Educação. Que, como Paulo Freire (2001, p. 106): “Me movo como educador, porque primeiro me movo como gente [...]. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei”, possamos também nos mover na direção de um futuro para os nossos alunos mais rico e inclusivo.

Boa leitura!

Paula Aparecida Diniz Gomides
Valquíria Ferreira Ribeiro
Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa
Organizadoras

Referências

FREIRE, P. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. *In.*: BRASIL, Senado Federal. **O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio**. Brasília, DF: Coleção Senado, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2001.

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA PRÁXIS DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Amaral Rodrigues Gomes¹

Erliandro Félix Silva²

Eduardo Ribeiro Gonçalves³

Adriana Dionísio da Silva⁴

Paula Aparecida Diniz Gomides⁵

Introdução

“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma busca, busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém se liberta para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem”.

Freire (1987, p. 18).

Iniciamos o presente capítulo debatendo a importância da liberdade nas práticas educacionais. Conforme a epígrafe que abre nossa introdução, em um

-
- 1 Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Tocantins, UNITINS), Especialista em Docência com ênfase na Educação Básica pelo Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: amarodri@gmail.com.
 - 2 Licenciado em Letras -Libras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Especialista em Libras pela Faculdade Futura, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e Doutorando em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Atualmente é servidor efetivo técnico-administrativo em educação, desempenhando a função de assistente de aluno no Campus Ilha Solteira do IFSP (IST/IFSP). E-mail: leandro.felix1980@gmail.com.
 - 3 Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: eduardomirato@hotmail.com.
 - 4 Graduada em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: dionisio.adriana@yahoo.com.br.
 - 5 Pedagoga pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: paulagomides@ufmg.br.

contexto marcado pela opressão, em muitos casos, reproduzido pelo próprio ambiente educativo, é preciso que estratégias didáticas pautadas no estímulo à autonomia do educando, explorando suas vivências e contextos sociais, se tornem cada vez mais difundidas. Em função disso, nosso texto indica alguns caminhos para a formação inicial e continuada de professores, inspirados na pedagogia freireana. Questionamos: qual o sentido da formação de professores na Educação Básica? Como promover uma *práxis* emancipatória na formação docente?

O atual cenário educacional de nosso país é marcado por uma quebra de paradigmas, pautada nas reflexões sobre as diferentes práticas educativas, principalmente quando se pensa no rompimento com modelos pedagógicos tradicionais, em direção às práticas pedagógicas mais reflexivas e críticas. Paulo Freire (1996) é fundamental nessa discussão, uma vez que ressalta as desigualdades presentes no ambiente educacional, reforçando a figura de opressores e oprimidos, considerando uma relação tensa e de poder. Ao contrário de uma educação calcada na repetição e memorização, o patrono da educação brasileira conclama a autonomia, estabelecida nas relações dialógicas, a partir das quais os docentes são mediadores dos conhecimentos.

De acordo com Freire (1996), a autonomia, fator que contribui com a emancipação dos indivíduos, não se trata de um atributo individual, mas de um processo construído de forma coletiva e histórica. Por sua vez, a formação de professores, conforme a conhecemos, carece de reformulações, uma vez que as metodologias devem ser revistas, sobretudo, considerando os indivíduos que integram nosso sistema educacional, cada vez mais conectados e carentes de relações educacionais mais articulada às suas realidades, visando a construção de significados coerentes e que os instrumentalizam para atuar na vida prática. Como um atravessamento, encontra-se a desvalorização docente, a falta de investimentos e de discussões críticas sobre a profissão.

Em vista disso, a pedagogia freireana contribui para as reflexões sobre a *práxis* docente, fomentando caminhos para a formação inicial e continuada. Freire (1987; 1992; 1996) considera a importância do amplo questionamento dos docentes sobre sua atuação, direcionando-os a uma educação mais contextualizada e significativa. Por sua vez, ao entender os educandos como figuras centrais na construção de seu próprio conhecimento, Freire (1996) defende sua participação, colaborando com uma relação mais horizontal e colaborativa, com o aumento da motivação e interesse pelos conteúdos abordados.

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, tipo exploratória e com foco na revisão documental. Interrogamos as contribuições de Freire (1987; 1992; 1996) nas legislações e regulamentações que fundamentam a formação de professores em nosso país (Brasil, 1996; 2006; 2014; 2015; 2019). Consideramos

os principais elementos presentes nessas legislações, estimulando relações entre elas e a perspectiva freireana. Desta maneira, é possível indicar caminhos para o aperfeiçoamento da formação inicial e continuada de professores, com um estímulo à criticidade, autonomia e centralidade dos alunos em seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Nossa argumentação estrutura-se da seguinte forma: inicialmente debatemos sobre os desafios e as oportunidades na formação de professores em nosso país, considerando os aspectos legais e as contribuições de pesquisas voltadas à temática. Em seguida debatemos nosso percurso metodológico, indicando a forma como a investigação se desenvolveu. Posteriormente, estabelecemos algumas aproximações entre as políticas que regulamentam a formação de professores e a pedagogia freireana. Finalmente, indicamos algumas considerações, em título de conclusão, favorecendo o avanço do debate sobre a *práxis* docente.

A formação de professores e a prática docente: desafios e possibilidades

“[...] o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição de objetos, ou dos conteúdos”.

Freire (1992, p. 47).

A educação tem sido, sobretudo desde a promulgação de nossa Constituição Federal de 1988, um direito fundamental de todos os indivíduos. Formar, é próprio do ser humano que aprendeu a conviver em sociedade. De acordo com Saviani (2009), a primeira instituição de ensino voltada à formação de professores foi criada em 1684, chamado Seminário dos Mestres, por São João Batista de La Salle (1651-1719), em Reims, na França. Contudo, os debates sobre a forma como os docentes deveriam ser formados intensificaram-se com a Revolução Francesa, no século XIX.

No Brasil, esse processo se intensifica com a independência, iniciando-se com as Escolas Normais, que permearam por um grande período de nosso avanço educacional. A Lei das Escolas de Primeiras Letras exigiu que os docentes buscassem, às próprias expensas, sua formação, caso desejassem permanecer lecionando. Desde então, a necessidade de formação para a atuação docente torna-se uma exigência (Saviani, 2009). O quadro 1 apresenta, com base na leitura de Saviani (2009), um panorama sobre a evolução da formação de professores em nosso país:

Quadro 1 - Períodos da formação de professores no Brasil

Período	Definição
Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)	Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. Contudo, é um período em que se desenvolvia uma educação descontinuada. A formação de professores era localizada e prática, visando o local no qual a prática educativa iria ocorrer, não havia uma estrutura focada em cursos ou instituições específicas. Além disso, predominava uma educação voltada à religião, com um ensino confessional.
Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)	O marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo, a partir das quais as Escolas Normais se consolidaram. Os currículos passaram a ter uma estruturação mais bem fundamentada, com práticas pedagógicas específicas aos contextos. Inicia-se também a busca pela padronização do ensino, por meio de equiparar os níveis de qualidade e uniformidade da formação docente.
Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)	Os marcos principais são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932 e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Cria-se os primeiros Institutos nas capitais brasileiras, com vistas à uma formação diversificada e pautada na pesquisa científica, como um fator de progresso. A criação dos cursos de Pós-Graduação, com os incentivos na produção de conhecimentos, sobretudo, na área educacional, favoreceram problematizações mais amplas sobre a situação das escolas brasileiras. O movimento Escola Nova estimula a adoção de modelos pedagógicos mais ativos e centrados no aluno, favorecendo uma educação prática e contextualizada.
Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e de consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)	O marco principal é a criação das escolas normais, que visavam preparar os futuros docentes para a atuação, sobretudo, nos anos iniciais. A ênfase está na formação prática, por meio da realização de estágios e demais oportunidades para o exercício da docência. As escolas normais deram abertura para a criação das primeiras licenciaturas, em meados de 1960, enfocando, principalmente, a formação dos anos iniciais.
Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)	A organização dos cursos foi impactada no período, com a redução do tempo destinado à formação, direcionando a formação para o magistério, com ênfase na formação continuada, por meio da busca por especializações sucessivas, além da integração entre a teoria e a prática nos currículos, visando a instrumentalização dos futuros docentes às situações reais.
Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)	O período enfoca um momento de modernização do ensino ofertado, com a criação dos primeiros Institutos Superiores e Escolas Normais Superiores, caracterizando-se pela diversificação institucional, com uma formação mais ampla e integrada, currículos flexíveis e interdisciplinares, considerando o contato com diferentes áreas do conhecimento, visando uma formação mais ampla e fundamentada e a formação para a diversidade e inclusão, tendo em vista as novas demandas contemporâneas que favorecem a heterogeneidade e respeito às diferenças no ambiente educativo.

Fonte: Adaptado de Saviani (2009, p. 143-144).

Saviani (2009) indica, em todos os períodos apresentados, uma carência na abordagem acerca da forma como essas formações devem se constituir, sobretudo, em caráter pedagógico. Emergem, então, dois modelos que se contrapõem: i) *o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: destina-se à dominação dos conteúdos, esgotando-se na cultura geral; e ii) *o modelo pedagógico-didático*: prioriza o efetivo preparo pedagógico-didático dos docentes. As universidades têm sido omissas, na leitura de Saviani (2009), uma vez que há o predomínio do primeiro modelo em suas formações.

Além disso, as precárias condições a partir das quais a função docente se descortina, com baixa valorização, baixos salários e jornadas de trabalho extensas, implicam no desestímulo destes:

[...] as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (Saviani, 2009, p. 153).

Em articulação, Gatti (2010) enfoca a formação de professores no país em quatro aspectos: i) legislativo; ii) características sócio-educacionais dos licenciandos; iii) características dos cursos; e iv) currículos e ementas das licenciaturas. Gatti (2010) aponta algumas ambiguidades nas legislações, a fragmentação da formação e as atividades intracursos, como os estágios, sem um impacto efetivo nessa formação. Em função disso, a prática docente deve ser reconhecida em sua importância para a promoção das necessárias transformações sociais.

Para Gatti (2010, p. 1375), uma forte tradição disciplinar, imbrica-se nos currículos das licenciaturas, reproduzindo práticas curriculares voltadas à fragmentação e à disciplinarização. Ao contrário disso, a busca por um processo mais ativo, autônomo e reflexivo, colabora com uma mudança paradigmática que nos leva a um ensino mais democrático e emancipatório:

A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países.

Corroborando com esse entendimento, Nóvoa (2012) nos diz sobre a importância de uma formação de professores articulada às necessidades dos próprios indivíduos (futuros docentes e discentes), concebendo uma visão que esteja diretamente articulada à realidade formativa dos indivíduos, ao 'chão

de escola', uma vez que muitas das reflexões sobre a temática desarticulam-se dessa realidade formativa. A partir disso, é possível estabelecer um mecanismo de valorização do conhecimento profissional docente, reconhecendo os saberes já constituídos e estimulando a busca contínua por novas formações.

Nóvoa (2012) também entende a necessidade de uma postura crítica e reflexiva, pelas instituições, com o intuito de fomentar a formação, a pesquisa e a prática docente em todo o processo educacional. Essas medidas podem favorecer a promoção de um espaço público educativo, integrando toda a comunidade escolar e não escolar, na busca pela superação das desigualdades, tão presentes no ambiente educativo. “A procura de um conhecimento profissional, que não é mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige um esforço próprio de elaboração e reelaboração, está no âmago do trabalho docente” (Nóvoa, 2012, p. 15). A seguir, indicamos nossa metodologia.

Percurso Investigativo

Promovemos uma pesquisa de natureza qualitativa, de tipo exploratório e pautada na análise documental como principal instrumento investigativo. As pesquisas qualitativas envolvem a construção de significados acerca de diferentes fenômenos sociais (Gil, 2010). Entendemos que a busca pelo entendimento sobre as legislações que regulamentam a formação de professores no Brasil é de fundamental importância para uma aproximação inicial, potencializando aprofundamentos direcionados à pedagogia freireana.

As legislações abordadas nesta investigação são detalhadas no quadro 2:

Quadro 2 - Legislações incluídas na Revisão Documental

Legislação	Ementa
Lei n. 9.294/1996	“Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1996).
Resolução n. 1/2006	“Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (Brasil, 2006).
Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014	“Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências” (Brasil, 2014).
Resolução n. 2/2015	“Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015).
Resolução CNE/CP n. 2/2019	“Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2019).

Fonte: Elaboração própria (2024).

Enfocamos as contribuições presentes nas obras: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*, de Freire (1987; 1992; 1996), articulando os preceitos freireanos às indicações legislativas presentes no quadro 2, que enfocam a condução da formação de professores no Brasil. Interessamo-nos, sobretudo, pela busca de uma educação libertadora, que contribua com a emancipação dos indivíduos. Buscamos compreender qual formação de professores nossas legislações estariam promovendo. Além disso, enfoca-se como a formação de professores poderia se tornar mais libertadora, tendo em vista as contribuições freireanas. Essas e outras reflexões são estabelecidas a seguir.

Da Educação Bancária à Educação Libertadora: articulações possíveis com a formação de professores

“Não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”.

Freire (1987, p. 47).

Iniciamos a presente seção, a partir da reflexão sobre a importância do diálogo, elemento central para o estímulo ao pensamento crítico. Para estabelecer uma articulação entre a perspectiva freireana e as legislações que norteiam a formação de professores em nosso país, é indispensável mencionar a dicotomia tão apontada por Freire (1987), que estabelece as diferenças entre a educação bancária e a educação libertadora, uma vez que é crítica corrente que nossa educação ainda se instala sob um viés tradicional, reprodutivista e com foco central nos docentes, por meio de uma atuação autoritária (Freire, 1996; Gatti, 2010; Nóvoa, 2012).

Os princípios fundamentais da educação libertadora, de acordo com Freire (1996), fundam-se na dialogicidade, na conscientização e, em consequência, na prática reflexiva, constituindo uma base sólida para uma educação crítica e emancipatória. A partir da dialogicidade, Freire (1987) estimula a interação e as trocas de experiências na relação entre docentes e discentes que se estabelece com teor mediativo, e não de forma autoritária, cuja figura central do processo de aprendizagem é o docente. Ao contrário disso, os educandos são chamados à participação ativa na construção de seus conhecimentos.

Esse autoritarismo é destacado no fragmento a seguir, como uma limitação à liberdade dos educandos, talhando sua capacidade crítica e questionadora. Ao contrário disso, uma postura dialógica favorece o desenvolvimento em coletividade, por meio da colaboração, empatia e entendimento do próprio inacabamento.

[...] o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhado o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraiza a sua eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência (Freire, 1996, p. 60)

Ao detalhar a educação bancária, Freire (1987, p. 33) demonstra que os educandos são vistos como ‘depósitos’ que apenas memorizam e repetem as informações ‘transmitidas’ pelos docentes:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Ao examinar as considerações das legislações indicadas em nosso processo analítico, identificamos alguns elementos que indicam disposições para a formação de professores. O quadro 3 sistematiza algumas aproximações iniciais. Em seguida, salientamos alguns elementos principais.

Quadro 3 - Detalhamento das legislações examinadas

Legislação	Formação de Professores
Lei n. 9.294/1996	Determina a obrigatoriedade do ensino superior para que os docentes possam atuar na Educação Básica e determina garantias para a valorização docente (Brasil, 1996).
Resolução n. 1/2006	Define as atividades docentes e discentes nos cursos de Pedagogia, indicando as atribuições dos egressos desse curso. A medida estimula o trabalho com a diversidade e a sustentabilidade, bem como, a formação de professores para o aperfeiçoamento das mediações estabelecidas (Brasil, 2006).
Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014	Reforça a importância da ampliação das estruturas físicas das instituições de ensino, com amparo pedagógico, tecnológico e financeiro às atividades educacionais, bem como, à formação de professores (Brasil, 2014).
Resolução n. 2/2015	Indicação da colaboração dos entes federados às ações de formação de profissionais do magistério, entendida como processo emancipatório, pautado na interdisciplinaridade curricular, construção dos conhecimentos, acesso à fontes nacionais e internacionais de pesquisa, dinâmicas pedagógicas que possibilitam o exercício profissional, elaboração de professores de formação docente, uso das tecnologias, promoção de espaços de reflexão críticos, educação inclusiva e atualização docente continuada (Brasil, 2015).

Resolução CNE/CP n. 2/2019	Articula a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indicando alguns preceitos relevantes, como o compromisso de formação e fomento do Estado, a valorização docente, a colaboração entre os entes federados às políticas nacionais, assecuração de padrões de qualidade nos cursos de formação, articulação entre a teoria e a prática, equidade no acesso à formação inicial e continuada, articulação entre formação inicial e continuada, reconhecimento do papel docente como formadores de conhecimento e cultura e liberdade para aprender, ensinar pesquisar e divulgar os conhecimentos construídos (Brasil, 2019).
----------------------------	--

Fonte: Elaboração própria (2024).

A formação e a valorização profissional estão dispostas na LDB, fomentando, inclusive, os afastamentos remunerados com a finalidade formativa. Outros elementos como o piso salarial, a progressão na carreira, via titulação, a destinação de um período reservado aos estudos, planejamento e avaliação e as adequações necessárias para boas condições de trabalho são ressaltados:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, Art. 67).

Apesar do estímulo à formação e valorização, sobretudo pela via financeira, uma definição mais sistematizada sobre a formação e a docência foi estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, conforme segue:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, Art. 2º).

O fragmento acima destaca a articulação entre a docência e as relações sociais, étnico-raciais e produtivas. o (re)conhecimento das práticas sociais nas quais se inserem os discentes, favorece a construção de diálogos mais efetivos, articulados ao contexto desses estudantes. Esses pressupostos estão de acordo com a perspectiva freireana (1996), que considera a pluralidade das vivências

estabelecidas no contexto educacional. No fragmento seguinte, a legislação reforça essa articulação ao contexto, tendo em vista a importância da instituição para a valorização das comunidades e indivíduos que se encontram em seu entorno:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2006, Art. 3º).

Incluimos, além das legislações supracitadas, a Resolução n. 2/2015, que indica a busca por um ensino emancipatório e pautado na interdisciplinaridade dos currículos (Brasil, 2015); e a Resolução CNE/CP n. 2/2019 que vincula a formação de professores aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia, em formato de referência, a elaboração dos currículos da Educação Básica (Brasil, 2015). Indica-se premissas fundamentais para a promoção dos saberes nas escolas, com vistas à articulação entre eles, conforme também preconiza Freire (1996).

O fragmento a seguir destaca a busca por um ensino emancipatório e permanente, ou seja, constante e que assegure o aperfeiçoamento dos indivíduos. Em igual medida, o reconhecimento do trabalho docente, com a devida articulação entre a teoria e a prática, tendo em vista o trabalho com a realidade dos estudantes:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Brasil, 2015, p. 5-6).

A medida supracitada estabelece a importância de uma educação que não se pautar apenas na mera 'transmissão' dos conhecimentos, conforme já estabelecido acima. Não basta que sejam formados indivíduos para a atuação no mercado de trabalho, característica comum do ensino dogmático criticado por Freire (1996), salientando a complexidade a partir da qual *práxis* docente se estabelece. Assim, busque-se a participação plena dos indivíduos na sociedade, calcado no reconhecimento do trabalho docente, considerando os desafios empreendidos e as condições de trabalho e demandas emocionais e expectativas sociais, vinculadas à atuação.

Por sua vez, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 indica alguns princípios fundamentais para a política de formação docente, tais como, a equidade no acesso e formação continuada em todas as etapas e modalidades da educação, definição de parâmetros de qualidade e avaliação dos cursos, articulação entre a teoria e a prática, entendimento dos docentes como agentes formadores de

conhecimento e cultura e a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar (Brasil, 2019), conforme os recortes indicados a seguir:

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

[...]

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

[...]

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

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

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019, Art. 6º).

É possível indicar algumas evidências de uma inclinação aos preceitos freireanos, quando analisamos as políticas educacionais, voltadas à formação de professores. Diversas defesas promovidas por Freire (1987; 1992; 1996) estão presentes em diferentes trechos dessas legislações, como a busca pela expressão, conexão com a realidade dos estudantes, a presença do diálogo, a colaboração, o respeito à diversidade, o reconhecimento da função docente e a busca pelo pensamento crítico, por exemplo. Parte-se, conforme expressa o fragmento a seguir, da busca pela emancipação, por meio do reconhecimento das estruturas opressivas da sociedade:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (Freire, 1987, p. 17).

A nuvem de palavras disposta na figura 1 reflete a presença desses termos, indicando, ao menos, uma tentativa de ruptura com a educação bancária, criticada por Freire (1987).

Figura 1- Nuvem de palavras freireanas



Fonte: Elaboração própria (2024).

Nossas evidências nos levam a considerar que a educação libertadora encontra-se, em alguma medida, presente nos documentos oficiais que se ocupam da formação de professores em nosso país. Contudo, diante dos diferentes desafios indicados nas seções anteriores (Saviani, 2009; Gatti, 2010; Nóvoa, 2012), entendemos que, na prática, tais objetivos têm sido negligenciados. Logicamente, muitos dos motivos dessa desarticulação foram apontados pelos autores supracitados. Poderíamos pensar que os apontamentos de Saviani (2009), Gatti, (2010) e Nóvoa (2012) estão desatualizados, em decorrência do período de publicação de seus estudos, em face das novas legislações que seguiram, sobretudo, a partir de 2014. Contudo, um estudo recente, produzido por Ferreira e Rinaldi (2024) sobre a formação inicial para a Educação Básica, indica que pouco mudou nesse processo.

Ferreira e Rinaldi (2024), as políticas nacionais para a formação de professores sofreram um retrocesso, principalmente em decorrência da vinculação curricular à BNCC, centralizando as práticas docentes, sem a devida problematização dos contextos a partir dos quais os sujeitos se relacionam. O direcionamento a um currículo único, fere a autonomia docente e a pluralidade de ideias e conhecimentos. Outro fator apontado é o distanciamento das instituições de ensino superior das instituições de Educação Básica, algo que, conforme fomentado nas políticas, em relação à articulação entre a teoria e a prática, infelizmente não tem sido cumprido.

Desta maneira, cabe a produção de mais pesquisas que envolvam essa análise, articulada aos dispositivos legislativos, além da busca pela valorização empreendida por Freire (1996) na formação docente, principalmente na formação continuada, que busca uma atualização constante na atuação. Cabe ainda, a problematização dos ambientes a partir dos quais a educação se estabelece, com a devida articulação entre a teoria e a prática. O compromisso ético e estético estabelecido por Freire (1996) pode inspirar novas ações, favorecendo a responsabilidade social e o compromisso dos estudantes com a sua própria formação.

Considerações Finais

“A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

Freire (1987, p. 44).

Finalizamos nosso percurso investigativo, destacando a importância da busca pela mudança, munidos de palavras verdadeiras e capazes de transformar o mundo. Compromissados no ato de ‘existir’, podemos problematizar as complexas realidades nas quais nos encontramos imbuídos, pronunciando exigências voltadas à libertação dos indivíduos. Retornando às nossas questões de pesquisa: qual o sentido da formação de professores na Educação Básica? Como promover uma *práxis* emancipatória na formação docente?

Notamos ao longo de nosso capítulo que a formação de professores é complexa e, conforme a perspectiva freireana, deve ser direcionada à problematização das realidades presentes na sociedade e em nosso próprio contexto educacional. Desta maneira, teoria e prática devem ser articuladas de forma dinâmica e reflexiva. Com base em diálogos interdisciplinares, pode-se subverter a uma educação calcada no reprodutivismo, com a devida transformação das realidades humanas. Percebemos esse direcionamento nas legislações. Contudo, a prática docente mostra contornos mais expressivos, na direção do descumprimento das medidas estabelecidas.

Acreditamos no potencial da formação de professores para o desenvolvimento de competências socioemocionais e culturais, capazes de capacitar a *práxis* docente à emancipação, com a devida inclusão, com respeito e valorização da diversidade. Apesar do teor homogeneizante da BNCC, acreditamos que o desafio maior é promover práticas formativas, de forma inicial e continuada, capazes de refletir a busca emancipatória, compreendendo a promoção da autonomia dos sujeitos. Parte, portanto, do efetivo cumprimento

das legislações estabelecidas e ênfase no desenvolvimento dos saberes dos próprios indivíduos, cruciais neste processo de transformação.

Referências

- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 17 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.
- BRASIL. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://www2.uepg.br/portaldaslicenciaturas/wp-content/uploads/sites/14/2019/04/Diretrizes-Nacionais.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- FERREIRA, S. N.; RINALDI, R. P. O que revelam os documentos oficiais para a formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil e no Estado de São Paulo. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 1–21, e244775, 2024. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4775>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1996.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927/3772>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BNCC E A DEFICIÊNCIA: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS PAUTADAS NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE ESTUDANTES COM TEA

Marcela Peron Fernandes¹

Fernanda Gonçalves de Souza²

Gabriel Antonio Ogaya Joerke³

Ana Paula Naked Chalita⁴

Paula Aparecida Diniz Gomides⁵

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um importante documento norteador para a educação brasileira. Por meio de diretrizes que ditam a forma como os currículos de escolas públicas e privadas devem se organizar, a Base busca assegurar a igualdade do acesso à educação, com habilidades básicas que devem ser adquiridas ao longo da Educação Básica. Em relação à inclusão, o documento estabelece a inclusão, baseada no respeito e valorização das diferenças, proporcionando a interação e as práticas pedagógicas que potencializem o desenvolvimento de suas competências linguísticas e

1 Pedagoga pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: marcela.peron@unesp.br.

2 Pedagoga pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Especialista em Educação Especial em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Elíseos (FCE) e Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: gs.fernanda.goncalves@gmail.com.

3 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar pela Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Doutorando em Sociologia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). E-mail: gabriel.joerke@gmail.com.

4 Bacharel em Medicina pela Faculdade de Medicina de Campos (FMC), Especialista em Pediatria pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). Médica em Campos dos Goytacazes. E-mail: ana.chalita@uol.br.

5 Pedagoga pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: paulagomides@ufmg.br.

comunicativas (Brasil, 2018).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a ser problematizado em 1943, pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894-1981) (Freitas, 2016). Ele pode ser entendido como um transtorno que impacta a comunicação e as interações sociais, com padrões restritos e repetitivos no comportamento. Nossa Constituição da República de 1988 estabelece o compromisso pelo atendimento dos estudantes com deficiência nas escolas regulares e em classes comuns (Brasil, 1988). Estes devem ter um atendimento satisfatório, com profissionais capacitados para a oferta de um ensino realmente comprometido com o seu desenvolvimento. Assim, a formação continuada é, com frequência, uma indicação das pesquisas que se ocupam desse tema (Dellamura, 2024; Freitas, 2016; Melo; Souza, 2024).

Os Novos Estudos dos Letramentos, do inglês *New Literacy Studies*, tratam da complexidade envolvida nas práticas sociais de leitura e escrita em diferentes contextos sociais e culturais. Street (1984), um dos principais teóricos deste campo, indica sua importância para o rompimento com um ensino tradicional, pautado na reprodução e memorização dos conteúdos. Ao escrever sobre o modelo ideológico, este autor reforça que as práticas sociais nas quais os indivíduos se engajam são moldadas pelo contexto, ideologia e relações de poder. Desta maneira, essas influências devem ser levadas em conta, quando analisamos as práticas de leitura e escrita, principalmente no contexto educacional.

Pretendemos analisar a possível articulação entre as indicações da BNCC para a Educação Inclusiva, os Novos Estudos dos Letramentos, direcionando-os à composição de práticas sociais inscritas no desenvolvimento de estudantes com TEA. Assim, nossa questão de pesquisa indaga: como as indicações da BNCC para a Educação Inclusiva e os conceitos dos Novos Estudos dos Letramentos podem ser articulados para promover práticas sociais inclusivas e eficazes no desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada no tipo exploratório e na revisão bibliográfica, como principal instrumento. Evidenciamos as contribuições dos Programas de Pós-Graduação brasileiros sobre a temática nos últimos dez anos (2013-2023) na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Analisamos esse referencial por meio das indicações de autores que tratam dos Novos Estudos dos Letramentos, direcionando premissas para a educação desses estudantes, refletindo sobre a importância da inclusão na Educação Básica. Acreditamos que um ensino mais contextualizado e interessado nas especificidades desses alunos pode favorecer seu desenvolvimento linguístico.

Nosso capítulo organiza-se da seguinte maneira: a primeira seção aborda

uma articulação entre a perspectiva teórica utilizada neste estudo e seu impacto na Educação Inclusiva. Na segunda seção, mostramos a forma como a presente pesquisa foi desenvolvida. Em seguida, analisamos o referencial utilizado, sob o ponto de vista dos Novos Estudos dos Letramentos, identificando ainda, elementos presentes na BNCC que reflitam práticas de letramentos mais inclusivas para os estudantes com TEA. Por fim, estabelecemos algumas considerações em título de fechamento.

Os Novos Estudos dos Letramentos e seu impacto na Educação Inclusiva

A ruptura com uma visão tradicional e reprodutivista, que não considera as habilidades e especificidades dos estudantes é preterida pelos Novos Estudos dos Letramentos, abordando as práticas sociais de leitura e escrita de forma crítica, com o questionamento das concepções hegemônicas de letramentos. Essa perspectiva demanda um aprofundamento etnográfico, com vistas ao entendimento êmico dos sujeitos e seus diversos contextos sociais (Street, 1984). Desta maneira, os textos que circulam em diferentes contextos sociais são interpretados sob o entendimento das práticas cotidianas e das aspirações específicas dos sujeitos.

Street (1984) critica as abordagens consideradas universalistas sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Esse ponto de vista indica que essas habilidades são simplesmente ‘transferidas’ diretamente, entre um contexto e outro. Essa noção não reconhece as variações nas quais se inscrevem os significados construídos pelos sujeitos e as práticas sociais nas quais estes se engajam, mediadas pela cultura e identidade. Desta maneira, essas práticas se desenvolvem sob a égide das estruturas de poder e ideologia presentes na sociedade, refletindo hierarquias amplas.

Ao diferenciar o *modelo autônomo* do *modelo ideológico* de letramento, Street (1995, p. 161) mostra que a abordagem tecnicista, típica deste primeiro não reconhece a dimensão social dos letramentos, refletindo as desigualdades sociais e diferentes dicotomias, como a letrado *versus* iletrado, por exemplo:

Eu vejo o modelo ideológico como uma síntese entre a abordagem “tecnicista” e a abordagem “social”, uma vez que se evita a polarização introduzida por qualquer tentativa de se separar a dimensão técnica da dimensão cultural e social da escrita. Os que têm utilizado um modelo autônomo são os responsáveis pela falsa polaridade entre essas dimensões do letramento. O modelo ideológico não nega as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas os entende como envolvidos na cultura e nas estruturas de poder.

Quando falamos sobre o trabalho com essa perspectiva no ambiente

educacional, estamos considerando a necessidade da incorporação dos contextos, vivências e saberes dos estudantes nas práticas sociais de letramentos, valorizando a diversidade cultural e linguística dos estudantes, principalmente ao que se refere à inclusão. Em geral, diagnostica-se que as escolas brasileiras não se encontram preparadas para o devido acolhimento às crianças com TEA, cabendo investimentos na estrutura física e formação inicial e continuada de professores (Freitas, 2016; Melo; Souza, 2024; Dellamura, 2024).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBN) determina que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, Art. 59). Contudo, em face dos desafios indicados acima, cabe a busca por reflexões que podem modificar essa realidade, contribuindo para a materialização dos dispositivos legais, sobretudo nas escolas públicas.

Melo e Souza (2024) indicam que as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas com estudantes com TEA ainda se organizam pelo viés tradicional, considerando um ensino homogêneo, como se todos os estudantes aprendessem de uma única forma. Em contraposição, é preciso valorizar as relações interpessoais, primando pelo desenvolvimento das potencialidades desses estudantes. “Para proporcionar uma educação de qualidade e equidade para que os alunos que estão incluídos possam ter realmente sucesso, além de apenas terem direito ao ingresso no ensino regular, é necessário investir na formação docente” (Melo; Souza, 2024, p. 3).

Esses autores indicam ainda que nossa sociedade se encontra ainda muito filiada ao estigma historicamente lançado sobre as pessoas com deficiência que permanece direcionado a um modelo médico, cabendo a construção de propostas pedagógicas que se articulem às suas necessidades. Para o desenvolvimento dessas práticas, os docentes devem assumir uma postura mediadora e as crianças devem receber um atendimento especializado com psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas, a fim de desenvolver sua autonomia, linguagem e socialização (Melo; Souza, 2024).

Desta maneira, o ensino de uma língua passa pelo convívio com a coletividade. “Além da capacidade inata da linguagem, a criança em convívio constante com seus pares e adultos, adquire a linguagem falada e a linguagem escrita por imitação, por intermédio dos modelos proporcionados pelo meio” (Melo; Souza, 2024, p. 13). Os próximos tópicos aprofundam nosso entendimento sobre a importância da inclusão educacional e a efetividade dos Novos Estudos dos Letramentos. Por meio de práticas de letramentos situadas nos contextos sociais, é

possível a motivação e o engajamento, com o aprimoramento das potencialidades.

Percurso Metodológico

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, de tipo exploratória e que se utiliza da revisão bibliográfica como principal instrumento de coleta de dados (Gil, 2010). Realizamos uma consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), visando selecionar teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros. Utilizamos a busca avançada, com a indicação dos descritores, que deveriam estar no assunto dos trabalhos e com um recorte temporal de dez anos (2013-2023).

Os descritores utilizados foram: ‘Letramento e Autismo’, ‘Letramento e TEA’, ‘BNCC e Autismo’, ‘BNCC e Asperger’, ‘Letramento e Asperger’, ‘Alfabetização e Asperger’, ‘Alfabetização e TEA’ e ‘Alfabetização e Autismo’. Foram encontrados 16 trabalhos e selecionados 13, dentre 12 dissertações e uma tese.

O quadro 1 apresenta as bibliografias levantadas em nosso percurso metodológico, com seus títulos, autoria e ano, principal objetivo e natureza (entre teses e dissertações):

Quadro 1 - Bibliografias incluídas na revisão bibliográfica

Título	Autoria/ ano	Objetivo	Palavras-chave	Natureza
Gêmeos autistas em processo de alfabetização: linguagem e aprendizagem matemática no ensino regular em Goiânia	Santos (2023)	“Analisar como se dá o processo de alfabetização matemática de crianças gêmeas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir do uso de recursos didáticos que emergem de suas demandas educacionais”.	Alfabetização matemática, linguagem, animação, gêmeos e autismo.	Dissertação
Jogos digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista	Coronel (2022)	“Apresentar os principais jogos digitais voltados para o desenvolvimento de habilidades em crianças com o Transtorno do Espectro Autista, que possam ser utilizados com o objetivo da inclusão no ambiente escolar e desenvolvimento novas de metodologias de ensino”.	Transtorno do Espectro Autista (TEA), Tecnologias Digitais em Rede (TDR), jogos digitais e noções de alfabetização.	Dissertação

Um estudo semiótico do aplicativo digital Livox: mediação e alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.	Silva (2022)	“Analisar se os recursos semióticos presentes no aplicativo Livox, propostos para a mediação na alfabetização de estudantes com TEA, atendem às categorias semióticas de Gramática do Design Visual (GDV), bem como aos princípios do sistema de escrita alfabética (SEA)”.	Jogos digitais, tecnologia e autismo, inclusão TEA, metodologias de ensino com uso de games e gamificação.	Tese
Alfabetização de crianças com autismo e a comunicação aumentativa e alternativa: uma revisão sistemática da literatura	Guedes (2022)	“Verificar os efeitos das intervenções de alfabetização utilizando a CAA com crianças com autismo e NCC, por meio da Revisão Sistemática da Literatura”.	Autismo, comunicação aumentativa e alternativa, revisão sistemática da literatura e alfabetização.	Dissertação
AlfabetizaTEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA	Dalanesi (2021)	“Identificar os requisitos funcionais para a elaboração de um recurso digital pedagógico, sob a perspectiva do modelo educacional TEACCH, para apoiar o processo de alfabetização dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nos educandos com TEA”.	Transtorno do Espectro Autista, alfabetização, tecnologias digitais de informação e comunicação e modelo educacional TEACCH.	Dissertação
Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista	Shibukawa (2020)	“Descrever e analisar o processo inicial de alfabetização e letramento, considerando uma classe comum com um aluno diagnosticado com TEA, desenvolvido em contexto de Pedagogia Waldorf”.	Alfabetização, educação especial, inclusão escolar, letramento, Pedagogia Waldorf e TEA.	Dissertação

Princípios do desenho universal para aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia, para alunos do 4º ano do ensino fundamental I	Diório (2020)	“Investigar estratégias para o currículo de objetos do conhecimento de Geografia, destinados a alunos regularmente matriculados e dentre os quais alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que frequentam o 4º ano do Ensino Fundamental I, buscando, assim, auxiliar professores que convivem com a realidade da inclusão e suas implicações na aprendizagem”.	Inclusão, TEA, Geografia, desenho universal para a aprendizagem e BNCC.	Dissertação
Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) : concepções e práticas dos professores	Almeida (2019)	“Investigar as concepções e práticas docentes que permeiam o processo de alfabetização de crianças com TEA, buscando possíveis fragilidades e potencialidades desse processo”.	Transtorno do Espectro Autista (TEA), autismo, alfabetização, alunos com TEA e inclusão.	Dissertação
Um aplicativo para auxiliar na alfabetização de indivíduos com autismo	Garcia (2018)	“Desenvolver e validar um aplicativo para dispositivos móveis, e que tem como objetivo auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de crianças com autismo”.	Educação, Transtorno do Espectro Autista, aplicação móvel, alfabetização, alfabeto fônico e jogos.	Dissertação
Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar	Pinho (2018)	“Analisar se a aplicação de atividades lúdicas auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento da criança com TEA”.	Autismo, comunicação, interação social, linguagem escrita e alfabetização.	Dissertação

Introduções ao sistema de numeração decimal a partir de um software livre: um olhar sócio-histórico sobre os fatores que permeiam o envolvimento e a aprendizagem da criança com TEA	Nascimento (2017)	“Analisar os indícios de envolvimento e de aprendizagem da criança diagnosticada com TEA, durante aulas que introduzem o Sistema de Numeração Decimal (SND), considerando as contribuições da teoria sociocultural”.	Ciclo de alfabetização, autismo, educação matemática e TI e Teoria Sócio Histórica.	Dissertação
Síndrome de Asperger: práticas inclusivas no processo de alfabetização/ letramento	Bruno (2016)	“Investigar a influência das condições de acesso e permanência de pessoas com transtorno do espectro do autismo nos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CAp – ISERJ), indagando como se dá o processo de inclusão destas nos diferentes contextos da vida escolar, tendo como foco o estudo acerca do processo de aquisição da leitura e escrita de um aluno com diagnóstico de Síndrome de Asperger”.	Educação, autismo, síndrome de asperger, ensino - aprendizagem, alfabetização, letramento e inclusão escolar.	Dissertação
A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica	Silva (2016)	“Levantar as possibilidades, limites e dificuldades encontradas pelos professores frente ao processo da alfabetização científica de alunos com autismo, a fim de que o processo de escolarização possa favorecer o desenvolvimento de habilidades aprendidas e sua aplicação ao cotidiano”.	Alfabetização científica, autismo, ensino de ciências e fenomenologia.	Dissertação

Fonte: Elaboração Própria (2024).

Utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), indicando categorias que nos auxiliaram na construção de categorias inferenciais, perpassando pelo levantamento, apuração e interpretação dos fenômenos subjetivos envolvidos na ação humana. Como resultado, apresentamos três categorias analíticas: i)

Desenvolvimento de Recursos e Estratégias Didáticas para Crianças com TEA; ii) Análise de Recursos Tecnológicos e Estratégias Pedagógicas Específicas para TEA; e iii) Inclusão Escolar e Desenvolvimento de Competências em Contextos Específicos. Essas categorias são analisadas na seção seguinte, sob a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos.

O TEA e os Novos Estudos dos Letramentos: premissas das pesquisas analisadas

Conforme apresentado acima, a leitura dos 13 trabalhos selecionados e sua interpretação, de acordo com as etapas estabelecidas por Bardin (2016), resultou na definição de três categorias analíticas básicas: i) Desenvolvimento de Recursos e Estratégias Didáticas para Crianças com TEA; ii) Análise de Recursos Tecnológicos e Estratégias Pedagógicas Específicas para TEA; e iii) Inclusão Escolar e Desenvolvimento de Competências em Contextos Específicos. As páginas seguintes dedicam-se à caracterização de cada uma delas, por meio do estabelecimento de relações com os Novos Estudos dos Letramentos.

i) Desenvolvimento de Recursos e Estratégias Didáticas para Crianças com TEA

Nossa primeira categoria compreende pesquisas que enfocam os recursos didáticos e os jogos digitais, considerando a promoção do ensino com recursos interativos e capazes de alicerçar a aprendizagem ao contexto dos estudantes. As metodologias de ensino inclusiva também se enquadram nesta categoria, com a utilização de recursos, como os jogos, enfocados na pesquisa de Coronel (2022), os jogos digitais contribuíram para a alfabetização de três crianças com autismo com 5 e 6 anos. Os resultados destacam a melhora na alfabetização, com maior compreensão de ícones, áudios e interpretação de informações textuais de forma lúdica e interativa.

Dalanesi (2021) descreveu o AlfabetizaTEA, um recurso digital criado para auxiliar o processo de alfabetização desses estudantes, com a utilização do modelo educacional TEACCH. Esse recurso digital, produzido no Programa de Pós-Graduação como um produto educacional, repleto de “[...] atrativos, lúdicos, motivadores, dinâmicos e de fácil manipulação, inclusive para os educandos com o transtorno, além de ser algo comum à sua realidade” (Dalanesi, 2021, p. 97). Desta maneira, esses recursos devem ser utilizados com a devida contextualização, de forma planejada e crítica. Os formadores devem se atualizar, estreitando os laços entre o lúdico e os conteúdos ensinados de forma atrativa e mediativa.

Para Shibukawa (2020), a Pedagogia Waldorf, que valoriza o potencial incutido nos seres humanos, indica as contribuições da Educação Integral,

sob esse enfoque, aos estudantes com TEA. Foi utilizado o método fônico na elaboração de um produto educacional, caracterizado como um livro ilustrado paradidático, para ser abordado com estudantes de 8 anos em processo de alfabetização. Evidenciou-se a compreensão da correspondência entre os fonemas e grafemas, favorecendo a autonomia na aprendizagem da língua escrita. Além desta, outras habilidades foram desenvolvidas, como a inteligência emocional e a consciência fonológica, com a contextualização dos temas trabalhados às vivências dos estudantes.

A pesquisa de Garcia (2018) debate sobre a necessidade de criação de estratégias e recursos pedagógicos para a alfabetização de estudantes com autismo, estimulando a adoção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no ensino regular. Contudo, nem sempre há recursos tecnológicos disponíveis, bem como, uma formação inicial e continuada eficientes para a devida instrumentalização da mediação docente. Busca-se o desenvolvimento da consciência fonológica com a criação do APP ABC Fônico, por meio de jogos estruturados pelo método TEACCH, gerando aceitação, envolvimento e motivação.

Esta categoria enfatiza a criação de materiais e recursos pedagógicos destinados ao ensino de crianças com TEA. Reforçamos o uso das tecnologias neste processo, além do reforço da importância da formação inicial e continuada dos professores, para que eles possam lidar com as tecnologias de forma satisfatória e possam promover uma articulação situada nas necessidades e potencialidades desses alunos. A criação de materiais específicos para este público amplia a possibilidade de inclusão e demarca a resistência à uma educação homogênea e reprodutivista.

ii) Análise de Recursos Tecnológicos e Estratégias Pedagógicas Específicas para TEA

Nossa segunda categoria inclui a utilização de recursos específicos para a alfabetização de estudantes com TEA. Iniciamos destacando as contribuições de Silva (2022) com o aplicativo Livox, recurso utilizado pela Secretaria de Educação do Recife (PE) para auxiliar o desenvolvimento comunicativo e a interação. O dispositivo proporciona a melhora na leitura de textos escritos, imagens, áudios e vídeos e foi indicado para a utilização de crianças com TEA em processo de alfabetização, devido ao seu potencial, sobretudo, na melhora das interações entre os indivíduos.

