

LINGUAGEM E ENSINO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA VELHOS DESAFIOS

VOL.1

ORGANIZAÇÃO

**ROSILENE FELIX MAMEDES
VERIDIANA XAVIER DANTAS
MARIA DISLENE SOARES DE OLIVEIRA
CRISLANE LIMA DE AMORIM
HELOISA CRISTINA DE ARAÚJO ANDRADE
COUTINHO
ARACELLI MAGALHÃES DE LUCENA
MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA
CAVALCANTE**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Linguagem e ensino [livro eletrônico] : novas
perspectivas para velhos desafios : vol. 1. --
1. ed. -- João Pessoa, PB : Contatos
Empreendimentos, 2025.
PDF

Vários autores.
Vários organizadores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83514-01-1

1. Aprendizagem 2. Educação 3. Ensino -
Metodologia 4. Prática pedagógica 5. Professores -
Relatos.

25-272199

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Relatos de experiências pedagógicas :
Educação 370

Aline Grazielle Benítez - Bibliotecária - CRB-1/3129

LINGUAGEM E ENSINO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA VELHOS DESAFIOS

ORGANIZADORES

Rosilene Felix Mamedes
Veridiana Xavier Dantas
Maria Dislene Soares de Oliveira
Crislane Lima de Amorim
Aracelli Magalhães de Lucena
Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho
Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Felix Mamedes
Dra. Veridiana Xavier Dantas
Dra. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro
Ma. Adilma Gomes da Silva Machado
Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão

REVISORAS

Rosilene Felix Mamedes
Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro
Kelly Dias Moura
Michele Teixeira de Pontes

SUMÁRIO

AS ADAPTAÇÕES DE ORGULHO E PRECONCEITO: PERMANÊNCIA E TRANSFORMAÇÕES DE UM CLÁSSICO LITERÁRIO5

Aracelli Magalhães de Lucena; Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

DA VIDA PARA OS LIVROS: O PODER DAS ILUSTRAÇÕES NOS LIVROS LITERÁRIOS INFANTIS.....15

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante; Aracelli Magalhães de Lucena

IDENTIDADE: CONHECENDO UM POUCO SOBRE MIM27

Maria Dislene Soares de Oliveira

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: A AFETIVIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM.....39

Maria Dislene Soares de Oliveira; Gabriela da Silva Andrade

DIVERSIDADE SURDA: A IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE NA SURDEZ EM AMBAS AS LÍNGUAS (LEGENDAS INSTANTÂNEAS E LIBRAS).....45

Nathielly Pereira de Oliveira

A RECONFIGURAÇÃO DO LETRAMENTO NA ERA DIGITAL: O PAPEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....53

Dionilma Vasconcelos Silva; Rafael Medson de Lima Silva; Ramom Olímpio de Oliveira

PROFESSOR E AUTISMO: DESAFIOS DE UMA INCLUSÃO DE QUALIDADE.....75

Analice Silva dos Santos

“A (RE)INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS NAS INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE ENSINO DE MACHADOS - PE”.82