Por sua vez, Guedes (2022) mostra que a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) proporcionam a melhora comunicativa deste público, principalmente entre os 6 e 10 anos. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura sobre o tema, indicando este recurso como fundamental para a aprendizagem da fala e da escrita. A CAA “[...] é um conjunto de recursos, métodos e técnicas que complementa ou substitui a linguagem oral comprometida

ou ausente” (Guedes, 2022, p. 12). A pesquisa destaca ainda a falta de pesquisas com esse enfoque, reforçando a importância da função docente na mediação dos conhecimentos desenvolvidos.

Almeida (2019) ressalta a importância do alinhamento entre a alfabetização e o letramento, para a construção da identidade social dos indivíduos, por meio de uma entrevista com 10 docentes que atuam com estudantes com TEA em Feira de Santana (SP), com base nas teorias de Vygotsky. A pesquisa enfoca a importância da mediação, contextualização e do reconhecimento das potencialidades dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Nota-se ainda, as fragilidades na formação inicial e continuada desses docentes e a falta de estrutura e acompanhamento, sobretudo psicológico, nas escolas.

A ludicidade é ressaltada por Pinho (2018), como uma importante ferramenta no desenvolvimento da aprendizagem de crianças com TEA, sobretudo, na aprendizagem da língua escrita, no desenvolvimento das funções mentais, comunicação e comportamento. Foi realizada uma intervenção, com o auxílio da ludicidade, com uma criança de 8 anos. As atividades foram desenvolvidas coletivamente, resultando na melhora da interação social e na atenção compartilhada. Como indica a seguir, é preciso que essas crianças não sejam apenas *inseridas* no processo educacional, mas que participem com oportunidades iguais, na busca pela redução do estigma lançado sobre a deficiência:

O trabalho com as atividades lúdicas pode oferecer-lhe a oportunidade de uma educação que se estava efetivando dentro da escola comum, da qual ele participou em pé de igualdade com seus colegas neurotípicos, mostrando uma inclusão que não se limitava à sua mera presença na escola, já que houve participação e interação com a turma. Acredita-se que todos, de alguma forma, puderam ser beneficiados com esse trabalho, amenizando o estigma da “deficiência”, demonstrando que se houver alternativas de trabalho, todos são capazes de participar e adquirir conhecimento a partir de suas possibilidades (Pinho, 2018, p. 92-93).

Bruno (2016) concorda com o estímulo à plena participação dos estudantes com TEA, desenvolvendo estratégias para a permanência de estudantes dos anos iniciais de uma instituição superior do Rio de Janeiro (RJ). Enfoca-se o processo de aquisição da leitura de uma criança diagnosticada com Asperger, com a realização de entrevistas com docentes e familiares e a análise descritiva de materiais voltados a este processo. A pesquisa ressalta a importância da valorização dos conhecimentos já construídos, articulados ao processo de ensino e aprendizagem, repercutindo em um ambiente de confiança e auxílio pleno entre os próprios estudantes.

A presente categoria enfoca alguns métodos já utilizados no ensino de estudantes com TEA. Destacam-se as ações voltadas ao estímulo da visualidade

e, sobretudo, o aparelho fonador, uma vez que as crianças com TEA apresentam necessidades relacionadas à comunicação e à interação social. Algumas pesquisas já apresentam um direcionamento maior à busca pela construção de sentidos e contextualização dos conhecimentos às vivências dos estudantes, conforme preconizam os Novos Estudos dos Letramentos. Contudo, cabe maior aprofundamento nestas pesquisas, uma vez que, de um modo geral, esse público, ao menos nos Programas de Pós-Graduação brasileiros, ainda é pouco abordado.

iii) Inclusão Escolar e Desenvolvimento de Competências em Contextos Específicos.

Em nossa terceira categoria, enfocamos as pesquisas que tratam da inclusão de estudantes com TEA em contextos específicos. Enquadram-se na categoria, as pesquisas de Santos (2023), que enfocou o ensino e aprendizagem de duas crianças com TEA no desenvolvimento da linguagem oral e escrita matemática, no ensino regular de Goiânia (GO). A autora ressalta a animação como um recurso que pode motivar e engajar os estudantes, melhorando a interação social. Para isto, cabe a construção de produtos pedagógicos comprometidos com esses objetivos.

A pesquisa de Diório (2020), enfoca a adoção dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem ao ensino de Geografia com alunos com TEA o 4º ano do Ensino Fundamental I, matriculados em uma escola particular de São Paulo (SP), auxiliando sua inclusão. Foram utilizados como recursos os textos, as imagens, as atividades interativas, os mapas conceituais, as notícias e os livros didáticos, aliados aos jogos e aplicativos. A utilização de estratégias variadas em diferentes suportes, aliadas aos objetos de conhecimento definidos pela BNCC⁶ oportunizou o uso de recursos tecnológicos com o “desenvolvimento funcional e cidadão de todos os alunos” (Diório, 2020, p. 76).

Para Nascimento (2017), que enfocou a aprendizagem matemática, na introdução do sistema de numeração decimal, por meio do uso das tecnologias com uma criança com TEA matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental I, pautando-se na teoria vygotskiana para o envolvimento do estudante nas atividades coletivas. A busca pela contextualização, considerando as vivências dos estudantes, em relação aos conteúdos abordados, favoreceu a apropriação

6 São apresentados os objetos do conhecimento, relativos à cada unidade temática da BNCC: “o sujeito e seu lugar no mundo (território e diversidade cultural, processos migratórios no Brasil, instâncias de poder e canais de participação social), conexões e escalas (relação campo e cidade, unidades político-administrativas do Brasil, territórios étnicos-culturais), Mundo do Trabalho (trabalho no campo e na cidade, produção, circulação e consumo), formas de representação e pensamento espacial (sistema de orientação e elementos constitutivos dos mapas) e natureza, ambiente e qualidade de vida (conservação e degradação da natureza)” (Diório, 2020, p. 29).

dos conhecimentos mediados. A articulação com outros conhecimentos também promoveu a busca de novos conhecimentos. “Além de que, expressar-se com poucas palavras isoladas, porém relacionadas ao contexto vivenciado, realmente foi uma experiência provocadora para continuar buscando práticas” (Nascimento, 2017, p. 130-131).

Finalizamos com o estudo de Silva (2016), que abordou a alfabetização científica com crianças do Ensino Fundamental I em escolas públicas regulares do interior de São Paulo (SP). O enfoque foi a percepção dos professores que não demonstraram conhecimentos em profundidade sobre o autismo, cabendo a alfabetização científica, um recurso para a problematização da realidade. Além disso, “é necessário priorizar conteúdos e atividades que o favoreçam, também pode ser aplicada a redução do horário escolar, de acordo com cada necessidade” (Silva, 2016, p. 103), juntamente à disponibilidade de amparo público em estrutura, materiais didáticos e formação continuada.

Elaboramos uma nuvem de palavras, com a indicação das palavras-chave encontradas nos trabalhos levantados, destacamos a presença da interdisciplinaridade nas práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas com estudantes autistas, com a presença de trabalhos na Matemática, Ensino de Ciências e Geografia:

Figura 1 - Nuvem de palavras com as palavras-chaves dos trabalhos analisados



Fonte: Elaboração Própria (2024).

Nossa última categoria destaca a importância de uma formação em várias vertentes, indicando que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita não se dá apenas em disciplinas relacionadas ao ensino da língua. Esse aprendizado pode ocorrer na Matemática, Geografia, Ciências e tantas outras áreas. Nos casos

analisados, o interesse maior encontra-se no estímulo à participação, interação, cooperação e autonomia. De um modo geral, esses elementos são indispensáveis para que os estudantes sintam-se encorajados, interessando-se pelo processo de ensino e aprendizagem. Em função disso, essa articulação entre os conteúdos favorece o pensamento crítico, também preconizado pela BNCC.

Destarte, a formação inicial e continuada de professores devidamente instrumentalizados para estabelecerem uma mediação de qualidade é salientada, apesar da falta de recursos públicos no envolvimento dessas ações. Os recursos tecnológicos foram apontados com ênfase, como fatores capazes de promover a ludicidade, a contextualização e a centralização do aluno como protagonista dos conhecimentos construídos, coadunando com as reflexões estabelecidas pelos Novos Estudos dos Letramentos. Contudo, ainda são incipientes os estudos na temática, cabendo a construção de estratégias e, principalmente, recursos didáticos para a inclusão dos estudantes com TEA no ensino regular.

Indicações Finais

Estabelecemos uma discussão voltada às contribuições dos Novos Estudos dos Letramentos, em articulação à BNCC para a melhora das práticas de leitura e escrita de estudantes com TEA. Retomamos à nossa questão de pesquisa para nos auxiliar às conclusões estabelecidas neste capítulo: como as indicações da BNCC para a Educação Inclusiva e os conceitos dos Novos Estudos dos Letramentos podem ser articulados para promover práticas sociais inclusivas e eficazes no desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Conforme mostrado ao longo da pesquisa, ainda são incipientes os trabalhos com esse tipo de articulação. Em função disso, ressaltamos a importância de trabalhos como o nosso, que precisou ampliar as buscas para o termo ‘alfabetização’, uma vez que as pesquisas, sobretudo sobre os Letramentos, ainda não estão sendo desenvolvidas com maior ênfase para este público. Reconhecemos a efetividade das orientações estabelecidas pela BNCC, principalmente no que tange à importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e comunicativas, algo fundamental no espectro.

Vislumbramos algumas possibilidades que envolvem com maior ênfase o uso das tecnologias digitais como recursos de aprendizagem, por meio da ludicidade e sua capacidade de promoção da motivação e engajamento. Destacamos ainda a primeira categoria indicada, que ilustra a produção de materiais didáticos como um caminho para que se possa repensar a Educação Especial como um todo. Ainda, a interdisciplinaridade e a formação inicial e continuada dos professores, juntamente aos investimentos públicos na estrutura física e tecnológica das escolas, faz-se necessária e urgente.

Referências

- ALMEIDA, I. C. A. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores**. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRUNO, D. L. de F. **Síndrome de Asperger: práticas inclusivas no processo de alfabetização/letramento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) - Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2016.
- CORONEL, R. C. M. **Jogos digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista**. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2022.
- DALANESI, V. T. V. **AlfabetizaTEA: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA**. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2021.
- DELLAMURA, D. F. V. **“Doenças do não aprender” na perspectiva da educação inclusiva: uma análise a partir da BNCC**. 2024. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2024.
- DIÓRIO, R. **Princípios do desenho universal para aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia, para alunos do 4º ano do ensino fundamental I**. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.
- FREITAS, V. F. **A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica**, 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - UNESP, Bauru, 2016.
- GARCIA, P. de M. **Um aplicativo para auxiliar na alfabetização de indivíduos com autismo**. 2018. 67f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) - Um aplicativo para auxiliar na alfabetização de indivíduos com autismo, Santa Maria, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUEDES, L. de A. **Alfabetização de crianças com autismo e a comunicação aumentativa e alternativa: uma revisão sistemática da literatura**. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MELO, G. P.; SOUZA, C. T. R. de. A formação do professor do ensino regular da educação de crianças do público-alvo da educação especial com transtorno do espectro autista (TEA) e as práticas pedagógicas na alfabetização. **Revista Saber Incluir**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2024. DOI: 10.24065/rsi.v2i1.2574. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistasaberincluir/article/view/2574>. Acesso em: 16 jun. 2024.

NASCIMENTO, I. Q. S. do. **Introduções ao sistema de numeração decimal a partir de um software livre: um olhar sócio-histórico sobre os fatores que permeiam o envolvimento e a aprendizagem da criança com TEA**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PINHO, M. C. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma intervenção no contexto escolar**. 2018. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SANTOS, M. do S. V. **Gêmeos Autistas em Processo de Alfabetização: Linguagem e Aprendizagem Matemática no Ensino Regular em Goiânia**. 2023. 329f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

SHIBUKAWA, P. H. **Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru - SP, 2020.

SILVA, V. F. da. **A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa Fenomenológica**, 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2016.

SILVA, J. A. da. **Um estudo semiótico do aplicativo digital Livox: mediação e alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2022. 360 f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife 2022.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM¹

Arlení Camara de Oliveira²

Joseane de Oliveira dos Santos³

Maricélia Aparecida Nurmberg⁴

Introdução

A Contação de Histórias está presente na sociedade desde os primórdios, utilizada com a principal função de repassar para outras gerações determinados costumes e crenças, ou seja, conhecimentos e valores construídos pelos seres humanos, nas diferentes culturas. Pode-se perceber que o ato de contar e ouvir histórias, não se restringe apenas ao cotidiano familiar, encontrando-se também nas instituições de ensino, sendo elas voltadas à formal ou não formal (Coelho, 1999). Muitas vezes, essa atividade se desenvolve de forma espontânea, até mesmo pelos alunos ou de forma planejada, com objetivos específicos determinados pelo professor.

As histórias ajudam a desenvolver a linguagem, a imaginação e a criatividade, auxiliam na criação de diálogos e na interação, criando possibilidades pedagógicas criativas e estimulantes para a concentração dos alunos (Coelho, 1999). Toda história, por mais simples que pareça, contribui para

1 Este artigo é resultante do Trabalho de Conclusão de Curso da Pós- Graduação em Educação Infantil - Perspectivas Contemporâneas - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)- Modalidade a Distância.

2 Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Especialista em Educação Infantil- perspectivas Contemporâneas. E-mail: arleni90@hotmail.com.

3 Pedagoga pela União Educacional de Cascavel (UNIVEL), Especialista em Sociedade Tecnologia e Educação pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR), Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pelo Centro Universitário Maringá (UNICESUMAR). Atua como professora da Educação Infantil. E-mail: joseane 915@gmail.com.

4 Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Especialista em Tutoria em Educação a Distância e Educação Especial. Atua como Tutora Online nos cursos de Graduação e Pós-Graduação da UNIOESTE desde 2017 e Professora de Ensino Superior no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) em Dourados. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD).

o desenvolvimento das crianças, de forma dinâmica e reflexiva, proporcionando várias possibilidades.

Por meio da Contação de Histórias pode-se levar o aluno a viajar no tempo, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, criando inúmeras possibilidades de promover a interação, imaginação e oportunizando o contato com os livros. De acordo com Abramovich (1997, p. 23):

Contar história desenvolve as possibilidades de apreensão dos significados do mundo em que as crianças estão inseridas. Esta atividade pode auxiliar na aprendizagem, por apresentar características únicas de descontração, atenção, alegria entre outras tantas habilidades, que propiciam ao aluno, aprender e apreender o sentido das coisas pelo modo lúdico da contação de histórias. O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer de um texto, criar asas e estimular a aprendizagem.

As histórias nos convidam a entrar em um mundo que apenas a leitura proporciona, um mundo de conhecimentos, informações e curiosidades. Contar histórias é brincar com as palavras, os sonhos, a imaginação, as expressões e os sentimentos, deixando, por alguns instantes, de ser a si mesmo, para assumir um pouco da vida dos personagens. Contar histórias é entregar-se aos ouvintes, inventando como conquistá-los, tentando adivinhar como cada palavra, gesto e expressão repercute no interior de cada um (Bomtempo, 2003).

A Contação de Histórias proporciona um mundo de descontração e curiosidades, viabilizando a expressão de sentimentos e emoções e potencializando o pensamento e a autonomia. Por isso, de acordo com Bomtempo (2003), esse tema precisa estar presente nas pesquisas, pois o ato de contar histórias encanta, leva os ouvintes ao contato com a leitura, a linguagem oral, a escrita, o encantamento e a alegria. A Contação de Histórias é importante em todas as fases, mas, na Educação Infantil, ela é essencial, pois muitas vezes é ali que a criança tem o primeiro contato com a cultura escrita, por meio da ludicidade.

O objetivo principal deste capítulo é apresentar as contribuições da Contação de Histórias na Educação Infantil para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, identificando os recursos que podem ser utilizados para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos uma investigação de natureza qualitativa e abordagens bibliográfica e documental, por meio de consultas a materiais elaborados acerca da Contação de Histórias (livros, artigos, jornais eletrônicos, jornais e revistas educativas e documentos).

Na primeira seção, realizamos uma recuperação da abordagem do tema nos documentos curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Discorreremos sobre as contribuições da Contação de Histórias no processo de aprendizagem e na formação da imaginação dos alunos na Educação Infantil, explorando as possibilidades de utilização de recursos para contar histórias para as crianças e a necessidade do professor em conhecer e utilizar histórias contemporâneas que abordam a diversidade.

Contação de Histórias na Educação Infantil

As histórias possuem um papel fundamental na construção dos conhecimentos, pois é por meio delas que se aprende mais sobre o mundo, considerando os acontecimentos que marcaram gerações e diferentes culturas. Existem algumas estratégias que enriquecem esse trabalho: estimular e potencializar a criatividade, a imaginação e a curiosidade, o contato com o universo da leitura imagética e escrita, o fortalecimento de vínculos e o exercício da empatia, com a criação do gosto pela leitura e a formação da personalidade. “A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários” de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998, p. 145).

De acordo com Coelho (1999), a Contação de Histórias proporciona um mundo de encantamento e curiosidade, a expressão de sentimentos e emoções, potencializando o pensamento e a autonomia. Para as crianças, a prática de contar histórias é muito relevante para seu desenvolvimento e aprendizagem, pois é por meio delas, que se pode vivenciar sonhos e fantasias. Contar histórias contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Existem diversos conteúdos para serem trabalhados na Educação Infantil.

Assim, surgem diversas questões relacionadas à forma como os professores podem fazer uso da Contação de Histórias, além da forma como as histórias são contadas cotidianamente nas salas de aula. Porém, muitas vezes, essas atividades não são realizadas de forma objetiva e planejada para auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, deixando de lado o principal fator, ao contar uma história, despertando a imaginação, a atenção, a alegria, a descontração e a curiosidade dos alunos (Bomtempo, 2003).

Por meio das atividades que envolvam a Contação de Histórias, é possível estimular, com o uso da ludicidade, o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Assim, para Sisto (2005, p. 95):

Contar história é dialogar em várias direções: na arte, na do outro, na nossa! Os objetivos podem mudar – é recrear, é informar, é transformar, é curar, é apaziguar, é integrar – podem se alternar, mas nunca acaba com o prazer de escutar! De participar! De criar junto!

A Contação de Histórias proporciona para seus ouvintes um mundo de invenção, interesse e a expressão de sentimentos e emoções, potencializando o pensamento e a autonomia. A leitura de histórias é uma atividade fundamental que comunica conhecimentos e valores ao indivíduo, a partir da qual, sua atuação é decisiva na formação e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (Mateus *et al.*, 2014).

Para as crianças a prática de contar histórias é imprescindível, pois é por meio dela que se consegue vivenciar os sonhos e fantasias. Abramovich (1997, p. 22) escreve:

Se é importante para o bebê ouvir a voz amada e para a criança pequenina escutar uma narrativa curta, simples, repetitiva, cheia de humor e de calidez (numa relação a dois), para a criança de pré-escola ouvir histórias também é fundamental (agora numa relação a muitos: um adulto e várias crianças).

Incluir a Contação de Histórias na infância requer o planejamento do trabalho dos professores na Educação Infantil, permitindo a interação, em diálogo com sua própria percepção de mundo. Cabe o estímulo da participação das crianças nesse processo, como principais atores. As DCNEI, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho com as histórias é entendido como uma das principais práticas pedagógicas para a Educação Infantil, abrangendo em todos os campos de experiência, conteúdos ligados a essa prática que pode ser realizada de diversas formas. Nas palavras de Coelho (1999, p. 26), “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento”.

Para Mateus *et al.* (2014), o ato de contar histórias desperta no aluno a fantasia, a curiosidade e a concentração, a vontade de contar histórias e de ouvir a mesma história diversas vezes. Todos esses aspectos podem ser interligados, por meio da adaptação das práticas pedagógicas às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Para tornar a história ainda mais envolvente, podemos utilizar de vários recursos, coloridos, atrativos e criativos, que além da imaginação, despertam o olhar da criança à imaginação.

A utilização de recursos para a Contação de Histórias

A Contação de Histórias é uma ferramenta lúdica e pedagógica e o professor precisa saber utilizá-la em suas aulas. Por meio dessas atividades, é possível descobrir outros lugares, formas de agir, de se expressar e trabalhar com vários componentes curriculares. Indicamos que os contos de fadas ainda são as temáticas mais utilizadas. Mas, é possível rever as histórias escolhidas, primando pela diversidade e estímulo do respeito às diferenças (Coelho, 1999).

Na Educação Infantil podem ser utilizados diversos tipos de histórias. Elas devem apresentar uma linguagem clara e objetiva, direcionada a faixa etária das crianças. Nos contos de fadas, com a famosa expressão, “Era uma vez...”, as crianças entram em contato com a magia e o encanto, passando a conhecer personagens fantásticos. Nas fábulas, elas descobrem um mundo de fantasia e da moral subentendida na narrativa. Há contos com repetições, sons e vozes de animais que podem estimular a cognição e a interação (Coelho, 1999).

Dessa forma, as histórias podem provocar vários sentimentos como o medo, a alegria, a tristeza e a angústia, ou então, podem provocar questionamentos, reflexões e curiosidades, dando início a um processo desafiador e motivador, favorecendo a formação da personalidade da criança. Por meio das histórias, as crianças compreendem o mundo em sua volta. Elas contribuem para a formação dos sujeitos e sua expressão, diante das situações vividas. Quanto antes as crianças tiverem acesso ao mundo literário, mais cedo elas poderão desenvolver o gosto pela leitura (Mateus *et al.*, 2013).

Para Bettelheim (2009), as histórias provocam prazer, amor à beleza, a observação, às experiências e ao lado artístico, estabelecendo uma ponte entre a fantasia e a realidade. As crianças são capazes de dar sequência lógica aos fatos, à ordem das coisas e aos acontecimentos, ampliando seu vocabulário e criando o gosto pela literatura. É necessário que o professor estabeleça um planejamento sobre esses momentos de contação, considerando quais recursos e metodologias serão utilizados, os objetivos dessas atividades, os enfoques (oralidade, sons, vestuário, suspense, imagens etc.), a forma como a história pode se tornar mais atraente ao ouvinte, dentre outros aspectos.

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (Bettelheim, 2009, p. 11).

A história promove a ampliação do conhecimento e das aprendizagens, sem perder o encantamento do aluno. Segundo Mateus *et al.*, (2014), o caráter

artístico da Contação de Histórias pode servir de elo no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, pode auxiliar na *práxis* docente, sem perder seu valor estético e artístico. Em relação à Educação Infantil, como público alvo, há diversos recursos lúdicos e pedagógicos que auxiliam na atuação do professor e tornam as histórias atraentes como as fantasias, os acessórios, as pinturas no corpo, os fantoches, os dedoches, os palitoches, o avental com personagem e os cenários, os livros em papel, as imagens, as fotografias, os livros-brinquedos, o guarda-chuva de histórias, os instrumentos musicais as histórias cantadas.

Faria *et al.* (2017, p. 39) elencam ainda outros aspectos:

Entonação de voz cativante; movimento corporal; materiais de apoio; uso de onomatopeias; provocação de ruídos em momento de suspense; olhar comunicativo; expressões faciais (medo, alegria, indignação, tristeza, raiva, malícia); imitação; repetição de frases marcantes; criatividade quando o momento exigir improvisação; espaço para participação da plateia (pequenas interferências); cantigas pequenas condizentes com a história e interposição entre o som e silêncio, evitando vícios no vocabulário (cacoetes). Tudo feito gradativamente, observando quais destes itens a história comporta (não necessariamente precisa usar todos juntos) de forma que dê sincronia, sem exageros.

Diante de tantos recursos e possibilidades para o desenvolvimento da arte de contar, encenar e, muitas vezes, personificar uma história para que a mesma possa atingir seu objetivo, é necessário que o professor se capacite e se prepare para desenvolver tal função. Todas as ações e objetivos devem ser planejados previamente, com a devida organização do ambiente de forma a tornar o aluno parte da história.

Contribuições das histórias na aprendizagem das crianças

As histórias são muito importantes no processo de ensino e aprendizagem. Por meio delas, desenvolve-se a imaginação, a oralidade do aluno e, conseqüentemente, o aprendizado da leitura e da escrita na fase de alfabetização. De acordo com Souza e Bernardino (2011), é importante recontar algumas histórias, identificando os personagens, permitindo aos alunos participar das dramatizações, incluindo as crianças no faz-de-conta, de forma lúdica e prazerosa, desenvolvendo a comunicação e suas emoções:

[...] a contação de histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade (Souza; Bernardino, 2011, p. 236).

A prática de contar histórias é uma forma lúdica para ensinar as crianças sobre diversos conteúdos, proposta pela BNCC. Neste documento que norteia todo o processo de planejamento do professor, contempla-se o uso da literatura infantil na prática da leitura, como fundamental e indispensável. Ainda, segundo a BNCC, quando o aluno tem acesso a textos escritos, ele começa a recontar histórias a seu modo, com o estímulo e desenvolvimento da criação, da oralidade e da ludicidade (Brasil, 2018). “Na infância, a narrativa de histórias amplia a aquisição de conhecimentos e experiências das crianças, desperta a criatividade, a imaginação, a atenção e principalmente o gosto pela leitura” (Ribeiro, 2010, p. 7).

As histórias fazem com que as crianças possam se identificar com os personagens, sentindo-se parte da história. Assim, o professor pode trazer diversas realidades e contextos, ensinados de forma lúdica, resolvendo conflitos e ensinando sobre as diversidades existentes:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informações sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (Brasil, 1998, p. 143).

As histórias despertam diversas emoções e reações, correspondendo uma forma de fazer com que os alunos possam descobrir suas emoções, se expressando sobre elas. Portanto, a Contação de Histórias e os livros são ferramentas pedagógicas que contribuem de maneira significativa para o aprendizado dos alunos na Educação Infantil.

Histórias contemporâneas

Por meio das histórias é possível abordar diversos assuntos presentes no dia a dia da sala de aula, contemplando a diversidade. Por meio da busca pelas interações é possível estimular a curiosidade em conhecer diversas culturas, bem como, desenvolver a empatia e a compaixão, entendendo e aceitando as diferenças culturais.

Algumas histórias trazem sentidos e significados importantes, em relação à *diversidade*: “Cada um tem seu jeito e cada jeito é de um” (Lucimar Rosa Dias), “Betina” (Nina Lino Gomes), “Bucala: a princesa do Cabula” (Davi Nunes), “Menina Bonita do Laço de Fita (Ana Maria Machado), dentre outras; e as

histórias sobre a *Literatura Surda*: “Tibi e Joca” (Cláudia Bisol), “A Cigarra Surda e as Formigas” (Carmem Oliveira e Jaqueline Boldo), “Rapunzel Surda”, “Patinho Surdo” e “Cinderela Surda” (Lodenir Becker Karnopp, Caroline Hessel e Fabiano Rosa), o “Feijãozinho Surdo” (LiègeGemelliKuchenbecker), “As Luvas Mágicas do Papai Noel (Alessandra Klein e Cláudio Mourão), dentre outras.

É preciso salientar, ainda, as histórias contemporâneas que trazem muito aprendizado para as crianças, como: “O Menino Maluquinho” (Ziraldo), que mostra que não existe um comportamento único no mundo, direcionando-nos ao reconhecimento da diversidade de personalidades e modos de vida, com o respeito a forma como cada um se expressa e age.

“O Pequeno Príncipe” (Antoine de Saint-Exupéry), por sua vez, é uma história que mostra a constante busca pelo sentido da vida, ressaltando a amizade e o respeito no convívio entre os indivíduos. “O Patinho Feio” (Hans Christian Andersen), busca ensinar sobre a aceitação das diferenças e da diversidade, indicando que a aparência não define a identidade de ninguém. Assim, essa obra mostra a necessidade de enxergar além das aparências, valorizando as pessoas. Os livros levam a aprendizados diversos, envolvendo os alunos de forma intencional e com objetivos específicos, quando são utilizados de forma planejada, despertando a atenção e a curiosidade.

Metodologia

Utilizou-se a pesquisa qualitativa de natureza qualitativa, tipo exploratório e com a utilização da revisão bibliográfica e da análise documental, considerando as pesquisas já elaboradas sobre a temática. Para Lakatos e Marconi, (2007, p. 185) a pesquisa bibliográfica tem o objetivo de “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma publicadas, quer gravadas”.

De acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 174), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos”. Todos os materiais utilizados foram fundamentais para compreensão acerca das contribuições da Contação de Histórias para o aprendizado das crianças, propiciando reflexões acerca de nosso *fazer docente*. Para a realização desta pesquisa, buscamos por referenciais já elaborados acerca da Contação de História em artigos, livros, teses, dissertações e documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Análise de Resultados

A Educação Infantil é a etapa do desenvolvimento da criança, em que, de forma lúdica e intencional, pode-se desenvolver diversos fatores, desde a socialização, os aspectos cognitivos e psicomotores. O professor, enquanto agente direto nesse processo de aprendizagem, tem um papel fundamental na criação de possibilidades para que os alunos se desenvolvam em todos os aspectos possíveis. A partir da Contação de Histórias, pode-se abordar diversos assuntos, além de colocar o aluno em contato com diferentes tipos de textos, não apenas narrativos, visto que hoje o universo da literatura infantil possui uma ampla gama de obras e diferentes recursos gráficos e materiais, capazes de despertar a atenção do leitor (Coelho, 1999; Mateus *et al.*, 2013).

Assim, pode-se planejar diversas situações, utilizando as histórias para que o professor possa dar significado e atingir seu objetivo que é a aprendizagem do aluno e o desenvolvimento do mesmo. O aluno é o principal “personagem” em sala de aula, enquanto professoras, precisamos integrá-lo, buscando a socialização e a aprendizagem, utilizando recursos lúdicos para que o objetivo seja alcançado. Os alunos gostam de fantasiar, imaginar e perceber tudo o que está em sua volta e a Contação de Histórias, cria todo esse cenário (Coelho, 1999; Mateus *et al.*, 2013)

Nas salas de aula da Educação Infantil há diversos conteúdos que precisam ser explorados, mas também, habilidades como brincar, interagir, autonomia, cuidado, desenvolvimento e as questões básicas de higiene e alimentação. A rotina é sempre intensa e o professor precisa priorizar em seu planejamento, o contato das crianças com as histórias e explorar os recursos dos quais dispõe, para que esses momentos sejam atrativos e prazerosos.

Considerações Finais

Ao concluir este capítulo, pode-se perceber que a Contação de Histórias é fundamental para o aprendizado da criança, fazendo com que outras habilidades e aprendizagens sejam desenvolvidas ao longo do processo escolar, contribuindo ainda para os aspectos cognitivo e social. Assim, ao propor a questão principal desta pesquisa, buscamos conhecer como a Contação de Histórias pode ser utilizada como um instrumento pedagógico, tornando o ensino e a aprendizagem ainda mais prazerosos, desenvolvendo a imaginação, favorecendo a oralidade e a comunicação das crianças e tornando-as mais criativas e concentradas.

Além disso, foi possível evidenciar como o docente pode realizar a Contação de Histórias de maneira clara e objetiva, com prévio planejamento, buscando sempre atender as necessidades dos seus alunos, de forma lúdica,

para que o aluno se sinta interessado em aprender e se desenvolver como um todo. Permanecem alguns desafios, dentre eles a tecnologia que ocupa cada dia o lugar dos livros, em um intenso processo de evolução tecnológica, que enfatiza a rapidez das informações. Assim, se faz necessário que os professores adotem essa prática em sala de aula, utilizando todos os recursos possíveis para que a Contação de Histórias desperte o interesse das crianças.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 4 ed. São Paulo, SP: Scipione, 1997.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos Contos Fadas**. São Paulo, SP: Ed. Paz e Terra S/A, 2009.
- COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo, SP: Ática, 1999.
- BOMTEMPO, L. **Alfabetização com Sucesso**. 2 ed. Contagem, MG: Oficina Editorial, 2003.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 abr. 2023.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 2 mai. 2023.
- FARIA, I. G. de *et al.* A influência da contação de histórias na Educação Infantil. **Mediação**, Pires do Rio, GO, 12(1), 30-48. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6368>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2007.
- MATEUS, A. N. B. *et al.* A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia da Puc Minas**, 5(1). 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- RIBEIRO, E. **A contribuição da contação de histórias para a aprendizagem na educação infantil**. 2010. 29f. Monografia (Especialização em Gestão Pedagógica em Educação Infantil e Anos Iniciais) - Universidade Tuiuti do

Paraná, Curitiba, PR, 2010. Disponível em: <http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2012/07/A-CONTRIBUICAO-DA-CONTACAO-DE-HISTORIAS-PARA-A-APRENDIZAGEM-NA-EDUCACAO-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2005.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. **Revista Educere et Educare**. UNIOESTE, 6(2), Cascavel, PR. 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>. Acesso em: 19 jun. 2204.

O TRABALHO COM O GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTEGRAL DE ENSINO E SÓCIO-INTERACIONISTA DE LINGUAGEM: A EXPLORAÇÃO DA CRITICIDADE E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Cecília Teixeira Gonçalves¹

Jeize de Fátima Batista²

Dirlei Luciano Benatti³

Introdução

Este capítulo apresenta uma proposta de ensino de Língua Portuguesa, baseada na perspectiva da educação integral, tomando como fundamento a concepção sócio-interacionista de linguagem. A prática pedagógica é desenvolvida a partir de abordagens metodológicas que priorizam um ensino contextualizado e significativo.

O processo de ensino e de aprendizagem, na educação integral, dá-se a partir de uma série de estratégias, cujo objetivo é promover o desenvolvimento pleno do ser humano. Para isso, segundo Moll *et al.* (2016, p. 112), é importante que se integrem e se relacionem os conhecimentos trabalhados no espaço escolar, estendendo-os à comunidade e ao contexto familiar, a fim de que se construa uma educação plena:

1 Doutora em Letras. Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo-RS. E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br.

2 Doutora em Letras. Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo-RS. E-mail: jeize.batista@uffs.edu.br.

3 Acadêmico de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo-RS. E-mail: dirleibenatti@gmail.com.

A educação integral deve promover uma aprendizagem completa e consubstanciada por atos educativos intencionais que promovam experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais [...] ela assume por completo a formação humana, tendo como meta abranger todas as dimensões que compõem a vida do ser social, que está situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultural, moral, ético e humano científico produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações.

O ensino de Língua Portuguesa, neste íterim, pode se dar a partir da exploração de temas contemporâneos transversais, como a pluralidade cultural, as relações étnico-raciais, os direitos humanos, a cidadania e o civismo, a educação ambiental, a ciência e a tecnologia, a educação midiática, a saúde, a economia, o trabalho, o consumo, etc., fomentando discussões e debates acerca de questões sociais que permitam o desenvolvimento intelectual, mas, sobretudo, a formação de sujeitos críticos e reflexivos (Brasil, 2017).

Nesta abordagem, as questões sociais são tratadas de maneira transversal e integradora, e a leitura e produção de textos assumem um papel central nas aulas de Língua Portuguesa. Para que ocorra o processo de leitura e produção, é essencial que o leitor esteja engajado com o texto, interagindo e expressando-se como um sujeito que atribui significados, toma posições e, por meio dessa interação, forma-se ideologicamente.

Sobre esse ponto, Bakhtin (1992) opõe-se radicalmente à concepção de ouvinte (ou interlocutor) passivo, instituído pela linguística Estruturalista. Tanto o locutor como o ouvinte, apresentam uma postura ativa, o locutor porque produziu um sentido acerca de algo que já foi dito por alguém, e o ouvinte por produzir uma resposta a algo que lhe está sendo passado pelo discurso, seja essa resposta concordante ou não com o que foi dito pelo locutor. Assim, entende-se que todo discurso é dialógico, uma vez que se promove a interação entre aquilo que já foi dito antes por alguém e a palavra do outro (o ouvinte ou interlocutor).

Desta forma, locutor e ouvinte, no uso efetivo da língua, apresentam essa posição responsiva:

O próprio locutor como tal é, em certo grau um *respondente*, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só o sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo e do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (Bakhtin, 1992, p. 291).

Nesse enfoque, as atividades de leitura e de produção nas aulas de Língua Portuguesa estariam intrinsecamente ligadas, uma vez que a leitura de um

texto compreenderia uma atitude responsiva ativa do interlocutor. Também, elas seriam instrumentos importantes para o desenvolvimento reflexivo do ser humano. Assim, as aulas de linguagem, além de possibilitarem o ensino técnico da língua, auxiliam na formação da consciência crítica e cidadã.

Essa maneira de compreender as aulas de língua materna pressupõe uma conexão entre o entendimento de educação integral e a concepção sociointeracionista de linguagem. Isso implica em enxergar a pessoa de forma holística – cognitiva, física, social, emocional, cultural e política – promovendo a integração entre diferentes contextos, instituições sociais, momentos educativos e diversidade de experiências e interações sociais. Essa visão do processo educativo propõe uma ligação entre a escola e o ambiente ao seu redor, valorizando os conhecimentos e práticas socioculturais locais (Dantas; Thiesen, 2016).

Destarte, procuram-se elaborar recursos didáticos que promovam a interação em sala de aula, abrangendo os estágios de leitura, interpretação, compreensão de textos e produção textual. Buscamos, em específico, apresentar uma prática pedagógica cujo objeto de ensino é o texto dissertativo-argumentativo, com a inteligência artificial como principal temática. Destaca-se, portanto, em um primeiro momento, a importância dos referenciais teóricos orientadores que conduzem a uma abordagem pedagógica integral e sociointeracionista, salientando a leitura como habilidade crucial para a formação do sujeito.

Sequentemente, apresenta-se uma prática pedagógica voltada ao trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo, destacando a produção textual como instrumento de construção da cidadania, posicionando-nos sobre o tema. Por meio dessa abordagem teórico-metodológica, acredita-se na possibilidade do estímulo de práticas que proporcionem aos estudantes a atribuição de novos significados à sua realidade.

A habilidade leitora na formação do sujeito

Em tempos remotos, a leitura era simplesmente percebida como um meio de receber informações. Contudo, na contemporaneidade, após diferentes pesquisas nesse campo, o ato de ler foi reconhecido como um processo que contribui para o desenvolvimento intelectual, a formação pessoal e crítica, bem como, para a ampliação do conhecimento de mundo do leitor. Essa concepção sobre a leitura também destaca seu papel na formação de cidadãos críticos e engajados.

Ao ler, os indivíduos não apenas adquirem informações, mas também desenvolvem a capacidade de questionar, analisar e refletir sobre diferentes perspectivas e realidades. Esse processo de leitura crítica é fundamental para a construção de uma sociedade mais consciente e participativa, na qual os cidadãos são capazes de tomar decisões informadas e contribuir de maneira significativa

para o bem comum. Desta forma, a leitura transcende seu papel inicial de mera ‘transmissão de conhecimentos’, tornando-se uma ferramenta essencial para o empoderamento pessoal e social.

Considerando que a leitura ocorre em um contexto de interação, cada leitor, baseado em seu repertório prévio, interpreta o texto, adotando uma posição favorável ou não em relação a ele. Daí decorre que existem múltiplas interpretações, embora a leitura seja tida como um processo unificado. Como ressalta Kleiman (2001, p. 151), são diversos os caminhos para alcançar o objetivo desejado, pois a “compreensão é um processo altamente subjetivo, na qual cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos”.

Seguindo essa linha de pensamento, Braga e Silvestre (2002) também argumentam que a leitura não é uma atividade passiva. Ela requer uma interação ativa entre o texto e o leitor. Durante a leitura, o leitor gera e constroi significados, ao associar, refletir e questionar, considerando seus próprios conhecimentos e ideologias. Portanto, o maior desafio da leitura é dialogar com o texto, comparando ideias, tirando conclusões, assumindo posições e construindo significados, conhecimentos e identidades.

Nesse sentido, a leitura desempenha um papel fundamental na constituição do sujeito, pois é por meio dela que os indivíduos podem expandir seus horizontes, adquirir novos conhecimentos e desenvolver suas identidades. A interação com textos variados permite que o leitor confronte suas próprias crenças e valores com novas perspectivas, promovendo um processo contínuo de reflexão e autoavaliação. Ao interpretar e questionar as informações apresentadas, o leitor não apenas absorve conteúdos, mas também participa ativamente da construção de seu entendimento de mundo. Essa prática de diálogo interno e confronto de ideias é essencial para a formação de um sujeito crítico e consciente, capaz de tomar decisões informadas e contribuir de maneira significativa para a sociedade. Assim, a leitura se torna uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento pessoal e intelectual, constituindo indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios do cotidiano.

Sob essa perspectiva dialética, em que, por meio da leitura, estabelece-se uma relação direta entre escola e sociedade, a cidadania é priorizada. Assim, as aulas de língua materna e os textos utilizados nelas, desempenham um papel central. Como resultado, a concepção de educação integral busca ampliar as oportunidades de aprendizagem e promover o desenvolvimento completo do indivíduo como cidadão.

Partindo dessa definição de leitura, Leffa (1996, p. 10) a considera basicamente como *um processo de representação*, afirmando que:

[...] a leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

Para Solé (1998), o leitor necessita, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto seus objetivos, ideias e experiências prévias para alcançar a leitura. Precisa haver envolvimento em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e a bagagem do leitor. Ainda, Solé (1998) apresenta três processos fundamentais para a leitura completa: estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura, permitindo uma interação sujeito-leitor-texto de forma profunda e enriquecedora.

Solé (1998) destaca que na pré-leitura, o leitor prepara-se para o texto, ao ativar conhecimentos prévios, estabelecer objetivos de leitura e formular expectativas sobre o conteúdo. Durante a leitura, o leitor engaja-se ativamente com o texto, utilizando diversas estratégias, como fazer anotações, questionar o conteúdo e conectar novas informações com o conhecimento já existente. Na pós-leitura, o leitor reflete sobre o material, resumindo as ideias principais, discutindo-as com outras pessoas e avaliando criticamente o texto. Esse ciclo completo de leitura melhora a compreensão e a retenção do material, desenvolvendo habilidades críticas e analíticas e fortalecendo o papel do leitor como um participante ativo e reflexivo no processo de construção de conhecimento.

Na mesma direção, Kato (1999) destaca que o leitor ideal é aquele que se apoia em seus conhecimentos prévios, utilizando-se adequadamente desses processos. As estratégias são determinadas por vários fatores, tais como: o grau de novidade do texto, o local do texto, o objeto de leitura, a motivação para a leitura, dentre outras. Kato (1999) ainda atenta para o fato de que a leitura não pode ser vista como um processo que busca o sentido final do texto, pois este é o elemento que delimita a gama de interpretações possíveis.

Cabe destacar que a leitura reflexiva acontece quando o leitor concentra-se nos aspectos mais relevantes do texto, processo que requer observação, análise, comparação, diferenciação, síntese e posicionamento crítico. Quando o leitor consegue relacionar o texto com outras áreas, autores, obras, enfim, estabelece elos com diversos tipos de conhecimento que estejam unidos, de alguma forma, com o contexto em questão (Galliano, 1986). Em um mundo tão cheio de informações, formar leitores críticos e reflexivos é tarefa essencial da escola.

Partindo dessa premissa, a leitura é percebida como uma ferramenta para desenvolver um sujeito-leitor-crítico, capaz de construir significados na relação

entre a linguagem e a realidade. Essa relação é permeada pela ideologia, uma vez que é por meio de um processo imaginativo, que o sentido se estabelece no sujeito. Nesse mesmo sentido, Freire (1996, p. 8) afirma que:

[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Diante disso, pode-se perceber a interconexão entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. Antes de decifrar letras e palavras, é essencial compreender o contexto em que esses elementos estão inseridos. Aprender a ler, escrever e alfabetizar-se não se resume a uma simples decodificação mecânica de símbolos, mas sim, a uma compreensão profunda do mundo ao nosso redor. Esse aprendizado envolve uma relação dinâmica entre a linguagem e a realidade, a partir da qual a interpretação das palavras é influenciada e enriquecida pela compreensão do contexto em que estão inseridas. Essa abordagem destaca a importância de não apenas dominar as habilidades técnicas da leitura, mas também de desenvolver uma consciência crítica e contextualizada do mundo que nos cerca.

À vista disso, ao se referir à leitura, Villardi (1999, p. 3) ressalta:

As leituras se fazem pelos sentidos em que e com que se dão. Lê-se pela visão, pela audição, pelo equilíbrio, pela contemplação intuitiva, pela meditação racional, pela força criadora da fantasia, da inventiva e da imaginação. Nas metáforas, por substituição do significado, é feita a melhor leitura do termo original. No mundo, lê-se por conta própria ou pelas leituras dos outros; leem-se as entrelinhas por trás das letras dos textos, e, na falta de espaço que justifica o etc., lê-se a continuidade da mensagem interrompida no texto. Ler é tomar conhecimento das leis, regras e normas, das necessidades e revelações do mundo, interpretá-las e utilizá-las. Infringi-las ou acatá-las é submeter-se às suas sanções – penas ou recompensas.

Assim, o leitor criativo não é apenas um decodificador de palavras. Ao contrário disso, o leitor busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto. Nesse processo, o leitor não é um mero receptor passivo, atuando como um sujeito ativo que constroi seu entendimento do texto.

Dessa forma, Geraldi (1988) ressalta que, ao comparar a formação de 'leitores' com 'leitores-autores', surge na sala de aula uma nova concepção de leitura (ousada e perigosa), que não é mais vista como uma atividade solitária ou como uma mera repetição daquilo que já foi dito, mas como um ato criativo que incorpora todo o conhecimento prévio da língua e das experiências de vida.

A construção de significados, sua transformação e a atribuição de sentidos são processos intrínsecos à atividade de leitura. Essas operações não surgem de maneira isolada, mas resultam do engajamento ativo do leitor com o texto. Cada leitura é uma jornada única, por meio da qual o leitor dialoga com o texto, reelaborando e reinterpretando seu conteúdo à luz de suas experiências e conhecimentos prévios.

Diante disso, uma metodologia pedagógica que se concentra na formação de leitores críticos e autônomos compreende a relação entre a leitura e a produção textual dissertativa, como um ponto comum e essencial. Ao ensinar os alunos a construir significados durante a leitura, os educadores também estão capacitando-os a desenvolver habilidades de produção textual argumentativa. Essa abordagem não apenas incentiva os estudantes a compreenderem os textos de maneira mais profunda, mas também os capacita a expressarem suas próprias ideias de forma clara e fundamentada, promovendo uma visão da leitura como um processo ativo de construção de significados, concebendo a produção dissertativa como uma forma de engajar-se criticamente com o mundo ao seu redor.

Na próxima seção, apresenta-se uma prática pedagógica que envolve o trabalho docente, a partir de uma perspectiva pautada na leitura e produção textual para a formação crítica do sujeito. Para isso, nesse caso em específico, trabalha-se com o gênero dissertativo-argumentativo e a temática da inteligência artificial.

Prática pedagógica em perspectiva crítica: o trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo e a construção da cidadania

A produção textual em sala de aula, principalmente no Ensino Médio, é uma maneira de desenvolver as diferentes competências sociodiscursivas dos estudantes. Porém, para que isso aconteça, o educador precisa levar em conta que:

A escrita deve ser entendida como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio historicamente situado. Por essa razão, no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social (Marcuschi, 2010, p. 78).

Dessa forma, diante da exigência do domínio do gênero dissertativo-argumentativo, imprescindível em processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os concursos públicos, torna-se fundamental a necessidade de capacitar os estudantes nessa espécie textual. Tal habilidade viabiliza o acesso à educação superior e fomenta o desenvolvimento da

capacidade crítica e reflexiva. Assim, além de facilitar a inserção no ambiente universitário, o domínio desse gênero textual se revela crucial para a formação integral dos indivíduos, preparando-os para os desafios intelectuais e sociais que permeiam diferentes esferas da vida.

Ao encontro dessa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 80) explicam o seguinte:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero.

À vista disso, tenta-se mudar o cenário apresentado, isto é, realizar atividades que levam nosso aluno a posicionar-se criticamente em seu contexto, com argumentos concisos e um amplo repertório sociocultural. Ademais, é fundamental conhecer o gênero estudado, suas características sociodiscursivas para, posteriormente, utilizá-lo em eventos e práticas sociais. Nesse viés, promover o entendimento dos diferentes contextos de utilização da linguagem, salientando que se deve levar em consideração que existem outros modos de falar a língua materna devido a inúmeros fatores extralinguísticos que estão presentes em nosso dia a dia, como origem geográfica, grau de escolarização, idade, *status* socioeconômico, sexo, redes sociais e mercado de trabalho (Bagno, 2021).

No caso do texto argumentativo, salienta-se para os estudantes que toda a produção textual deve ser escrita na variedade formal da língua portuguesa, sendo necessário entender sua organização. A atividade organiza-se da seguinte maneira: o primeiro parágrafo serve como introdução ao tema, juntamente da apresentação da tese. Em seguida, apresentam-se os parágrafos de desenvolvimento para sustentar/explicar seus posicionamentos. Por fim, traz-se uma proposta de intervenção (Oliveira Júnior, 2014).

Além disso, é necessário colocar no planejamento das aulas as cinco competências exigidas no momento da correção do texto:

- a primeira, *domínio da norma padrão da língua escrita*, refere-se à diferenciação de contextos de uso da língua;
- a segunda, *compreensão da proposta*, volta-se para a aplicação de conceitos das várias áreas do conhecimento e respeito aos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. Nessa parte, pode-se trazer diferentes gêneros textuais para a construção do repertório sociocultural;
- a terceira, *seleção, organização e interpretação de fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*, diz respeito à capacidade de defender um ponto de vista de forma concisa e organizada;

- a quarta, *domínio dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação*, busca o desenvolvimento de domínios instrumentalizados para articular todas as partes do texto com um recurso diversificado de coesão; e
- por fim, *a elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos*, em que o estudante deve propor uma solução para o tema apresentado.

Vale destacar que todo o processo de construção do plano de aula do texto dissertativo-argumentativo é composto por distintos gêneros textuais (charges, vídeos, infográficos etc.), os quais ajudam a trabalhar o tema, objeto de discussão com os estudantes. Acerca da temática, trabalhou-se com a problematização das Inteligências Artificiais (IAs). Sobre esse ponto, foram manuseadas distintas ferramentas durante as aulas, por exemplo, *ChatGPT*, *Canva*, *DALL-E*, *Eightify* e *Voice Engine*. Concomitantemente, realizaram-se discussões, baseadas em perguntas orais e escritas, sobre a maneira correta e segura de utilizar as IAs. Ademais, o aluno conseguiu dialogar/debater também com os seguintes temas relacionados: o trabalhador *versus* inteligência artificial, o capitalismo e a propriedade privada, a manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na *internet*, as vantagens e as desvantagens das IAs e das publicidades infantis, dentre outras.

Sob essa lógica, o texto assume o papel central do ensino e aprendizagem na sala de aula. Consequentemente, a partir disso, os alunos apresentam de forma significativa, um avanço nas distintas competências leitoras e escritas utilizadas na comunidade em que estão inseridos (Oliveira Júnior, 2014). Além disso, é possível desenvolver a consciência crítica e a cidadania, no que diz respeito à construção de um posicionamento sobre a temática explorada.

Nessa perspectiva, conforme Bunzen (2006, p. 159-160), “torna-se necessário observar: as práticas de letramento escolar que priorizamos em nossas escolas, as situações de produção e circulação de textos que criamos em sala de aula”. Neste sentido, “uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos” (Kleiman, 2000, p. 25). Por conseguinte, propor uma produção textual com objetivos e finalidades bem definidas é essencial para o desenvolvimento de um cidadão protagonista de sua própria história e conhecimentos:

Se, portanto, a escola propõe se formar alunos autônomos, que produzam textos possíveis de circular também em esferas extraescolares, é importante que ela privilegie o trabalho de escrita como um processo interlocutivo e contextualizado em práticas sociais e culturais (Marcuschi, 2010, p.82).

Por esse motivo, trabalha-se com o gênero dissertativo-argumentativo, uma vez que ele permite ao aluno a busca por repertórios de seu contexto social ou a oportunidade de conhecer outros contextos, para defender seu ponto de vista. Em síntese, o estudante utiliza esses recortes para, em um futuro próximo, produzir discursos críticos e posicionar-se nas diferentes situações comunicativas, de maneira escrita ou oral, utilizando os diferentes saberes, sejam eles literários, linguísticos e, principalmente, humanos.

Sabe-se que, em muitos cenários escolares, ainda persiste um ensino tradicional, preocupado em decorar regras, orações e conjunções, em consequência, formando “um sujeito analista da língua, que saiba classificar palavras e frases, explicar estruturas linguísticas, que tenha domínio da gramática” (Costa-Hubes, 2017, p. 273). Contudo, “é na escola que as novas gerações têm oportunidade de vivenciar práticas de leitura e escrita e, pelo menos em tese, apropriar-se de uma gama de gêneros discursivos e desenvolvê-lo” (Cardoso, 2021, p. 80).

Assim, o ensino de Língua Portuguesa precisa não só focar em questões técnicas, mas também fazer com que o aluno construa, diariamente com os professores, habilidades de leitura e produção textual. Isso só acontece se for oportunizado ao estudante, o contato com diferentes textos e a possibilidade de dialogar com todos eles.

Considerações finais

Em síntese, ao adotar uma abordagem integral e sociointeracionista para o ensino de Língua Portuguesa, este capítulo enfatizou a importância de metodologias que promovam uma educação contextualizada e significativa. No caso em específico, focalizou-se o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo para explorar a temática da inteligência artificial e a construção da criticidade, por meio da defesa de uma tese a partir de argumentos bem fundamentados, considerando uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos.

Ao integrar a leitura e a produção textual com temas contemporâneos e questões sociais, como a Inteligência Artificial, busca-se não apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também a formação de cidadãos críticos e reflexivos. A prática pedagógica apresentada, centrada no texto dissertativo-argumentativo, ilustra como o ensino da língua pode ser um poderoso instrumento para a construção da cidadania e a atribuição de novos significados à realidade dos estudantes. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa se consolida como um eixo fundamental para a promoção de uma educação plena e transformadora.

Referências

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 56. ed. rev. São Paulo, SP: Loyola, 2021.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 1 ed. brasileira. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.
- BRAGA, R.; SILVESTRE, M. de F. **Construindo o leitor competente**. São Paulo, SP: Petrópolis, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 29 mai. 2024.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In.*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo, SP: Parábola, 2006, p.139-161.
- CARDOSO, C. J. Produção de textos em espaços escolares e não escolares: uma perspectiva sociointeracionista. *In.*: LIMA, A.; MARCUSCHI, B. **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife, PE: Ed. UFPE, 2021.
- COSTA-HÜBES, T. da C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **Percursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 7, n. 14, p. 270–294, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153> . Acesso em: 21 set. 2022.
- DANTAS, J. S.; THIESEN, J. da S. Desafios, trajetórias e perspectivas para a escolarização em tempo integral. **Revista Professare**, Caçador, 5(1), 101-116, 2016. ISSN 2238-9172. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/866>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. *In.*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (p. 95-128).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- GALLIANO, A. G. **O método científico**: teoria e prática. São Paulo, SP: Harbra, 1986.
- GERALDI, J. W. A leitura da Sala de Aula: as muitas faces de um leitor. Série ideias, n.5, São Paulo, SP: FDE, 1988, 79-84. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p079-084_c.pdf. Acesso em: 21 mai. 2024.
- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

- KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 7ª ed. - Campinas, SP: Pontes, 2000.
- KLEIMAN, Â. **Leitura**: Ensino e pesquisa. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- LEFFA, V. J. **Aspectos de leitura**. Porto Alegre, RS, Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. *In.*: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- MOLL, J. *et al.* Educação integral: contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas** - Educação, 17(28), 112-126, 2016. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2177>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- OLIVEIRA JÚNIOR, O. B. A redação do ENEM e o sucesso escolar entre alunos do Ensino Médio. *In.*: IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia-MG. **Anais do SIELP**. Uberlândia, MG: UDUFU, 2014. v. 3.
- SOLE, I. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.
- VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro, RJ: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, LITERATURA INFANTIL E A LUDICIDADE: DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS POR MEIO DA OBRA CHAPEUZINHO AMARELO

Dilcinéa dos Santos Reis¹

Wellington de Souza Madureira²

Adriana Dionísio da Silva³

Paula Aparecida Diniz Gomides⁴

Introdução

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares tem repercutido na atualidade. A Educação Inclusiva visa promover a participação de todos, independente de suas capacidades, respeitando suas diferenças e contribuindo para o desenvolvimento pleno de cada indivíduo. Neste contexto, a ludicidade surge como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos na Educação Básica. O lúdico permite que o processo de ensino e aprendizagem seja mais dinâmico, prazeroso e significativo, favorecendo a construção do conhecimento de forma mais efetiva (Hoffmann, 2010; Brito; Lima, 2023).

De acordo com Campioni e Paini (2016), ao integrar atividades lúdicas nas aulas é possível estimular a criatividade, a imaginação, a socialização e a

1 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Santíssimo Sacramento (FSS), Especialista em Educação Especial pela Faculdade Santíssimo Sacramento (FSS), Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UFBA) e docente pela Prefeitura Municipal de Alagoinhas (BA). E-mail: neasantoss@yahoo.com.br.

2 Licenciado em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente é professor do Ensino Médio no Centro Integrado de Educação de Conde (CIEC). E-mail: wmadureira22@gmail.com.

3 Graduada em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: dionisio.adriana@yahoo.com.br.

4 Pedagoga pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: paulagomides@ufmg.br.

expressão dos alunos. Jogos, brincadeiras, contação de histórias, dramatizações e outros recursos lúdicos podem ser explorados de forma a promover a compreensão, a leitura, a escrita e a oralidade de forma natural e estimulante e interdisciplinar. Desta maneira, Luckesi (2000) afirma que a ludicidade contribui para a valorização da diversidade linguística e cultural, permitindo que os alunos percebam a riqueza e a pluralidade da língua em diferentes contextos e situações de uso. Por meio do lúdico, os alunos podem experimentar diferentes formas de expressão, ampliar seu repertório linguístico e desenvolver suas habilidades comunicativas de maneira autêntica e prazerosa.

Entendemos que a relação entre a Educação Inclusiva e a Ludicidade no desenvolvimento das competências linguísticas na Educação Básica é fundamental para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente, respeitando suas diferenças e valorizando suas potencialidades. Desta maneira, é dever de toda a comunidade escolar promover um ambiente inclusivo, acolhedor e estimulante, a partir do qual a diversidade seja celebrada e todos os alunos tenham a oportunidade de se desenvolver de forma integral e significativa (Campioni; Pains, 2016).

Em função disso, o presente capítulo objetiva analisar a importância da ludicidade para o desenvolvimento das competências linguísticas na Educação Inclusiva. Considerando esse objetivo, questiona-se: como a literatura favorece práticas sociais voltadas ao desenvolvimento de letramentos estruturados na comunicação e interação, por meio de atividades relacionadas à ludicidade? A pesquisa de natureza qualitativa propõe algumas articulações entre a ludicidade e a literatura infantil, considerando suas contribuições para a aquisição linguística de crianças com deficiência. Utilizamos a obra *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque (2005) para indicar algumas estratégias por meio das quais a ludicidade pode ser estimulada na Educação Infantil. Iniciamos a argumentação com algumas reflexões sobre o uso da ludicidade no contexto educativo.

Aprendendo com diversão: como a ludicidade contribui com o desenvolvimento dos alunos na Educação Básica?

Problematizamos a ludicidade na Educação Básica, indicando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. De acordo com Kishimoto (1998), o termo 'lúdico' refere-se à atividade que envolve diversão, prazer e entretenimento, essencial para o processo educacional e a formação integral dos estudantes. Essa autora também reforça que a ludicidade é um recurso pedagógico eficaz para estimular a criatividade, a imaginação, a autonomia e a cooperação entre os alunos. O *brincar* possibilita o desenvolvimento de habilidades como a concentração, a coordenação motora, a resiliência e a capacidade de resolver problemas:

A ludicidade é uma ferramenta utilizada pelo educador como um recurso didático, onde auxilia na interação e dinâmica em sala de aula, facilitando no desenvolver do planejamento e no alcance dos objetivos propostos pelas práticas pedagógicas (Kishimoto, 1998, p. 12).

No contexto da Educação Básica, a ludicidade pode ser inserida em diferentes momentos e disciplinas, proporcionando momentos de aprendizagem significativos e prazerosos. Com o uso de jogos, brincadeiras, contação de histórias, música, dança e atividades artísticas, os estudantes podem explorar o mundo ao seu redor, experimentar novos conhecimentos e se expressar de maneira criativa. Com base nessas atividades, é possível a livre expressão dos estudantes, favorecendo as interações espontâneas, uma vez que a ludicidade é “um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, um momento adequado para observar esse indivíduo, que expressa através dele sua natureza psicológica e suas inclinações” (Kishimoto, 1998, p. 63).

Por sua vez, a ludicidade contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e motivador, favorecendo o interesse dos alunos pelas atividades educativas e estimulando a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Quando as aulas são mais dinâmicas, contextualizadas e divertidas, os estudantes tendem a se envolver mais e a reter melhor o conteúdo apresentado. Luckesi (2000) apresenta reflexões e propostas para uma prática pedagógica mais eficiente e inclusiva, utilizando ferramentas essenciais neste processo. Para Luckesi (2000), o lúdico não é apenas um recurso para tornar as aulas mais divertidas, mas sim uma estratégia para facilitar a compreensão dos conteúdos, estimular a criatividade, desenvolver o pensamento crítico e promover a interação. A importância de integrar atividades lúdicas em todas as etapas do processo educacional, desde a educação infantil até o ensino superior, é ressaltada.

Contudo, Luckesi (2000) discute a importância de se repensar o papel do professor, que deve ser um mediador do conhecimento e facilitador do aprendizado, estimulando a autonomia e a participação ativa. A ludicidade deve estar presente não apenas no ambiente escolar, mas também na formação dos educadores, que devem adotar uma postura mais criativa e inovadora em sua prática pedagógica. Em outro estudo, Luckesi (2014, p. 14) indica a importância do estímulo à ludicidade na formação de professores, tendo em vista a função de mediação representada por esse profissional, favorecendo as experiências pessoais e o diálogo mútuo:

Essa era a metodologia teórico-prática utilizada nas referidas aulas para que o estudante, que, no futuro, como educador, atuará com outras pessoas, pudesse compreender por experiência pessoal o que ocorre internamente com alguém que pratica essa determinada atividade. O educador é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz, por isso, não

basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender o outro quando com ele estiver trabalhando.

Hoffmann (2010) destaca a relevância das atividades lúdicas para a aprendizagem, a socialização e a formação integral dos pequenos, ressaltando a possibilidade de explorar o ambiente ao seu redor, desenvolvendo a criatividade, a imaginação, a coordenação motora, o raciocínio lógico, a autonomia, entre outras habilidades essenciais para seu crescimento e desenvolvimento. O planejamento de projetos pedagógicos potencializa a aprendizagem significativa para as crianças na Educação Básica. “Eles podem se originar de brincadeiras, da leitura de livros infantis, de eventos culturais, de áreas temáticas e de necessidades observadas quanto ao desenvolvimento infantil” (Hoffmann, 2010, p. 77).

Portanto, é fundamental que os docentes e instituições reconheçam a importância da ludicidade na Educação Básica e incorporem estratégias lúdicas em suas práticas pedagógicas. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, as práticas pedagógicas devem ser repensadas e ajustadas de acordo com as orientações presentes no documento. Esse documento norteia o currículo das escolas públicas e privadas do país, estabelecendo os conhecimentos e as competências que devem ser desenvolvidos em cada etapa da educação básica (Brasil, 2018).

Segundo a BNCC, as brincadeiras favorecem o desenvolvimento da linguagem na infância, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem incluir atividades lúdicas que estimulem a criatividade, a imaginação e a autonomia. O documento ressalta a importância da promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, que proporcione momentos de diversão e descontração. Em função disso, é importante que os educadores estejam atentos às orientações presentes na BNCC e incorporem a ludicidade em suas práticas pedagógicas, garantindo assim, um ensino mais significativo e estimulante. A Base indica a importância das brincadeiras, “ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (Brasil, 2018, p. 36).

Ao promover atividades lúdicas, os professores contribuem para o desenvolvimento das crianças, estimulando sua criatividade, autonomia e capacidade de resolução de problemas. Indicamos na seção seguinte a metodologia que orienta a construção deste capítulo.

Brincar é aprender: a importância dos jogos na Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva baseia-se na garantia de acesso e permanência de todos os alunos na escola, independente de suas características pessoais, sociais, culturais, econômicas ou de qualquer que seja a sua condição. O principal objetivo da Educação Inclusiva é promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, estimulando o desenvolvimento acadêmico e social de todos os indivíduos. De acordo com Campioni e Pains (2016, p. 5), a ludicidade atua na “formação da personalidade, e funções superiores. Do ponto de vista criativo, o ato de brincar está focado na busca do “eu”, revelando a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento do potencial do sujeito”.

No contexto educacional, a Educação Inclusiva representa um avanço significativo em relação às práticas tradicionais, direcionadas à exclusão dos alunos com deficiência, transtornos de desenvolvimento, necessidades especiais e demais particularidades. A abordagem inclusiva busca adaptar o ambiente escolar às necessidades de todos, proporcionando o acesso a um ensino de qualidade e respeitando as diferenças individuais. Para Vygotsky (1998), a interação social favorece a criação de oportunidades para o desenvolvimento humano, promovendo o trabalho com as experiências internas e a interpretação dos fenômenos da realidade.

Em relação ao desenvolvimento das interações sociais, os jogos cooperativos reforçam a colaboração, evitando um clima de disputa, mas de desafios a serem superados:

[...] proporcionam condições no qual os jogadores jogam uns com os outros e não contra o outro, com objetivo de atender à necessidade de efetivação de habilidades interpessoais no outro, ressalta que os jogos cooperativos representam características de aperfeiçoamento do relacionamento e a capacidade de influenciar a sociedade com atitudes transformadoras pautadas no exercício da solidariedade e cooperação (Campioni; Pains, 2016, p. 6).

Contudo, apesar dos avanços repercutidos nas legislações que garantem o acesso à educação, com conteúdos, materiais e toda a estrutura necessária, a implementação da Educação Inclusiva ainda se mostra desafiadora, uma vez que requer uma série de medidas e recursos que visam garantir a participação plena e efetiva de todos os alunos. Isso inclui a formação de professores capacitados para lidar com a diversidade, a disponibilização de materiais didáticos adaptados, a adequação das estruturas físicas das escolas, o apoio de profissionais especializados, entre outras ações (Amorim; Paixão, 2020).

Além disso, a Educação Inclusiva também se baseia em princípios como o respeito à individualidade, a valorização das diferenças, a promoção da autonomia e da inclusão social. Ao adotar uma abordagem inclusiva, as escolas

contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, por meio da qual todos têm oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Amorim e Paixão (2020) explicam que a legislação educacional desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, estabelecendo diretrizes e normas que orientam as práticas educacionais e asseguram os direitos de todos os alunos. Abordamos a seguir algumas dessas contribuições.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado, com a garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 reforça o princípio da educação inclusiva ao determinar que o ensino deve ser ministrado de forma a garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como estabelecer a oferta de atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pela Portaria nº 555/2007, reforça o compromisso do governo brasileiro com a promoção da inclusão escolar, ao preconizar a matrícula de todos os alunos da educação especial nas classes comuns do ensino regular, garantindo-lhes o atendimento educacional especializado, sempre que necessário (Brasil, 2007). Há ainda, o Decreto nº 7.611/2011, que estabelece as diretrizes para a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a expansão e a melhoria da qualidade da educação inclusiva e a formação de professores e demais profissionais da educação para atuar na educação especial, de forma a garantir o pleno desenvolvimento desse público (Brasil, 2011).

Algumas políticas específicas, como a adoção do modelo bilíngue para a Educação de Surdos, com o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como a primeira (L1) e a língua portuguesa como a segunda língua (L2) da comunidade surda brasileira. Neste caso, é preconizada uma educação pautada nesse ensino da L1, visando estimular a visualidade, principal aspecto por meio do qual os estudantes surdos aprendem o mundo, com a livre expressão no ambiente educacional em sua língua. Esse dispositivo foi incluído recentemente na LDB pela Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), estimulando ainda mais uma visão cultural da surdez.

Dessa forma, a legislação educacional no Brasil é enfática ao afirmar o compromisso do Estado com a promoção da educação inclusiva, garantindo o direito à educação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. Cabe às instituições de ensino e aos profissionais da educação implementar efetivamente essas políticas e diretrizes, criando ambientes

escolares acolhedores e inclusivos, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados em sua diversidade (Almeida, 2023). Indica-se a construção de uma postura pautada no acolhimento, conforme o fragmento a seguir afirma:

Desse modo, a aprendizagem como centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos, como meta da escola, independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar, são condições de base para que se caminhe na direção de escolas mais acolhedoras. O sentido desse acolhimento não é o da aceitação passiva das possibilidades de cada um, mas o de serem receptivas a todas as crianças, pois as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados (Almeida, 2023, p. 3).

Almeida (2023) acredita que na educação inclusiva, a ludicidade desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos alunos com e sem deficiência. Contudo, a inclusão educacional é um desafio que exige o reconhecimento das diferenças e a busca por estratégias que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Nesse contexto, vemos a emersão de uma ferramenta poderosa para promover a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas, cognitivas ou sensoriais.

Ao propor atividades lúdicas, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante, que favorece o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais, cognitivas e motoras dos alunos. Além disso, a ludicidade promove a autoestima, a autoconfiança e a autonomia dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. “[...] independente da época, cultura e classe social o lúdico faz parte da vida do ser humano, especialmente por trazerem a alegria e a satisfação onde realidade e imaginário se confundem” (Almeida, 2023, p. 4).

Por meio das brincadeiras é possível experimentar diferentes papéis, interagir com os colegas, desenvolver a criatividade e a imaginação, e assim, ampliar os repertórios cognitivos e emocionais. Para os alunos com deficiência, a ludicidade também pode ser eficaz para a superação de obstáculos e o desenvolvimento de habilidades específicas, como a coordenação motora, a percepção espacial e a comunicação. Nesse sentido, a incorporação da ludicidade nas práticas pedagógicas, torna o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e inclusivo. Para isso, é importante propor atividades que sejam adaptadas às necessidades e potencialidades de cada aluno, garantindo assim o seu pleno desenvolvimento (Luckesi, 2014).

Finalizamos este tópico reforçando que a ludicidade na educação inclusiva mostra-se um caminho promissor para a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Ao reconhecer e valorizar as diferenças,

as instituições e os educadores podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A seguir, abordamos o percurso da pesquisa.

Metodologia de Pesquisa

A pesquisa em tela configura-se a partir dos preceitos da pesquisa de natureza qualitativa (Gil, 2002). Por meio dessa abordagem, é possível compreender as nuances e complexidades presentes no processo educativo, permitindo a construção de propostas mais significativas e contextualizadas. Ao unir a ludicidade e a literatura, é possível criar um ambiente educacional mais dinâmico e estimulante. Essa articulação promove uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, que considera as necessidades e particularidades de cada estudante (Moia; Urbano; Silva, 2023).

Com base em propostas pedagógicas que valorizem a experiência lúdica e a leitura literária, é possível ampliar o repertório cultural dos alunos, estimulando o desenvolvimento de competências essenciais para a formação de cidadãos críticos, criativos e participativos. Em função disso, estabelecemos um planejamento, levando em consideração os preceitos da BNCC para o trabalho com a ludicidade nas salas de aulas, estimulando a adoção da literatura no processo educacional (Brasil, 2018).

Utilizamos a obra *Chapeuzinho Amarelo* do autor e compositor brasileiro Chico Buarque, para a construção de uma sequência didática, voltada à articulação entre a literatura e a ludicidade (Buarque, 2005). A obra foi publicada inicialmente em 1979 e se destaca no contexto da literatura infantil brasileira. A história narra as aventuras de uma menina medrosa que tem medo de tudo, inclusive do medo. A narrativa se desenvolve em torno da personagem principal, Chapeuzinho Amarelo, que se vê confrontada com seus medos e inseguranças. Ela, ao longo da história, descobre que eles podem ser superados, sendo possível enfrentar as adversidades com coragem e determinação.

Além de *Chapeuzinho Amarelo*, o livro apresenta outros personagens que auxiliam a protagonista em seu processo de superação dos medos. Desta maneira, é possível estabelecer reflexões importantes sobre as questões humanas universais, como o medo, a coragem e a superação, essenciais para o desenvolvimento dos estudantes.

Indicamos os pressupostos de uma atividade voltada para estudantes matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental, que organiza-se a partir das seguintes etapas:

1. Leitura do livro *Chapeuzinho Amarelo* em sala de aula, com apoio do professor na interpretação do texto e das ilustrações;
2. Roda de conversa para discutir as principais características da

- personagem Chapeuzinho Amarelo e os sentimentos que ela expressa ao longo da história;
3. Atividade de produção de texto, na qual os alunos podem criar um final alternativo para a história, utilizando a imaginação e criatividade;
 4. Produção de um mural com ilustrações e frases que representam os medos e desafios enfrentados pela personagem principal ao longo da narrativa;
 5. Dramatização da história, com os alunos se dividindo em grupos para interpretar os diferentes personagens e recriarem as cenas marcantes do livro;
 6. Debate em sala de aula sobre a importância de enfrentar os medos e superar os desafios, inspirados na coragem e determinação da personagem principal;
 7. Atividade de artes visuais, na qual os alunos podem criar um novo chapéu para Chapeuzinho Amarelo, utilizando materiais recicláveis e explorando a criatividade, ou mesmo representar a história ou os momentos que mais lhe chamaram a atenção;
 8. Releitura do livro *Chapeuzinho Amarelo* em formato de teatro, com os alunos encenando a história para os colegas e demais turmas da escola;
 9. Elaboração de um livro coletivo com as diferentes interpretações e produções dos alunos sobre a história, para ser exposto na biblioteca da escola.

É importante destacar que as sequências didáticas favorecem o planejamento e o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem. Elas consistem em um conjunto de estratégias organizadas de maneira sequencial, que visam promover a construção do conhecimento de forma significativa e integrada. A utilização de sequências didáticas permite ao professor organizar o currículo de forma mais coerente e articulada, levando em consideração as especificidades e necessidades dos alunos. Além disso, é possível promover uma abordagem mais contextualizada e interdisciplinar do conhecimento, favorecendo a compreensão e a aplicação dos conceitos aprendidos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004)

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que um dos principais benefícios das sequências didáticas é a promoção da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Ao seguir uma sequência estruturada de atividades, os alunos são estimulados a refletir, questionar e buscar soluções para os desafios propostos. Por sua vez, essas atividades contribuem para a diversificação das estratégias de ensino, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas. Com o uso de diferentes recursos e metodologias, pode-se atender às diferentes formas de

aprendizagem, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades.

Na seção seguinte, apresentamos breves reflexões sobre o processo de construção de uma atividade com a supracitada obra, indicando as articulações possíveis para o desenvolvimento das competências linguísticas de estudantes com deficiência, atendidos na Educação Básica.

Literatura e Educação Inclusiva: o trabalho com Chapeuzinho Amarelo

Conforme abordado anteriormente, por meio da criação de sequências didáticas é possível diversificar a aprendizagem. Elencamos *Chapeuzinho Amarelo* como uma obra importante para o trabalho com as emoções em sala de aula, contribuindo para a construção de um ambiente educacional acolhedor e inclusivo. De acordo com Brito e Lima (2023) é preciso aproveitar o potencial da Educação Infantil para a realização de mediações voltadas ao estímulo do pensamento crítico, com a inclusão de atividades lúdicas e motivadoras. Para os autores, a construção de estratégias para o atendimento das crianças com deficiência é um desafio, que envolve tornar o estudante o elemento central da aprendizagem.

A literatura é considerada, com frequência, como um importante instrumento para o estabelecimento da mediação pedagógica no ambiente educacional. Há, inclusive, algumas literaturas mais específicas, devido à valorização e o reconhecimento de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, como a Literatura Afro-Brasileira e a Literatura Surda, por exemplo. Sobre esta última, que carrega o estigma lançado sobre a deficiência, sob um ponto de vista médico e capacitista, se tem notado um avanço das problematizações que a enfocam, favorecendo problematizações mais amplas em diferentes espaços sociais (Gomides *et al.*, 2021).

Nesta esteira, surgem obras como as adaptações *Rapunzel Surda* (Carolina Hessel, Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp) e *Cinderela Surda* (Carolina Hessel, Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp), além das criações *Um Mistério a Resolver: o mundo das bocas mexedeiras* (Maria A. Amin de Oliveira e Maria Lúcia Mansur Bomfim de Oliveira) e *A Saga do Surdo* (Maria Alice Floriano Franco), por exemplo, que mostram a pessoa surda por meio de uma visão cultural, indicando a predominância da visualidade, como uma forma por meio da qual se experiencia o mundo nas diferentes interações diárias. Ademais, a Literatura Surda, assim como os dispositivos legislativos, reconhece a Libras como a L1 da comunidade surda, priorizando seu ensino e o contato surdo-surdo, além da valorização das diferenças (Gomides *et al.*, 2021).

Para ilustrar a importância desse tipo de literatura e a emergência de sua abordagem pedagógica, o fragmento a seguir defende:

Esse tipo de literatura é assim denominado porque está intimamente relacionado com cultura e com a identidade surda, trazendo elementos próprios das vivências das pessoas surdas, em uma sociedade majoritariamente ouvinte, para produzir uma visão outra acerca da surdez, compartilhada nas diversas representações literárias como livros impressos, poemas em vídeos, piadas, anedotas, dentre outras (Gomides *et al.*, 2021, p. 4).

Desta forma, mesmo sem a presença de textos específicos, como é o caso da Literatura Surda, o uso da literatura que circula amplamente em nossa sociedade pode ser adaptado às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, favorecendo, principalmente, um ensino mais democrático aos alunos com deficiência. Indica-se a seleção de livros inclusivos, considerando uma visão positiva sobre a pessoa com deficiência, que negue o estigma da incapacidade tão presente, bem como, a disponibilização de materiais disponíveis em formatos acessíveis, como por exemplo o uso da Libras ou do Braille, o aumento das fontes nos textos para as pessoas com baixa visão, a utilização de recursos auditivos e com legendagem, dentre outros recursos.

De acordo com Moia, Urbano e Silva (2023), a busca por discussões em grupo, voltada ao estímulo de uma postura ativa, com o engajamento e a participação dos estudantes no processo educativo, proporcionando estratégias diversas, como as dramatizações, a criação de arte ou a (re)escrita dos próprios livros trabalhados, como uma forma de adaptação da obra à realidade dos estudantes, com sua expressão, gerando a empatia e respeito pela diversidade. Outro ponto importante ressaltado por Moia, Urbano e Silva (2023) é a criação de um ambiente inclusivo, estimulando a independência.

Para esses autores, a Contação de Histórias é outro recurso muito utilizado, quando se enfatiza o uso da Literatura Infantil na Educação Inclusiva:

Trabalhar desde cedo com a Literatura infantil, através da contação de histórias, sob a perspectiva da inclusão, apresentando o universo das histórias é uma atividade a ser feita sempre para que a inclusão de fato ocorra. Para tal, é necessário que haja um esforço coletivo, políticas públicas, formação do professor, materiais adaptados para que assim a literatura, de fato, exerça a função humanizadora, significativa e transformadora a qual lhe é inerente (Moia; Urbano; Silva, 2023, p. 100).

No caso em tela, deve-se levar em consideração que as crianças com deficiência trazem consigo o contato com uma realidade que lhes é estranha e assustadora. Em função disso, o livro *Chapeuzinho Amarelo* foi escolhido. Mostramos que a presente abordagem pode fomentar esforços com outras obras infantis, sendo de fundamental importância a contextualização, por meio da busca dos repertórios individuais das crianças em seu próprio contexto. A menina representada na obra era medrosa, quantos medos também não estão

submersos na mente de uma criança com alguma deficiência? Quantas delas não se excluem dos processos de ensino e aprendizagem, ou melhor, são compelidas a se excluírem, por não se sentirem 'adequadas', em comparação aos demais estudantes?

Chapeuzinho Amarelo era amarela de medo, mostrando-se alguém em constante vigília. Contudo, seu maior medo era do lobo. Apesar desse medo medonho, Chapeuzinho, quando realmente encontrou a personificação de seu medo, descobriu que o lobo não era tão ameaçador, vendo seu medo desaparecer gradativamente. O lobo, por sua vez, mostrou-se revoltado, passando a ter, ele próprio, medo da menina que não mais fugia dele. A partir deste momento, Chapeuzinho passou a enfrentar seus outros medos, transformando o lobo em um companheiro para as suas brincadeiras.

Essa história nos mostra diferentes possibilidades, como por exemplo, i) a *leitura em voz alta*, com o uso da entonação e das expressões faciais e corporais, visando o envolvimento e a atenção; ii) a *discussão coletiva* sobre a temática da obra, no caso, os medos das crianças, relacionados aos medos de Chapeuzinho Amarelo; iii) a *identificação dos personagens e suas ações*, considerando o desenvolvimento da compreensão sobre a narrativa; iv) a *exploração das emoções*, considerando as mudanças abruptas de humor de Chapeuzinho e do lobo; v) o *estímulo à expressão artística*, por meio da representação da história em desenhos ou por dramatização; vi) o *(re)conto*, por meio da busca de outros finais para a narrativa ou da indicação de outros medos para os personagens que não foram citados; e vii) a *interdisciplinaridade*, com a articulação entre a obra apresentada e outros saberes. É possível, por exemplo, contar quantos medos Chapeuzinho apresentou ao longo da história, pensar nos medos dos animais, comparando-os àqueles apresentados pelas personagens ou a criação de uma música sobre a temática.

Esses aspectos estimulam a inclusão e o engajamento dos estudantes nas atividades coletivas, por meio da ludicidade, de forma divertida e planejada. De um modo geral, a Educação Infantil deve ser reconhecida como uma importante etapa da aprendizagem, sobretudo, porque as crianças encontram-se em um processo de desenvolvimento, sobretudo, cognitivo. Desta forma, a utilização da literatura infantil e da ludicidade no desenvolvimento das competências linguísticas na Educação Básica proporciona a valorização das diferenças e a criação de um ambiente educacional mais acolhedor.

Considerações Finais

Realizamos neste momento alguns apontamentos finais. Reconhecemos que a deficiência tem sido tratada, em um contexto sócio-histórico, por meio de um viés que ressalta aquilo que ‘falta’, aumentando o estigma e a exclusão das pessoas com deficiência em nossa sociedade. Em igual medida, o ambiente escolar, em muitos casos, pode repercutir na (re)produção desses mecanismos de exclusão, que desestimulam os estudantes, levando à evasão e abandono escolar. Ao contrário disso, o rompimento com um viés educacional tradicional, calcado no preconceito é fundamental para que nossas escolas possam, de fato, promover a inclusão.

Retomamos a nossa questão de pesquisa, como um elemento norteador dessas linhas finais: como a literatura favorece práticas sociais voltadas ao desenvolvimento de letramentos estruturados na comunicação e interação, por meio de atividades relacionadas à ludicidade? Mostramos algumas indicações para o trabalho com a ludicidade e a Literatura Infantil, por meio da abordagem de *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque, como um exemplo dessa prática pedagógica. Estimulamos a promoção de atividades sequenciais, considerando o desenvolvimento gradual e o acompanhamento do desempenho dos estudantes, primando pela comunicação e as interações sociais.

A busca pela contextualização, com o envolvimento dos estudantes por meio de temáticas conhecidas, repercute no imaginário, auxiliando o entendimento dos usos sociais específicos da linguagem, com personagens diversos e situações complexas. As discussões em grupo sobre o conflito apresentado na história mostram como a Literatura Infantil pode facilitar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, negociando significados e trabalhando com as diferenças em diferentes oportunidades. Desta forma, acreditamos que o uso da literatura, além da formação de professores para lidarem de forma satisfatória com sua mediação, fortalecem a inclusão.

Referências

ALMEIDA, M. C. G. de. O lúdico como ferramenta pedagógica na educação inclusiva dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental. **Rebena** - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [S. l.], 5, 177–195, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/82>. Acesso em: 20 jun. 2024.

AMORIM, B. S. S.; PAIXÃO, S. R. A importância da ludicidade para a Educação Inclusiva na aprendizagem. *In.*: PAIXÃO, S. R. (org.). **Caderno de trabalhos para conclusão de curso: pedagogia**. Aracaju, SE: Faculdade São Luís de França, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007**. Institui a Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9737&catid=205. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRITO, W. M. C. de; LIMA, A. K. C. **Educação Inclusiva e Prática Pedagógica no Contexto do Ensino-Aprendizagem da Criança com Deficiência: Uma Revisão de Literatura**. 2023. 22f. Artigo (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Aragarças, GO. 2023.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio Editora, 2005.

CAMPIONI, E.; PAINI, L. D. A contribuição da ludicidade na Educação Inclusiva. *In.*: **Cadernos PDE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_elianacampioni.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. *In.*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 95-128. 2004.

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

GOMIDES, P. A. D. *et al.* Cinderela surda: aspectos políticos-identitários na literatura surda como obras de (re)existência. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e48/1–25, 2021. DOI: 10.5902/1984686X65961. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65961>. Acesso em: 20 jun. 2024.

HOFFMANN, J. A. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 1998.

LUCKESI, C. C. **Educação e Ludicidade**. Salvador, BA: UFBA/FACED, 2000.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, BA, 3(2), 13-23. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MOIA, M. de L.; URBANO, F. W.; SILVA, D. L. B. da. Do era uma vez ao agora: a importância da Literatura Infantil, através da contação de histórias, para a inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Infantil. **Revista Campo da História**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 92–103, 2023. DOI: 10.55906/rcdhv8n1-006. Disponível em: <https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/85>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro, RJ: Martins Fontes, 1998.

ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA COMO POTÊNCIA DISCURSIVA NA LITERATURA DE LIMA BARRETO

Lucas Victalino Nascimento¹

Antônio Fernandes Júnior²

Lima Barreto e a denúncia das práticas racistas do século XX: uma análise discursiva

Neste capítulo, propomos uma reflexão sobre como os discursos (anti) racistas se manifestam na linguagem, especialmente na produção literária de Lima Barreto. Utilizamos como base os Estudos Discursivos Foucaultianos (EDF), em diálogo com os Estudos Literários. Analisamos trechos das obras *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (Barreto, 2015) e *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* (Barreto, 2010), identificando e denunciando práticas racistas do início do século XX e entendendo como elas resistem e persistem na atualidade.

Para iniciar essa análise, é crucial considerar a relação entre a literatura e a historiografia. Como afirmado por Perin (2019, p. 45), “as obras literárias não são meras reproduções da realidade, mas sim construções verossímeis que refletem aspectos culturais e sociais de suas épocas”. Seguindo a perspectiva dos Estudos Discursivos Foucaultianos, entendemos que os enunciados devem ser analisados, considerando as condições que permitiram sua emergência. Como questiona Foucault (2008, p. 32), “é importante investigar por que determinado discurso surgiu em vez de outro, e que singularidade é essa que se revela no discurso”.