Gabriela da Silva Andrade

AS ADAPTAÇÕES DE ORGULHO E PRECONCEITO: PERMANÊNCIA E TRANSFORMAÇÕES DE UM CLÁSSICO LITERÁRIO

Aracelli Magalhães de Lucena

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

RESUMO

Este artigo analisa as diversas versões do romance *Orgulho e Preconceito*, escrito por Jane Austen, enfatizando como a obra continua a ser relevante tanto cultural quanto literariamente em diferentes adaptações e contextos históricos. São ressaltadas as mudanças na representação das personagens, com ênfase em Elizabeth Bennet, além da continuidade de temas principais como matrimônio, status social e a busca pela liberdade feminina. O romance "*Orgulho e Preconceito*", de Jane Austen, publicado em 1813, é uma pedra angular da literatura inglesa, situada na Inglaterra do início do século XIX. A obra narra a trajetória da jovem Elizabeth Bennet e suas interações com Fitzwilliam Darcy, explorando questões essenciais como casamento, moralidade, status social e a busca pela independência feminina. A atemporalidade da narrativa deve-se à destreza literária de Austen, que sutilmente critica a sociedade patriarcal e a opressão feminina, proporcionando uma reflexão que ainda ressoa com o público contemporâneo. A análise da recepção crítica revela um equilíbrio entre a elegância estilística e a profundidade psicológica presente na obra, destacando a habilidade de Austen em empregar diversas técnicas narrativas, como o narrador onisciente e o diálogo dramático, enriquecendo a experiência interpretativa. Por meio de uma análise intertextual e filosófica, a pesquisa revela como Austen já antecipava discussões atuais sobre gênero, classe e identidade, firmando-se como uma voz crítica na literatura ocidental.

Palavras-chave: Jane Austen; orgulho e preconceito; adaptação literária.

1 INTRODUÇÃO

O romance *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, publicado em 1813, permanece como uma das obras mais influentes da literatura inglesa. Ambientada na Inglaterra do início do século XIX, a narrativa acompanha a jovem Elizabeth Bennet e sua relação com Fitzwilliam Darcy, abordando temas centrais como casamento, moralidade, status social e independência feminina. A relevância contínua da obra pode ser atribuída tanto à sofisticação narrativa de Austen quanto à sua crítica social velada, que ainda dialoga com o público contemporâneo, especialmente feminino, ao tratar das limitações impostas às mulheres em uma sociedade patriarcal.

A recepção crítica da obra desde sua publicação aponta para um equilíbrio entre elegância formal e profundidade psicológica. Como aponta Laura Alves (1997), Austen emprega técnicas narrativas variadas, como o narrador onisciente, o discurso indireto livre e diálogos dramáticos, o que contribui para a riqueza interpretativa do texto. A protagonista Elizabeth, com sua inteligência e independência, simboliza uma ruptura com os estereótipos femininos da época, mesmo em meio à postura conservadora da autora.

Nesse contexto, as adaptações da obra para outros formatos têm desempenhado papel crucial na manutenção de seu estatuto canônico e na sua reinterpretação por novos públicos. Segundo Linda Hutcheon (2006), adaptações são “palimpsestos criativos”, ou seja, reescrituras que mantêm traços do texto original enquanto se atualizam para novas audiências e contextos culturais. *Orgulho e Preconceito* é, nesse sentido, um dos romances mais adaptados da literatura ocidental.

A minissérie da BBC de 1995, dirigida por Simon Langton, é frequentemente considerada a versão mais fiel ao romance de Austen, reproduzindo com rigor a ambientação histórica e o desenvolvimento dos personagens. Colin Firth, interpretando Mr. Darcy, tornou-se um ícone cultural, representando uma versão idealizada do herói romântico austeno (Parrill & Robison, 2013).

Já a adaptação cinematográfica de 2005, dirigida por Joe Wright, assume uma perspectiva estética e emocional mais intensa. Keira Knightley encarna uma Elizabeth mais vibrante e contestadora, ecoando debates contemporâneos sobre feminismo. A cinematografia e a trilha sonora acentuam o caráter universal e atemporal da história. Cartmell e Whelehan (2010) observam que tal releitura comprova como clássicos literários podem ser recontextualizados sem perder sua essência.

Além dessas adaptações mais tradicionais, releituras como *Orgulho e Preconceito e Zumbis* (2009), de Seth Grahame-Smith, combinam o texto original com elementos da cultura pop, criando híbridos que refletem a tendência pós-moderna de mesclar alta cultura com cultura de massa (Jameson, 1991). Da mesma forma, o filme *Noiva e Preconceito* (2004), de Gurinder Chadha, transporta a narrativa para o contexto indiano contemporâneo, demonstrando a flexibilidade intercultural do romance de Austen (Desai, 2005).