Dessa forma, neste estudo, concebemos o discurso como “um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva”, conforme sugere Foucault (2008, p. 135). Além disso, ampliamos a noção de *texto literário*, como uma arena de inscrição, circulação e produção de discursos, compreendendo como as práticas e discursos racistas do passado ainda ecoam no presente.

1 Licenciado em Letras pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e Mestrando em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: lucasvictalino.lv@gmail.com.

2 Doutor em Letras. Docente do Instituto de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. E-mail: antonio_junior@ufg.br.

Junto aos questionamentos de Foucault (2008), nos direcionamos a problematizar os enunciados e discursos na superfície daquilo que é dito, nas relações entre os discursos, os fatos históricos e os lugares, assumidos pelos indivíduos no campo social ou, como no caso de nosso estudo, os lugares discursivos assumidos pelas personagens de Lima Barreto (2010; 2015). Portanto, não buscamos o que está por trás do que é dito (ou oculto), mas refletir sobre o que foi dito, pelo fato de ter sido dito ou escrito em dado tempo e lugar. A análise enunciativa, proposta por Foucault (2008), leva em consideração a presença de um suporte no enunciado, como uma data, um sujeito e um lugar, pois não há enunciado, e por consequência, discurso neutro ou isolado da trama histórica. Os enunciados e os discursos que se formam nos textos de Barreto (2010; 2015), no exercício da função-autor, se alinham às formações históricas que caracterizam a passagem do século XIX para o início do século XX, período no qual os textos e reflexões analisadas aqui foram construídos.

Ao referirmo-nos ao termo formações históricas, dialogamos com Deleuze (2017, p. 13) e suas reflexões sobre os regimes de ver e falar de determinada formação histórica, quando delimita que “cada época se define pelo que ela vê e faz ver e por aquilo que ela diz” [...] e, de forma mais enfática, ao argumentar que “cada formação histórica **vê e faz ver tudo o que pode**, em função de suas **condições de visibilidade**, assim como diz tudo o que pode, em função de suas **condições de enunciado**” (Deleuze, 2017, p. 63, grifo nosso)³.

Assim, questionamos: em quais regimes de ver e falar os escritos de Lima Barreto se inscrevem? Quais discursos se produzem em seus escritos, frente aos regimes de poder da época? Esses questionamentos nos auxiliam a entender as estratégias de resistência produzidas na obra em estudo, pois, conforme Foucault (1996), o caminho metodológico para a análise das relações de poder deve partir dos movimentos de resistência. São eles que indicam sobre quais grupos, corpos e espaços, por exemplo, o poder recai e/ou atua na produção de subjetividades e na condução das condutas.

Schwarcz (2019) destaca que um dos mais graves abusos da escravidão nas Américas foi a proibição imposta aos cativos de ler e escrever. “No período pós-abolição, a literatura itinerante de Lima Barreto pelos trens, ruas e subúrbios” (Schwarcz, 2017, p. 164), o levou a retratar o alto índice de analfabetismo no Brasil, com características dos movimentos pré-modernistas. Dessa forma,

3 Aulas de Gilles Deleuze sobre Foucault, construídas em diálogo com os apontamentos foucaultianos da fase arqueológica. Os estudos de Michel Foucault são divididos em três fases, a saber: arqueologia dos saberes (década de 1960), genealogia do poder (1970) e ética e estética da existência (1980). Essa divisão da obra em fases cumpre uma função classificatória e/ou didática, pois os conceitos são retomados em momentos distintos e ganham novas roupagens e deslocamentos.

Barreto (2010; 2015), em sua obra, ecoa as vozes silenciadas pela história (Foucault, 1996), ao discutir ‘uma escrita de si’, em relação às subjetividades e à identidade. O filósofo francês problematiza a produção dos discursos, sempre vinculada à história, destacando a inquietação diante de sua materialidade efêmera e das implicações que carrega:

[...] inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades (Foucault, 1996, p. 8).

Além das reflexões sobre o discurso, como evidenciado no excerto acima, Foucault (1996) desenvolve diversas discussões sobre o sujeito. Segundo Albuquerque Júnior (2011, p. 1), para o autor, “o sujeito é entendido como a busca pela historicidade dos processos de sujeição e subjetivação que são responsáveis pela constituição das subjetividades e, conseqüentemente, dos sujeitos no mundo moderno”. Em linha com essa perspectiva, Araújo (2015) ressalta que, em Foucault (1996), o sujeito do discurso não é simplesmente a pessoa que realiza um ato de fala, mas sim, aquele que pode utilizar um determinado ato enunciativo devido ao seu treinamento, posição institucional ou competência técnica. Nesse contexto, a concepção de sujeito é regulada pela “episteme” ou “regime de verdade” de sua época e cultura (Balocco, 2005, p. 254).

Para analisar as construções e posicionamentos dos personagens nas narrativas dos romances, é importante considerar o conceito de literatura *Roman à clef*, atribuído a Lima Barreto (Pacheco, 2017). Nesse tipo de literatura, a posição crítica e combativa do autor é evidente, especialmente em relação às questões políticas que envolvem a burocracia e a corrupção das elites, assim como a visão antiquada das mulheres e dos marginalizados sem horizontes e perspectivas.

Schwarcz (2017, p. 34) também aborda essa característica da obra de Barreto, ressaltando sua relevância para a compreensão das dinâmicas sociais e políticas da época:

Basta lembrar do Hino da República que dizia: “nós nem cremos que escravos outrora tenha havido em tão nobre país”. “Outrora” era um ano e meio atrás, mas ninguém queria falar do tema. E Lima Barreto falava a todo momento, nas crônicas, nas colunas, nos romances, e me impressionava muito essa voz solo do escritor, essa voz solitária. Do tipo: “Fui chamado para a embaixada do Chile. Não pediram documentos a ninguém, a mim pediram. Me chateei”. Esse tipo de declaração era uma coisa muito forte naquele contexto e hoje. [...] Lima Barreto é um autor que tem mais teses sobre ele do que críticos da sua literatura.

Outra característica da literatura barretina é o tom autobiográfico e os diálogos com a História. Em seu primeiro romance, publicado em 1909, intitulado *Recordações do escrivão Isaías Caminha*, Barreto (2010) problematiza os preconceitos sociais e raciais da *Belle Époque* carioca. Por sua vez, Schwarcz (2017) aponta que essa obra representaria a fase de estudante do escritor. Além disso, Bastos (2020, p. 34) teoriza que essa “metaficção historiográfica” utiliza-se de “personagens e suas ocorrências”, com o objetivo de materializar os acontecimentos legítimos, ambientando o imaginário ao questionamento sobre “possíveis verdades históricas” e seus “modos de concepção”.

Sobre essa obra literária, Pinto (2017, p. 1160), apresenta o seguinte argumento:

Narrado em primeira pessoa, o escrivão Isaías Caminha conta suas memórias: mulato e pobre, vindo do interior para estudar na capital da República. Desvirtuou-se de seus objetivos iniciais e sucumbiu à lógica de interesses menores que então predominava, a partir de sua contratação como contínuo num grande jornal da época: O Globo, nome fictício do então poderoso Correio da Manhã. A cena carioca, contendo corrupção, escândalos e revoltas populares, é lembrada pelo escrivão.

Em relação ao romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*, Schwarcz (2017) relata como o personagem principal apresenta traços próximos do pai do escritor. Outrossim, Souza (2022, p. 2) aponta que Lima Barreto, “nascido de pais livres, tipógrafo e funcionário da Imprensa Nacional e mãe professora pública, compõem um restrito grupo de afrodescendentes”, que tiveram acesso à leitura. No entanto, “a sociedade brasileira do início do século, [...] racista e preconceituosa, em um país que aboliu a escravidão quando nosso autor já tinha 7 anos, não estava disposta a permitir que aquele neto de escravos tivesse acesso à elite intelectual [...]” (Resende, 2004, p. 10).

Inclusive para Foucault (2008), na modernidade, a literatura é uma zona, a partir da qual se permite alojar as experiências limites e é nela que se pôde “simular estas experiências do fora, da transgressão, da desordem” (Machado, 2005, p. 13). Nesse ínterim, Schwarcz (2017) demonstra como Lima Barreto foi um intérprete do Brasil e que no seu contexto representou uma voz transgressora que não se acomodou. Ademais, para pensarmos sobre a contemporaneidade, em particular sobre o letramento literário⁴, Souza (2016, p. 221) atesta a relevância social da obra barretiana “evidenciando a sua atualização e, por conseguinte, a sua contribuição para a valorização da história e cultura Afro-brasileira (Lei 10.639/03)”.

Considerando o texto literário como espaço de materialização de discursos, o próximo tópico propõe uma análise dos recortes enunciativos das

⁴ Letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Cosson, 2009, p. 67).

obras de Lima Barreto (2010; 2015), explorando as temáticas controversas por ele abordadas, dentro do contexto histórico em que foram escritas. Além disso, as análises e os dados obtidos são utilizados para refletir sobre possíveis conexões com o presente e os discursos de (des)continuidade desse objeto literário.

Análise Enunciativa das Obras de Lima Barreto: diálogos com o contexto histórico e contemporâneo

Como metodologia, optamos por analisar trechos das obras *Triste Fim de Policarpo Quaresma* e *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, de Lima Barreto (2010; 2015), visando compreender as posições de sujeito assumidas pelos personagens por meio dos enunciados presentes em diálogos, avaliações e descrições. Estabelecemos uma contextualização dos trechos selecionados nas narrativas, mas é importante ressaltar que a leitura integral desses clássicos é recomendada para uma compreensão mais abrangente da temática abordada.

Nas obras analisadas, a construção da imagem feminina é elaborada a partir da perspectiva de personagens do sexo masculino. Lima Barreto (2010; 2015) constroi vozes para as personagens femininas, inserindo-as em um contexto social brasileiro que as pressionava a cumprir os papéis de mãe e esposa. O autor critica a festa de casamento como uma oportunidade de ostentação e aborda o assédio aos corpos femininos. As mulheres retratadas são brancas e pertencentes à classe média, enquanto as personagens negras são representadas como trabalhadoras pobres.

Nos trechos selecionados a seguir, observamos dois enunciados nos quais o sujeito discursivo satiriza as posições das personagens Olga e dona Ismênia, ao se casarem com ‘doutores’, utilizando figuras de linguagem como a metáfora e a ironia:

[...] ela desaparecia dentro do vestido, dos véus e daqueles **atavios obsoletos** com que se **arreiam** as moças que vão casar (Barreto, 2015, p. 120, grifos nossos)⁵.

A vida, o mundo, a variedade intensa dos sentimentos, das ideias, o nosso próprio direito à felicidade foram parecendo ninharias para **aquele cerebrozinho**; e, de tal forma casar-se se lhe representou coisa importante, **uma espécie de dever**, que não se casar, **ficar solteira, tia**, parecia-lhe um crime, uma **vergonha** (*Ibidem*, p. 50, grifos nossos).

Nessas escolhas lexicais em negrito acima, há uma reificação, uma animalização das personagens femininas. Há uma denúncia de práticas sobre esses corpos, como no episódio de assédio que acontecia dentro do bonde, em

5 “Arreio (ar.rei.o) *sm.* 1. Conjunto de peças que equipam a cavalgadura para a montaria. [Mais us. no pl.]”. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/arreio>. Acesso em: 21 jun. 2024.

frente à Câmara, por um senador, falando sobre uma realidade da branquitude. Por sua vez, ao final da narrativa, percebemos um enunciado que diz daquilo que se esperava desses sujeitos ‘naturalmente fêmeas’, que seriam marcados pela negritude: “[...] Está vendo que **pouca-vergonha?** Um senador bolinar” (Barreto, 2010, p. 92, grifos nossos).

O supracitado trecho é relevante para refletirmos sobre as questões de identidade do sujeito negro. Era-lhe esperada a falta dos pais e bons costumes. Além disso, verifica-se a inversão das noções de ‘coisa extraordinária’, uma vez que a personagem Isaías, ascendido socialmente, tem acesso a tudo que é banal e corriqueiro a esse outro grupo social historicamente privilegiado:

Percebi que o espantava muito o dizer-lhe que tivera mãe, que nascera num ambiente familiar e que me educara. Isso, para ele, era extraordinário. O que me parecia extraordinário nas minhas aventuras, ele achava natural; mas ter eu mãe que me ensinasse a comer com o garfo, isso era excepcional. Só atinei com esse íntimo pensamento mais tarde. Para ele, como para toda a gente mais ou menos letrada do Brasil, os homens e as mulheres do meu nascimento são todos iguais, mais iguais ainda que os cães de suas chácaras. Os homens são uns malandros, planistas, parlapatões quando aprendem alguma coisa, fósforos dos politicões; **as mulheres (a noção aí é mais simples) são naturalmente fêmeas** (Barreto, 2010, p. 287, grifos nossos).

Esses recortes e os próximos que decorrem no texto atestam a participação resistente, presente no exercício da ficção de Lima Barreto (2010; 2015), que dialoga intensivamente com seu contexto (Pacheco, 2017). Esses enunciados apontam para as maneiras de ver e falar dessa formação histórica no Brasil e, em conjunto, formam os discursos de inferioridade sobre os sujeitos negros. Apresentamos o momento em que o personagem principal, Quaresma, é motivo de piadas, devido à sua defesa pelo *Tupi-Guarani* como língua oficial do Brasil.

Ao relatar que os comentários não cessavam e que ele não possuía relações naquele meio, a personagem, na posição de sujeito que ocupa no discurso, denuncia determinadas práticas da imprensa, relacionadas ao favorecimento pessoal:

Lima Barreto não se deixou fossilizar, sua obra ficcional revela seu olhar de etnólogo para a cidade, para as personagens que habitam os bairros dessas cidades, suas inúmeras personagens exiladas, seu exílio de homem negro em uma sociedade racista como a brasileira não o imobilizaram, em seu caso o exílio foi motor produtivo, engendrou um incessante escrever/caminhar, esta última prática tão corrente de Lima Barreto, que descreve em seu diário suas longas caminhadas pela cidade do Rio de Janeiro, sempre observando os tipos urbanos e suburbanos, que igualmente invadem a sua ficção (Pacheco, 2017, p. 31).

No desenrolar da trama, especialmente após o episódio vexatório gerado pela demanda de Policarpo junto à imprensa, ele decide deixar a cidade e se

mudar para o Sossego, uma área rural que se torna o novo cenário do romance. Policarpo vai contente para a “terra que plantando tudo nasce”. Nos diálogos com seu empregado, Anastácio - que foi escravizado -, eles discutem sobre os processos de importação de mão de obra europeia, que desvalorizam o trabalhador nacional, neste caso para o trabalho agrícola: “- Terra não é nossa... E *frumiga?*... Nós não tem ferramenta... isso é bom para italiano ou *alamão*, que governo dá tudo... **Governo não gosta de nós...**” (Barreto, 2015, p. 133, grifos nossos).

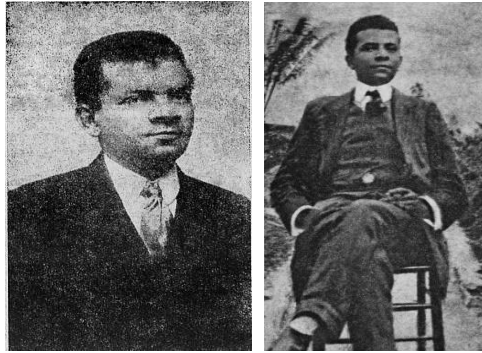
Esse enunciado é proferido em um momento em que a importação de negros estava proibida pela Lei Eusébio de Queirós, promulgada em 1850 e ressoa com acontecimentos históricos relevantes. Havia múltiplas motivações para importar pessoas brancas da Europa, vinculadas às políticas eugenistas de branqueamento do Brasil (racismo científico), cujo conceito de raça era pensado por meio do âmbito biológico (Almeida, 2019), ou associado às teorias de ‘involução’ de certas raças (Schwarcz, 2017).

Policarpo, então, começa a tomar consciência desse processo e se posiciona diante do desleixo e do descaso (salve-se quem puder) para com o povo brasileiro, composto predominantemente por recém-libertos, enquanto aqueles que vinham de fora eram beneficiados. “[...] notava que o *self-help do Governo era só para os nacionais*; para os outros todos os auxílios e facilidades, não contando com a sua anterior educação e apoio dos patrícios” (*Ibidem*, p. 133, grifos nossos).

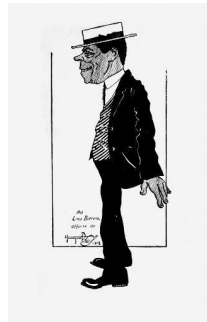
Sobre o tópico do *branqueamento*, é relevante observar a escassez de retratos de Lima Barreto. Dentre as poucas fotografias disponíveis, apesar de serem imagens em preto e branco, ele aparece bastante diferente, em relação ao que era descrito (com cor de pele azeitonada). Na historiografia literária brasileira, especialmente em compêndios ou manuais como os de Romero (2001), há explicações para o que talvez tenha prevalecido no cenário intelectual e literário brasileiro no final do século XIX. É importante não reduzir o processo de ‘branqueamento do Brasil’. Por meio da análise de fotografias da época, especialmente considerando que as fotografias desse período eram padronizadas em termos de figurino, cenários, poses etc., são refletidos os padrões sociais da época.

Na primeira figura encontram-se duas representações de Lima Barreto, evidenciando os aspectos apontados. Além disso, é possível contrastar essa abordagem com a caricatura *A Cigarra*, produzida por Hugo Pires, datada de 1919⁶, que mostra o autor como um ‘malandro carioca’, conforme ilustrado na segunda figura:

6 É possível verificar essas representações por meio do endereço: <https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/3343/o-retrato-de-lima-na-capa-entre-o-silencio-e-o-ruído>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Figura 1- Retratos de Lima Barreto

Fonte: Blog da Companhia - *O retrato de Lima na capa: entre o silêncio e o ruído* (2017).

Figura 2 - A Cigarra, de Hugo Pires (1919)

Fonte: Blog da Companhia - *O retrato de Lima na capa: entre o silêncio e o ruído* (2017).

No trecho a seguir, o personagem Isaiás tem uma das primeiras experiências da discriminação de cor: no cenário do restaurante ele e um ‘alourado’ recebem tratamentos diferentes, sem que ele entenda o motivo. Nesse sentido, essas obras adiantam discussões que têm tomado grande reverberação nos dias atuais, pois apresentam um olhar sobre o racismo como uma maneira de organização social (Racismo Estrutural), quando mostra as posições de cuidado de si (resistências) que os personagens possuíam, mesmo frente aos dispositivos de poder que os objetivavam no trabalho braçal:

[...] dirigi-me ao pequeno balcão onde havia café e bolos. Encontravam-se lá muitos passageiros. Servi-me e de uma pequena nota a pagar. Como se demorassem em trazer-me o troco reclamei: “Oh!”, fez o caixeiro indignado e em tom desabrido. “Que pressa tem você?! **Aqui não se rouba, fique sabendo?**” Ao mesmo tempo ao meu lado, um rapazola alourado reclamava o dele, que lhe foi prazenteiramente entregue. **O contraste feriu-me**, e com os olhares que os presentes me lançaram, mais cresceu a minha indignação. Curti durante segundos uma raiva muda, e por pouco ela não rebentou em pranto. Trôpego e tonto, embarquei e **tentei decifrar**

a razão da diferença dos dois tratamentos. Não atinei; em vão passei em revista a minha roupa e a minha pessoa. Os meus dezenove anos eram sadios e poupados, e o meu corpo regularmente talhado. Tinha os ombros largos e os membros ágeis e elásticos. **As minhas mãos fidalgas, com dedos afilados e esguios, eram herança de minha mãe, que as tinha tão valentemente bonitas que se mantiveram assim, apesar do trabalho manual a que a sua condição a obrigava.** Mesmo de rosto, se bem que os meus traços não fossem extraordinariamente regulares, eu não era hediondo nem repugnante. Tinha-o perfeitamente oval, e a tez de **cor pronunciadamente azeitonada** (Barreto, 2010, p. 80, grifos nossos).

Os enunciados desse trecho lançam luz sobre as relações de poder que incidem sobre os corpos negros, expondo conduta e diagnosticando essa formação histórica. Como desdobramento, eles produzem resistência ao questionar as relações de poder que segregam negros e brancos no campo social. Os sujeitos discursivos se posicionam, ao abordar o mito da democracia racial e a meritocracia, conforme discutido recentemente, demonstrando, ainda naquela época, as dificuldades encontradas pelos negros na esfera do trabalho:

O gordo proprietário esteve um instante a considerar, agitou os pequenos olhos perdidos no grande rosto, examinou-me convenientemente e disse por fim, voltando, deu-me as costas com mau humor: Não me serve. / Por quê? - atrevi-me eu. / Porque não me serve. E veio vagarosamente até uma das portas da rua, enquanto eu saía literalmente esmagado. Aquela recusa do padeiro em me admitir, eu descobria uma espécie de sítio posto à minha vida. Sendo obrigado a trabalhar, **o trabalho era-me recusado em nome de sentimentos injustificáveis.** Facilmente generalizei e convenci-me de que **esse seria o proceder geral** (Barreto, 2010, p. 144, grifos nossos).

Revoltava-me que me obrigassem a despender tanta força de vontade, tanta energia com coisas em que os outros pouco gastavam. Era uma desigualdade absurda, estúpida, contra a qual se iam quebrar o meu pensamento angustiado e os meus sentimentos liberais que **não podiam acusar particularmente o padeiro** (*Ibidem*, p. 144, grifos nossos).

Aquela sociedade com pessoas que me tinham suspeitado ladrão, pesava-me, abatia-me. A esperança num emprego humilde esvaíra-se. A recusa sistemática do padeiro fizera-me supor que era assim em todas as profissões. Assim seriam os hoteleiros, os donos de cafés, de confeitarias, de cocheiras. Não sabia por onde sair; **era de um verdadeiro sítio⁷ à minha vida** que eu tinha sensação. Durante o dia inteiro não me deixaram esses pensamentos (*Ibidem*, p. 146, grifos nossos).

Os enunciados dos romances problematizam o contexto da política local, remetendo a discursos que expressam uma preocupação com o prestígio pessoal e não com a comunidade. As personagens “estereotipadas são características peculiares ao

7 2. [Figurado] Insistência ou perseguição. “sítio”. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/s%C3%ADtio>. Acesso em: 3 jan. 2023.

cômico, mas carregadas de crítica aos problemas crônicos que atravessam a história do Brasil desde a colônia: coronelismo, nepotismo, corrupção” (Barreto, 2015, p. 7). No seguinte trecho, no Sossêgo Policarpo recebe visitas do serventuário Antonino, que tinha vistas a receber dinheiro e votos e, ao não receber o que queria, revolta-se e cria planos de vingança: “[...] era preciso **cortar as asas daquele estrangeiro**, que vinha não se sabe donde” (*Ibidem*, p. 104, grifos nossos).

Schwarcz (2017) aponta a dualidade (ou idiossincrasia) de Lima Barreto em relação às suas críticas aos ‘doutores’, mesmo com todas as rejeições e percalços. Nos próximos trechos, pode-se perceber o desprezo na personalidade desses ‘doutores’, pela maioria dos cidadãos que não possuíam tão distinta formação. Percebe-se a ‘mitificação’ do título, ironizando a veneração dos brasileiros, nos diálogos de Cavalcanti, estudante de Odontologia:

O marido tinha resistido muito em acompanhá-la até ali. **Não lhe parecia bem aquela intimidade com um sujeito sem título, sem posição brilhante e sem fortuna.** Ele não compreendia como o seu sogro, apesar de tudo um homem rico, de outra esfera, tinha podido manter e estreitar relações com um pequeno empregado de uma repartição secundária, e até fazê-lo seu compadre! **Que o contrário se desse, era justo; mas como estava a coisa parecia que abalava toda a hierarquia da sociedade nacional** (Barreto, 2015, p. 55, grifos nossos).

Nos intervalos da conversa, **todos eles olhavam o novel dentista como se fosse um ente sobrenatural.**

Para aquela gente toda, Cavalcanti não era mais um simples homem, era homem e mais alguma coisa sagrada e de essência superior. [...] para alguns continuava a ser vulgar, comum, na aparência, mas a sua substância tinha mudado, era outra diferente da deles e fora ungido de não sei que coisa vagamente fora da natureza terrestre, quase divina (*Ibidem*, p. 54-55, grifos nossos).

Nos próximos enunciados, percebe-se um modo ligeiramente diferente de narrar. Por meio de um teor memorialista, o narrador, em primeira pessoa, assume posições de sujeito que não apenas descreve práticas sociais, mas avalia e/ou tece críticas, em relação ao *status* e aos outros modos de separação social das pessoas, seja pela raça, sexo, classe social ou profissão:

Ah! Seria doutor! **Resgataria o pecado** original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplício premente, cruciante e **onímodo de minha cor...** Nas dobras do pergaminho da carta, traria presa a consideração de toda a gente. Seguro do respeito à minha majestade de homem, andaria com ela mais firme pela vida em fora. Não titubearia, não hesitaria, livremente poderia falar, dizer bem alto os pensamentos que se estorciam no meu cérebro (Barreto, 2010, p. 75, grifos nossos).

Os próximos enunciados dizem da atuação médica que sequer chamava os pacientes por seus nomes, mas por ‘doente n^o’. Portanto, questionamos, quais

seriam os efeitos discursivos do personagem, ao nomear os pacientes como meros números? Além disso, as narrativas retratam o prestígio do servidor público naquele período em que o Estado Republicano tinha menos de uma década:

O próprio doutor Armando Borges, o marido de Olga [...] Médico e rico, pela fortuna da mulher, ele não andava satisfeito. A ambição de dinheiro e o desejo de nomeada esporeavam-no. Já era **médico do Hospital Sírio, onde ia três vezes por semana e, em meia hora, via trinta e mais doentes**. Chegava, o enfermeiro dava-lhe informações, o doutor ia, de cama em cama, perguntando: “Como vai?” “Vou melhor, seu doutor”, respondia o sírio com voz gutural. Na seguinte, indagava: “Já está melhor?” E assim passava a visita; chegando ao gabinete, receitava: “Doente n° 1, repita a receita; doente 5... quem é?”... “É aquele barbado”... **“Ahn!” E receitava**. Mas médico de um hospital particular não dá fama a ninguém: o indispensável é ser do governo, senão ele não passava de um simples prático. Queria ter um cargo oficial, médico, diretor ou mesmo lente da faculdade (Barreto, 2015, p. 159, grifos nossos).

O narrador aborda como aquele ensino acadêmico não oferecia soluções para uma nação essencialmente agrícola (problemas nas plantações), onde “o conhecimento empírico do homem da região (Anastácio) funcionava muito melhor do que as teorias dos livros de Quaresma e as utilidades de seus equipamentos” (Perin, 2019, p. 56). Não se via uma percepção de retorno desse conhecimento acadêmico construído, permanecendo isolado das reais necessidades do cotidiano.

Jamais com intenção de escrever anacronismos, podemos dizer que o enunciado que aparece na cena do personagem Doutor Armando, que troca as lombadas dos ‘livros fáceis’ pelos clássicos da literatura francesa, assemelha-se aos enunciados que surgem no período do isolamento social, durante a pandemia do Covid-19. Neste período, percebeu-se que em algumas *lives*, as estruturas para *chroma key* caíam ou os fundos falsos de biblioteca falhavam. Esses recursos eram utilizados para demarcar o espaço da casa como um lugar de leitura, dotando os indivíduos de certo *status* de intelectual.

Uma situação parecida é observada nos trechos a seguir:

A sala da frente do alto porão tinha sido transformada em biblioteca. As paredes estavam forradas de estantes que gemiam ao peso dos grandes tratados. À noite, ele abria as janelas das venezianas, acendia todos os bicos de gás e se punha à mesa, todo de branco com um livro aberto sob os olhos. O sono não tardava a vir ao fim da quinta página.... Isso era o diabo! [...] O seu pedantismo, a sua falsa ciência e a pobreza de sua instrução geral faziam-no ver, naquilo tudo, brinquedos, passatempos, falatórios, tanto mais que ele dormia à leitura de tais livros. Precisava, porém, iludir-se, a si mesmo e à mulher. De resto, da rua, viam-no e se dessem com ele a dormir sobre os livros?... Tratou de encomendar algumas novelas de Paul de Kock em **lombadas com títulos trocados** e afastou o sono (Barreto, 2015, p. 160, grifos nossos).

À uma possível guisa de conclusão, os enunciados presentes nas obras de Lima Barreto marcam-se nos espaços enunciativos pela “forte presença da hegemonia racial e as expectativas de um jovem negro, diante do discurso da meritocracia, proposto pelo liberalismo do início da República Brasileira entre o final do século XIX e início do século XX” (Chaves, 2019, p. 99). Essas são identidades de *sujeito de outridade* (Hooks, 2020), ou *alteridade*.

As vivências dos personagens ambientados no Rio de Janeiro, capital federal na época, são criadas por Lima Barreto, reconhecido nas universidades brasileiras e do exterior, aumentando seu destaque. Recentemente foi-lhe outorgada uma homenagem na *Festa Literária Internacional de Paraty* em 2017, aumentando o interesse de colunas e *blogs* sobre sua obra e biografia. O “escritor mulato viu a crítica literária e os jornalistas (principais alvos de sua narrativa ácida) receberem sua obra com uma indiferença dissimulada. Hoje, no entanto, [...] é reconhecido como uma das grandes obras da literatura brasileira” (Amaral, 2016, p. 1220).

Entendemos que as construções linguísticas e discursivas desses enunciados enquadram o *alter ego* do autor e “sua posição ideológica contra uma consciência amena da história [...]” (Gomes, 2008, p. 47). A identificação cultural de Lima Barreto nos surpreende por narrar uma nação das margens, dos excluídos. Daí, a importância desse *fora-do-lugar* expresso em seus textos. São concebidos dizeres como potências e resistências aos jogos de poder que objetivavam os indivíduos, sobretudo, em função de sua raça.

Considerações Finais

Percebemos a atualidade da obra barretiana. A partir dela, é possível traçar diálogos relacionados à contemporaneidade, como a inferiorização e o subjugamento das epistemes negras ou o silenciamento que determinadas vozes historicamente possuem. Esses ‘romances com chave’, *roman à clef*, ecoam e dizem de uma potência que demarca a importância de entender as discursividades que esses saberes produzem e movimentam. Sob esse viés, Lima Barreto, por meio de suas táticas linguísticas e literárias, constroi sentidos discursivos que denunciam, criticam e avaliam as técnicas de manutenção do poder sobre os corpos dóceis. São obras literárias de tom irônico, cômico e atual. Os discursos e as práticas de dois ou três séculos atrás se reconfiguram, em práticas discursivas outras, na contemporaneidade.

Conceição Evaristo (2008) tem questionado a miríade de regras que a levaram, por exemplo, a ser reconhecida tardiamente, em contraponto a outras escritoras brancas, cujo reconhecimento se efetua de forma diferente. Ao ser indagada sobre essa questão, Evaristo (2008) se posiciona sobre esse caso de

‘exceção’, de forma contundente, ao dizer que “as histórias de exceção nos ajudam a pensar a regra”. Essa reflexão serve para pensarmos o lugar destinado aos escritos de autores e autoras negras na atualidade e nos séculos anteriores. Percebe-se que o racismo se mantém, em pleno século XXI, ecoando discursos *outros* da historiografia literária e cultural brasileira.

Se as práticas de exceção ajudam a entender a regra e as resistências são o ponto de partida para o estudo das relações de poder, é possível estabelecer esse paralelo, para realçar as problematizações de Lima Barreto, como estratégias de análise das práticas de resistência inscritas nos romances estudados. De forma inventiva, o romancista problematiza os exercícios do poder e as práticas discursivas do início do século XX, jogando luz sobre as regras de formação dos discursos que recaem sobre os corpos negros. Portanto, conhecer as regras e o funcionamento das relações de poder é o primeiro passo para dobrá-las, viabilizando a construção de outros espaços de atuação.

Assim, as alteridades e as escrevivências, estabelecidas por meio de um olhar atento, permitem processos de (re)leitura do passado, servindo às exceções, para compreender as regras de funcionamento deste jogo do presente - com jogadores neoliberais, machistas e racistas, essencialmente. Por fim, valorizamos esses escritos, que geram identificação e empoderamento de modo crítico.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A Loucura da História: ciência, ética e política no pensamento de Michel Foucault. *In*: RESENDE, H de (org.). **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. 1.ed. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2011, p. 65-76.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2019.
- AMARAL, P. **Três momentos do roman à clef na literatura brasileira: uma leitura a partir do cronotopo bakhtiniano**. Estudos Linguísticos: São Paulo, SP. 2016.
- ARAÚJO, I. L. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas**. Dossiê Foucault, 19(3). 2015. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Forma%C3%A7%C3%A3o-discursiva-como-conceito-chave-para-a-de-Ara%C3%BAjo/96c29ee5f7265ec0ee8a3d7193293aa8709f7f0>. Acesso em: 21 jun. 2024.
- BALOCCO, A. E. Quando a ficção invade a prosa: práticas discursivas não canônicas do discurso acadêmico. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, SC, 5(2), 249-266. 2005. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/310. Acesso em: 21 jun. 2024.

BARRETO, L. **Recordações do Escrivão Isaías Caminha**. São Paulo, SP: Penguin Classics, Companhia das Letras, 2010.

BARRETO, L. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. 5. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2015.

BASTOS, E. L. **Lima Barreto: ficção e biografia no contexto da Belle Époque**. 2020. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR. 2020.

CASA DO SABER. **Lima Barreto, o brasileiro do século**: Lilia Moritz Schwarcz. YouTube, 2 de nov. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XeIBp7D9DBE>. Acesso em: 28 jan. 2023.

CHAVES, R. S. As cenas da enunciação como espaço de emersão da identidade do negro. **Dossiê Análise do Discurso de linha francesa: perspectivas enunciativo-discursivas**, 8 (3). 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/issue/view/2345>. Acesso em: 21 jun. 2024.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2009.

DELEUZE, G. **Michel Foucault: as formações históricas**. São Paulo, SP: Edições e Editora Filosófica Politeia, 2017.

EVARISTO, C. **Escrevivências da Afro-brasilidade: História e Memória. Releitura**, Belo Horizonte, MG, 23. 2008. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/fundacao-municipal-de-cultura/2021/revista_releitura_v23.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 9 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2008.

GOMES, C. M. S. A identidade cultural engajada de Lima Barreto. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, SE, 2(3), 47-55, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1743>. Acesso em: 21 jun. 2024.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**, tradução Bhuvi Libanio. São Paulo, SP: Elefante, 2020.

MACHADO, R. **Foucault: a filosofia e a literatura**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2005.

PACHECO, K. C. Lima Barreto: breve discussão sobre a (não) fronteira entre vida e obra. **Rev. Synth: Let.** Lajes, RN, 2(2), 25-32. 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/36650639/Lima_Barreto_breve_discuss%C3%A3o_sobre_a_n%C3%A3o_frenteira_entre_vida_e_obra. Acesso em: 21 jun. 2024.

PERIN, G. B. Crítica ao nacionalismo, à modernidade e ao positivismo em

Triste Fim de Policarpo Quaresma. **Cadernos de Clio**, Curitiba, PR, 10(2), 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cliio/article/view/68495>. Acesso em: 21 jun. 2024.

PINTO, R. dos S. A atualidade da crítica de Lima Barreto aos poderes constituídos na República Velha. **Anais do XV Congresso Internacional ABRALIC**, Rio de Janeiro, RJ, 2017. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522177184.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

RESENDE, B. **Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos**. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ; Campinas: Editora UNICAMO, 2004.

ROMERO, S. **História da Literatura Brasileira**: Tomo I. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2001.

SCHWARCZ, L. M. **Lima Barreto**: triste visionário. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2017.

SCHWARCZ, L. M. Lima Barreto e a escrita de si. **Estudos Avançados**. 33(96). 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MqHwT936bYSrkR4w5KKqq6j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SOUZA, M. A. S. Contos e Crônicas de Lima Barreto: Uma Potência Poética no contexto da 10.639/03. **Anais do Seminário Interlinhas**, 4(1). 2016. Disponível em: <https://ppgedu.org/wp-content/uploads/2024/05/2017.-Anais-III-Seminario-PFDS-FFP-UERJ-2017-E-book.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SOUZA, F. **Personalidades Negras**: o escritor Lima Barreto. Belo Horizonte, MG: LITERAFRO. 2022.

LÍNGUA *VERSUS* LEI – A “LINGUA(GEM) NEUTRA” EM QUATRO PROJETOS DE LEI

Alcione Nawroski¹
Katarzyna Kinga Lis²

Introdução

Bom dia a todos, todas e todes.
Bom dia a todes.

Abrimos o texto com uma exemplificação do que nos propomos debater - o uso da linguagem de gênero neutro – na escola. Iniciamos o texto com exemplificações da linguagem ‘inclusiva’ que contemplam a comunidade não-binária, cada vez mais adotada entre os sujeitos que demarcam seu posicionamento político no atual contexto das escolas, sobretudo públicas. Ao adotarmos a linguagem inclusiva, estamos reconhecendo sujeitos com diferentes identidades de gênero num mesmo espaço. Destarte, abarcamos, cada vez mais, as diversidades nos contextos escolares, ao contemplar os gêneros masculino, feminino e neutro, substituindo as vogais *-a* e *-o* por *-e*, para dar conta de *todes*. Entretanto, se este é um posicionamento adotado por alguns educadores, especialmente por aqueles preocupados com a linguagem inclusiva, diversos projetos de lei circulam pelas câmaras legislativas, Brasil afora, com a intenção de banir a adoção da linguagem inclusiva.

O texto resulta de uma pesquisa de conclusão de curso, realizada no curso de Filologia Portuguesa na variante Brasileira, vinculado ao Departamento de Estudos Brasileiros da Universidade de Varsóvia, em 2022. O interesse pelo tema partiu quando nos deparamos nas redes sociais com as expressões por parte dos falantes nativos, como *amigue*, *amigx*, *todes*, *todxs* e *convidad@* - as quais não passaram despercebidos para a aprendente de uma segunda língua (L2). Ao avançarmos nas aulas de filologia portuguesa, fomos descobrindo que o uso

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como docente na Universidade de Varsóvia. E-mail: a.nawroski@uw.edu.pl.

2 Universidade de Varsóvia, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7569-9977>, E-mail: lis.kat00@gmail.com.

da língua vai se complexificando, quando neologismos, giras e expressões de gênero neutro são criados, comumente encontradas nas redes sociais e entre os membros da comunidade LGBTQIA+, para referir-se a pessoas não binárias e intersexo.

Se inicialmente verificamos uma linguagem inclusiva, que visa tratar de forma respeitosa – reconhecendo a diversidade da identidade de gênero e a luta pelos direitos das pessoas pertencentes a comunidade LGBTQIA+ e feministas, logo, identificamos ser também uma pauta de representantes políticos, aferindo o preconceito linguístico (Bagno, 1999), que reafirma a historicidade de outros preconceitos socioculturais, étnicos e de gênero. Assim, mobilizados pelas pesquisas de Bagno (1999), lançamos a seguinte questão: seriam os Projetos de Leis que circulam pelo legislativo, aqueles que vetam a linguagem neutra, mais uma forma de preconceito linguístico no Brasil?

O português, assim como outras línguas românicas, possui uma marcação significativa de gênero. Destarte, a adoção por outras vogais e símbolos entre os marcadores de gêneros poderão progressivamente produzir alterações morfológicas na língua. É sabido que as línguas são faladas sob condições historicamente determinadas, sempre implicadas na produção dos discursos e, por isso, atravessadas pelas contradições ideológicas. Ao reportarmos à história do Brasil, Barbosa Filho (2022) destaca que a defesa da língua portuguesa já foi pauta de projetos nacionalistas, expressamente marcados na proibição do Nheengatú por Marquês de Pombal, em 1758 e na proibição da língua materna aos imigrantes durante o Estado-Novo, por Getúlio Vargas, em 1937.

Se a língua compõe o discurso dos sujeitos falantes, consequentemente ela diz das relações políticas, históricas e culturais de uma nação. Até meados de 2022, identificamos uma intensificação das leis estaduais que preveem a proibição do uso da linguagem neutra. Podemos citar, como exemplos, Rondônia (Lei nº 5.123/21), Mato Grosso do Sul, (Lei nº 5.820/21) e Santa Catarina (Decreto nº 1.329/21). Ao realizar um levantamento dos Projetos de Leis, escolhemos quatro documentos apresentados à Câmara dos Deputados, durante 2020, a saber: (PL1) Projeto de Lei nº 5.198, (PL2) Projeto de Lei nº 5.248, (PL3) Projeto de Lei nº 5.385 e (PL4) Projeto de Lei nº 5.422, para verificar o teor do conteúdo apresentado pelos deputados, proponentes.

O texto encontra-se subdividido em três seções; a primeira trata do preconceito linguístico, como uma marca dos falantes brasileiros. A segunda versa sobre a linguagem neutra como uma prática utilizada e defendida pelos usuários para demarcar as diferentes identidades, ainda que isto não incida nos dicionários e manuais oficiais da língua portuguesa. A terceira analisa os Projetos de Leis (PL1, PL2, PL3 e PL4) e discute a linguagem neutra sob

o arcabouço teórico delimitado para essa pesquisa. Por fim, as conclusões apontam a escola como o principal espaço de uso da linguagem neutra e inclusiva e, por consequência, a principal instituição atacada nos Projetos de Leis mencionados.

O preconceito linguístico

Bom dia a todos.

A emergência de uma linguagem inclusiva e, mais recentemente, de gênero neutro, resulta de grupos sociais que não se sentem representados pela marcação dos gêneros masculino e feminino na língua portuguesa. A forma masculina *todos*, genericamente referido a todos, independente do gênero, exclui nominalmente o gênero feminino e não-binário. Defender a sua permanência, em uma sociedade patriarcal, nada mais é que reforçar historicamente a representação masculina. Oliveira (2022), amparado pela sociologia bourdieusiana, sinaliza uma violência simbólica exercida através de um ato de conhecimento e reconhecimento prático, que ocorre abaixo do nível da consciência e da vontade e a perpetuação ou transformação das estruturas que as originam.

Para Bagno (1999, p. 13) o preconceito linguístico, assim como outras formas de preconceito, é “o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica”, que se vivencia em determinada cultura. Em outras palavras, são crenças e sentimentos de um grupo sobre o ‘outro’, baseado na maneira como o outro fala e sobre as línguas/variedades, a partir daquelas que se fala. O preconceito linguístico também diz respeito ao sentido de adequação do uso de determinadas formas de linguagem (O’neill; Massini-Cagliari, 2021).

No Brasil, por anos, vimos a discriminação de algumas variedades linguísticas, entre os meios de comunicação nacional, quando determinados sotaques não eram considerados adequados para a divulgação das notícias nacionais (O’neill; Massini-Cagliari, 2021). Ademais, existem leis nacionais e internacionais que garantem os direitos dos usuários de vários idiomas. Mas, essa proteção não é assegurada aos falantes da variedade não-padrão.

Em primeiro lugar, convém definir o que exatamente é a variedade linguística, ou sinonimamente, a variação linguística. Hoje em dia, conhecer essa definição faz parte do conteúdo educacional no Brasil, uma vez que as línguas possuem a característica de serem dinâmicas e sensíveis a fatores como região geográfica, sexo, idade, classe social e grau de formalidade do contexto da comunicação. Por exemplo, a forma como pedimos um pão e um café na padaria depende dos fatores supracitados. A variação linguística é um fenômeno natural que se dá pela diversificação dos sistemas de uma língua, em relação

às possibilidades de mudança de seus elementos (vocabulário, pronúncia, morfologia, sintaxe) (Bagno, 1999).

As variedades não-padrão do português (como de outras línguas), muitas vezes, são bastante diferentes das formas padronizadas. Tal diversidade, de uma maneira geral, é inevitável para a linguagem humana, criando a diversidade linguística global. “Na verdade, a distinção entre línguas, dialetos e variedades de uma língua é em grande parte uma distinção social, histórica e política” (O’neill; Massini-Cagliari, 2021, p 216). Assim, a linguagem é um dos marcadores integrais e importantes da identidade individual e grupal – social, regional, cultural.

Possenti (1996) afirma que o dialeto padrão é apenas uma das variedades de uma língua e as gramáticas normativas dão conta apenas de um subconjunto dos fatos. Essa variedade, ao longo do tempo, recebeu uma vantagem, por parte de escritores e gramáticos. Portanto, ganhou defesa significativa, às vezes, à custa de críticas de outras formas consideradas inferiores, “então conseqüentemente, causa uma impressão de ser melhor, mais universal e menos grosseira” (Possenti, 1996, p. 77).

Bagno (1999), corrobora com Possenti (1996), ao destacar que no Brasil, em decorrência das grandes diferenças de *status* social, há mais falantes das variedades não-padrão do português brasileiro, que os falantes da variedade padrão ensinada nas escolas, que segundo o linguista é, em geral, mal definida. Algumas pessoas no Brasil, ainda têm pouco acesso à educação, tendo assim, pouco acesso à língua padrão e, com efeito, aos textos empregados pelos escritores, jornalistas e instituições de ensino. Uma variedade do português que falam é desvalorizada e ridicularizada, sem mencionar que há “sérias dificuldades em compreender as mensagens enviadas para eles pelo poder público” (Bagno, 1999, p. 16).

Para alguns alunos, as aulas de português são como aulas de uma língua estrangeira, pois, os alunos vivem em ambientes, nos quais a linguagem cotidiana está distante da língua padrão. Por conseguinte, espalham-se ‘mitos’ sobre a variedade do português falado no Brasil. Citamos alguns exemplos apresentados por Bagno (1999), há a crença que os brasileiros não sabem português e apenas em Portugal fala-se bem, ou o entendimento do português como sendo muito difícil, o reforço do estigma ao entender que as pessoas sem instrução ‘falam tudo errado’, certas diferenciações, ao considerar que em alguns lugares no Brasil, fala-se português melhor, em relação à outros, dentre outros aspectos. De fato, o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social.

O’Neill e O’neill; Massini-Cagliari (2021, p. 213), afirmam que:

o Brasil, onde os preconceitos linguísticos estão extremamente arraigados na consciência coletiva da nação (...). As pessoas têm pontos de vista apaixonados e politizados sobre a língua e relacionam o uso da norma-padrão à civilidade e ao progresso. Algumas formas são socialmente melhores e mais elegantes e muito mais úteis para serem percebidas como bem-sucedidas, educadas e até bonitas. Assim, os linguistas são em grande parte ignorados, uma vez que seus pontos de vista são interpretados como opiniões da extrema esquerda que defendem cegamente a aceitação de todos os tipos de diversidade.

Historicamente, as conexões com a Europa foram vistas como algo positivo. Deste modo, acredita-se que o português, semelhante a norma europeia, era um marcador de civilização, em contraste à ‘fala bárbara’ das massas. O objetivo dos europeus era ‘civilizar’ para dominar os povos originários da América, incluindo o aprimoramento dos seus hábitos linguísticos, com a imposição da língua pelas missões da Companhia de Jesus. Hoje, falar ou escrever diferente da norma dita culta, assemelha-se a colocar-se fora do modelo de civilização trazido pelos colonizadores.

A língua padrão é usada nas leis, portanto, uma quebra das suas regras, assemelha-se à uma quebra da lei (O’neill; Massini-Cagliari, 2021). Essas crenças são o resultado do conceito pernicioso de raça pura, a partir do qual o Brasil é um país subdesenvolvido, porque sua população é o resultado de uma mistura de raças, das quais negros e indígenas são inferiores aos brancos. “Assim, uma raça que não é *pura* não poderia falar uma língua *pura*” (O’neill; Massini-Cagliari, 2021, p. 220).

Ainda hoje, podemos encontrar intelectuais que defendem a preservação do português falado no Brasil, como retrato primitivo da língua de Camões (Bagno, 1999). Para Rique (2012), quando a sociedade brasileira acredita no português unificado, definido e construído com base na norma padrão, começa-se a desconhecer a variedade de seu próprio idioma e apoiar conceitos preconceituosos da classe dominante. Além do mais, os preconceitos, quaisquer que sejam, infiltram na mentalidade dos indivíduos a ponto das atitudes preconceituosas tornarem-se integrantes do seu modo de ver o mundo. “O tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação a outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma” (Bagno, 1999, p. 75).

A língua portuguesa, assim como a língua polonesa, utiliza o gênero gramatical dito masculino, quando se refere a grupos de pessoas com mais de um gênero, ou a alguém de quem o gênero é desconhecido. A utilização exclusiva do masculino para designar um agrupamento qualquer constitui a regra, tornando impossível identificar a diversidade das pessoas que o compõem. A imagem do gênero masculino vem à mente, mesmo que pareça ser um uso neutro, o que leva

a um discurso sexista. Além da representatividade das mulheres, os gêneros não binários (múltiplos e em construção), também não estão contemplados. Para Butler (2016), o gênero é performativo e não está definido, mas em construção, de acordo com as performances sociais, portanto, transitivo e múltiplo.

Assim, não é possível determinar o gênero de uma pessoa pelas características físicas ou vestimentas, mas pelos pronomes, a partir dos quais cada pessoa se sente representada e que gosta de ser assim identificada.

A lingua(gem) neutra no dia a dia

Na Europa, o português é uma das línguas oficiais da União Europeia. O Parlamento Europeu (2018) adotou as orientações multilíngues para a utilização de uma linguagem neutra e com o auxílio do grupo que trata da Igualdade de Gênero e Diversidade. Segundo a definição do manual:

A linguagem neutra do ponto de vista do gênero é um conceito genérico que se refere à utilização de linguagem não sexista, de linguagem inclusiva ou de linguagem equitativa do ponto de vista do gênero. O objetivo de uma linguagem neutra do ponto de vista do gênero consiste em evitar a escolha de termos suscetíveis de serem interpretados como tendenciosos, discriminatórios ou pejorativos ao implicarem que um sexo ou um gênero social constitui a norma. A utilização de uma linguagem equitativa e inclusiva do ponto de vista do gênero contribui igualmente para reduzir os estereótipos de gênero, para promover mudanças sociais e para alcançar a igualdade de gênero (Parlamento Europeu, 2018, p. 3).

Por outro lado, não encontramos nos dicionários ou manuais de redação da língua portuguesa, referências à linguagem neutra. Entretanto, com a intensificação das tecnologias, a linguagem de gênero neutro, cada vez mais se faz presente entre os discursos dos internautas, especialmente de mulheres e sujeitos não-binários. De acordo com a definição da pesquisadora especializada em questões LGBTQIA+:

Não-binário é um termo guarda-chuva que inclui aqueles cuja identidade se situa fora ou entre as identidades masculina e feminina; como uma pessoa que pode experienciar tanto masculino como feminino, em momentos diferentes, ou alguém que não experiencia ou não quer ter uma identidade de gênero (Monro, 2019, p.126 tradução nossa).

Diante da definição apresentada por Monro (2019), a linguagem neutra é uma das possíveis definições para o resultado das estratégias de subverter as marcações binárias de gênero, em prol de uma não especificação de gênero. “Neste cenário, encontramos as marcas *-@ -x* ou *-e* como possibilidades de construção de uma linguagem neutra” (Oliveira, 2022, p 180). Sobre as duas primeiras marcações, ambas mostram-se menos adotadas, uma vez que não são

lidas por processadores textuais (usados por algumas pessoas com deficiência visual), ao contrário do último, que é foneticamente falado e escrito.

Da necessidade de postular pronomes neutros, surgem propostas como o *Manifesto Ile para uma comunicação radicalmente inclusiva*, com a proposição dos pronomes *ile* e *dile*, criados por Pri Bertucci e Andrea Zanella, que se constituem como alternativas neutras para *ele*, *ela*, *dele* e *dela*. O sistema *ile* é composto de diversas formas neurais, tais como *nile*, *aquile*, *minhe*, *tue*, entre outros. Trata-se de uma proposta que tem o intuito de dar conta de todas as manifestações linguísticas no masculino ou no feminino que fariam referência às pessoas (Oliveira, 2022, p. 183).

Como vemos, nos últimos anos, esforços em torno dos estudos linguísticos vêm apresentando propostas de uso da linguagem de gênero neutro, visto que ela não objetiva separar, nem excluir ninguém, além de não dividir indivíduos em grupos sexistas. No *Guia para “Linguagem Neutra” (PT-BR)*, Cassiano (2022) apresenta a metodologia do “pronome elu”, pretendendo introduzi-lo oficialmente no sistema educativo, a fim de facilitar a aceitação e influenciar diretamente os direitos das crianças intersexuais. A autora acredita que, para uma eficiência formal, basta introduzir um terceiro ‘conjunto de linguagem’. Além disso, trabalha para facilitar as editoras na atualização de apostilas, dicionários e livros. Destarte, é uma forma de impactar a qualidade de vida das pessoas não-binárias, para que elas não sintam-se excluídas a ponto de isolarem-se da convivência em sociedade.

Para a ativista não-binária, colunista de *Coletivo Movimento Construção – Parada LGBTI+ de Londrina*, Urse Lopes Brevilheri, o preconceito e a discriminação de pessoas com identidades que ultrapassam o binarismo, são ideias ocidentais e colonizadoras. Ela afirma que “muitas culturas simplesmente não tinham a menor dificuldade em lidar com pessoas que se identificavam com essas identidades” (Brevilheri, 2020, n.p). Parte-se de uma lógica ocidental que designa o gênero dos indivíduos com base em suas genitálias. Assim, algumas pessoas intersexo são submetidas a operação genital após seu nascimento, para que se enquadrem na norma binária e aquelas que tentam quebrar essa norma enfrentam opressões.

Então, a cultura ocidental ainda associa a divisão em ‘fêmea’ e ‘macho’, à divisão em ‘mulher’ e ‘homem’, mesmo que as ciências humanas e sociais aplicadas tenham demonstrado que estes últimos são baseados em visões culturalmente construídas, outrossim que possa haver outras identidades de gênero não definidas. A jornalista constata que dividir os seres humanos em ‘pessoas cis’ e ‘pessoas trans’ é discriminatório, porque favorece as pessoas cisgênero, ao valorizar “a estrutura genital como definidor único da identidade” (Brevilheri, 2020, n.p).

Para Bagno (1999, p. 144), falamos o que somos e a diversidade inscrita naquilo que somos, precisa ser respeitada, pois ela interfere em nossa forma de ver o mundo:

Respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos.

Uma das características da linguagem neutra é que ela não aparece na fala espontânea dos falantes nativos. Em outras palavras, ninguém é um nativo da linguagem neutra. Ela se apresenta como uma proposta, por parte de pessoas não-binárias, que passa a ser adotada por sujeitos que reconhecem sua importância para uma sociedade mais inclusiva. No entanto, tal fato não significa que a língua(gem) neutra não é natural, pois existem sujeitos que a utilizam na vida real, para expressar-se de forma mais confortável, autêntica e inclusiva. Sujeitos que sentem-se representados por *todes* podem estar em qualquer região geográfica, ter qualquer idade, trabalhar em qualquer profissão, fazer parte de qualquer classe social, ser de qualquer sexo designado ao nascer e fazer parte de qualquer grupo étnico.

Lei versus Língua

À medida que mais sujeitos passaram a fazer uso da linguagem neutra, vimos aumentar o número de Projetos de Leis (PL) na Câmara de Deputados, em Brasília. Para tanto, escolhemos quatro PLs apresentados, durante 2020, dos quais escolhemos somente o primeiro artigo de cada um, para mostrar como a lei poderá (in)ferir na língua:

Projeto de Lei n.º 5.198, de 2020, apresentado por Junio Amaral (Aliança pelo Brasil) - *Art. 1º É vedado a todas instituições de ensino no Brasil, independentemente do nível de atuação e da natureza pública ou privada, bem como a bancas examinadoras de seleções e concursos públicos, inovar, em seus currículos escolares e em editais, novas formas de flexão de gênero e de número das palavras da língua portuguesa, em contrariedade às regras gramaticais consolidadas e nacionalmente ensinadas* (grifos nossos).

Projeto de Lei n.º 5.248, de 2020, apresentado por Guilherme Derrite (Progressistas) - *Art. 1º Fica assegurado aos estudantes de todo território nacional o direito ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), com o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) e com a grafia fixada no tratado internacional vinculativo do Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa, de 16 de dezembro de 1990* (grifos nossos).

Projeto de Lei n.º 5.385, de 2020, apresentado por Caroline de Toni (Partido Liberal) - *Art. 1º Fica garantido aos estudantes brasileiros o direito ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino estabelecidas com base nas orientações nacionais de Educação, pelo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp) e da gramática elaborada nos termos da reforma ortográfica ratificada pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) (grifos nossos).*

Projeto de Lei n.º 5.422, de 2020, apresentado por Júlio César Ribeiro (Partido Republicano Brasileiro) - A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo e parágrafo.

Art.1º Fica proibido a substituição de gênero masculino e feminino da língua portuguesa, grades curriculares, materiais didáticos fornecidos por escolas de ensino público ou privado e concursos públicos, por gênero neutro.

§ 1º. A instituição de ensino privado e as bancas examinadoras de concurso público que violarem o disposto no caput será aplicada multa, e em caso de reincidência a perda da autorização de funcionamento, nos termos de norma regulamentadora (grifos nossos).

Em primeiro lugar, é importante mencionar que todos os projetos mencionados se voltam para o ensino da língua nas instituições de ensino, proibindo expressamente a adoção da linguagem neutra e, inclusive, propondo o pagamento de multas como formas de punição. As ameaças atingem diretamente os professores/educadores, atacados pelo governo que esteve no poder, à época da elaboração e discussão dos referidos Projetos de Leis.

Os Projetos de Leis, não necessariamente apresentam uma discussão teórico-metodológica entre língua e sociedade, menos ainda, em relação à inclusão, mas, temem pela alteração da norma padrão da língua, quando fazem referências às: 1º) *regras gramaticais consolidadas e nacionalmente ensinadas;* 2º) *norma culta, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), com o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) e com a grafia fixada no tratado internacional vinculativo do Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa, de 16 de dezembro de 1990;* 3º) *a norma culta e orientações legais de ensino, estabelecidas com base nas orientações nacionais de Educação, pelo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp) e da gramática elaborada nos termos da reforma ortográfica ratificada pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP);* e 4º) *A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*

Ao sustentarem seus Projetos de Leis à norma culta, os parlamentares tentam rechaçar a diversidade e seus falantes, argumentando que ‘a lei é pra ser cumprida e não discutida’, colocando em xeque a liberdade de expressão e o conhecimento produzido historicamente. Ao avançar nos PLs, nota-se que as justificativas possuem argumentos semelhantes. Percebe-se a repetição das frases, “uso da força ou do enviesamento político-ideológico”, “militância ideológica e exaltação de agenda política, modificando a realidade para moldá-la a seus

propósitos escusos”, “retrato de uma posição sociopolítica, que, nem de longe, representa uma demanda social, mas de minúsculos grupos militantes que têm por objetivo avançar suas agendas ideológicas, utilizando a comunidade escolar como massa de manobra” e “modismo ideológico”.

Para Oliveira (2022), com a ascensão da direita no legislativo, o que se vê nesses PLs é um ‘fascismo linguístico’, por meio do qual as proposições não estão atentas à morfologia da língua portuguesa. Não se trata de um debate linguístico, mas de uma disputa político-ideológica que recai em uma política de forças sobre a língua. As escolas são referenciadas como “destruindo a língua”, “assalto às escolas”, “prejudique o ensino nas escolas”, “tutela um dos bens mais preciosos de nossa nação: a Língua Portuguesa”, “dissonância com a norma culta”, “A língua portuguesa é patrimônio nacional, que tem servido como instrumento de expressão da nação brasileira desde a sua fundação e como tal, deve ser preservada”, “A manobra orwelliana de destruir o arcabouço civilizacional”.

Aqui, vale a pena destacar que o português, ou melhor, a variedade padrão e culta dele, são consideradas como algum tipo de valor nacional que cria identidade, qualquer mudança é vista como uma destruição a um bem comum. Por outro lado, cabe mencionar que a língua não é um monumento. Os falantes mudam e os falares de hoje não são os mesmos de duzentos anos atrás, como bem observa Bagno (1999, p. 140):

Dar-se conta de que a língua portuguesa não vai nem bem, nem mal. Ela simplesmente VAI, isto é, segue seu rumo, prossegue em sua evolução, em sua transformação, que não pode ser detida. [...] Querer cobrar, hoje em dia, a observância dos mesmos padrões linguísticos do passado é querer preservar, ao mesmo tempo, ideias, mentalidades e estruturas sociais do passado.

De acordo com os PLs apresentados pelos deputados mencionados, a linguagem neutra não deve ser usada, nem ensinada nas instituições de ensino, devendo ser proibida, com penalidades às instituições e professores. Segundo Barbosa Filho (2022), essa é uma visão conservadora que se divide entre “nós” (protetores de estudantes e de valorização da língua) *versus* “eles” (os defensores da ideologia de gênero). Nesse imaginário o outro não é apenas diferente, mas é o inimigo. Segundo o linguista, a língua é o que menos importa aos deputados. Ela é usada como pretexto para referenciar valores e costumes. “A luta não é pela preservação da língua, mas pela preservação do que se supõe perder caso se incorpore à língua outras formas de flexão de gênero” (Barbosa Filho, 2022, p. 145).

Em relação aos projetos apresentados, nota-se que a norma culta e padrão, são metonímias da língua portuguesa, ou como escreveu Possenti (1996, p. 74), “[a] variante que se costuma chamar ‘norma culta’ ou ‘variante padrão’ ou ‘dialeto padrão’. Na verdade, em casos mais extremos, mas não raros, chega-se

a considerar que esta variante é a própria língua”. Para Bagno (1999, p. 151), “[Há] grupos de pessoas que dizem promover ridículos ‘movimentos de defesa da língua portuguesa’, como se fosse necessário defender a língua de seus próprios falantes nativos, a quem ela pertence de fato e de direito”. Logo, quem não conhece as normas da língua, não pode falar. Desta maneira, cala-se os sujeitos falantes.

Uma análise dos Projetos de Leis

No primeiro Projeto de Lei (PL1), de autoria de Junio Amaral, o autor cita o alemão, como derivado direto do latim, indicando que o gênero neutro não resolve o problema. Aproveitamos aqui para destacar que tanto no alemão quanto no polonês, não há um gênero neutro que contemple a não-binariedade.

É particularmente importante notar que o gênero neutro nem sempre corresponde ao gênero gramatical: *das Fräulein* (senhorita), *das Mädchen* (menina), *das Weib* (mulher velha) são seres femininos, mas são do gênero gramatical neutro. Um menino e uma menina podem ser referidos sem indicar o gênero neutro: *das Kind* (criança), o que sinaliza a irrelevância do gênero neutro. Assim, [também] funciona o polonês (Darski, 2015, p. 268, tradução nossa).

Contudo, como assinalado anteriormente, importantes são os substantivos que se referem às pessoas. Assim, vale mencionar que o pronome “it” do inglês não é usado para substantivos pessoais. No que lhe concerne, o pronome pessoal “ono” no polonês, usado para *dziecko* (criança), *niemowlę* (bebê) e *dziewczę* (menina), estão associados às características de pouca maturidade (Pycia, 2007), e também não se aplica, uma vez que a criança, sujeito não-falante, não vai referir-se a si usando o pronome neutro. Os pronomes neutros do inglês e do polonês não cobrem a pauta da linguagem neutra levantada neste debate, mas são referenciados para se pensar a sintaxe, como possibilidades de uma nova linguagem. Na Suécia, por exemplo, língua que indiretamente também é derivada do latim, houve a formalização do pronome neutro *hen*.

O segundo projeto (PL2) de autoria de Guilherme Derrite (2020), justifica que o gênero gramatical nada tem a ver com o gênero de pessoas e que são as pessoas que causam preconceitos, ou as palavras que são sexistas, tentando excluir a acusação antecipada de interferência ideológica. Para o autor, a linguagem neutra nada mais é do que uma “tentativa forçada de modificação da Língua Portuguesa, capitaneada por alguns movimentos sociais, com a falaciosa bandeira de democratização da linguagem” (PL2). Em seguida adverte: “A linguagem não pode ser expressão de pensamento, nem tampouco modismo ideológico” (PL2).

Para Barbosa Filho (2022), projetos como esses levantam argumentos

linguísticos, quando na verdade, a posição de seus autores é ideológica, contra a linguagem inclusiva. Sobre isso, Fischer (2021, p. 5), destaca:

[A] simples existência de um gênero neutro, presente em idiomas como latim e alemão, ou ausência de gênero em substantivos como no finlandês e no turco, não implica na diminuição do machismo em uma cultura. É preciso transformar a maneira de pensar. A língua é uma ferramenta viva e um dos instrumentos mais efetivos para essa evolução.

Ainda em relação ao teor dos projetos de lei, podemos ver adiante, no terceiro Projeto de Lei (PL3), quando a autora Caroline de Toni, com auxílio da professora Cíntia Chagas e da deputada estadual de Santa Catarina, Ana Campagnolo, expressam que, desde “o descobrimento do Brasil por Portugal, com as grandes navegações a partir do século XV d.C., o país adotou a língua portuguesa, derivada do latim vulgar, provindo do Império Romano, como língua oficial da nação brasileira” (PL3). Para as autoras é, “absolutamente autoritário, ditatorial e antidemocrático que movimentos de minorias, tais como os que propagam o chamado ‘dialeto’ ou ‘linguagem não-binária ou neutra’, que hodiernamente toma de assalto as escolas, pretendam modificar a língua oficial impondo diretamente nas salas de aula” (PL3). Aqui, podemos ver a defesa da língua camoniana como um monumento que deve ser preservado, a quem os sujeitos falantes devem adaptar-se, ideia também defendida pelos autores do PL2.

No projeto (PL4), assim como nos demais supracitados, o autor, deputado Júlio Cesar Ribeiro destacou: “Como legislador, precisamos fortalecer o padrão da norma culta do português, como se tem feito desde a sua fundação, evitando que qualquer tipo de discussão que não agregue valor ou que prejudique o ensino nas escolas possam ser motivos de desconstrução da democratização da linguagem” (PL4). Novamente, vemos, uma sentença à escola, como instituição educacional que não preserva a gramática camoniana.

Sobre a gramática que preserva a norma culta, Bagno (1999, p. 64) destaca, “como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua “bonita”, “correta” e “pura”.

Ao priorizar a gramática, por meio da norma culta, e discriminar quem dela tem pouco domínio “é um disfarce para o preconceito social” (Rique, 2012, p. 9), pois a gramática manifesta-se de acordo com o contexto em que se vive. O preconceito linguístico no Brasil ocorre muitas vezes, pela falta de conhecimento sobre a diversidade étnico-cultural. Entretanto, cabe à escola, trabalhar com a multiplicidade dos fenômenos linguísticos, ao invés de ser punida por fazer isso.

“A variedade linguística é o reflexo da variedade social” Possenti (1996, p. 33).

Reconhecer as línguas e as identidades dos sujeitos escolares deve ser parte dos conteúdos integrantes dos currículos escolares. Assim, desde cedo, os estudantes estariam mais conscientes da historicidade dos preconceitos linguísticos, assim como as origens constituintes da história do país:

Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo (Bagno, 1999, p. 145).

A mudança mais importante é atitudinal. Cada falante nativo da língua deve ter acesso ao saber linguístico, tornando-se competente para criar a sua fala individual, dentro do sistema da sua língua materna. Estudantes, por meio da escola, deveriam aprender a distinguir as afirmações perniciosas, autoritárias e intolerantes, quando permeadas de preconceitos linguísticos. Assim, torna-se relevante que, por meio da sua prática, a escola trabalhe com os conhecimentos produzidos pela humanidade e cada vez mais conscientize seus sujeitos sobre a realidade social em que vivem.

Para concluir

A língua evolui naturalmente, ao mesmo tempo, sendo uma construção social. Se na abordagem interacionista, Vigotsky (2009) sintetizou que a linguagem organiza o pensamento e a fala viabiliza o pensamento, a fala nada mais é que a expressão da realidade em que se vive. Entretanto, na sociedade brasileira, o modo de falar é suficiente para atribuir a uma pessoa uma série de caracterizações estereotipadas, criando-se o preconceito linguístico, ligado à disseminação de outros preconceitos. Por fim, sublinhamos que o preconceito linguístico não está nas línguas com ou sem marcações de gênero, mas no discurso produzido por sujeitos falantes, uma vez que todo discurso é produzido por uma língua.

Reforçamos assim, que, na medida em que a linguagem não-binária se fizer presente entre escritores, jornalistas, políticos e professores, mais facilmente veremos integrantes de uma língua que reconhecem a diversidade da identidade de gênero. A mídia tem um papel fundamental neste processo. Por outro lado, à medida que novos termos surgem para novas identidades, Projetos de Leis se espalham no atual cenário político, amedrontando a sociedade, mas sobretudo, aos professores quando impõe coerções e punições às escolas, promovendo o ‘fascismo linguístico’.

Ademais, iniciativas vêm sendo tomadas por grupos de estudiosos, como possibilidades de tornar a língua portuguesa, mais inclusiva. Os sujeitos falantes que marcam sua posição política, também vêm adotando as marcas -@ -x ou -e, quando se referem às pessoas sem fazer distinção de gênero. Outrossim, a linguagem inclusiva é presente no uso cotidiano, nas redes sociais, mas sobretudo, nos espaços de educação, o que justifica serem, as escolas, espaços tão visados pelos parlamentares em questão.

Referências

- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz.** São Paulo, SP: Loyola, 1999.
- BARBOSA FILHO, F. R. Projetos de leis contrários à “linguagem neutra” no Brasil. *In.*: ÁVILA, O. de; BARBOSA FILHO, G. R. **Linguagem “neutra”:** língua e gênero em debate. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2022.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 5198/2020**, novembro de 2020. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2265327>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 5.248/2020**, novembro de 2020. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1968104#:~:text=2%C2%BA%20Fica%20vedado%20o%20uso,p%C3%BAblicos%2C%20assim%20como%20em%20a%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 05 mar. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 5.385/2020**, novembro de 2020. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1969739. Acesso em: 04 abr. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 5.422/2020**, dezembro de 2020. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2266252>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- BREVILHERI, U. L. **O que é exorsexismo e como combatê-lo?**. Coluna Antinorma. 2020. Disponível em: <https://paradalgblondrina.com.br/o-que-e-exorsexismo-e-como-combate-lo/>. Acesso em: 17 abr. 2022.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 11^a ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira. 2016.
- CASSIANO, O. **Guia para “Linguagem Neutra” (PT-BR).** Recurso digital, 2022. Disponível em: <https://medium.com/guia-para-linguagem-neutra-pt-br/guia-para-linguagem-neutra-pt-br-f6d88311f92b>. Acesso em: 11 jun. 2022.

DARSKI, J. P. **Gramatyka niemiecka z uwagami konfrontatywnymi**. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 2015.

FISCHER, A. **Manual ampliado de linguagem inclusiva**. 1. ed. – São Paulo, SP: Matrix, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 5.820 de 29 de dezembro de 2021**.

Dispõe sobre a obrigatoriedade da utilização da norma culta da Língua Portuguesa, na forma que especifica. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=425493#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20obrigatoriedade%20da,de%20Mato%20Grosso%20do%20Sul>. Acesso em: 26 jun. 2024.

MONRO, S. Non-binary and genderqueer: An overview of the field. **Int J Transgend**. 21;20(2-3):126-131. Doi: 10.1080/15532739.2018.1538841., 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6830997/>. Acesso em: 27 ma. 2022.

OLIVEIRA, S. G. de. A linguagem neutra e o ensino de língua portuguesa na escola. *In.*: ÁVILA, O. de; BARBOSA FILHO, G. R. **Linguagem “neutra”**: língua e gênero em debate. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2022.

O’NEILL, P.; MASSINI-CAGLIARI, G. A discriminação e o preconceito linguísticos no português brasileiro e outras línguas: sugestões e recomendações. **Revista Diálogos**, 9(3), 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/13117/10172>. Acesso em: 1 abr. 2022.

PARLAMENTO EUROPEU. **Linguagem Neutra do ponto de vista do gênero no Parlamento Europeu**. 2018. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187108/GNL_Guidelines_PT-original.pdf. Acesso em: 26 ma. 2022.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. 1996.

PYCIA, P. **Płec w języku**: na materiale współczesnego języka polskiego i chorwackiego. Tese de Doutorado. Wydział Filologiczny Instytutu Filologii Słowiańskiej. Uniwersytet Śląski. Sosnowiec. 2007. Disponível em: <https://sbc.org.pl/Content/12698/doktorat2737.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende**, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

RIQUE, I. J. C. **Preconceito linguístico**: sociedade, escola e o ensino de português. 2012. 16f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Letras) - Departamento de Letras. Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, 2012.

RONDÔNIA. Lei ordinária nº 5.123, de 19 de outubro de 2021. Estabelece medidas protetivas ao direito dos estudantes do Estado de Rondônia ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino, na forma que menciona. Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/norma/9987#:~:text=Estabelece%20medidas%20protetivas%20ao%20direito,ensino%2C%20na%20forma%20que%20menciona>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Decreto nº 1.329 de 15 de junho de 2021. Veda expressamente as instituições de ensino e bancas examinadoras de seleção de concursos públicos a utilização, em documentos escolares oficiais e editais, de novas formas de flexão de gênero e de número das palavras da língua portuguesa, em contrariedade às regras gramaticais consolidadas. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=415779#:~:text=Nos%20ambientes%20formais%20de%20ensino,15%20de%20junho%20de%202021>. Acesso em: 26 jun. 2024.

VIGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.

VISUALIDADE E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: PERSPECTIVAS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Wellington Santos de Paula¹

Tales Douglas Moreira Nogueira²

Dilcinéa dos Santos Reis³

Leonardo Muneratti⁴

Maria Elisa Della Casa Galvão⁵

Sinais Iniciais

A Educação Bilíngue de surdos tem sido alvo de problematizações pelas pesquisas no atual cenário, em decorrência das conquistas alcançadas pela comunidade surda na contemporaneidade, dentre elas, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na comunicação e expressão das pessoas surdas (Brasil, 2002; 2005), as diretrizes para os profissionais da interpretação e tradução (Brasil, 2010) e o ensino da Libras como primeira língua (L1) e da língua portuguesa como a segunda (L2) no espaço educacional (Brasil, 2015; 2021).

-
- 1 Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), especialista em Libras: ensino, tradução e interpretação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestrando em Relações Etnorraciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET). E-mail: wellington.paula@ufjf.br.
 - 2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá e Licenciado em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), E-mail: talesdouglas28@gmail.com.
 - 3 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Santíssimo Sacramento (FSS), Especialista em Educação Especial pela Faculdade Santíssimo Sacramento (FSS), Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UFBA) e docente pela Prefeitura Municipal de Alagoinhas (BA). E-mail: neasantoss@yahoo.com.br.
 - 4 Licenciado em Letras-Libras, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Especialista em Educação Especial Deficiência Auditiva, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Atua como Instrutor de Libras da Congregação Santista de Surdos, em Santos (SP).
 - 5 Licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professora de Libras na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)

Há indícios do descumprimento dessas prerrogativas, uma vez que a evasão das pessoas surdas na Educação Básica e a baixa inserção no Ensino Superior nos mostra um processo educativo acidentado, com o abandono escolar (Digiampietri; Matos, 2013). Um problema constantemente apontado é a falta de materiais adequados para as especificidades dos estudantes surdos, mesmo com essa previsão, sobretudo, na Lei nº 14.191/2021, que regulamenta a Educação Bilíngue, com materiais acessíveis em todas as etapas (Brasil, 2021). Em função disso, este capítulo se ocupa da análise da importância da visualidade na Educação Bilíngue de surdos, indicando caminhos para a formação de professores pautada na inclusão (Morais, 2019; Belaunde; Sofiato, 2019).

Nos amparamos na sociologia de Bourdieu e Champagne (1999), para discutir como a *exclusão do interior* implica no abandono escolar dos estudantes surdos, considerando, ao contrário disso, os ganhos da priorização da Pedagogia Visual, pautada no entendimento da surdez sob um enfoque cultural e identitário, essencial para a construção de diferentes concepções de mundo pelos sujeitos. Promovemos uma pesquisa de natureza qualitativa (Minayo, 2001), voltada ao exame das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros, considerando a importância das pesquisas realizadas nesses programas para o avanço das políticas educacionais brasileiras.

Este capítulo organiza-se da seguinte maneira: inicialmente realizamos uma contextualização da *exclusão do interior* lançada sobre os estudantes surdos. Além disso, abordamos alguns pressupostos da Pedagogia Visual, como um meio de resistência e luta da comunidade surda. Em seguida, indicamos o percurso delineado para a produção desta pesquisa. Posteriormente, debatemos alguns elementos indicados pelas pesquisas levantadas em nosso percurso metodológico, enfocando a Pedagogia Visual na formação de professores de surdos. Por fim, tecemos alguns apontamentos.

Debatendo a *exclusão do interior* e a Pedagogia Visual na Educação Bilíngue de Surdos

Indicamos a noção *excluídos do interior*, de Bourdieu e Champagne (1999), para problematizar a histórica exclusão sofrida pela comunidade surda, situando o cenário brasileiro. Esses autores discorrem sobre como diferentes grupos sociais marginalizados tornam-se excluídos, mesmo quando se encontram dentro das estruturas dominantes da sociedade. Neste caso, podemos pensar na universalização da Educação Básica, ditada por nossa Constituição Federal de 1988, que prevê, sempre que possível, a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Regular (Brasil, 1988).

Apesar de ser uma importante política que visa a igualdade de oportunidades no cenário educacional, é sempre importante sinalizar que *inserção* não é sinônimo de *inclusão*. Desta maneira, não basta que os estudantes surdos, no caso em tela, encontrem-se ‘dentro’ do espaço educacional. É preciso que eles sejam devidamente reconhecidos em sua língua, cultura e identidade, para que a inclusão, de fato, torne-se uma realidade (Morais, 2019; Belaunde; Sofiato, 2019). Essa exclusão, segundo Bourdieu e Champagne (1999), manifesta-se em níveis econômico, político, cultural e educacional, com a subjugação dos conhecimentos desses sujeitos marginalizados, ignorando-os.

Conforme indica o fragmento a seguir, há uma *eliminação suave*, como um instrumento de processo de fracasso desses agentes marginalizados:

A eliminação suave está em relação à eliminação brutal, do mesmo modo que a troca de presentes e contra presentes está na relação de doador para doador: diluindo o processo no tempo, ela oferece àqueles que a vivem a possibilidade de dissimular para si mesmos a verdade, ou pelo menos ter boas chances de mentir a si próprios com o sucesso (Bourdieu; Champagne, 1999, p. 483).

No caso da comunidade surda, a exclusão do interior pode se manifestar por meio da marginalização da Libras e da cultura surda, com a priorização da língua falada e os métodos de ensino auditivos. A exclusão social de surdos é uma realidade que precisa ser discutida e enfrentada. Ao longo dos anos, a falta de acessibilidade e de inclusão tem sido um obstáculo para que essas pessoas possam participar plenamente da sociedade. A comunicação é um dos principais desafios enfrentados pelos surdos, já que a maioria das pessoas não domina a Libras, impondo uma estrutura de dominação das línguas orais sobre as línguas de sinais (Morais, 2019; Belaunde; Sofiato, 2019).

A exclusão social das pessoas surdas, em geral, inicia-se na infância, nas escolas. Conforme mostram Bourdieu e Champagne (1999), as escolas atuam, em diversos aspectos, como reprodutoras das desigualdades repercutidas socialmente. Muitas vezes, os surdos são colocados em salas de aula com alunos ouvintes, mistas, sem o suporte necessário para que elas possam acompanhar os conteúdos. A falta de intérpretes de Libras e de materiais didáticos adaptados dificulta ainda mais a aprendizagem, repercutindo, em muitos casos, na evasão e abandono escolar (Digiampietri; Matos, 2013; Matos, 2019).

De acordo com Digiampietri e Matos (2013), a visualidade é essencial para a Educação Bilíngue de Surdos, uma vez que a Libras é percebida e produzida de forma visual, diferenciando-se do canal utilizado para a comunicação ouvinte, predominante na sociedade. Na Educação de Surdos, pensar a visualidade implica pensar também no processamento de informações pela via primária de educação e aprendizagem, atuando na comunicação de informações complexas,

compreendendo a gramática, a semântica e a pragmática. Desta maneira, cabe o desenvolvimento das competências visuais, pelos professores, algo que não se realiza sem uma formação de professores eficiente:

Dentro dessa dinâmica, cabe ressaltar a importância da formação constante de professores para surdos, com o fim de atender às demandas atuais e propor um trabalho em potencial com a linguagem visual; a necessidade de produção de materiais visuais originais e desafiadores para o trabalho com surdos; e a busca de referências teóricas no campo das artes, da semiótica, entre outros, que subsidiem as práticas pedagógicas nos espaços educacionais bilíngues (Belaunde; Sofiato, 2019, p. 82).

A criação de um ambiente educacional visualmente rico fundamenta a preparação deste para o uso de recursos e tecnologias assistivas que possam atender às necessidades específicas de aprendizagem desses alunos, valorizando sua diversidade cultural e linguística. Para tanto, a devida capacitação dos docentes é um fator imprescindível, já que a priorização de um ensino com viés ‘tradicional’, favorece a criação de barreiras adicionais ao aprendizado, marginalizando esses estudantes. A visualidade, então, deve ser reconhecida como um recurso pedagógico, com investimentos em formação continuada para o desenvolvimento dessas potencialidades dos estudantes (Digiampietri; Matos, 2013; Belaunde; Sofiato, 2019).

“Dessa maneira, é possível entender o visual para além do ato natural de ver, uma vez que, restrito a essa condição, o sentido em questão permite até certo ponto a compreensão do que é visto” (Belaunde; Sofiato, 2019, p. 82). Finalizamos o presente tópico reforçando que a exclusão do interior abordada pela sociologia bourdieusiana, nos indica a necessidade da promoção de reformas educacionais, pautadas nas necessidades da contemporaneidade, contribuindo para a valorização de profissionais sensíveis às diferenças e atuantes na mitigação das desigualdades. Refletimos a seguir, sobre nosso percurso metodológico.

Sistematização Metodológica

Delineamos a construção de uma pesquisa de natureza qualitativa, tipo descritivo e voltada à revisão bibliográfica como a principal técnica de coleta de dados. Esse tipo de pesquisa, de acordo com Minayo (2001), volta-se aos sentimentos, sensações e aspirações, em contextos sociais que não podem ser, essencialmente, quantificados. Essa abordagem considera a observação da realidade, refletindo e investigando sobre os problemas definidos.

Para o levantamento bibliográfico, indicamos, para a coleta dos textos abordados neste capítulo, a utilização dos seguintes descritores: “visualidade e surdez/os”, “visualidade e educação de surdos”, “didática visual e surdez/os”,

“pedagogia visual e surdez/os”, “letramento visual e surdez/os” e “linguagem visual e surdez/os”. Esses termos deveriam aparecer nos títulos das dissertações e teses da plataforma, com o recorte temporal de 10 anos (2014-2024). Foram identificadas 24 bibliográficas inicialmente, com o refinamento para 19 produções, dentre as quais, 18 são dissertações e uma é um trabalho de doutorado.

O quadro 1 apresenta as informações principais dos textos selecionados por meio dos: títulos, autoria/ano, objetivo e natureza (dissertação ou tese):

Quadro 1 - Sistematização do Levantamento Bibliográfico

Título	Autoria/ ano	Objetivos	Natureza
A importância da interação em Libras e de uma didática visual nos processos de ensino/aprendizagem de surdos	Viana (2023)	“Avaliar a (in)adequação da metodologia e didática que são utilizadas com alunos ouvintes e sua aplicação no ensino de surdos. Objetivou-se, também, verificar os efeitos de uma metodologia e didática voltadas para os alunos surdos dentro de uma sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contando com a interação em Libras e com recursos imagéticos junto ao texto original utilizado anteriormente pelos professores na sala de aula”.	Dissertação
A importância da visualidade e contextualização nos processos de ensino e aprendizagem de física	Silveira (2023)	“Analisar o desenvolvimento de estratégias de ensino em Física, pensada para os alunos surdos em contexto bilíngue, facilitadora da compreensão dos conceitos e aplicações relacionados ao MÚ e MUV”.	Dissertação
Um estudo da visual vernacular (vv): cultura e literatura surda em diálogo com a estética da recepção.	Monteiro (2023)	“Investigar sobre a VV [visual vernacular] e a sua recepção por pessoas surdas”.	Dissertação
Jogo digital matemático bilíngue para estudantes surdos: um sistema simbólico predominantemente visual	Athayde-Oliveira (2022)	“Analisar e identificar os elementos para o planejamento, desenvolvimento e validação de um jogo digital sobre quadriláteros notáveis, considerando a práxis de educação matemática bilíngue de surdos tendo em vista uma abordagem multimodal”.	Dissertação
Material didático bilíngue (Libras e Português) para o ensino do Sistema Solar a alunos surdos: caminhos para letramento em pedagogia visual	Ximenes (2022)	“Refletir sobre a realidade desse público-alvo em ambientes escolares regulares e bilíngues, trazendo uma proposta de materiais didáticos autênticos para alunos da referida série”.	Dissertação

A contribuição do letramento visual em vídeos didáticos para o aprendizado de alunos surdos	Sordi (2022)	“Investigar, em vídeos didáticos educativos para surdos, se o letramento visual se faz presente e como pode contribuir para o desenvolvimento educacional do aluno surdo, bem como apresentar aspectos fundamentais que tais materiais devem conter”.	Dissertação
Ensino de Química para alunos surdos: planejamento de materiais didáticos pautados na visualidade	Corrêa (2021)	“Compreender em que medida a utilização de uma proposta de ensino pautada na visualidade pode auxiliar os alunos surdos em seu processo de compreensão dos conceitos, para isso, pensou-se na compreensão do conteúdo de mudanças de estados físicos da água para alunos surdos do primeiro ano do Ensino Médio, utilizando um material didático elaborado com elementos visuais, como imagens, figuras, ilustrações, e contendo sinais em Libras dos termos químicos correspondentes a este conteúdo”.	Dissertação
Literatura Surda e Mídias Sociais: Uma análise da poesia e da Arte Visual Vernacular de Fábio de Sá	Rosa (2021)	“Descrever e analisar a produção poética do autor surdo Fábio de Sá no que se refere aos modos de criação, circulação e consumo desses objetos culturais no contemporâneo”.	Dissertação
Pedagogia visual nas aulas de ciências com surdos: Práticas inclusivas da professora e do intérprete de Libras	Tavares (2021)	“Analisar situações didáticas pautadas na Pedagogia Visual, adotadas pela professora de Ciências e o intérprete de Libras direcionadas ao ensino com alunos surdos”.	Dissertação
Análise verbo-visual de textos literários adaptados para a comunidade surda	Oliveira Filho (2021)	“Analisar a produção de sentido do texto verbo-visual presente na literatura adaptada para surdos”.	Dissertação
“Mais ou menos”: presenças e ausências de letramento visual nas aulas de língua portuguesa	Melo (2021)	“Verificar se recursos visuais estão presentes na práxis de uma professora da disciplina de Língua Portuguesa com alunos surdos em escolar regular e analisar como são explorados por elas”.	Dissertação
Letramento visual no ensino de libras: uma análise de elementos multimodais utilizados por alunos surdos em Apodi - RN	Ferreira (2019)	“Refletir sobre as formas de ensinar a L1 para surdos, utilizando-se de ferramentas analítico-metodológicas trazidas pela semiótica social, numa escola estadual da rede pública do município de Apodi-RN”.	Dissertação

Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um livro didático digital acessível	Gomes (2019)	“Investigar o papel dos recursos da pedagogia visual enquanto dispositivos de acessibilidade ao conteúdo de um livro didático digital acessível para alunos surdos matriculados em duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública bilíngue da rede municipal de Duque de Caxias/RJ”.	Dissertação
Análise de sobreposições de elementos essenciais do canal visual e oral na adaptação de materiais para o ensino de surdos	Silva (2019a)	“Analisar as sobreposições encontradas em material audiovisual produzido para o público não surdo e que será adaptado para surdos pela inserção da interpretação simultânea intermodal, identificando funções comunicativas entre os frames analisados”.	Dissertação
Uso de elementos da linguagem visual e ensino de desenho pictográfico para surdos: desenvolvendo uma comunicação alternativa voltada a educação ambiental	Silva (2019b)	“Desenvolver, a partir do ensino de desenho pictográfico com uso de elementos da linguagem visual, uma comunicação alternativa para abordar a Educação Ambiental para pessoas surdas”.	Dissertação
Visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede	Colacicque (2018)	“Compreender como as produções cotidianas na cibercultura têm favorecendo a vivência de processos formativos para as pessoas surdas”.	Tese
Produção de recursos explorando a visualidade no ensino de frutificação: uma abordagem para alunos surdos	Saller (2017)	“Produzir recursos de cunho visual de apoio para professores e discentes, que valorizem a cultura e a diferença linguística desses, possibilitando uma aprendizagem significativa dos conceitos sobre frutificação, porquanto que o ensino de Botânica é uma das áreas da Biologia pouco exploradas e trabalhadas pelos professores em sala de aula”.	Dissertação

Fonte: Elaboração Própria (2024).