Outra adaptação relevante é *O Diário de Bridget Jones* (1996), de Helen Fielding, que traz uma protagonista moderna lidando com os dilemas do amor, carreira e autoimagem. A personagem Mark Darcy, interpretada por Colin Firth na versão cinematográfica, é uma homenagem explícita ao original, reafirmando o impacto duradouro de Darcy no imaginário popular.

2 SOBRE A AUTORA – JANE AUSTEN

Jane Austen (1775–1817) é uma das personalidades mais emblemáticas da literatura inglesa do período contemporâneo. Famosa por sua crítica sutil e pela criação meticulosa de personagens, ela se destacou na elaboração de romances que, através da ironia e de diálogos perspicazes, questionam as normas sociais da Inglaterra georgiana, principalmente no cenário rural e provincial. Filha do reverendo George Austen, nasceu em Steventon, Hampshire, e teve uma formação familiar enriquecida, com amplo acesso à literatura desde a adolescência.

Na adolescência, Austen deu início à sua carreira literária com obras de humor e sátira, levando à criação de clássicos como *Razão e Sensibilidade* (1811), *Orgulho e Preconceito* (1813), *Emma* (1815), *Mansfield Park* (1814), *Persuasão* (1818) e *A Abadia de Northanger* (1818). Sua obra se destaca por criticar os sistemas de ascensão social das mulheres que dependem do matrimônio, além de investigar a relação entre o que aparenta e o que realmente é nas relações sociais.

Ainda que não tenha feito parte dos elevados círculos aristocráticos nem tenha tido uma experiência direta com as classes populares, Austen conseguiu capturar com exatidão as sutilezas de uma sociedade em mudança, caracterizada por uma aristocracia que se tornava mais burguesa e uma burguesia em ascensão. Seu falecimento prematuro aos 41 anos não impediu que sua obra fosse reconhecida postumamente, sendo atualmente vista como uma das pioneiras do romance moderno na literatura inglesa.

3 PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS E SOCIAIS DE JANE AUSTEN EM SUA OBRA LITERÁRIA

A produção literária de Jane Austen se destaca de forma única no cenário do pensamento iluminista britânico no final do século XVIII e no começo do XIX, ao apresentar uma crítica delicada, mas contundente, às normas sociais e culturais de sua época. Embora não tenha escrito ensaios filosóficos ou seguido um sistema filosófico definido, Austen demonstra, através de suas personagens e narrativas, uma postura ética e social que se alinha aos princípios do racionalismo equilibrado, da sensibilidade ética e da importância da experiência como meio de autodescoberta.

A ficção que você apresenta atua como uma intervenção crítica, evidenciando uma percepção clara das restrições enfrentadas pelas mulheres, particularmente em relação à sua dependência financeira do casamento e à marginalização nos espaços de poder e conhecimento

institucional. Austen não busca uma mudança radical nas normas sociais — sua crítica tende a ser moderada e reformista —, mas ressalta a importância da razão, da cautela, da autonomia moral e da educação como pilares para a autonomia feminina.

Sob a perspectiva filosófica, Austen se conecta a correntes do pensamento moral britânico, como o sentimentalismo iluminista (especialmente nas obras de David Hume e Adam Smith), ao enfatizar a importância das virtudes da empatia, moderação e julgamento moral baseado na experiência. Suas protagonistas — Elinor Dashwood, Elizabeth Bennet, Anne Elliot, entre outras — representam um ethos do Iluminismo: são autorrefletivas, questionam as normas sociais e conseguem exercer um discernimento ético mesmo em situações desafiadoras.

Austen ocupa uma posição ambígua no contexto social: por um lado, examina a sociedade rural inglesa de maneira detalhada e irônica; por outro, se afasta criticamente de suas normas e valores, com foco na hipocrisia, no materialismo e na inflexibilidade das divisões de classe. Suas obras não se rendem ao sentimentalismo excessivo nem ao moralismo didático, optando por revelar as contradições sociais através de personagens complexos e dinâmicas sociais repletas de jogos entre a aparência e a realidade.