Utilizamos, para fins de sistematização, a Análise de Conteúdo estabelecida por Minayo (2001), que se articula às pesquisas de cunho qualitativo, contribuído para a construção de categorias de análise que favorecem a interpretação dos conteúdos. Busca-se, desta maneira, entender o que está por trás dos conteúdos informacionais presentes em nossa sociedade, considerando, principalmente, a frequência com a qual alguns termos ou defesas aparecem. Utiliza-se unidades de registro, unidades de contexto e a indicação de termos específicos ou categorias.

As categorias definidas para a presente pesquisa, considerando o levantamento de dados, a sistematização e a construção de pressupostos inferenciais são as seguintes: i) Metodologias e Didáticas para Surdos; ii) Produção e Adaptação de

Materiais Didáticos; e iii) Estudos Culturais e Sociais. A próxima seção detalha essa sistematização.

A visualidade na Educação Bilíngue de surdos: evidências analisadas

Indicamos nossas análises acerca do material levantado (quadro 1). Iniciamos nossas considerações, salientando a utilização da Análise de Conteúdo de Minayo (2001), que nos auxiliou na adoção de três categorias: i) Metodologias e Didáticas para Surdos; ii) Produção e Adaptação de Materiais Didáticos; e iii) Estudos Culturais e Sociais. O quadro 2 mostra a distribuição de cada um dos materiais levantados, considerando sua respectiva categoria e objetivo principal traçado.

Quadro 2 - Categorização e seus principais enfoques, conforme Minayo (2001)

Categoria	Interesses principais
Metodologias e Didáticas para Surdos	Avaliar a (in)adequação da metodologia e didática utilizadas com alunos ouvintes e sua aplicação no ensino de surdos.
	Verificar os efeitos de metodologias e didáticas voltadas para alunos surdos, incluindo a interação em Libras e o uso de recursos imagéticos.
	Desenvolver estratégias de ensino específicas para disciplinas como Física e Matemática em contexto bilíngue, visando facilitar a compreensão de conceitos por alunos surdos.
	Investigar o uso de recursos como o Visual Vernacular (VV) e sua recepção pela comunidade surda.
Produção e Adaptação de Materiais Didáticos	Refletir sobre a realidade de alunos surdos em ambientes escolares regulares e bilíngues, propondo materiais didáticos autênticos.
	Descrever e analisar a produção de sentido em textos verbo-visuais adaptados para a literatura para surdos.
	Produzir e avaliar recursos visuais para apoio ao ensino de diversas disciplinas, como Língua Portuguesa, Ciências (com foco em Botânica), e Educação Ambiental, visando uma abordagem multimodal e acessível.
Estudos Culturais e Sociais	Analisar a produção poética de autores surdos e suas dinâmicas culturais contemporâneas.
	Investigar como as produções cotidianas na cibercultura têm influenciado os processos formativos para pessoas surdas.
	Refletir sobre as formas de ensinar a Língua de Sinais (L1) para surdos utilizando ferramentas analítico-metodológicas da semiótica social.

Fonte: Elaboração Própria (2024).

Apesar da presença de material considerado suficiente para a proposição de nossas argumentações, acreditamos que os estudos ainda são insuficientes para nos apresentar um recorte sobre as produções que tratam da visualidade na

Educação Bilíngue de surdos. Contudo, nos lançamos em algumas considerações. Tendo em vista a primeira categoria, *Metodologias e Didáticas para Surdos*, são incluídos trabalhos voltados à crítica sobre os métodos inadequados, em relação ao ensino de surdos, que priorizam uma abordagem ouvinte e não valorizam a riqueza cultural e identitária da comunidade surda, tal como apresentado na primeira seção deste capítulo.

O trabalho de Viana (2023), que defendeu uma didática visual, pautada na priorização da Libras como a L1 desses estudantes. Da forma como está organizada, a didática atribuída aos surdos não favorece seu desenvolvimento. Assim, a mera inserção do aluno surdo na escola regular, não proporciona a inclusão sem a adoção de práticas e modelos pedagógicos embasados em suas necessidades. Por sua vez, o uso de recursos imagéticos, como a arte performática, com o uso da linguagem teatral mímica, articulada às línguas de sinais (Monteiro, 2023), favorece a motivação e o engajamento, principalmente se alinhada à ludicidade, por meio de artefatos diretos da comunidade surda, como a Literatura Surda, por exemplo.

Essa relação é detalhada por Monteiro (2023, p. 191), a seguir:

A partir do conceito dos gêneros da Literatura Surda, a leitura e recepções dos surdos das obras vídeossinalizadas ocorreram, inicialmente, pela identificação do que eles já conheciam. Alguns não conheciam as obras como gêneros da Literatura Surda, mas eles conseguiram, durante o processo da leitura, por exemplo, construir relação entre a cinematografia e elementos da cultura surda que poderiam aparecer ou não. Por exemplo, o elemento da surpresa, do drama, reconhecido pela rebobinada existente na cinematografia.

Desta maneira, o desenvolvimento de estratégias específicas, com a interdisciplinaridade (Athayde-Oliveira, 2022; Silveira, 2023), favorecem a adoção de um ensino mais contextualizado e com foco na realidade dos estudantes. Na segunda categoria: *Produção e Adaptação de Materiais Didáticos*, inscrevem-se os trabalhos voltados à proposição de materiais didáticos autênticos, considerando a ruptura com o ensino tradicional, como os vídeos didáticos, uso de imagens, figuras, ilustrações e conteúdos em sinais (Gomes, 2019; Corrêa, 2021; Sordi, 2022; Ximenes, 2023).

De acordo com Gomes (2019), as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes surdos devem se pautar na experiência visual. Foi analisado um livro digital acessível para estudantes surdos do 3º ano do Ensino Fundamental I. O uso de vídeos e ilustrações, além de uma postura pautada na mediação docente, favoreceram a construção de sentidos pelos estudantes, cabendo o uso de estratégias de mediação pautadas na interação entre os estudantes e na livre adoção da Libras no espaço pedagógico. “Pedagogia visual na educação

de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um livro didático digital acessível” (Gomes, 2019, p. 96).

No que lhe concerne, Melo (2021) defende o *Letramento Visual*, estimulado por uma professora de língua portuguesa no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, com uma turma mista, composta por estudantes surdos e ouvintes. Os recursos visuais são apresentados aos estudantes por meio de diferentes recursos: livros didáticos, peças teatrais e na própria interpretação em Libras. Contudo, cabe maior articulação entre o texto escrito e os estudos gramaticais que envolvem o ensino de língua portuguesa. Desta maneira, a formação continuada é vista como um dos principais caminhos para a instrumentalização docente.

Finalmente, nossa terceira categoria: *Estudos Culturais e Sociais* demarca a análise da produção poética de autores surdos, bem como, as dinâmicas culturais mobilizadas por eles. O estudo de Oliveira Filho (2021), por exemplo, promove uma análise das produções literárias de surdos: *Cinderela Surda* e *Feijãozinho Surdo*, mostrando como as criações e adaptações se vinculam à cultura e identidade surda. Os textos, pautados na visualidade, principalmente com a presença do *SignWriting*, comunicam ideologias relativas à história da comunidade surda, mostrando uma visão positiva e resistente ao estigma social lançado sobre essa comunidade.

O fragmento a seguir ilustra a riqueza representada nessa literatura:

As obras analisadas: *Feijãozinho surdo* e *Cinderela surda* constituintes do corpus são obras verbos-visuais possuindo uma relação de sentido entre as imagens e as duas línguas presentes nelas: Libras escrita e português. Cada uma dessas obras são literatura surda, pois, sofreram adaptações com inserção da cultura, ideologia e subjetivada surda. As adaptações em *Feijãozinho surdo* apresentam a adaptação de escolas específicas para surdos na qual há professoras fluentes em língua de sinais e intérpretes de Libras; a família não falante de língua de sinais, apenas o filho surdo a tem; uma Fada que representa a presença de uma pessoa que media relação entre pais ouvintes não falantes de língua de sinais e o filho falante dessa língua e o isolamento social do surdo dentro e fora da família. As adaptações da obra *Cinderela surda* ocorreram com a apresentação da origem da língua de sinais com L'Épée, a luva e a comunicação língua de sinais como característico da cultura surda (Oliveira Filho, 2021, p. 103).

Outro trabalho que reflete a questão social e cultural é o de Colacique (2018), que debate as produções culturais de artistas surdos, para a construção de visualidades surdas na cibercultura. É digno de nota salientar que as novas tecnologias são fundamentais nesse processo de readequação metodológica e curricular. Ferreira (2019), também se destaca por suas reflexões sobre o ensino de L1 com a utilização da semiótica social, estimulando o letramento visual. Assim, os docentes foram ouvidos sobre suas necessidades, indicando a urgência da articulação contextual dos saberes, favorecendo o ensino da língua

por meio das diferentes práticas sociais, superando o simples ensino do código. Os elementos multimodais também são estimulados.

Considera-se que a formação de professores é fundamental para que a resistência à *exclusão do interior*, no caso da comunidade surda, seja contornada. É inegável que a falta de metodologias e recursos adequados, desestimula o desenvolvimento dos estudantes, comprometendo sua permanência. Em função disso, destaca-se: não basta que o acesso seja oferecido, se estratégias para a permanência desses alunos não se desenvolverem. Tratamos a seguir de algumas indicações finais.

Sinais Finais

As indicações finais necessitam de uma retomada aos objetivos e proposições delineadas em nossa proposta de pesquisa. Objetivamos discutir como a *exclusão do interior* implica no abandono escolar dos estudantes surdos, considerando, ao contrário disso, os ganhos da priorização da Pedagogia Visual, pautada no entendimento da surdez sob um enfoque cultural e identitário, essencial para a construção de diferentes concepções de mundo pelos sujeitos. Realizamos um levantamento bibliográfico, alcançando 19 trabalhos, entre teses e dissertações, produzidas em Programas de Pós-graduação brasileiros.

Reforçamos a importância e a centralidade da visualidade na Educação Bilíngue de surdos, conforme prerrogativas da Lei nº 14.191/2021, oferecendo um canal essencial para a comunicação e o aprendizado. Nas últimas décadas, é perceptível o significativo avanço na compreensão das necessidades e potencialidades dos alunos surdos, reconhecendo a Libras na inclusão e desenvolvimento educacional da comunidade surda. Assim, a formação de professores deve focar essas demandas, incorporando métodos visuais e recursos tecnológicos que facilitem a interação e o engajamento dos estudantes surdos.

Atualmente, as perspectivas para a formação de professores de surdos ainda se encontram calcadas em um ensino tradicional, pautado em um viés clínico-terapêutico que entende a surdez a partir da falta e do capacitismo. Ao contrário disso, a formação inicial e continuada deve priorizar a criação de programas específicos que abordam o domínio de Libras, a didática visual e a importância da história, cultura e identidade surda. Esses programas podem proporcionar práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem a surdez como diferença, promovendo um ambiente de aprendizado bilíngue efetivo. A colaboração entre profissionais da educação, linguistas e especialistas em acessibilidade é outro elemento que favorece a construção de currículos dinâmicos, voltados à visualidade.

Em conclusão, a visualidade e a Educação Bilíngue de surdos caminham juntas para a transformação do cenário educacional, promovendo novas

oportunidades e perspectivas para a formação de professores. A integração de recursos visuais e a valorização da Libras são elementos-chave para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Cabe o aumento dos investimentos públicos na educação nacional e a construção de uma postura conscientizadora, sobretudo, nos espaços escolares, para que a *exclusão do interior* faça parte apenas do passado da comunidade surda.

Referências

- ATHAYDE-OLIVEIRA, I. A. **Jogo digital matemático bilingue para estudantes surdos**: um sistema simbólico predominantemente visual. 2022. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.
- BELAUNDE, C. Z.; SOFIATO, C. G. O visual na educação de surdo. **Revista Espaço**, periódico científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, RJ. 2019. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/615>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 1 mar. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 5.625 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. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 mar. 2024.
- BRASIL, **Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/4/406>. Acesso em: 1 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 1 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilingue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1. Acesso em: 1 mar. 2024.

- BOURDIEU, P. B.; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do Interior. *In.*: BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- COLACIQUE, R. **Visualidades surdas na cibercultura**: aprendizagens em rede. 2018. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- CORRÊA, G. da S. **Ensino de Química para alunos surdos**: planejamento de materiais didáticos pautados na visualidade. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.
- DIGIAMPIETRI, M. C. C.; MATOS, A. H. de. Pedagogia visual, pedagogia bilíngue e pedagogia surda: faces de uma mesma perspectiva didática? *In.*: ALBRES, N. de. A.; NEVES, S. L. G. (orgs.). **Libras em estudo**: política educacional. São Paulo, SP: FENEIS, 2013.
- FERREIRA, J. B. N. **Letramento visual no ensino de Libras**: uma análise de elementos multimodais utilizados por alunos surdos em Apodi - RN. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Rural do SemiÁrido, Mossoró, 2019.
- GOMES, E. M. L. da S. **Pedagogia visual na educação de surdos**: análise dos recursos visuais inseridos em um livro didático digital acessível. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.
- MELO, J. M. P. C. **“Mais ou menos”**: presenças e ausências de letramento visual nas aulas de língua portuguesa para surdos e ouvintes do 8º e do 9º ano no Ensino Fundamental. 2021. 99f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In.*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.
- MONTEIRO, C. J. **Um estudo da visual vernacular (vv)**: cultura e literatura surda em diálogo com a estética da recepção. 2023. 199f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2023.
- MORAIS, A. J. O. de S. **Surdidade**: construção social para a comunidade surda. 2019. 55f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Iscte - Instituto Universitário de Lisboa. 2019.
- OLIVEIRA FILHO, J. B. A. de. **Análise verbo-visual de textos literários adaptados para a comunidade surda**. 2021. 112f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- ROSA, D. S. **Literatura surda e mídias sociais**: uma análise da poesia e da arte visual vernacular de Fábio de Sá. 2021. 257f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SALLER, A. G. **Produção de recursos explorando a visualidade no ensino de frutificação:** uma abordagem para alunos surdos. 2017 136f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

SILVA, S. M. da. **Análise de sobreposições de elementos essenciais do canal visual e oral na adaptação de materiais para o ensino de surdos.** Dissertação (Mestrado em Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019a.

SILVA, A. R. **Uso de elementos da linguagem visual e ensino de desenho pictográfico para surdos:** desenvolvendo uma comunicação alternativa voltada a educação ambiental. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, 2019b.

SILVEIRA, C. F. da. **A importância da visualidade e contextualização nos processos de ensino e aprendizagem de Física para alunos surdos:** o caso dos Movimentos Uniforme e Uniforme Variado. 2023. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023

SORDI, A. **A contribuição do letramento visual em vídeos didáticos para o aprendizado de alunos surdos.** 2022. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

TAVARES, F. R. **Pedagogia visual nas aulas de Ciências com surdos:** Práticas inclusivas da professora e do intérprete de Libras. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

VIANA, I. C. **A importância da interação em Libras e de uma didática visual nos processos de ensino/aprendizagem de surdos.** 2023. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

XIMENES, A. P. M. **Material didático bilíngue (Libras e Português) para o ensino do sistema solar a alunos surdos:** caminhos para o letramento em pedagogia visual. 2022. 101f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

O DIREITO À LITERATURA E O ESTÍMULO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIVROS DE IMAGEM EM FOCO

Erliandro Félix Silva¹

Paula Aparecida Diniz Gomides²

Dilcinéa dos Santos Reis³

Gabriel Antonio Ogaya Joerke⁴

Valquíria Ferreira Ribeiro⁵

Introdução

O uso da Literatura tem sido reconhecido como essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional em todas as etapas da Educação Básica. Contudo, alguns estudos endossam ainda mais, sua repercussão na Educação Infantil (Cosson, 2014; Santos; Conte; Habowski, 2019; Silva, 2019; Goés, 2021). Candido (2004) defende que a literatura não é um luxo ou um

-
- 1 Licenciado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Especialista em Libras pela Faculdade Futura, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e Doutorando em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Atualmente é servidor efetivo técnico-administrativo em educação, desempenhando a função de assistente de aluno no Campus Ilha Solteira do IFSP (IST/IFSP). E-mail: leandro.felix1980@gmail.com.
 - 2 Pedagoga pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: paulagomides@ufmg.br.
 - 3 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Santíssimo Sacramento (FSS), Especialista em Educação Especial pela Faculdade Santíssimo Sacramento (FSS), Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UFBA) e docente pela Prefeitura Municipal de Alagoinhas (BA). E-mail: neasantoss@yahoo.com.br.
 - 4 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar pela Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Doutorando em Sociologia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). E-mail: gabriel.joerke@gmail.com.
 - 5 Licenciada em Letras - Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Especialista em Interculturalidade e Descolonização na Educação de Surdos. Atualmente é professora de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: vfrval@gmail.com.

privilégio, mas uma necessidade fundamental para o desenvolvimento pleno do ser humano. Desta maneira, ela tem o poder de humanizar, ampliar horizontes e proporcionar uma compreensão mais profunda da condição humana.

Os livros de imagem incentivam a imaginação, a criatividade e a capacidade de interpretação. Eles ajudam na alfabetização visual, promovendo a compreensão de narrativas complexas sem a necessidade imediata de palavras. Esses livros, principalmente na Educação Infantil, podem despertar o interesse pela leitura, considerando a interpretação das narrativas e o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Assim, pode-se fortalecer os laços estabelecidos entre as famílias, as unidades escolares e as próprias crianças, considerando um trabalho coletivo e de partilha mútua (Santos; Conte; Habowski, 2019; Silva, 2019).

A utilização dos livros de imagem está relacionada ao enriquecimento dos currículos, favorecendo diferentes experiências educativas. Nesta esteira, Cândido (2004) defende que a literatura, como um direito fundamental de todos os cidadãos, pode atuar na resistência à opressão e à desigualdade, incluindo estratégias de ensino e aprendizagem que podem dotar de reconhecimento indivíduos historicamente marginalizados, despertando a empatia, a conexão entre as pessoas de diferentes realidades e a promoção de uma mútua compreensão. Desta maneira, não cabe apenas defender o direito à literatura, mas a construção de políticas públicas que proporcionem o acesso e a educação literária de forma igualitária (Cândido, 2004).

De acordo com Cosson (2014, p. 47), a literatura comunica e produz conhecimento, definida conforme o fragmento a seguir:

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagens: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários.

Em face dos aspectos discutidos, nosso principal objetivo é investigar o impacto do estímulo à leitura de livros de imagem na Educação Infantil como meio de promover o direito à literatura entre crianças em idade pré-escolar. Esse objetivo é explorado por meio das seguintes questões norteadoras: como os livros de imagem contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças na Educação Infantil? Quais estratégias pedagógicas são mais eficazes para incentivar o hábito de leitura de livros de imagem entre crianças de 3 a 6 anos na escola? Utilizamos como exemplo, para o embasamento de nossos intentos investigativos, a obra *Onda*, de Suzy Lee (2017).

Promovemos uma investigação de natureza qualitativa, tipo descritivo e com base na análise de dois livros de imagem, considerando as contribuições de

autores que enfocam o desenvolvimento da cognição e da leitura, por meio dos livros de imagem, bem como, as contribuições de Cândido (2004) em relação à importância e ao direito à literatura em todos os espaços sociais, principalmente o educativo. Assim, destaca-se a importância da literatura para a formação humana, com uma preocupação ética e social, favorecendo a democratização do acesso à cultura e à educação. Utilizamos ainda, a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011; Gasparin, 2012), como vertente teórica na metodologia formativa defendida.

Enfocamos a supracitada argumentação, por meio da seguinte sistematização: inicialmente, debatemos o Direito à Literatura, com base em Cândido (2004) e abordamos a utilização dos livros de imagem na Educação Infantil (Silva, 2019; Santos; Conte; Habowski, 2019). Na segunda seção, apresentamos nosso percurso metodológico, pautado na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011; Gasparin, 2012). Em seguida, indicamos algumas alternativas para o trabalho com livros de imagem, tendo como base *Onda* (Lee, 2017). Por fim, debatemos alguns apontamentos sobre a busca de estratégias formativas para a mediação docente.

Do direito à literatura aos livros de imagem: breves considerações

Iniciamos abordando as considerações de Antônio Cândido (2004) sobre *O Direito à Literatura*, que estabeleceu uma crítica ao elitismo literário no século XX, explorando a importância do papel da literatura na formação humana. Assim, o texto defende a democratização do acesso à cultura, como um direito fundamental, tal como os direitos fundamentais mais básicos, como a alimentação, a moradia, o vestuário, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça, dentre outros.

Desta maneira, compreende-se que a literatura tem o poder de humanizar, ampliando horizontes e proporcionando uma compreensão mais profunda da condição humana. Cândido (2004), demonstra como a literatura pode ser um instrumento de resistência contra a opressão e a desigualdade, oferecendo novos mundos e perspectivas para aqueles que podem estar marginalizados. A literatura, teria então, a capacidade de despertar a empatia, de conectar pessoas de diferentes realidades e de promover uma maior compreensão mútua.

É possível conceber que muitos docentes ainda não sabem muito bem como aplicar atividades com os livros de imagem. A pesquisa de Melo e Silva (2022) ressalta essas indicações, por meio de entrevistas com docentes de Santo André (SP), que atuam com crianças de idades entre 4 e 5 anos. Elas evidenciaram a baixa familiaridade com esses livros, já que elas não os utilizam com frequência. Em função disso, a formação inicial e continuada, com ênfase no desenvolvimento

de estratégias visuais, favorece essa aproximação, com o desenvolvimento de estratégias satisfatórias. Contudo, cabe a adoção de investimentos públicos e a conscientização das instituições, docentes e toda a comunidade acadêmica:

A análise dos dados evidenciou a falta de conhecimento acerca desses livros, fator que gera uma prática pedagógica em que eles poucos são considerados no trabalho com as crianças, apesar do reconhecimento, pelas docentes, quanto a sua importância. Essa quase ausência no cotidiano institucional é justificada pelas entrevistadas em função da insegurança em trabalhar com algo que não lhes é familiar. Conhecer as características do livro de imagem e o seu potencial na educação das crianças pequenas constitui-se em um ponto fundamental a ser tratado na formação docente, seja ela inicial ou continuada (Melo; Silva, 2022, p. 10).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que indica conteúdos básicos para cada etapa da aprendizagem na Educação Básica, estimula a função mediadora dos docentes, na apresentação de textos literários, sobretudo na Educação Infantil, proporcionando “experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura...” (Brasil, 2017, p. 40). Assim, se reconhece a importância da literatura para o ensino da língua, direcionando o ensino para a formação de *um leitor literário*, crítico e apreciador desse tipo textual em seu teor humanizador e mobilizador (Brasil, 2017).

A dimensão contextual é essencial para o trabalho com a literatura, uma vez que os textos circulam cotidianamente nos ambientes sociais das crianças. Assim, o imaginário, na Educação Infantil, dá significado a essas oportunidades formativas, conforme indica a Base:

[...] a criança manifesta desejo de se apropriar da leitura e da 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, gêneros, suportes e portadores. Sobretudo a presença da literatura infantil na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordeis, entre outros [...] (Brasil, 2017, p. 38).

Preza-se pela necessidade de construção de políticas públicas que garantam o acesso a livros e à educação literária, independentemente de sua condição socioeconômica. Uma sociedade verdadeiramente justa e democrática deve assegurar que todos tenham a oportunidade de vivenciar e se beneficiar da riqueza da literatura. Assim, esse *direito à literatura*, é inalienável, uma ferramenta para a transformação social. Ela nos lembra do poder das palavras e da arte para mudar vidas e construir um mundo mais justo e solidário (Cândido, 2004).

Assim, a fruição é vista como fundamental na formação da cognição, tornando-se uma *necessidade universal*:

A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal [...] (Cândido, 2004, p. 82).

Na Educação Infantil, a presença dos livros de imagem é uma constante, considerando que as crianças ainda não apresentam uma formação linguística bem constituída. Nesse sentido, as práticas pedagógicas que levam em consideração o uso desse tipo de livro, favorecem a criatividade, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, oferecendo experiências visuais que estimulam a compreensão narrativa. De acordo com Góes (2021, p. 17), “[...] perceber detalhes e se apropriar dos códigos estéticos, por meio da leitura de imagens, torna-se relevante, pois possibilita às crianças pensarem sobre o que veem e refletirem sobre os sentidos que são produzidos a partir da visibilidade”.

Os sentidos desenvolvidos ao longo das experiências pedagógicas com esse tipo de literatura, implica o estímulo de sentidos que não estão apenas na imagem, mas, principalmente, pela mediação estabelecida, em experiências desenvolvidas em diferentes contextos sociais. Para tanto, cabe repensar a forma como esse tipo de mediação se estabelece, considerando a acessibilidade e as vivências, principalmente, pelo viés artístico. Em geral, esses livros são erroneamente desprezados, em seu potencial pedagógico. “[...] a produção de sentidos se dá nas/pelas experiências compartilhadas com grupo de convívio familiar, bem como pelas referências culturais mais amplas às quais as crianças têm acesso” (Góes, 2021, p. 5).

Para Santos, Conte e Habowski (2019), a adoção de jogos enriquece essa mediação. Ao utilizarem a noção de *mini-histórias*, criadas e dramatizadas. Esse recurso pedagógico compreende a (re)leitura de breves relatos imagéticos, promovendo inter-relações com os outros sujeitos no contexto educacional. Para esses autores:

As mini-histórias são memórias de fatos episódicos do cotidiano escolar, que expressam momentos mais significativos e que surgem de construções que as crianças realizam nas interações, de algo curioso que naquele momento a professora conseguiu registrar fotograficamente e assimilar da compreensão do sentido das reações vividas, transformando-se em uma memória autoformativa incorporada com significados equivalentes às coordenações das ações pedagógicas (Santos; Conte; Habowski, 2019, p. 3-4).

De acordo com Barbosa (2023, p. 52), o trabalho com os livros de imagem proporcionam as experiências pedagógicas voltadas à leitura, materializando “o discurso a partir das relações das unidades que a compõem e constroem um todo semnântico”. Assim, a interpretação realizada sobre as imagens visualizadas leva em consideração um dado repertório semiótico já constituído. Parte-se da mera descrição da iconização presente nessas obras, para a construção de sentidos, proporcionando a interação entre autor-texto-leitor. “A leitura da palavra aparece, então, como uma possibilidade de ampliar ainda mais o conhecimento sobre esse mundo e a experiências que educam o olhar leitor” (Barbosa, 2023, p. 113).

Com efeito, a linguagem visual proporciona a construção de sentidos amplos sobre a realidade, ultrapassando o mero ato mecânico, mediado pelas experiências prévias desses pequenos leitores. Barbosa (2023) analisou o desenvolvimento de atividades com a utilização do livro de imagem *Onda*, indicando a importância da promoção da leitura em um contexto no qual todos lidam com as tecnologias de uma forma escalonada e, principalmente no caso das crianças, sem a devida orientação e monitoramento. Neste sentido, cabe o enfoque da formação de professores, ressaltando a importância da mediação formativa e colaborativa. Assim, não basta que haja materiais e recursos, sem a devida instrumentalização docente (Barbosa, 2023).

Para Góes (2021, p. 9), atividades como visitas a museus, participação em oficinas artísticas e o uso de materiais diversificados podem despertar o interesse das crianças e incentivá-las a experimentar e criar.

Ora, se a criança não se desenvolve espontaneamente, necessita da qualidade das mediações que lhe oportunizamos, daí a possibilidade de oferecer as experiências estéticas e estésicas em espaços culturais, galerias, museus e também salas de atividades, para mediar as aprendizagens em Artes, pois é preciso que se criem condições de produção, apropriação e fruição para que essas aprendizagens ocorram. Podemos inferir então que as capacidades artísticas não são dons, mas sim oportunidades que damos para que as crianças se apropriem de determinados conhecimentos que foram e são construídos histórica e culturalmente.

É por meio dessas experiências ricas e diversificadas que as crianças podem explorar suas próprias potencialidades criativas, desenvolvendo um olhar crítico e sensível para o mundo. A arte, nesse contexto, torna-se uma ferramenta poderosa que contribui para a formação integral do ser humano, estimulando a imaginação, a expressão emocional e a capacidade de comunicação. A interação com diferentes formas de arte permite que as crianças compreendam e respeitem a diversidade cultural, promovendo valores como empatia e tolerância. Através do contato com obras de diferentes épocas e culturas, elas aprendem a valorizar e preservar o patrimônio artístico e cultural da humanidade (Goés, 2021).

Os momentos de leitura compartilhada são essenciais para a construção coletiva dos conhecimentos. Em função disso, apresentamos o Quadro 1, esboçado por Barbosa (2023), que indica algumas estratégias de organização desses momentos, fundamentando e incentivando a postura mediadora dos docentes:

Quadro 1 - Organização dos momentos de leitura compartilhada

MOMENTOS DE LEITURA	ESTRATÉGIAS
Antes da leitura	Motivar; Conhecer os objetivos de leitura; Ativar o conhecimento prévio sobre o texto; Estabelecer previsões sobre o texto; Promover as perguntas dos alunos sobre o texto.
Durante a leitura	Formular previsões sobre o texto a ser lido; Formular perguntas sobre o que foi lido; Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; Resumir as ideias do texto.
Depois da leitura	Identificar a ideia principal; Elaborar resumos; Formular perguntas; Responder perguntas.

Fonte: Barbosa (2023, p. 79).

Conforme evidencia o Quadro 1, os momentos de leitura coletiva devem ser organizados, considerando a exploração prévia da obra, durante a leitura, propriamente dita e após a apresentação da obra. Desta maneira, empenha-se em uma abordagem global que motiva e engaja os estudantes nos objetivos da leitura, favorece as inferências durante seu ‘desvelamento’ e demarca aspectos principais de reflexão após a experiência de mediação.

De acordo com Barbosa (2023), o trabalho com os livros de imagem na Educação Infantil permite o contato com um material ricamente acessível, com a possibilidade da exploração do mundo de forma visual, diferentemente dos livros ditos como ‘tradicionais’, que enfocam em demasia o texto. O estímulo da criatividade, ao (re)construir as narrativas presentes nesses livros, estimula a imaginação e a comunicação interpessoal. O contato precoce a esse tipo de material implica no desenvolvimento vocabular, com a capacidade de interpretar diferentes nuances da expressão visual. Além disso, a identificação com os personagens implica as habilidades sociais e emocionais, gerando a empatia e o trabalho com temáticas importantes para o desenvolvimento individual e coletivo.

Assim, indica-se a utilização da leitura compartilhada, a discussão de temáticas relevantes e a criação de narrativas coletivas, com a possibilidade de articulação com diferentes instâncias curriculares, como as artes, as ciências, a história, dentre outras, de forma interdisciplinar. Outra indicação no trabalho de Barbosa (2023) é a utilização das sequências didáticas, para o desenvolvimento

progressivo das habilidades dos alunos. As sequências são estruturadas, com base em um aprendizado gradual e contínuo, permitindo a consolidação do conhecimento adquirido em cada etapa, antes de avançar para a próxima.

A integração de recursos multimodais, como os livros de imagem, facilita a compreensão dos conteúdos, estimulando o interesse e a motivação. No que lhe concerne, a avaliação formativa ao longo do processo de ensino permite que os professores identifiquem dificuldades e ajustem suas estratégias pedagógicas, garantindo um suporte mais eficaz e personalizado. No contexto das sequências didáticas, é essencial promover a reflexão crítica e a autonomia dos alunos, incentivando-os a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado (Barbosa, 2023).

Essas indicações são aprofundadas nas próximas seções. A seguir, indicamos o percurso pedagógico desta pesquisa.

Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender profundamente a experiência e as percepções das crianças em relação à leitura de livros de imagem. A escolha por uma metodologia qualitativa se justifica pela natureza exploratória do estudo, permitindo uma investigação detalhada e contextualizada dos fenômenos observados (Prodanov, 2013). Nosso principal objetivo foi investigar o impacto do estímulo à leitura de livros de imagem na Educação Infantil como meio de promover o direito à literatura entre crianças em idade pré-escolar, com o uso do livro de imagem *Onda* de Suzy Lee (2017).

Em função disso, estabelecemos uma análise das possibilidades formativas da supracitada obra, considerando a formação de professores como o principal elemento para a formação e desenvolvimento na Educação Básica. Assim, indicamos alguns recursos e atividades, como indicações válidas para o trabalho com os livros de imagem na Educação Infantil, enfatizando a constituição de um repertório de leitura, além do estímulo à empatia, socialização e reflexão crítica. Assim, defendemos as contribuições Cândido (2004), no que tange à importância da literatura para a formação humana, potencializando o acesso à educação e à cultura.

Para tal, nos guiamos pelos preceitos de Barbosa (2023), que nos trouxe indicações sobre o trabalho com essa mesma obra no Ensino Fundamental, abrindo questionamentos sobre sua efetividade na Educação Infantil, tendo em vista o potencial desses livros e, principalmente, da obra de Lee (2017). Assim como Barbosa (2023, p. 18), indicamos a construção de um trabalho sequencial, pautado na construção da empatia e trabalho coletivo.

[...] a leitura é produto da junção entre esses dois planos. Sendo assim, o

sentido está indicado no texto a partir das pistas deixadas pelo enunciador (autor), mas o ultrapassa, ou seja, vai além da materialidade textual. Em outras palavras, ao produzir sentido, é preciso considerar o fazer persuasivo do enunciador e o fazer interpretativo do enunciatário (leitor). Há, portanto, uma relação intrínseca entre autor-texto-leitor nesse processo.

Consideramos ainda, as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, para a busca de reflexões que articulem o trabalho sequencial com os livros de imagem e o desenvolvimento da leitura na Educação Infantil (Saviani, 2011; Gasparin, 2012). O fragmento a seguir ressalta a importância da contextualização, tendo em vista as especificidades e individualidades dos estudantes:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2011, p. 20).

Além disso, a democratização da literatura, conforme preconiza Cândido (2004), contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm acesso ao conhecimento e à cultura. Em função disso, busca-se incentivar a leitura e a interpretação crítica de textos literários, visando a ampliação dos horizontes dos estudantes, enriquecendo seu repertório cultural e desenvolvendo habilidades essenciais para o exercício da cidadania (Saviani, 2011). Dessa forma, a escola se torna um espaço de transformação, a partir da qual a literatura desempenha um papel central na formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel no mundo.

Atividades sequenciais na abordagem de *Onda* na Educação Infantil

Os livros de imagem são uma importante estratégia para o desenvolvimento dos estudantes na Educação Infantil, apesar de não serem devidamente reconhecidos como tal. Indicamos a utilização da obra de Suzy Lee (2017), inspirados pela leitura de Babosa (2023), percebendo o potencial. As atividades sequenciais com *Onda*, não se limitam a simplesmente folhear suas páginas, envolvendo uma série de etapas planejadas para explorar e expandir a compreensão das crianças sobre a narrativa visual. A sequencialidade dessas atividades é essencial para guiar os alunos para uma jornada de descoberta, permitindo-lhes explorar diferentes aspectos da história e desenvolver habilidades interpretativas e criativas.

A elaboração de uma sequência didática, pautada na literatura, com base nos livros de imagem na Educação Infantil, deve levar em consideração a

importância de selecionar obras que sejam ricas em ilustrações e que incentivem a imaginação e a interpretação das crianças. Ao abordarem temas variados, esses livros despertam a curiosidade e o interesse dos pequenos leitores, promovendo o desenvolvimento da linguagem e da compreensão de mundo. As atividades devem incluir oportunidades de participação ativa, como discussões em grupo sobre as imagens, dramatizações, desenhos e recontagem das histórias com suas próprias palavras (Saviani, 2011; Barbosa, 2023).

Nos ancoramos nos pressupostos de Cândido (2004, p. 84), em relação à organização e sistematização das oportunidades pedagógicas, com a valorização das experiências e diálogos estabelecidos entre os próprios docentes, em um ambiente colaborativo e enriquecedor. Ao compartilhar desafios e sucessos, os professores podem refletir criticamente sobre suas metodologias, adaptando-as de maneira mais eficaz às necessidades dos alunos:

[...] a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes.

Aliados à exploração formativa de Barbosa (2023), estabelecemos como momentos principais as seguintes etapas de exploração da obra, dispostas no quadro 2:

Quadro 2 - Organização dos momentos de leitura, na abordagem de *Onda*

MOMENTOS DE LEITURA	ESTRATÉGIAS
<p>1. Introdução à Obra <i>Onda</i></p>	<p><i>Apresentação Inicial</i> Os educadores introduzem o livro <i>Onda</i> às crianças, contextualizando a história e incentivando a observação das imagens, mostrando também todos os elementos que compõem a obra. Neste momento, busca-se suscitar ideias sobre a obra, por meio de sua capa, contra-capa e demais elementos. É possível acessar o repertório linguístico e cultural das crianças, por meio da busca de relações entre as imagens e seus próprios conhecimentos.</p>
<p>2. Exploração Visual e Interpretativa</p>	<p><i>Observação Detalhada das Ilustrações</i> Os alunos são guiados a observar detalhes específicos nas ilustrações, identificando elementos visuais como cores, formas e expressões faciais, tentando sempre estabelecer relações e significados, por meio da visualização das páginas. É salutar o contato manual, com a exploração tátil pelos próprios alunos.</p> <p><i>Discussão Guiada</i> Promove-se discussões em grupo para explorar as possíveis narrativas implícitas nas imagens, incentivando a interpretação pessoal e a expressão verbal das impressões dos alunos. A utilização de imagens como ponto de partida para discussões permite um engajamento mais profundo e dinâmico, tornando o aprendizado mais significativo e memorável. É possível incorporar diversas técnicas, como dramatizações, criação de histórias em grupo e debates, para enriquecer ainda mais a experiência educacional.</p>

<p>3. Atividades de Expressão Criativa</p>	<p>Recriação Visual As crianças são encorajadas a recriar suas próprias versões das cenas de <i>Onda</i>, utilizando diferentes materiais artísticos como lápis de cor, giz de cera ou tintas. Essa atividade estimula a criatividade, promovendo a expressão individual de cada criança. Ao explorar suas ideias e sentimentos por meio da arte, elas desenvolvem habilidades motoras finas e um senso de autoestima. O compartilhamento de suas criações com os colegas pode fortalecer o senso de comunidade e colaboração, permitindo que aprendam a apreciar diferentes perspectivas e estilos artísticos.</p> <p>Dramatização e Encenação A partir das ilustrações, os alunos podem participar de dramatizações para recriar as interações e eventos representados no livro, promovendo uma compreensão mais profunda das emoções e ações dos personagens. Pode-se incentivar discussões em grupo para explorar diferentes perspectivas e interpretações das histórias. A busca por inventar finais alternativos ou continuar a narrativa, também podem ser extremamente enriquecedoras. Em um ambiente colaborativo e estimulante, a literatura se transforma em uma ferramenta poderosa para o crescimento intelectual e emocional dos alunos.</p>
<p>4. Ampliação do Contexto Literário</p>	<p>Leitura Comparativa Os educadores podem introduzir outras obras de Suzy Lee ou de outros autores de livros de imagem, comparando estilos de ilustração, temas e técnicas narrativas. A realização de oficinas de criação artística, nas quais as crianças possam experimentar diferentes materiais e técnicas inspiradas nesses livros, pode ser uma forma divertida e educativa de aprofundar o entendimento sobre ilustração e narrativa visual. Incentivar a criação de histórias próprias, utilizando desenhos e colagens, também pode estimular a criatividade e a expressão individual dos alunos.</p> <p>Escrita Criativa Os alunos são desafiados a criar suas próprias histórias baseadas nas imagens de <i>Onda</i>, incentivando o desenvolvimento da narrativa escrita e da expressão textual. Mesmo ainda em processo de alfabetização, como é o caso das crianças na Educação Infantil, é possível estimular a criatividade e a imaginação por meio de atividades lúdicas e interativas. As crianças podem desenhar suas interpretações das imagens e, com a ajuda dos professores, associar palavras e frases simples aos seus desenhos. Esse método promove a alfabetização, fortalecendo a autoconfiança e o prazer pela leitura e escrita.</p>

Fonte: Elaboração própria, com base em: Silva (2019), Goés (2021) e Barbosa (2023).

Com base nesses pressupostos, indicamos no Quadro 3, alguns caminhos de debate para a obra em questão, considerando a efetividade dos recursos visuais e imagéticos na construção no estímulo à leitura e à democratização do acesso à literatura:

Quadro 3 - Estrutura da experiência educativa com a utilização da obra *Onda* de Suzy Lee

Faixa etária		4 a 6 anos	
Recursos			
1. Livro de imagem <i>Onda</i> de Suzy Lee.	2. Painel para projeção ou cópia impressa das imagens do livro.	3. Materiais artísticos como lápis de cor, giz de cera, tintas e papéis.	
Etapas			
Etapa 1: Exploração Inicial do Livro			
1. Apresentação do Livro: Introduza o livro <i>Onda</i> , mostrando a capa e explicando que é um livro de imagens sem texto, cabendo a necessidade de atenção redobrada para o seu entendimento.	2. Leitura Guiada: Realize a primeira leitura do livro para as crianças, destacando as imagens e incentivando a observação detalhada.	3. Discussão: Converse sobre o que viram no livro. Faça perguntas como: -O que vocês acharam da história? -O que a personagem fazia? -Como vocês acham que ela se sentia em diferentes momentos?	
Etapa 2: Exploração das Imagens			
1. Observação Detalhada: Mostre algumas páginas específicas do livro e peça às crianças para descreverem o que veem.	2. Recontando a História: Peça que as crianças recontem a história usando suas próprias palavras, com base nas imagens.	3. Expressão Artística: Forneça materiais (papel, lápis de cor, giz de cera, tintas) e convide as crianças a desenharem ou pintarem suas próprias versões das cenas do livro. Encoraje a criatividade na representação das ondas e da personagem.	
Etapa 3: Exploração Sensorial e Corporal			
1. Movimento e Expressão Corporal: Proponha atividades em que as crianças imitem o movimento das ondas. Elas podem se movimentar suavemente como ondas calmas ou agitadamente como ondas bravas.	2. Música e Sons: Experimente reproduzir sons de ondas (pode ser gravado ou feito pelos próprios alunos batendo palmas ou movendo objetos).	3. Promova o contato com a água: Ressalte a importância da preservação da diversidade e o meio ambiente para a manutenção da vida. Estimule que eles contem suas experiências, caso já tenham ido à praia, por exemplo.	
Etapa 4: Produção Coletiva			
1. Criação de um Painel Coletivo: Monte um grande mural ou painel no qual as crianças possam colar seus desenhos e criações, inspiradas no livro. Isso cria um espaço de exposição e celebração do trabalho conjunto.	2. Narrativa Oral: Encoraje as crianças a compartilharem suas experiências e ideias sobre o livro com os colegas. Isso promove a comunicação oral e a construção coletiva de significados.	3. Fomente experiências de produção coletiva: com o (re)conto da história de forma oral, com a divisão das narrativas em trechos, contados por cada um dos alunos.	
Etapa 5: Reflexão Final			

<p>Discussão em Grupo: Reúna as crianças para uma última conversa sobre o livro. Faça perguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> O que vocês aprenderam com a história? <input type="checkbox"/> O que mais gostaram nas atividades que fizemos? <input type="checkbox"/> Como se sentiram ao explorar as diferentes formas de onda? 	<p>2. Registro Individual: Peça às crianças que desenhem ou escrevam em seus cadernos algo que mais gostaram ou algo novo que aprenderam com as atividades.</p>	<p>3. Estabeleça feedbacks de encorajamento pela participação: O reconhecimento do esforço e engajamento nas atividades deve ser valorizado, com o incentivo para que mais crianças participem. Isso deve se dar de forma respeitosa e sem constrangimento, uma vez que o objetivo da atividade é a construção mútua dos conhecimentos.</p>
Avaliação		
<p>Observe a participação e o engajamento das crianças durante as atividades.</p>	<p>Avalie a capacidade delas para a interpretação das imagens e do empenho ao expressar suas ideias de forma criativa.</p>	<p>Considere as produções individuais e coletivas como forma de avaliação formativa.</p>

Fonte: Elaboração própria, com base em: Silva (2019), Goés (2021) e Barbosa (2023).

O *Direito à Literatura*, defendido por Cândido (2004), diz respeito ao desenvolvimento da sensibilidade, em relação ao belo, permitindo à fruição, que não deve ser reservada apenas às elites, como se vê com frequência. De acordo com Cosson (2014), o contato com a literatura não implica apenas a leitura, por ela potencializada, mas a troca de experiências, reflexões e conexões com a realidade, despertando emoções, a sensibilidade estética, imprescindível para a compreensão crítica e da imaginação criativa.

Assim, valoriza-se o trabalho com os livros de imagem na Educação Infantil, considerando a importância, principalmente nessa etapa do desenvolvimento, das emoções, criatividade e capacidade crítica. Esses livros desempenham um papel na construção do vocabulário e no desenvolvimento das habilidades linguísticas. As ilustrações, ricas e detalhadas, estimulam a imaginação, permitem a criação das próprias histórias, pelas crianças, e interpretações, promovem um pensamento mais profundo e crítico (Santos; Conte; Habowski, 2019).

“Uma escola da infância deve valorizar toda forma de expressão e ser capaz de articular aprendizagens envolvendo a criança” (Santos; Conte; Habowski, 2019, p. 13). Ao trabalhar com livros de imagem, é possível explorar temas diversos e complexos de maneira acessível. Esperamos ampliar a busca por um ensino mais reflexivo e que valorize as experiências dos estudantes. Na seção seguinte, propomos alguns caminhos mais.

Considerações Finais

Iniciamos algumas considerações sobre as defesas estabelecidas ao longo deste capítulo. Conforme apontado, o trabalho com os livros de imagem nos revela várias possibilidades, que devem ser reconhecidas no contexto educacional. Contudo, cabe a reformulação dos currículos, com a busca de reflexões pautadas em um ensino mais crítico, conforme defende a Pedagogia Histórico-Crítica. A leitura de imagens pode servir como um ponto de partida para discussões mais amplas sobre temas sociais, históricos e éticos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

A formação de professores é apontada como uma das principais medidas para uma prática formativa pautada em experiências significativas, proporcionando um ambiente que valorize a diversidade de perspectivas e a construção coletiva do conhecimento. A colaboração entre professores, alunos e a comunidade escolar como um todo pode enriquecer ainda mais essas práticas pedagógicas. A integração da Pedagogia Histórico-Crítica ao trabalho com livros de imagem na Educação Infantil enriquece o processo educativo, respeitando e potencializando as capacidades das crianças, reconhecendo-as como protagonistas ativas em seu percurso de aprendizagem.

As imagens não devem ser vistas apenas como um prelúdio à alfabetização, mas como uma prática significativa por si só, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo e crítico das crianças. Ao trabalhar sequencialmente com livros de imagem, é possível criar um ambiente de aprendizagem onde as crianças são incentivadas a interpretar, questionar e criar narrativas, desenvolvendo as habilidades necessárias para a compreensão do mundo ao seu redor. Experiências pedagógicas com esse enfoque abrem espaço para a valorização das diversas formas de expressão cultural e artística, permitindo que as crianças se familiarizem com diferentes estilos e técnicas visuais.

A busca da democratização da literatura, conforme preconiza Cândido (2004), articulada à um ensino pautado na realidade e estímulo à criticidade, com o reconhecimento das diferenças e valorização dos saberes dos estudantes, é fundamental para a formação de indivíduos conscientes e atuantes na sociedade. Por meio da literatura, é possível promover reflexões sobre a vida cotidiana, estimular o pensamento crítico e fomentar o respeito pela diversidade cultural. Ao integrar obras literárias que refletem diferentes perspectivas e vivências, o ensino se torna mais inclusivo e engajador, permitindo que cada aluno se veja representado e valorizado em seu contexto.

Referências

- BARBOSA, J. L. **Ensino de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental:** uma proposta teórico-metodológica com o livro-imagem onda (Suzy Lee). 2023. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CÂNDIDO, A. O Direito à Literatura. *In.*: CÂNDIDO, A. **Vários Escritos.** São Paulo, SP: Duas Cidades; Editora 34, 2004.
- COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo, SP: Contexto, 2014.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- GÓES, M. S. Experiências estéticas e estésicas: a leitura de imagens na educação infantil. **Perspectiva**, [S. l.], 39(1), 1–19, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e67437. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67437>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- LEE, S. **Onda.** – 1ª ed. – São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas, 2017.
- MELO, M. V.; SILVA, M. R. P. da. Os livros de imagem na educação infantil: percepções docentes. **Educação, Ciência e Cultura.** Canoas, RS, 27(1), 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/download/8690/pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.
- PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- SANTOS, C. B. dos; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Pedagogia das imagens na educação infantil: mini-histórias e a documentação pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, 10, p. e019042, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.8127. Disponível em: <https://beta.periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8127>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coleção educação contemporânea.
- SILVA, E. P. da. A literatura no ensino fundamental na base nacional comum curricular: uma reflexão crítica. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], 5(10), 22027–22043, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n10-336.

MULTIMODALIDADE E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O ENFOQUE FREIREANO

Paula Aparecida Diniz Gomides¹

Eduardo Ribeiro Gonçalves²

Isabela Marinho Menezes³

Gabriel Antonio Ogaya Joerke⁴

Valquíria Ferreira Ribeiro⁵

Introdução

A adoção de tecnologias na educação deve ser feita de forma planejada e consciente, levando em consideração as necessidades específicas dos alunos e garantindo a acessibilidade e inclusão de todos. Os profissionais da educação devem estar devidamente preparados para utilizar essas ferramentas de forma eficaz, promovendo um uso crítico e reflexivo das tecnologias no processo educativo. Moran (2000; 2008) entende que a incorporação de tecnologias na educação representa uma oportunidade para inovar e transformar as práticas

1 Pedagoga pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: paulagomides@ufmg.br.

2 Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: eduardomirato@hotmail.com.

3 Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Especialista em Libras - TILS/Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais e Mestra em Educação Profissional e Tecnológica Pelo Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMT). E-mail: isabela.marinho@gmail.com.

4 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar pela Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Doutorando em Sociologia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). E-mail: gabriel.joerke@gmail.com.

5 Licenciada em Letras - Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Especialista em Interculturalidade e Descolonização na Educação de Surdos. Atualmente é professora de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: vfrval@gmail.com.

pedagógicas, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e personalizado.

De acordo com Locatelli e Trois (2021), as atividades esperadas, com a utilização das novas tecnologias, especialmente com o uso da multimodalidade no contexto educativo, incluem a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Isso pode envolver o uso de vídeos, *podcasts*, simulações, jogos educativos e plataformas de aprendizagem *online* que combinam diferentes mídias para atender a diversos estilos de aprendizado. Para Mello, Caetano e Souza (2019), a multimodalidade permite que os alunos acessem o conteúdo de maneiras variadas, facilitando a compreensão e a retenção do conhecimento. Espera-se que as tecnologias promovam a colaboração entre alunos e professores, possibilitando projetos integrados e discussões em tempo real que enriquecem o processo educacional.

Apresentamos a construção de nosso capítulo, de cunho ensaístico, cujo objetivo principal é investigar o impacto da multimodalidade e das novas tecnologias na educação básica, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores sob a perspectiva freireana. Nossas questões de pesquisa são indicadas a seguir: i) qual o papel dos docentes quanto às novas tecnologias na educação? ii) como a BNCC entende o uso das novas tecnologias na Educação Básica? e iii) quais atividades se espera das novas tecnologias, sobretudo com o uso da multimodalidade no contexto educativo?

“As novas tecnologias podem incrementar nossas habilidades, o que não nos dispensa de desenvolver essas habilidades de seleção de modos e recursos expressivos tanto quanto em qualquer época” (Ribeiro, 2021, p. 17). O papel dos docentes em relação às novas tecnologias na educação é fundamental. Eles devem atuar como facilitadores do aprendizado, integrando ferramentas tecnológicas de maneira eficaz e significativa no currículo. É essencial que os professores estejam continuamente atualizados sobre as inovações tecnológicas e saibam utilizá-las para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a colaboração entre os alunos (Mello; Caetano; Souza, 2021; Ribeiro, 2021).

O presente capítulo ensaístico organiza-se da seguinte maneira: apresentamos, inicialmente, algumas considerações sobre o uso dos recursos tecnológicos no âmbito educacional. Em seguida, debatemos a relação entre os indivíduos, a tecnologia e a BNCC. No que lhe concerne, na terceira seção, articulamos a perspectiva freireana ao uso das novas tecnologias na educação. Após, delineamos algumas considerações finais.

O uso dos recursos tecnológicos na esfera educacional

Para falar sobre o uso dos recursos tecnológicos no contexto educacional é preciso, inicialmente, nos remeter ao início da ideia de civilização, com os desenhos nas cavernas realizados na pré-história há cerca de 30.000 anos a.C. Esses registros nos mostram reflexos da forma como a humanidade se organizava, por meio da caça e guerra. Em 510 a.C. percebemos a presença da Academia de Pitágoras, como outro marco, com a construção de recursos retóricos para a argumentação e o desenvolvimento de ideias científicas que nos acompanham até os dias atuais (Moran, 2008).

Os chineses foram os primeiros indivíduos a desenvolver o papel, a partir de 10 d.C. Esse povo foi o único a utilizar essa tecnologia por 600 anos. A invenção do papel fomentou a transcrição de manuscritos em 382 d.C., fundamentais, sobretudo, para a disseminação de ideias religiosas. Em 1450 Johannes Gutenberg (1400-1468) inventou a prensa, fundamental para a intensificação da disseminação de informações em maior quantidade, já que a partir desse momento, houve uma verdadeira revolução no acesso, capacidade de alcance e forma como a leitura poderia ser realizada (Moran, 2008).

O advento da educação pública em meados de 1600 colocou novas tecnologias na construção dessa relação, como a inclusão do quadro negro em 1700, os livros em 1800, o rádio em 1920, o projetor de filmes em 1930, o retroprojetor em 1940, a televisão em 1960, o videocassete e as fitas VHS em 1970, as fitas de áudio em 1980, os computadores em 1990 e os quadros interativos inteligentes em 1991. Nesta altura, a Era Digital já havia proporcionado mudanças significativas nas interações humanas e, essa influência em todos os âmbitos da vida, inclusive, no educacional, mostrou-se frutífera. A partir dos anos 2000, somos inseridos na Era Interativa, com a presença dos *smartphones*, *laptops* e *notebooks*. A evolução das formas interativas é notável e sua inclusão na esfera educacional, com isso, torna-se inevitável (Moran, 2008).

Em função dessas mudanças, Moran (2008, p. 2) defende as reflexões sobre o uso tecnológico no texto educacional, com investimentos público em infra-estrutura e formação de professores:

Não basta tentar remendos com as atuais tecnologias. Temos que fazer muitas coisas diferentemente. É hora de mudar de verdade e vale a pena fazê-lo logo, chamando os que estão dispostos, incentivando-os de todas as formas – entre elas a financeira – dando tempo para que as experiências se consolidem e avaliem com equilíbrio o que está dando certo. Precisamos trocar experiências, propostas, resultados.

Para Costa, Beviláqua e Fialho (2020), a noção que se refere à tecnologia tem, essencialmente, uma estreita relação com a ideia de técnica e com o próprio

agir humano, já que são os seres humanos que se instrumentalizam a partir de técnicas atravessadas pelo desenvolvimento tecnológico para determinado fim.

[...] desejamos que as tecnologias em rede sejam empregadas na produção, na composição, no armazenamento e no compartilhamento de materiais e atividades didáticas na perspectiva da Pedagogia Crítica e dos Letramentos Críticos (BEVILÁQUA, 2017; COSTA et al., 2020b), sempre pensando a educação como instrumento (tecnologia) de libertação. A considerar que as tecnologias nunca são neutras, elas não devem ser empregadas com abordagens pedagógicas ditas neutras (que, a bem da verdade, não existem!), mas com abordagens teórico-metodológicas que questionem as opressões, as violências e as injustiças do mundo, como a abordagem dos Letramentos Críticos (Costa; Beviláqua; Fialho, 2020, p. 14).

Alguns pressupostos são indicados por Costa, Beviláqua e Fialho (2020) para expressar a forma como a sociedade lida com os recursos tecnológicos, tendo como premissa os preceitos freireanos: i) as tecnologias estão permeadas de ideologia, intensificando seu uso político para uma dada visão de mundo; ii) elas precisam ser compreendidas, controladas e dominadas; iii) ocorre a imposição acrítica e vertical da tecnologia; e iv) é preciso primar pelos usos emancipatórios dos recursos tecnológicos, afastando-se da alienação e da baixa presença de recursos técnicos utilizados.

Como esse uso tecnológico é viabilizado pelas ações humanas, é imprescindível pensar na influência da ideologia nesse processo, bem como nas intencionalidades presentes na composição de certos tipos de ‘artefatos’ tecnológicos. No caso das instituições de ensino, os docentes devem ser devidamente instruídos para esse uso, sob o risco de não alcançarem os objetivos de aprendizagem. Além disso, há movimentos que primam pela imposição vertical das tecnologias, cabendo a contextualização de seu uso e desvelamento dos interesses, benefícios e limitações em seu uso. Cabe a adoção de uma postura curiosa e indagadora em relação a esse uso. Desta forma, é preciso negar qualquer interação que não seja crítica e direcionada à emancipação humana (Costa; Beviláqua; Fialho, 2020).

A libertação almejada por Freire (2018, p. 118) é delineada a seguir, enfatizando o comprometimento dos docentes com o desenvolvimento dos indivíduos:

A educação que se impõem aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se em uma consciência especializada, mecanicistamente, compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a de depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Com base na noção dos letramentos, como práticas sociais, Costa, Beviláqua e Fialho (2020) explicam que a construção de Letramentos Digitais influencia na cultura e identidade humana, utilizados criticamente. “Esse aspecto transformacional dos letramentos inclui capacidades de compreender e imbuir os textos de sentido, dependendo do lugar social que o leitor ocupa ao ler o texto, criticá-lo, (re)apropriá-lo e redesenhá-lo” (Costa; Beviláqua; Fialho, 2020, p. 5-6). Para esses autores, a abordagem crítica das tecnologias no cenário educacional proporciona uma resistência à educação bancária criticada por Paulo Freire, visando a libertação e emancipação humana. Exploramos com maiores detalhes o uso dos recursos tecnológicos nos ambientes educacionais.

Homem, tecnologia e convivência humana e a BNCC

Desde os primórdios da humanidade, a relação entre homem e técnica permeia as transformações sociais, na direção do aumento das potencialidades, como a inteligência e a capacidade física, a partir da utilização de determinadas ações como o ato de se erguer, utilizar as mãos, bem como, o aumento da capacidade do uso cerebral. O aprimoramento de habilidades como a caça, a construção de abrigos e o desenvolvimento da fala marcaram os padrões comportamentais que implicaram na criação das três tecnologias principais da inteligência: oralidade, escrita e informática (Lévy, 1999).

De acordo com Lévy (1999, p. 22), as produções humanas estão, cada vez mais, alinhadas à expansão tecnológica:

As obras offline podem oferecer de forma cômoda uma projeção parcial e temporária da inteligência e da imaginação coletivas que se desdobram na rede. Podem também tirar proveito de restrições técnicas mais favoráveis. Em particular, não conhecem os limites devidos à insuficiência das taxas de transmissão. Trabalham, enfim, para construir ilhas de originalidade e criatividade fora do fluxo contínuo da comunicação.

A oralidade atua na transmissão de informações acerca da cultura de um dado povo. A escrita favorece a abstração e a simbolização do agir humano. Os registros escritos implicaram em uma mudança nas relações humanas, com a promoção da comunicação dinâmica e simultânea, gerando o afastamento entre emissor e receptor. Essa relação se intensifica com a informática que implicou na forma como as relações humanas se estruturam, auxiliando na construção de conhecimentos. “Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna universal, e menos o mundo informacional se torna totalizável” (Lévy, 1999, p. 111).

Atualmente, a substituição do contato humano, a partir da presença do Ciberespaço tem fomentado discussões e preocupações sobre algumas mudanças paradigmáticas que o avanço tecnológico poderia impor. Contudo, Ribeiro (2021)

indica que outras mudanças ocorridas outrora apenas tornaram mais complexas e reorganizaram as relações humanas e a capacidade de resgatar a memória social dos indivíduos. Em função disso, Lévy (1999) explica que a escrita não fez desaparecer as palavras, a fotografia não substituiu a pintura, o cinema não substituiu o teatro e a televisão não substituiu o cinema. Todos esses diferentes elementos, novas alternativas surgiram, da reconfiguração do fazer humano.

Lévy (1999, p. 68-69), explica que o espaço-tempo no ‘mundo virtual’ é diferente daquilo que percebemos na realidade, cabendo uma apropriação do funcionamento desses espaços para sua devida interação.

Esperamos muitas vezes das artes do virtual um fascínio espetacular, uma compreensão imediata, intuitiva, sem cultura. Como se a novidade do suporte devesse anular a profundidade temporal, a espessura do sentido, a paciência da contemplação e da interpretação. Mas a cibercultura não é, justamente, a civilização do zapping. Antes de encontrar o que procuramos na World Wide Web é preciso aprender a navegar e familiarizar-se com o assunto. Para integrar-se a uma comunidade virtual, é preciso conhecer seus membros e é preciso que eles o reconheçam como um dos seus. As obras e os documentos interativos em geral não fornecem nenhuma informação ou emoção imediatamente. Se não lhes forem feitas perguntas, se não for dedicado um tempo para percorrê-los ou compreendê-los, permanecerão selados. Ocorre o mesmo com as artes do virtual.

Nesse mesmo sentido, diversas tecnologias surgiram e foram utilizadas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Um exemplo é o quadro de giz, que permitia ao professor fazer anotações, explicar conceitos e interagir com os alunos de forma visual. No entanto, com o avanço da tecnologia, surgiram novas ferramentas que revolucionaram o ensino, como o computador, as lousas digitais e os *tablets*. Esses recursos possibilitam o acesso a uma infinidade de recursos educacionais, como vídeos, jogos digitais, simulações e programas de ensino personalizado. Atualmente, a *internet* conecta alunos e professores do mundo todo, permitindo o compartilhamento de conhecimento de forma rápida e eficiente (Lévy, 1999; Ribeiro, 2021).

O uso dos recursos digitais no cenário contemporâneo potencializa, mais uma vez, o aperfeiçoamento das necessidades humanas, como nas paradigmáticas mudanças promovidas pelo surgimento do teatro, cinema e televisão, respectivamente, incluindo mais recursos e potencialidades e tornando a formação, na esfera educacional, multifacetada. Com a ajuda do texto de Lévy (1999), entende-se que é essencial utilizar as diferentes tecnologias disponíveis de forma complementar, buscando sempre o equilíbrio entre tradição e inovação para proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado rica e estimulante. Assim, é possível aproveitar o melhor de cada ferramenta para tornar o processo educativo mais dinâmico, engajador e eficaz.

Em geral, os seres humanos não apresentam um processo de ação e reflexão que os leve a explorar todas as possibilidades dos meios utilizados. Os docentes estão inclusos neste quadro. Contudo, a ampla responsabilização desses sujeitos por si pelo acesso e melhora do desempenho dos estudantes, em função dos recursos tecnológicos é enganosa, uma vez que cabe às instituições de ensino a disponibilização de aporte adequado para que os docentes desempenhem de forma satisfatória esse trabalho (Moran, 2000; 2008).

De acordo com Moran (2000, p. 143), já em 2000, estava posto um movimento pela expansão da educação pelas vias virtuais, algo que ainda hoje é incipiente. Contudo, é inegável que a Educação à Distância incrementou as ferramentas utilizadas, proporcionando seu uso na Educação Básica:

Estamos numa fase de transição na educação a distância. Muitas organizações estão limitando-se a transpor para o virtual adaptações do ensino presencial (aula multiplicada ou disponibilizada). Há um predomínio de interação virtual fria (formulários rotinas, provas, e-mail) e alguma interação *on line*. Começamos a passar dos modelos predominantemente individuais para os grupais. A educação a distância mudará radicalmente de concepção, de individualista para mais grupal, de utilização predominantemente isolada para utilização participativa, em grupos. Das mídias unidirecionais, como o jornal, a televisão e o rádio, caminhamos para mídias mais interativas. Da comunicação *off line* evoluímos para um mix de comunicação *off* e *on line* (em tempo real).

Ao mesmo tempo, uma postura dialógica, na direção dos estudantes, é fundamental para a aquisição de confiança e a construção de um trabalho cooperativo. A busca pelo (re)conhecimento das características determinantes na personalidade dos estudantes também é outro fator de fundamental importância para que essa relação de confiança seja construída. Com a apresentação prévia dos conteúdos, é possível engajá-los em um ensino diversificado, com a utilização de muitos recursos, inclusive, já conhecidos e utilizados por esses estudantes (Moran, 2000; 2008).

Para Moran (2000), o papel assumido pelos docentes tem mudado de uma postura informacional para um orientador das aprendizagens, por meio: i) do uso de fóruns; ii) realização de pesquisas *online*, com a construção de uma postura voltada à pesquisa e à divulgação das descobertas de maneira sistematizada; iii) construção colaborativa, realizada de forma presencial e semipresencial, com a construção de páginas conjuntas e colaborativas. Em função disso, os docentes têm demonstrado uma postura mais mediativa que deliberativa, de forma mais flexível e sensível.

Cabe salientar que a BNCC reconhece a importância da preparação dos alunos para um mundo cada vez mais digital e interconectado. Assim, a educação tecnológica não pode ser vista apenas como o domínio de habilidades

técnicas, mas como uma forma de promover a cidadania digital, a ética e a colaboração. O documento sugere que a tecnologia deve ser integrada de forma transversal ao currículo, favorecendo o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade. Enfatiza-se, ainda, a importância de abordar questões como a privacidade, a segurança *online* e o impacto das tecnologias na sociedade e no meio ambiente (Brasil, 2018).

No documento, a adoção das novas tecnologias na educação é estimulada, como um acompanhamento das evoluções de nosso século:

Para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem (Brasil, 2018, p. 487).

Assim, entende-se a influência das novas tecnologias na diversificação das práticas sociais desenvolvidas no contexto escolar. Esses elementos, conforme Mello, Caetano e Souza (2019, p. 102), se ligam à multimodalidade, que não deve ser desprezada no processo educacional, visto que estamos inseridos em diferentes formas comunicacionais, dando origem, inclusive, à noção *Letramento Digital*. “Ainda que as práticas escritas tenham centralidade no contexto digital, percebe-se que o letramento digital se difere muito do letramento impresso, na medida em que permite um trabalho diferenciado com relação à multimodalidade”.

Na Base, a competência 7 descreve a importância das habilidades digitais. Contudo, Mello, Caetano e Souza (2019, p. 107) indicam uma disparidade entre as habilidades e os componentes, com uma abordagem superficial da multimodalidade. “Sendo assim, pode-se dizer que, diante dos outros conceitos, é deficiente o trabalho com a multimodalidade na BNCC, pelo menos no que se pode analisar das habilidades que tratam com mais ênfase da linguagem digital”. Desta maneira, esses autores ressaltam a importância da articulação entre “o meio digital, e as práticas de linguagem locais e globais” (*Ibidem*).

Os quadros 1 e 2 mostram a presença dos conceitos linguagem *online*, em relação à competência específica 7 da área de língua portuguesa e nos campos de atuação social:

Quadro 1 - Conceitos da linguagem *online* e a competência específica 7 de LP

Competência 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 497).	
HABILIDADES	CONCEITOS-CHAVE
(EM13LGG701) <i>Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</i>	PRÁTICAS; ESCREVER NUM MUNDO SOCIALMENTE MEDIADO; VIRTUALIDADES.
(EM13LGG702) <i>Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.</i>	PRÁTICAS; ESCREVER NUM MUNDO SOCIALMENTE MEDIADO; POSTURA; AFINIDADES.
(EM13LGG703) <i>Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.</i>	PRÁTICAS; ESCREVER NUM MUNDO SOCIALMENTE MEDIADO; VIRTUALIDADES; MULTIMODALIDADE.
(EM13LGG704) <i>Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.</i>	VIRTUALIDADES.

Fonte: Mello, Caetano e Souza (2019, p. 102-103).

Quadro 2 - Conceitos da linguagem *online* nos campos de atuação social

Todos os campos de atuação social	
HABILIDADES	CONCEITOS-CHAVE
(EM13LP11) <i>Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.</i>	ESCREVER EM UM MUNDO TEXTUALMENTE MEDIADO; VIRTUALIDADES.
(EM13LP12) <i>Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.</i>	ESCREVER EM UM MUNDO TEXTUALMENTE MEDIADO; VIRTUALIDADES; POSTURA.
(EM13LP17) <i>Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.</i>	PRÁTICAS; ESCREVER EM UM MUNDO TEXTUALMENTE MEDIADO; VIRTUALIDADES; MULTIMODALIDADE.

<p>(EM13LP18)</p> <p><i>Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos</i></p>	<p>PRÁTICAS; ESCREVER EM UM MUNDO TEXTUALMENTE MEDIADO; VIRTUALIDADES; MULTIMODALIDADE.</p>
---	---

Fonte: Mello, Caetano e Souza (2019, p. 104-105).

Ambos os quadros evidenciam a necessidade de trazer para a sala de aula, elementos que, de alguma forma, já fazem parte das rotinas dos estudantes. “O documento enfatiza, ainda, que essa necessidade é motivada pela forma híbrida e multissemiótica em que os textos se organizam, o que pode ser denominado fenômeno da multimodalidade” (Mello; Caetano; Souza, 2019, p. 106). Em função disso, entende-se a necessidade de um aprofundamento, com o direcionamento sobre a forma como essas práticas devem ser desenvolvidas na esfera educacional. Aprofundamos a seguir esse entendimento, por meio da noção freireana.

Aproximações entre o uso das novas tecnologias e a Educação Emancipatória de Paulo Freire

Enfocamos a emancipação, que, conforme aborda Freire (2014; 2017), seria contrária à subjugação colonial que se faz, dentre outras instâncias sociais, no processo educativo, que ocorre, em muitos casos, de forma monocultural. Desta maneira, a partir da epistemologia e da interculturalidade, as práticas educativas podem ser potencializadas, favorecendo a construção de sujeitos críticos. O processo colonizador em nosso país, demarca a reprodução do modelo europeu, não apenas aqui, mas em todas as sociedades também colonizadas, com algumas diferenças em relação à resistência dos povos a forma como essa ótica colonial foi deliberada. Desta forma, a colonização alterou significativamente a cultura e a identidade desses povos, inclusive, a partir de ações genocidas.

Em função disso, podemos pensar a resistência à colonização como uma resposta, o que para Freire (2017), favorece a libertação dos indivíduos, sobretudo de suas mentes. Esse domínio vem sendo (re)configurado pelas escolas, atuando na reprodução das desigualdades sociais. Contudo, faz-se *mister* que essa reprodução nas instâncias educativas seja devidamente problematizada, passando, a educação, a se comprometer, de fato, com a humanização dos sujeitos e luta pelo reconhecimento social e político dos grupos inferiorizados. A opressão impõe o pensamento hegemônico, incorrendo no apagamento das culturas e identidades locais, promovendo o apagamento das bases nas quais estamos ancorados socialmente.

O contexto político-social Latino-Americano, demarcado pelo desenvolvimento do capitalismo monopolista, fator que favorece o domínio internacional, é problematizado pelo autor. Esse domínio impõe o modelo neoliberal nas esferas econômica, política e ideológica, precarizando, de forma globalizada, as condições de vida da grande maioria da população. A lógica social passa a operar sobre o mercado e, indivíduos e Estado se tornam motores do desenvolvimento do capital. Em consequência, a iniciativa privada é privilegiada pela ruptura das fronteiras e flexibilidade de leis capazes de desenvolver ainda mais esse setor (Freire, 2018).

De acordo com as premissas de Freire (2014; 2017; 2018), esse teor opressor do capitalismo sobre os indivíduos deveria ser problematizado pela educação, tendo em vista a importância da tomada de consciência destes sobre sua condição alienada, na direção da Educação Libertadora. O valor social das pessoas é medido pela capacidade produtiva que elas demonstram possuir, em um processo de tecnicização das vivências, transformando esses indivíduos em motores que servem ao capital e às empresas. Aquilo que se entende como uma promessa do capitalismo, acessível a todos, se torna, simultaneamente, um fator de motivação e engajamento e, igualmente, uma mentira que mascara a opressão e a dominação.

Para que os indivíduos sejam devidamente conscientizados, cabe o estímulo ao pensamento crítico sobre a opressão e a capacidade de superação das desigualdades presentes em nossa sociedade. A consciência sobre a opressão sofrida sempre esteve presente. Esse fato é corroborado pela presença constante de movimentos de resistência a diferentes formas de opressão ao longo do tempo, a partir da criação de propostas pautadas na problematização. Dentre elas, o marxismo se destaca, por primar pela transformação das relações produtivas, para a criação de igualdade e liberdade entre os indivíduos. A revolução viria da conscientização popular, em meio à luta por mudanças político-sociais capazes de se gerir sem classes sociais e Estado (Freire, 2014; 2018).

Essa mudança paradigmática ocorre a partir do reconhecimento do indivíduo como um ser histórico e cultural, com sensibilidade para questionar, de forma crítica, os sentidos produzidos sobre a própria existência. Com base em uma reflexão filosófica, os seres humanos podem transformar-se, impactando sua realidade. O foco no conhecimento epistemológico se desenvolve, articulando-se à educação, entendendo que o fazer humano é transcendental, instrumentalizando-se com a produção de sentidos. Contudo, essa noção apenas é construída com o profundo compromisso com essa consciência crítica, na direção de uma humanização emancipadora (Freire, 2014; 2018).

A função mediadora da figura docente é destacada, juntamente ao compromisso ético, estético e a coerência entre a prática e os valores éticos e

políticos da humanidade. Com base no diálogo, essa relação entre educadores e educandos se desenvolve, em articulação às experiências, capazes de superar as estruturas de dominação presentes, pensando juntamente ao indivíduo oprimido e não para ele. Em geral, conforme demonstra o fragmento a seguir, os educandos são levados ao descrédito sobre sua própria capacidade, uma vez que não sentem que o espaço escolar é destinado à eles:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, [os camponeses oprimidos] terminam por se convencer de sua “incapacidade”. [...] Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: “Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos” (Freire, 2017, p. 69-70).

As experiências de Freire (2017) na alfabetização de adultos em Angicos (RN), compromissadas com a leitura do mundo dos educandos, inauguram as bases de seu pensamento filosófico, acompanhando-o em diferentes missões pelo mundo e compartilhadas em seus escritos (Severino, 2021). Para que os conhecimentos sejam construídos, as experiências prévias dos sujeitos devem ser acionadas, uma vez que antes de se ler a palavra, é preciso *ler* a própria realidade, compreendê-la e problematizá-la. O contexto é um elemento essencial para que o entendimento seja construído sobre todos os aspectos que cercam os conteúdos trabalhados.

Em 1964, Paulo Freire foi forçado a se exilar, devido à ditadura militar instaurada em nosso país. As obras escritas enquanto estava no Chile, destacam a importância da comunicação para a conscientização dos educandos, a opressão da colonização e a necessidade de luta pela libertação. Essa luta deve ser estimulada com diálogo e cooperação entre os líderes e seus liderados. Freire deixa o Chile e se dirige para os Estados Unidos e, mais tarde, para Genebra, na Suíça. Filiado ao Instituto de Ação Cultural (IDAC), o educador dirigiu-se a diferentes países africanos, desenvolvendo programas educacionais pautados na educação pela libertação. A conscientização parte, então, da compreensão profunda sobre a realidade sociocultural, bem como, da capacidade de transformá-la (Severino, 2021).

Seu projeto educativo pauta-se na articulação entre a ação social, o conhecimento, a cultura e a educação, com o enraizamento na comunidade em um movimento de resistência ao eurocentrismo, com a denúncia das relações colonizadoras. A educação, sob a ótica freireana, desenvolve-se no respeito à diversidade, com a interculturalidade. Nas relações de alteridade, a cultura dos indivíduos é problematizada e a educação se constrói na troca de experiências, celebrando a diversidade (Severino, 2021).

O diálogo respeitoso, fazendo dos encontros educativos verdadeiros espaços de troca, contribui para a construção da Filosofia da Educação, devidamente comprometida com a libertação dos seres humanos de sua opressão. Essa filosofia proporciona a transformação de nossa sociedade, levando a uma civilização mais feliz, inspirada no humanismo, fenomenologia, existencialismo, hegelianismo e marxismo. As ações educativas são enraizadas na *práxis*, estabelecendo um processo de ação e reflexão, proporcionando a consciência de classe, que transcende a pura sensibilidade de classe, uma vez que pode promover grandes transformações (Freire, 2018; Severino, 2021).

Destaca-se ainda, a importância da problematização da existência, negando a imanência, como um chamamento à mobilização dos indivíduos pelos plurais sentidos embutidos no ato de tornar-se humano, em constante interação com a cultura e a identidade. Para tanto, é fundamental a coerência entre os valores dos indivíduos e sua atuação prática. Em igual medida, as instâncias nacionais e internacionais devem criar subsídios para que políticas públicas para as classes minoritárias sejam priorizadas, uma vez que é papel fundamental da prática educativa, pautar os interesses coletivos, visando verdadeiras revoluções sociais (Freire, 2014; 2017; 2018).

Considerando as contribuições de Paulo Freire para o debate prestado neste capítulo, consideramos que as novas tecnologias, se bem integradas, podem atuar como ferramentas poderosas, colaborando com a promoção da autonomia dos educandos, incentivando a participação ativa, o pensamento crítico e a aprendizagem colaborativa. Freire (2018) defende uma educação que não apenas ‘transmita’ conhecimentos, mas libertasse os indivíduos, permitindo-lhes compreender e transformar a realidade.

É essencial lembrar que a simples introdução de tecnologia nas salas de aula não garante uma educação emancipatória. É necessário um planejamento pedagógico que tenha como base a problematização crítica de diferentes aspectos dos contextos sociais dos estudantes, com o alinhamento entre esses pressupostos e a mediação tecnológica. Isso implica numa formação contínua dos educadores, no desenvolvimento de saberes que promovam espaços para a reflexão e o debate. Seguimos para a próxima seção, com alguns apontamentos finais.

Considerações finais

Diante ao exposto, indicamos a importância das novas tecnologias no contexto educacional. Para tanto, delineamos algumas premissas que nos auxiliam à busca de alternativas para as questões definidas na introdução deste texto: i) qual o papel dos docentes quanto às novas tecnologias na educação? ii) como a BNCC entende o uso das novas tecnologias na Educação Básica? e

iii) quais atividades se espera das novas tecnologias, sobretudo com o uso da multimodalidade no contexto educativo?

A BNCC reconhece a importância do uso das novas tecnologias na Educação Básica como um meio para desenvolver competências essenciais nos estudantes. Esse documento incentiva a integração das tecnologias digitais no ensino, visando a promoção da personalização do aprendizado, ampliando o acesso à informação e possibilitando novas formas de interação e comunicação. Destaca-se a necessidade de preparar os alunos para o uso crítico e responsável dessas tecnologias, garantindo que eles sejam capazes de utilizá-las como ferramentas para resolver problemas e criar conhecimento.

A implementação das tecnologias na esfera educacional, obviamente, não implica uma substituição, *meramente*, do giz e quadro negro pelos dispositivos, mas de um aprimoramento no ‘fazer’ humano, com a inclusão de novas tecnologias nos diferentes âmbitos da vida prática. Algumas práticas tradicionais de ensino, como a presença de uma lousa ou o giz, permanecem sob o prisma de lousas digitais, *notebooks* e *tablets*, potencializando e diversificando ainda mais a formação. O aumento das possibilidades formativas intensifica uma educação de qualidade, a partir do uso adequado, aliado à formação continuada, na mediação dos conhecimentos.

Os docentes têm um papel fundamental quanto ao uso das tecnologias em sala de aula, uma vez que eles podem ser inseridos como ‘animadores’ ou mediadores dos conhecimentos construídos. Essa postura se desprende da tradicional função informacional, estabelecida a partir de uma postura dialógica, com confiança e pautada no trabalho colaborativo. Esses profissionais podem utilizar as tecnologias de diversas formas, como por exemplo, para promover a interação entre os alunos, estimular a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico. Além disso, as tecnologias podem ser utilizadas para ampliar o acesso ao conhecimento, permitindo que os alunos tenham mais recursos e possibilidades de aprendizado.

O uso das tecnologias em sala de aula não substitui o papel do professor, mas sim o complementa. Os docentes podem utilizar as tecnologias de forma estratégica, integrando-as de forma significativa ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é fundamental que os professores estejam constantemente atualizados e capacitados para utilizar as tecnologias de forma pedagógica e eficaz. A adoção das tecnologias na esfera educacional apresenta diferentes possibilidades como: a construção de fóruns de discussão *online*, a realização e divulgação de pesquisas e a construção conjunta de conhecimentos, a partir de páginas colaborativas e de construção coletiva. Esses recursos são capazes de dinamizar o processo de aquisição de conhecimentos, favorecendo a motivação e o engajamento dos estudantes.

A incorporação de tecnologias na educação permite a personalização do ensino, atendendo às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Por meio das plataformas digitais, é possível oferecer atividades e conteúdos adaptados individualmente, proporcionando uma experiência educacional mais eficaz. Destaca-se também a possibilidade de promover a interação entre os alunos, mesmo à distância. Com o uso de ferramentas como videoconferências, *chats* e redes sociais, os estudantes podem compartilhar ideias, debater temas e colaborar em projetos em grupo, ampliando suas habilidades de comunicação e colaboração.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.
- COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F.; FIALHO, V. R. A atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre as tecnologias: letramentos digitais e críticos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, PR, 23, 1-16, e-2020.16603.209209228763.0810, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16603>. Acesso em: 30 jun. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2018.
- LÉVY, P. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo, SP: Ed. 34, 1999.
- LOCATELLI, E. L.; TROIS, L. P. Práticas Pedagógicas da Educação Básica em um espaço-tempo híbrido e multimodal. *In.*: **Anais do Congresso Sobre Tecnologias na Educação (CTRL+E)**, 6. Porto Alegre, RS: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/17554>. Acesso em: 1 jul. 2024.
- MELLO, A. F. de; CAETANO, J. M. P.; SOUZA, C. H. M. de. A multimodalidade no contexto da nova BNCC: considerações sobre ensino e tecnologia. **Revista Philologus**, 25(73). Rio de Janeiro, RJ: CiFEFiL. 2019. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO25/73supl/09.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2024.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, RS, 3(1), 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MORAN, J. M. Educação e Tecnologias: Mudar para valer! *In.*: **Educação e Tecnologias na perspectiva da gestão escolar**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: SEED-Pr., 2008. p. 5-10 (Cadernos temáticos).

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2021.

SEVERINO, A. J. A emancipação dos povos colonizados na proposta educacional freiriana: decolonização e interculturalidade. **Comunicação & Educação**, 26(2). 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/187380/178621>. Acesso em: 12 fev. 2024.

A COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS E QUESTÕES DE IDENTIDADE DE ALUNOS COM TDAH

Alexandra Aparecida de Oliveira¹

Introdução

Este capítulo explora a influência das interações sociais e trocas comunicativas na formação da identidade de indivíduos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). As relações dialógicas, por meio de signos ideológicos, expressam valores e significados diversos. Posto isso, abordamos como essas interações podem, por um lado, reforçar estigmas e por outro lado, promover a autoestima e a inclusão dos alunos com TDAH.

Diante dos desafios frequentemente enfrentados por indivíduos com esse tipo de transtorno, emerge a necessidade de compreender as dinâmicas de interação que impactam a construção da identidade, visto que ela se constitui *na e pelas* relações sociais, impactando a autoestima e a concepção de si mesmo. Assim, compreender essas dinâmicas interacionais favorece *insights* valiosos para a promoção de ambientes educativos mais inclusivos e acolhedores que reconheçam e valorizam a diversidade e as potencialidades de todos os estudantes. Ademais, ao abordar os mecanismos de estigmatização e os processos de construção de identidade, buscamos nos inserir em um debate mais amplo sobre a inclusão, a diversidade e a equidade na educação.

Linguagem e Identidade

Mikhail Bakhtin (1895-1975), juntamente com Vadim Medviédev (1929-1988) e Valentin Volochinov (1895-1936), contribuíram para o entendimento do dialogismo, explorando a natureza da linguagem como um fenômeno social e a importância do contexto social na compreensão da linguagem e do discurso. Assim, constaram a singularidade de sujeitos sociais, culturais e

¹ Licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Especialista em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Mestra em Educação Mediada por Tecnologias pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: alexaletras@hotmail.com.

históricos, ao se comunicarem por meio dos enunciados presentes no discurso, em situações sociais específicas. Em vista disso, pelas lentes do dialogismo, é possível compreender um dado fenômeno social e superar generalizações da individualidade levando em conta os valores e a posição no mundo, a partir da enunciação (Bakhtin [Volochinov], 2006).

Bakhtin [Volochinov] (2006) entende que a língua é social, desenvolvida entre, ao menos, dois sujeitos, posicionados social e historicamente. Dessa forma, a análise dialógica do discurso se concentra em uma realidade social e no desenvolvimento dos indivíduos em diferentes contextos, com suas subjetividades e capacidades de estabelecer relações com o *outro* por meio da linguagem. Ou seja, a língua não pode ser desvinculada de seu exterior, pois se constitui a partir do evento social da interação verbal, do diálogo entre os sujeitos e do contexto histórico-social (Bakhtin [Volochinov], 2006).

Ao reconhecer a influência da linguagem para a criação e a compreensão das práticas sociais, Bakhtin [Volochinov] (2006) introduz a noção de *signos ideológicos*, refletindo e refratando uma outra realidade. Tais signos não podem ser isolados ou reduzidos à partes distintas de um enunciado, pois são, na verdade, constituintes integrantes e inter-relacionados à determinada imagem, objeto ou outro. A interpretação dos signos ideológicos não é determinada apenas por sua forma ou aparência superficial, mas, por seu contexto social, histórico e cultural mais amplo (Bakhtin [Volochinov], 2006).

A linguagem é um campo de disputa pelo poder simbólico, e os signos ideológicos são produtos culturais que expressam valores e significados que refletem e refratam diferentes visões de mundo, além de estabelecerem as relações sociais dentro de uma sociedade específica. Em função disso, o signo ideológico, como espaço de confronto entre múltiplas vozes sociais distintas, evidencia não apenas o caráter social da linguagem, mas também sua diversidade e heterogeneidade constitutiva. Nesse sentido, a linguagem é utilizada de maneira estratégica, para reforçar ou contestar valores e significados dominantes, resultando em um processo de disputa e negociação entre diferentes vozes sociais (Ribeiro, 2017).

Adicionalmente, Romero (2015) argumenta que o principal instrumento das interações sociais é a linguagem e os significados que ela tece. É por meio dela que as representações sociais são desenvolvidas e transformadas, fundamentando, assim, a construção de identidades sociais. O termo *voz* em Bakhtin, conforme Bubnova (2011, p. 276), tem um sentido metafórico, pois se trata da “maneira semântico-social depositada na palavra”, a partir da qual, a voz remete à opinião, ponto de vista e postura ideológica. Como a língua tem força ideológica e as vozes sociais estão submetidas às questões de poder,

não há neutralidade no jogo de vozes, pois elas povoam a linguagem e dão às palavras determinadas significações, expressando a posição sócio-ideológica de determinado contexto histórico.

A posição sócio-ideológica indica que os participantes se apropriam de valores-referência, sendo, esses valores, resultantes da pressão estabelecida por um valor social de identificação dos enunciantes. Tendo em vista esses pressupostos, consideramos importante analisar as vozes sociais que ecoam sobre os indivíduos com TDAH, posto que na voz do outro há implicações de valores ideológicos, impactando a forma como esse indivíduo é visto pelo *outro*, como resultado da internalização de ideologia social. Nesse sentido, é crucial considerar a visão predominante sobre esses sujeitos em diferentes ambientes, considerando os possíveis estigmas a eles associados e a percepção de si, como reflexo de uma construção enviesada pelo *outro*.

Destri e Marchezan (2021) entendem que as relações dialógicas são imbricadas de posicionamentos valorativos, ideológicos e projeções de *outros* anteriores. Essas interações não podem ser compreendidas fora do campo do discurso, posto que é nele que as vozes dialogam, confrontam-se e se influenciam. É por meio dessas relações que são construídos os enunciados.

Bakhtin [Volochinov] (2006) ressalta que o discurso não apenas reflete, mas também constitui a realidade social dos participantes, marcando a presença do *outro* na enunciação e revelando julgamentos de valor na seleção das palavras e entonação. Cipriano e Gonçalves (2017) afirmam que cada enunciado se constroi a partir de *outros*, possibilitando a identificação das *vozes* que se entrelaçam nas interações, formando uma cadeia discursiva que se refere às vozes anteriores e se dirige a outras *vozes* subsequentes. Adicionalmente, Moita Lopes (2002) aborda o discurso como a ação no mundo, enfatizando que os significados são construídos *nas e pelas* interações discursivas. Esses significados refletem a forma como os participantes veem o mundo e a si mesmos. Trata-se de uma prática social que tem implicações na construção de identidades individuais e coletivas.

Interações discursivas e questões de identidade são também discutidas por Romero (2020), que destaca como as interações sociais contribuem para a construção de identidades sociais e do desenvolvimento humano. A autora baseia-se nas ideias de Moita Lopes (2002), ao afirmar que, na relação com o outro, práticas discursivas são refletidas, refratadas e estabelecidas. Nesse dinamismo, o ser humano se engaja em diferentes discursos, elaborando significados para a compreensão de sua própria experiência, sendo as identidades sociais formadas nesses contextos. Adicionalmente, Moita Lopes (2002) conceitua as identidades como construções sociais, vinculadas às questões dialógicas e políticas, refletindo as muitas formas de *estar no mundo*.

O *estar no mundo*, como sujeito com TDAH, implica no enfrentamento de diversos desafios e obstáculos, tanto em âmbito individual quanto social. Diante desse cenário, a próxima seção aborda questões relacionadas aos impactos na vida do indivíduo com o transtorno.

TDAH na vida do indivíduo

O TDAH pode gerar diversos obstáculos para os estudantes, como as dificuldades na concentração, organização e autorregulação. Essas questões, quando não adequadamente compreendidas e apoiadas, podem levar a problemas relacionados à autoestima. Não raro, pessoas com TDAH sentem não estar vivendo todo o seu potencial. Isso acontece, muitas vezes, pelo julgamento de outras pessoas, como professores e familiares.

Esse tipo de sentimento, frequentemente, abala a autoestima, podendo fazer com que o indivíduo se sinta deslocado e desenvolva o sentimento de incapacidade, sentindo a frustração por não conseguir acompanhar os conteúdos como os demais. Outro ponto de influência na autoestima, relaciona-se à regulação emocional. A pessoa com TDAH se vê como um fardo para as pessoas ao seu redor e o sofrimento de invalidação (Barkley, 2012). A rotina diária e a execução adequada das funções executivas cotidianas podem ser um verdadeiro desafio.

Essas atividades exigem maior nível de organização, sendo que os sujeitos com o transtorno possuem dificuldades de percepção na priorização das atividades, com a manutenção do foco. A desatenção também pode prejudicar o andamento de tarefas com várias etapas, a partir das quais o foco é perdido. Embora o esquecimento seja normal em qualquer pessoa, em indivíduos com TDAH, ele é mais comum, resultando no acúmulo de atividades e, assim, ocasionando o estresse. Além disso, esse tipo de situação pode contribuir com a sensação de que estar sempre incorrendo em erros (Barkley, 2012).

No que tange às dificuldades com a família, há relatos sobre o controle dos pais, a ausência de uma rotina organizada e monitorada, respostas impulsivas e negativas dos pais, como consequência ao comportamento do filho. Ressaltamos que o comportamento impulsivo dos pais são *feedbacks* inadequados que podem causar dificuldades no relacionamento do grupo, ocasionando a desmotivação, os problemas emocionais e os prejuízos nas crenças sobre o grupo parental (Gomes *et al.*, 2007).

Os estudantes com TDAH costumam ter grandes dificuldades para realizar as suas tarefas acadêmicas, uma vez que lidar com prazos é uma questão bastante complicada. Contudo, há o fator *interesse pessoal*, que pode auxiliar no foco. Vale ressaltar, que para a maioria é complicado conseguir se adaptar à

rotina estudantil, sem o auxílio de acompanhamento profissional. Obviamente, alguns passam pela formação sem atendimento psicológico e/ou psiquiátrico. Porém, as dificuldades são evidentes e podem ocasionar em consequências ao longo do curso, entre outros, estresse e depressão².

O TDAH foi considerado por Carvalho, Crenitte e Ciasca (2007, p. 231) como um *distúrbio de aprendizagem*, caracterizado por:

[...] uma perturbação no ato de aprender, isto é, uma modificação dos padrões de aquisição, assimilação e transformação, sejam por vias internas ou externas do indivíduo. Acrescentando, distúrbios de aprendizagem como sendo uma disfunção do Sistema Nervoso Central relacionada a uma 'falha' no processo de aquisição ou do desenvolvimento, tendo, portanto, caráter funcional, sendo assim, um distúrbio não caracteriza uma ausência, mas sim uma perturbação dentro de um processo; assim, qualquer distúrbio implica em uma perturbação na 'aquisição, utilização e armazenamento de informações, ou na habilidade para soluções de problemas'. Portanto, os distúrbios de aprendizagem seriam uma perturbação no ato de aprender, isto é, uma modificação dos padrões de aquisição, assimilação e transformação, sejam por vias internas ou externas ao indivíduo.

Todavia, atualmente esse termo foi substituído por *Transtorno Funcional Específico (TFE)*, por recomendação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que enfatiza a visão pedagógica, em contraposição à visão médica. De acordo com Castro e Lima (2018), em uma pesquisa realizada no Brasil com estudantes em anos finais de escolarização ou que já haviam saído da escola, apontou que os alunos com TDAH eram tratados de forma inadequada pelos colegas e professores. A pesquisa evidenciou alto número de reprovações, expulsões, transferências compulsórias, além de problemas de aprendizagem e comportamento. Posto isso, é possível deduzir que o convívio escolar tenha gerado sofrimento, influenciando na construção da identidade, em vista de sentirem-se diferentes dos demais.

Corroborando com essas constatações, Gonçalves e Ferreira (2021) mencionam que quando desmotivados e em situações enfadonhas, as queixas são dificuldade de atenção e seleção de estímulos, o que, muitas vezes, acarreta o estigma de 'sonhador' ou distraído sobre aqueles que são diagnosticados com o transtorno. Contudo, além das qualidades tidas como negativas, há também aquelas que podem ser consideradas como positivas, como por exemplo o hiperfoco em determinados temas ou objetivos interessantes a esses indivíduos, algo que pode favorecer os estudos.

De acordo com Castro e Lima (2018), independentemente da faixa etária, o TDAH ocasiona problemas de diversas formas nos domínios social, acadêmico

2 Disponível em: <https://institutedepsiquiatriapr.com.br/blog/consequencias-do-tdah-adulto-nao-tratado/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

e profissional. De forma geral, o desempenho abaixo do esperado, menor nível de escolaridade e problemas de relacionamento interpessoal, são comportamentos apresentados. Ademais, eles são mais susceptíveis ao envolvimento com atividades de risco, incorrendo em acidentes automobilísticos, violação de regras, práticas sexuais, uso de entorpecentes e abuso de bebidas alcoólicas.

Além dessas características, no ambiente de trabalho, tem-se como tipicidade o desempenho insuficiente, a frequência na mudança de emprego, as faltas, os atrasos, os erros excessivos, a dificuldade em corresponder às demandas das atividades, a desorganização, o esquecimento, a fala impulsiva, os problemas com autoridade, a distração, a lentidão e a dificuldade para iniciar e priorizar tarefas (Harpin, 2005; Brod *et al.*, 2012), levando ao aumento da probabilidade de desemprego e insucesso profissional.

Na idade adulta, a hiperatividade pode se manifestar com o excesso de atividades (Castro; Lima, 2018). No que lhe concerne, a impulsividade pode ocasionar atitudes como imprudência na direção, curta duração nos relacionamentos amorosos e alterações no sono (Corkum, 2011). A maior parte dessas dificuldades decorrem das implicações do transtorno nas habilidades das Funções Executivas (FE) (Cisaca; Rodrigues; Salgado, 2010). Os impactos mudam, de acordo com as demandas da faixa etária. Em função disso, entende-se que eles podem ser exponenciados na vida adulta, posto que é nessa fase que o indivíduo deve exercer suas funções com maior autonomia (Mattos, 2006).

Apesar dos impasses, é salutar afirmar que as pessoas com TDAH tendem a manter o foco, durante longos períodos, em uma mesma atividade, desde que seja prazerosa e estimulante. Esse é o chamado *Hiperfoco*. O TDAH, entendido como uma deficiência químico-cerebral, faz com que os indivíduos, quando estão diante de situações/tarefas que lhes são agradáveis e estimulantes, tenham maior ativação cerebral. Ou seja, o prazer e o estímulo constantes aumentam a produção química no cérebro, compensando as deficiências neuroquímicas (Barkley, 2012).

Em relação aos tratamentos, há certa liberdade de escolha diante de questões neuro fisiológicas, diretamente relacionadas ao quão graves podem ser os prejuízos acarretados por essa necessidade orgânica em busca de prazer e estímulo constantemente (Associação Brasileira de Déficit de Atenção). Essas atividades aumentam a produção química, trazendo a sensação de equilíbrio ao cérebro. A troca de estímulos é um dos maiores prejuízos acumulados na vida do adulto com TDAH, isso porque ele possui a necessidade frequente de trocar de emprego, terminar cursos, falta de controle financeiro ou mesmo términos abruptos de relacionamentos³.

3 Disponível em: <https://tdah.org.br/tdah-no-adulto-estudos-recentes/>. Acesso em: 9 jan. 2024.

Devido às diferentes características desses sujeitos, um aluno com o transtorno pode ter dificuldade em seguir as instruções na sala de aula, acompanhar o programa e gerenciar seu comportamento, simultaneamente (Turketti 2010; Murphy 2012). Assim, é frequente que os professores se encontrem em uma situação na qual a escolha de seus métodos de ensino e materiais, pré-determina o sucesso ou o fracasso de uma aula ou de toda uma série de aulas (Turketti, 2010). Adicionalmente, no ambiente de sala de aula, as crianças e adolescentes são interpretados como pessoas com mau comportamento, podendo, ao longo dos anos, apresentar desenvolvimento comprometido, algo que acarreta nas reprovações. Muitos docentes tendem a ser mais controladores, desenvolvendo frustrações, dificultando a relação professor-aluno. Um dos reflexos desses comportamentos é a inadaptação do aluno na escola, levando ao empobrecimento das conquistas sociais e acadêmicas, tendo como resultado o insucesso (Maia; Confortin, 2015).

Castro e Lima (2018) mostram que os indivíduos com TDAH mais jovens buscam realização na vida acadêmica e pessoal, enquanto os mais velhos lamentam as perdas. Diante disso, foram constatados níveis diferentes de angústia e ansiedade, tendo em vista diferentes faixas etárias. Em relação aos impactos negativos, são ressaltadas as dificuldades na vida familiar, com questões financeiras, na organização e nas relações sociais. Em função disso, elevam-se os sentimentos negativos, além de indícios de procrastinação, ao iniciar um curso e não terminar, as dificuldades de aprendizagem, dentre outros transtornos associados e não compreendidos e/ou não diagnosticados.

O TDAH pode gerar dificuldades significativas relacionadas à concentração, organização, autorregulação e controle de impulsos, afetando o desempenho acadêmico, o planejamento e a realização de atividades cotidianas. Essas questões, quando não adequadamente compreendidas e apoiadas, podem levar a problemas de autoestima, sentimentos de inadequação e frustração. Além disso, o estigma e o preconceito enfrentados no ambiente social, especialmente no contexto escolar, podem contribuir para a construção de identidades negativas e a sensação de não estar vivendo todo o seu potencial. Isso pode resultar em problemas de relacionamento, desmotivação e até mesmo evasão escolar, comprometendo as identidades, conforme mostramos na próxima seção.

Identidades *versus* TDAH

As questões identitárias são temas guarda-chuva para outros a eles relacionados. Neste capítulo, a identidade é relacionada à concepção de si mesmo e tem como aporte os pressupostos de La Taille (2010, p. 112): “Eu como um conjunto de representações de si (imagens que a pessoa faz de si)”, mesmo não

correspondendo ao modo como é vista pelos outros, é como a pessoa julga ser. Trata-se de uma construção que permeia questões de consciência de si mesmo, para a qual envolve a reflexão contínua, a internalização de valores e normas sociais e a interação com o ambiente e a coletividade (La Taille, 2010).

O conceito de identidade está intrinsecamente ligado à noção de alteridade, ambos não podem ser entendidos isoladamente. A relação entre o *eu* e o *outro* é, fundamentalmente, dialógica. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, o diálogo entre os indivíduos é compreendido como uma troca de conhecimentos, visões e posicionamentos ideológicos (Bakhtin, 2003). As ideologias atuam como orientadoras do comportamento social, influenciando diretamente a construção das identidades. Ademais, Perdigão e Silveira (2018) argumentam que a identidade responde às imposições e demandas dos contextos sociais nos quais estão inseridos. A identidade, portanto, é construída e reconstruída constantemente por meio do diálogo e da interação social, refletindo as ideologias e as imposições sociais (Perdigão; Silveira, 2018).

Esse processo dinâmico de (re)construção identitária envolve não apenas a afirmação do *eu*, mas também o reconhecimento e a diferenciação em relação ao *outro*. No entanto, quando determinados grupos são estigmatizados e marginalizados pela sociedade, a construção de suas identidades pode ser profundamente afetada. Nesses casos, as identidades tendem a ser percebidas e representadas de maneira distorcida, com base em estereótipos e preconceitos (Goffman, 2004). Nesse contexto, indivíduos com TDAH, por não serem adequadamente compreendidos por seus pares, enfrentam os impactos da desinformação e da exclusão social, o que pode afetar profundamente sua identidade e a autopercepção (Barkley, 2015).

A identidade, para Bauman (2005, p. 85), é algo que remete ao tempo, à cultura, ao território, à origem, aos costumes e aos valores. Ela é complexa, uma vez que suas batalhas “não podem realizar sua tarefa de identificação sem dividir tanto quanto, ou mais do que, unir. Suas intenções includentes se misturam com (ou melhor, são complementadas por) suas intenções de segregar”. A identidade à diferença, afirmando que são interdependentes, resultando na criação linguística. Bentes, Mercês e Loureiro (2020), ressaltam que a alteridade está diretamente relacionada às diversas relações que o sujeito vai agregando ao longo da vida. O reconhecimento da alteridade e da diferença é indispensável para a relação ética e epistemológica entre o *eu* e o *outro*. Assim, as relações *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*, categorizadas por Bakhtin (2003), marcam a construção do sujeito numa perspectiva de valoração positiva ou negativa.

No mesmo viés de identidade e constituição pelo *outro*, Goffman (2004) debate importantes reflexões sobre grupos minoritários, com autoidentidade

negativa, classificados como estigmatizados. Para ele, a identidade é determinada a partir de parâmetros e expectativas estabelecidas pelo meio social. As pessoas podem ser caracterizadas por seus atributos, positivos ou negativos, tendo em vista o quantitativo de atributos tidos como comuns e naturais, a partir dos quais o caráter imputado ao indivíduo é denominado *identidade virtual*. Por sua vez, os atributos que, de fato, o indivíduo prova possuir, constituem a *identidade real*. Aos atributos que tornam o indivíduo diferente dos outros, em sinal de desvalorização, são tidos como estigmas pelo seu efeito de descrédito e constitui uma discrepância entre a identidade social virtual e a real.

O estereótipo que é criado para um determinado indivíduo é que se classifica como *estigma*, termo utilizado como atributo depreciativo, mas que, ao mesmo tempo, confirma a *normalidade* de *outrem*. Os padrões que os indivíduos incorporam na sociedade os torna estigmatizados e suscetíveis em relação à como o outro o vê, como seu defeito, podendo levá-lo, muitas vezes, a acreditar na sua menor valia frente aos demais. Ao perceber que seus atributos são tidos como impuros, na percepção do transtorno, a vergonha pode se tornar um sentimento central na vida do sujeito. O estigma tem, então, uma relação específica entre atributo e estereótipo. Nota-se questões de alteridade na concepção de si do sujeito e a relações de ideologia e poder que perpassam, influenciam e são influenciadas uns pelos outros (Goffman, 2004).

Corroborando aos preceitos de Goffman (2004), Alves (2020), diz que o processo de socialização condiz com a introdução do sujeito na sociedade ou em setores dela (família, escola, etc.). O autoconceito se desenvolve, à medida em que o indivíduo integra o *outro* (pessoas, grupos e instituições), assimilando e internalizando os valores que constituem o ambiente social. Desse modo, cada manifestação das vozes sociais do outro indica processos de inclusão e exclusão, por serem resultado da hierarquização ideológica, a partir da qual as vozes sociais refletem e defendem determinadas finalidades, têm interesses específicos e evidenciam a ideologia, como reflexo das relações.

As ideologias podem ser identificadas, nos dizeres de Goffman (2004), sobre a proximidade do estigmatizado com outros indivíduos, tidos como *normais*, reforçando questões relativas às *autoexigências* e ao ego. Nesse viés, o *auto ódio* e a *autodepreciação* do ser estigmatizado, podem ocorrer quando se olha o seu próprio *eu*. Muitas vezes, na tentativa de transformação desse ego depreciado, a pessoal com algum tipo de *defeito* específico, sob esse viés estigmatizado, se transforma em alguém com comprovação de tê-lo corrigido, como por vezes, ocorre via cirurgia, em casos de *defeito aparente*.

No contexto de sala de aula com alunos com TDAH, é possível receber atributos depreciativos, que incorporam os estigmas como, de fato atributos

seus, em um processo de sobreposição e justaposição da identidade social virtual e real. Por outro lado, como tentativa indireta de retificar tal atributo estigmatizante, o indivíduo pode debruçar-se para dominar, aprender ou ter *expertise* sobre determinada área e/ou atividade considerada, geralmente, como fechada e não comum a esse tipo de pessoa com o atributo. A esse processo, Goffman (2004), chama de *aprendizado torturado*, que pode estar associado ao mal desempenho no aprendizado. Assim, o atributo negativo pode romper com a realidade, prévia e socialmente imposta e, desse modo, haver a possibilidade de romper e ressignificar o caráter de sua identidade social. Nesse processo de ressignificar, o estigmatizado pode usar o atributo como desculpa para seu fracasso, usá-lo como aprendizado ou reafirmar as limitações.

Tendo em vista as ponderações apresentadas, pode-se utilizar do transtorno, como justificativa de desempenho, com desistência e incompletude de tarefas, ou desacreditando de sua competência, reafirmando, assim, determinadas crenças e limitações que lhe foram imputadas pela sociedade. Em contrapartida, o fato de cursar uma graduação ou estar em uma instituição de renome, pode significar a tentativa de rompimento de uma trajetória negativa vivenciada em outras instituições.

A titulação passa a ter significado para além do conhecimento, como a afirmação de uma nova identidade, na qual o indivíduo estigmatizado quebra paradigmas e se mostra capaz, dotando-o de *valia de poder*. Conforme Alves (2020, p. 42), trata-se de “identidade em emancipação”, que ocorre mediante condições reflexivas e de identificações afetivas do sujeito, servindo de sustentação ao processo de superação das amarras e imposições sociais. Nesse ínterim, “a estrutura intersubjetiva se constitui na relação consigo próprio e com a experiência do reconhecimento” (*Ibidem*), de modo que a cada nova forma de reconhecimento, estabelece-se o grau de autorrealização.

Essa perspectiva se aproxima da abordagem de Norton (2016), que menciona que alunos, ao investirem em uma língua estrangeira, adquirem recursos simbólicos e materiais que aumentam o valor do seu *capital cultural e poder social*. Ele ressalta que a construção do investimento dismantela dicotomias tradicionais de identidade, como ‘aluno bom/mau’, ‘motivado/desmotivado’, ‘ansioso/confiante’ e ‘introvertido/extrovertido’. Essa abordagem reconhece a complexidade da identidade desses alunos e as condições de poder que influenciam o processo de aprendizagem, incluindo alunos com TDAH, cuja condição pode levar a dificuldades de concentração e organização, muitas vezes, estigmatizadas pelos sistemas educacionais tradicionais.

Para Goffman (2004), os alunos com TDAH podem ser considerados, como *desacreditáveis*. Isso porque, embora o TDAH seja um transtorno neurológico

com manifestações visíveis, ele nem sempre é imediatamente perceptível. Nesse contexto, divulgar o diagnóstico, pode acarretar consequências negativas, como a discriminação e a rejeição por parte de colegas e professores que não tenham o devido esclarecimento. Goffman (2004) argumenta que os sujeitos estigmatizados, como os alunos com TDAH, tendem a desenvolver estratégias para lidar com o preconceito e a discriminação.

Essas estratégias podem incluir a tentativa de “passar” por “normal”, escondendo ou minimizando os sinais de seu transtorno, ou a adoção de uma postura de enfrentamento, reivindicando o reconhecimento e a aceitação de sua condição. Entretanto, independentemente da estratégia adotada, o aluno com TDAH pode internalizar as percepções negativas da sociedade sobre sua condição, levando à construção de uma concepção de si mesmo de forma negativa e marcada pela insegurança, pela baixa autoeficácia e pela dificuldade de integração social. Essa proposição fundamenta-se em Alves (2020), que menciona que o olhar estigmatizante, a vergonha e o medo são fundamentais no processo de construção identitária.

É primordial que os docentes tenham ciência, não somente dos alunos desacreditados, como também dos descredenciados, a fim de buscar meios menos invasivos no *ensinar* e no *aprender* dos alunos. Ademais, de acordo com Bakhtin (2003) sobre as diversas vozes constituintes da identidade, o professor é parte impactante, por compartilhar saberes historicamente adquiridos/construídos e por, muitas vezes, segundo Goffman (2004), servir como modelo do imaginário do aluno, de forma positiva ou não. Contudo, a conotação negativa da figura docente tida pelo aluno, não implica dizer que a identidade do discente terá, necessariamente, contorno negativo. Tal imagem pode ser utilizada como parâmetro de como não ser, de como não agir, formas não exitosas e não condizentes do ensinar. A ressignificação da experiência depende das novas e futuras experiências.

Ao analisar as interações sociais dos alunos com TDAH, no contexto de sala de aula, ecoam os pressupostos de Goffman (2004), no que tange à aproximação dos indivíduos estigmatizados e os ditos “normais”. Uma forma de tentar evitar sobressair traços negativos é o autoisolamento, que pode tornar o aluno com TDAH desconfiado, deprimido, hostil, ansioso e confuso. Isso pode ocorrer devido ao medo de ser julgado e rejeitado por sua condição. Essa postura defensiva pode levá-lo a interpretar de maneira equivocada as intenções e ações dos professores e colegas, gerando uma percepção distorcida da realidade.

Por outro lado, os professores e colegas, tidos como “normais”, também podem se sentir inseguros sobre como lidar com esse aluno. Essa insegurança pode se refletir em uma postura defensiva, evitando o contato, ou adotando estratégias

inadequadas para lidar com as necessidades deles. Isso, por sua vez, pode reforçar a sensação de estigma, impactando a concepção que o estudante tem de si, além de dificultar a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

A complexa relação entre a *identidade* e a *alteridade*, enfatiza como a construção da identidade do indivíduo, especialmente dos alunos com TDAH, muitas vezes estigmatizados, está intrinsecamente ligada à forma como eles são percebidos e representados pelos *outros*. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental, pois, a maneira como esses estudantes são vistos e tratados pelos professores e colegas pode reforçar ou desconstruir os estigmas e estereótipos a eles associados, impactando diretamente a forma como eles se percebem e se posicionam no mundo.

De modo geral, o TDAH pode causar consequências negativas na vida do indivíduo e no desempenho escolar e acadêmico. Muitas das dificuldades permanecem na vida adulta. As experiências vividas no ambiente escolar podem contribuir para o desenvolvimento da autoestima, inibição social e dificuldade de expressar os sentimentos, que podem acabar prejudicando a aprendizagem. Em contrapartida, os relatos de Castro e Lima (2018) mencionam que as vivências escolares propiciaram a aprendizagem de estratégias de enfrentamento, desenvolvimento de autonomia, com maior cautela e limites. A dificuldade no desempenho escolar é agravada, muitas vezes, pela marginalização sofrida, aliada à carência de conhecimentos dos professores e da estrutura escolar inadequada para lidar com esses alunos.

É de consenso de profissionais da psicologia que as intervenções eficazes, desde a infância, minimizam os impactos negativos do transtorno, ocasionando uma vantagem qualitativa na realização de tarefas mais complexas, como cursar o ensino superior e, assim, ocasionar menor prejuízo no desenvolvimento e na vida do indivíduo. A Psicoterapia, muito utilizada para acompanhamentos de pessoas com TDAH, propicia o conhecimento adequado sobre o transtorno e o reconhecimento dos sintomas e dos impactos causados, instrumentalizando o indivíduo, por meio de estratégias, para ressignificar as relações, inclusive no autoconceito, corroborando com os preceitos de Castro e Lima (2018), entendendo este, como a concepção de si.

Conforme discutido por Goffman (2004), Momote (2004), Moreira (2006) e Miyashio (2008), indivíduos com algum tipo de deficiência ou estigma enfrentam situações constrangedoras. Contudo, os prejuízos reais, de cunho moral, não são evidenciados. Em contrapartida, quando há o rompimento de barreiras constrangedoras e estigmatizantes, como defendido por Fernandes e Denari (2017), e dos próprios limites, ocorre a escolarização e a profissionalização. O rompimento de tais barreiras, entretanto, não pode ser

apenas uma luta individual do aluno, mas de todos os envolvidos no contexto escolar para que haja o respeito à diversidade e à inclusão.

O respeito às diferenças implica na valorização da diversidade, garantindo a acessibilidade física e digital, o combate ao preconceito e a promoção de políticas públicas que assegurem os direitos e a dignidade das pessoas com necessidades específicas. Nesse sentido, o respeito às diferenças é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e a inclusão, tendo como norte os postulados de Oliveira (2008, p. 12), que entende que a Educação Inclusiva é uma “educação para a diversidade, que respeite as diferenças, apresenta como referencial a diferença como alteridade, o outro como ‘distinto’, superando a visão de diferença de caráter identitário e hegemonia, estabelecida em relação a um outro ‘normal’”.

Corroborando com esse entendimento, Fernandes e Denardi (2017) afirmam que a Educação Inclusiva há de ser entendida como educação para todos, que acolha as diferenças em um mesmo ambiente de sala de aula nas classes regulares, que propicie o desenvolvimento de práticas de convivência escolar, levando em conta a diversidade e as diferenças culturais e individuais.

Conclusão

As discussões apresentadas mostram que as relações dialógicas desempenham um papel fundamental na formação e no desenvolvimento da identidade do indivíduo com TDAH. A interação contínua com professores, familiares e colegas cria um ambiente no qual ele é constantemente confrontado com expectativas, julgamentos e *feedbacks* que podem influenciar, significativamente, sua autoimagem e autoestima.

As relações dialógicas são caracterizadas pela troca de significados e pela (re)construção de sentidos, a partir das quais as vozes de diferentes interlocutores contribuem para a construção da identidade. No caso do indivíduo com TDAH, essa dinâmica é ainda mais complexa, pois ele frequentemente enfrenta dificuldades de regulação emocional e atenção, que podem ser mal interpretadas por aqueles ao seu redor. Quando professores e familiares não compreendem as particularidades do TDAH, suas interações podem reforçar sentimentos de inadequação e incapacidade, afetando a autoestima.

Por outro lado, ambientes acolhedores e métodos interativos, que promovem o entendimento e a aceitação das diferenças individuais, podem servir como fontes de apoio emocional e validação, fortalecendo a autoestima e a autoconfiança. O reconhecimento e a valorização das potencialidades e dos esforços, mesmo diante das dificuldades, são essenciais para que o indivíduo se sinta capaz e valorizado.

Portanto, as relações dialógicas influenciam profundamente a identidade, atuando tanto como fatores de risco quanto de proteção. A construção de uma identidade positiva e resiliente depende, em grande medida, da qualidade das interações e do suporte recebido, ao longo das diversas relações estabelecidas na vida escolar e familiar. A promoção de ambientes compreensivos e inclusivos é, assim, crucial para o desenvolvimento saudável da identidade.

Referências

- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas, Educação*, 8(3), 348–365, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BAKHTIN, M. [VOLOCHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Vol. 7. São Paulo, SP: Hucitec, 2006.
- BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual Completo para Diagnóstico e Tratamento**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2005.
- BENTES, J. A. de O.; MERCÊS, R. S. das; LOUREIRO, S. de J. da F. Alteridade em Buber, Bakhtin e Freire: incursões epistemológicas. **Periferia**, 12(1), 12-35. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/47171>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- BROD, M. *et al.* Real-world data on treatment satisfaction in adult patients with ADHD: a preliminary analysis. **BMC Psychiatry**, 12(1), 1-10, 2012. DOI: 10.1186/1471-244X-12-199. Disponível em: <https://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-244X-12-199>. Acesso em: 25 jun, 2024.
- CARVALHO, F. B. de; CRENITTE, P.; CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, SP, 24(75), 229-239, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- CASTRO, C. X. L.; LIMA, R. F. de. Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. **Rev. Psicopedagogia**. 35(106), 61-72. 2018. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862018000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 jul. 2024.
- CIPRIANO, R.; GONÇALVES, A. Vozes Sociais e a Construção de Identidades. **Revista de Estudos Linguísticos**, 8(1), 45-68, 2017. Disponível

em:<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CISACA, M. L.; RODRIGUES, M. C.; SALGADO, M. P. Influência do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade no desempenho escolar. *Revista de Psicopedagogia*, 27(84), 189-197, 2010. Disponível em: <http://www.revistadepsicopedagogia.com.br>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CORKUM, P.; *et al.* O. Effects of medication on the academic performance of children with ADHD. **Journal of Pediatric Psychology**, 36(3), 311-320. 2011. DOI: 10.1093/jpepsy/jsq073. Disponível em: <https://academic.oup.com/jpepsy/article/36/3/311/923101>. Acesso em: 25 jun. 2024.

DESTRI, A. C.; MARCHEZAN, R. **Relações Dialógicas e Posicionamentos Ideológicos no Discurso**. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS. 2021.

FERNANDES, H.; DENARI, F. **Educação Inclusiva: teoria e prática**. São Paulo, SP: EPU, 2017.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2004.

GOMES, M. *et al.* Conhecimento sobre o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. **J. Bras. Psiquiatr.**, 56(2), 94-101. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/m3vLydYvV5rdGmCkBfZjyRd/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

GONÇALVES, S.; FERREIRA, B. E. B. A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental. **Texto Livre**, 14(1), p. e25043, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/H3s6MLvgt5qf3r3LMGXZ9Wb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2024.

HARPIN, V. A. The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. **Archives of Disease in Childhood**, 90(1), 2-17, 2005. DOI: 10.1136/adc.2004.059006. Disponível em: https://adc.bmj.com/content/90/suppl_1/i2. Acesso em: 25 jun. 2024.

LA TAILLE, Y. Moral e ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, 26 (especial), 105-114, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/q3bqSwJ3MYGgzm8LcckVW6K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MAIA, B. T.; CONFORTIN, S. C. A. Intervenções pedagógicas no contexto do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma revisão de literatura. **Revista Psicopedagogia**, 32(97), 101-112, 2015.

MIYASHIRO, M. Aprendizagem e desenvolvimento humano. **Psicologia Escolar e Educacional**, 12(1), 11-18, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/i/2008.v12n1/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MOITA LOPES, L. P. da. **Discursos de Identidade: Discurso, Identidade e Letramento**. 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

MOMOTE, K. R. Abordagens pedagógicas e inclusão escolar: práticas e desafios. **Educação e Sociedade**, 25(87), 791-808, 2004.

MOREIRA, A. F. Teoria crítica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, 11(31), 379-398, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2006.v11n31/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MURPHY, K. R. O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em adultos: um estudo longitudinal. **Journal of Clinical Psychiatry**, 73(6), 721-728, 2012

NORTON, B. Identity and Language Learning: Back to the Future. *TESOL Quarterly*, **JSTOR**, 50(2), 2016, 475–79. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/43893829>. Acesso em: 11 jul. 2024.

OLIVEIRA, M. A. de. **Educação Inclusiva**: uma análise crítica da da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2008.

PERDIGÃO, M.; SILVEIRA, J. D. Estratégias de ensino para alunos com TDAH: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 24(3), 353-367, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bv9tRkHHtGWrHqp9KXhS7Bw>. Acesso em: 11 jul. 2024.

RIBEIRO, A. M. **Linguagem e Poder**: Estratégias Discursivas na Construção do Sentido. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes. 2017.

ROMERO, T. **Linguagem e Interação Social**: A Construção de Identidades. São Paulo, SP: Editora Contexto. 2015.

TURKETI, J. R. O impacto do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade no desenvolvimento infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 32(2), 145-150, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/zsRj5Y4Ddgd4Bd95xBksFmc/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

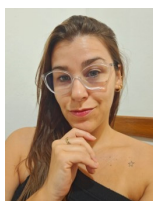
SOBRE AS ORGANIZADORAS

Paula Aparecida Diniz Gomides



Paula Aparecida Diniz Gomides é Pedagoga pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como assessora acadêmica e no desenvolvimento de pesquisas sobre a internacionalização das universidades brasileiras, letramentos acadêmicos, educação especial e, mais especificamente, educação de surdos.

Valquíria Ferreira Ribeiro



Valquíria Ferreira Ribeiro é Licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Especialista em Interculturalidade e Descolonização na Educação de Surdos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Atualmente é professora de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e pesquisadora na área da Educação de Surdos, com foco na aquisição da Libras como língua materna e educação bilíngue de surdos, a partir da Literatura Surda. Certificação em Proficiência no uso e no Ensino da Libras pelo PROLIBRAS.

Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa



Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa é Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí (UFPI), Especialista em Matemática, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) e Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC). Atualmente é tutora do curso de Matemática no Instituto Federal do Piauí (IFPI), professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Piauí e da Secretaria Municipal de Educação de Brejo do Piauí.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Alfabetização 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 45, 124, 133, 136, 149
Aprendizagem 5, 6, 11, 15, 17, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43,
45, 48, 49, 51, 52, 54, 58, 59, 63, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 111,
112, 113, 115, 122, 124, 126, 136, 139, 141, 143, 150, 151, 152, 158, 160,
163, 165, 167
Autonomia 10, 11, 20, 21, 22, 27, 33, 37, 41, 42, 43, 48, 61, 64, 65, 66, 67, 69,
71, 130, 139, 150, 151, 152, 159, 165

B

- Base Nacional Comum Curricular 17, 18, 24, 38, 41, 43, 47, 49, 61, 66, 76,
126, 137, 139, 152
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 25, 28

C

- Chapeuzinho Amarelo 6, 64, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76
Cidadania 6, 18, 52, 53, 54, 57, 59, 60, 131, 145
Comunicação 25, 29, 30, 34, 35, 39, 45, 48, 64, 69, 75, 95, 99, 109, 111, 115,
118, 119, 122, 128, 129, 134, 142, 144, 146, 149, 151, 152
Comunidade surda 6, 68, 72, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121
Contaçon de Histórias 6, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 73
Cultura 13, 17, 19, 26, 41, 43, 45, 69, 73, 80, 81, 91, 95, 99, 104, 111, 113,
115, 117, 118, 119, 121, 125, 130, 131, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150,
161
Cultura surda 111, 117, 118

D

- Deficiência 6, 25, 27, 34, 63, 64, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 77, 99, 110, 159,
165
Democratização 103, 104, 125, 131, 133, 136
Desigualdade 86, 124, 125
Direito à literatura 124, 125, 126, 130
Dissertativo-argumentativo 6, 53, 57, 58, 59, 60
Diversidade 5, 12, 16, 19, 21, 27, 35, 42, 44, 45, 46, 47, 53, 64, 67, 69, 73, 94,
96, 97, 100, 101, 104, 105, 112, 128, 134, 136, 149, 154, 155, 166
Docente 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 33, 34, 45, 47,
48, 57, 63, 93, 109, 117, 118, 123, 125, 126, 128, 148, 164

E

Educação 5, 6, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 93, 101, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 144, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 158, 166, 167, 168, 169, 171

Educação bancária 15, 16, 20, 142

Educação Básica 5, 6, 9, 10, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 38, 39, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 74, 110, 123, 126, 130, 137, 139, 144, 150, 151, 152

Educação Bilíngue 6, 109, 110, 111, 116, 117, 119

Educação Inclusiva 6, 24, 25, 26, 37, 63, 64, 67, 68, 72, 73, 75, 76, 120, 166, 168, 169

Educação Infantil 6, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 64, 72, 74, 77, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 133, 135, 136

Ensino Fundamental 29, 30, 35, 36, 70, 115, 117, 118, 121, 130

Ensino Médio 57, 61, 62, 63, 114

Escrita 6, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 45, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 73, 76, 80, 92, 118, 126, 133, 142, 143, 145, 147

F

Família 118, 157, 162

Formação continuada 12, 14, 18, 19, 21, 22, 25, 36, 112, 118, 151

Formação de professores 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 65, 67, 68, 75, 110, 112, 119, 120, 128, 130, 136, 139, 140

G

Gênero 6, 53, 57, 58, 60, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108

H

Habilidades 24, 26, 27, 28, 31, 33, 37, 41, 48, 52, 55, 56, 57, 60, 64, 66, 67, 68, 69, 75, 124, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 139, 142, 144, 145, 152, 159

I

Identidade 6, 13, 26, 34, 43, 47, 73, 80, 83, 91, 94, 96, 98, 99, 102, 105, 106, 111, 118, 119, 142, 147, 150, 154, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Inteligência artificial 53, 57, 59, 60

Interação 6, 15, 24, 30, 33, 34, 35, 37, 40, 41, 43, 44, 52, 53, 54, 55, 59, 64, 65, 67, 75, 113, 116, 117, 119, 122, 128, 141, 143, 144, 150, 151, 152, 154, 155, 161, 166

Interações sociais 6, 25, 53, 75, 154, 155, 156, 164

Interculturalidade 147, 149, 153

L

Leitura 6, 7, 11, 13, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 66, 70, 74, 81, 82, 88, 90, 117, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 149, 168

Leitura e escrita 6, 25, 26, 27, 31, 37, 60, 133

Letramento 28, 81, 90, 91, 114, 118, 121, 137, 145, 168

Língua Brasileira de Sinais 68, 109, 120, 138, 171

Linguagem 6, 27, 28, 30, 33, 35, 36, 40, 41, 43, 44, 51, 53, 56, 58, 59, 66, 75, 78, 82, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 115, 117, 122, 124, 128, 132, 145, 146, 154, 155, 156, 167

Linguagem inclusiva 93, 94, 95, 98, 104, 106, 107

Linguagem neutra 6, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 103, 106, 107

Língua materna 53, 54, 58, 94, 105, 171

Literatura 1, 5, 6, 29, 33, 39, 44, 46, 48, 64, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 88, 89, 90, 91, 113, 114, 116, 118, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 168

Literatura Infantil 6, 73, 75, 77

Literatura Surda 47, 72, 73, 114, 117, 171

Livros 6, 35, 41, 43, 45, 46, 47, 49, 66, 73, 88, 99, 118, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 140

Ludicidade 6, 34, 37, 41, 42, 46, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 117

M

Multimodalidade 139, 145, 147, 151, 152

N

Negro 83, 89, 91, 140, 151

Novos Estudos dos Letramentos 25, 26, 27, 32, 35, 37

O

Oralidade 44, 45, 46, 48, 64, 142

P

Paulo Freire 5, 7, 10, 142, 147, 149, 150, 152

Pedagogia 5, 7, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 24, 29, 32, 39, 49, 61, 63, 76, 93, 109, 110, 114, 115, 117, 119, 121, 122, 123, 125, 131, 136, 137, 138, 141, 152

Pedagogia freireana 10, 11, 14

Pedagogia Visual 110, 114, 119

Política Nacional de Educação Especial 68, 76, 158

Práticas pedagógicas 5, 10, 12, 24, 39, 41, 43, 65, 66, 69, 112, 117, 119, 127, 136, 138

Práticas sociais 17, 25, 26, 27, 37, 57, 58, 59, 64, 75, 87, 119, 142, 145, 146, 155

Práxis docente 5, 7, 10, 11, 18, 21, 45

Preconceito linguístico 94, 95, 104, 105

Produção textual 53, 57, 58, 59, 60

R

Racismo 84, 85, 90

S

Sala de aula 30, 39, 46, 48, 49, 53, 56, 57, 59, 65, 70, 71, 72, 113, 115, 143,
147, 151, 153, 160, 162, 164, 166

Socialização 17, 27, 48, 63, 66, 130, 162

Surdez 68, 73, 110, 112, 113, 119

Surdos 68, 76, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121,
122, 171

T

TDAH 4, 6, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167,
168, 169

TEA 3, 5, 6, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39

Tecnologias na educação 138, 139, 145, 150, 152

Transtorno do Espectro Autista 25, 28, 29, 30, 37, 39