A falta de personagens pertencentes à classe trabalhadora e à alta aristocracia em suas obras revela uma decisão estética e política específica de Austen: ela concentra sua atenção na classe média rural — incluindo o clero, a pequena nobreza e a gentry — como meio de retratar as mudanças sociais e morais da emergente modernidade. Dessa forma, sua escrita não só retrata o contexto social de sua época, mas também sugere, de maneira crítica e sofisticada, maneiras alternativas de viver e se relacionar, fundamentadas na razão, na sensibilidade e na justiça ética.

4 PONTO DE VISTA FILOSÓFICO E SOCIAL DE ORGULHO E PRECONCEITO

Do ponto de vista filosófico e social, a obra de Austen pode ser lida à luz de pensadores como Hegel e Kant. As estruturas familiares descritas no romance refletem o papel central do casamento como regulador social, onde o homem é visto como figura pública e a mulher, como guardiã do lar, sujeita às expectativas morais e econômicas da época. Austen, com sua sensibilidade crítica, expõe a opressão imposta às mulheres, sugerindo, ainda que de forma sutil, alternativas de emancipação (Moretti, 2003; Hufton apud Alves, 1997).

A narrativa também revela o valor atribuído ao matrimônio como contrato social e econômico, antes de ser romântico. Elizabeth Bennet destaca-se ao desafiar essas convenções, recusando casamentos por conveniência e defendendo sua autonomia emocional. A ironia

refinada de Austen, sua crítica velada à estrutura patriarcal e a complexidade psicológica de suas personagens femininas tornam sua obra singular.

Por fim, as múltiplas adaptações e releituras de *Orgulho e Preconceito* não apenas atestam sua permanência como clássico, mas demonstram sua capacidade de dialogar com diferentes épocas, culturas e mídias. Austen, ainda que inserida em seu tempo, antecipa discussões fundamentais sobre identidade feminina, classe social e agência individual, consolidando-se como uma das grandes vozes da literatura mundial.

Os personagens de Austen se distinguem por suas maneiras e falas distintas, que refletem aspectos de suas personalidades e posições de vida.

Embora seus personagens masculinos e secundários possuam personagens de nota, então suas heroínas - ou seja, seus protagonistas - que dizem o tom de seus romances e abarcam a riqueza literária desta escritora inglesa.

Pois o que impressiona em Austen é justamente que só as heroínas são de fato capazes de se desenvolver e surpreender: são os únicos personagens que possuem consciência, os únicos personagens a quem se vê pensar com alguma profundidade, e elas são heróicas, em parte, precisamente porque possuem o segredo da consciência. [...] Os personagens secundários pertencem a certa fase da sátira teatral; as heroínas pertencem à forma emergente e complexa do romance. (Wood, 2014, p.113)

Orgulho e Preconceito pertence ao lado moderno do gênero narrativo, que nasce do épico, mas se distingue pela sua estrutura, pois não está expressa em versos, mas sim, em prosa. A principal expressão desse tipo de literatura são os romances e contos.

O que separa o romance da narrativa (e da epopéia no sentido estrito) é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa. A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fadas, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente, da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. Escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus limites. Na riqueza dessa vida e na descrição dessa riqueza, o romance anuncia a profunda perplexidade de quem vive. (Benjamin, 1985, p. 201)

Ao observarmos algumas concepções sobre narrativas estudadas na disciplina, recorreremos a Moretti (2003, p. 54), quando trata sobre bifurcação e enchimento, e exemplifica-os utilizando o próprio romance. Assim, ele afirma:

A bifurcação é um (possível) desdobramento da trama; não assim o enchimento, que

é aquilo que acontece entre uma mudança e outra. Um exemplo: *Orgulho e preconceito* (1813), de Jane Austen. Elizabeth e Darcy se encontram no terceiro capítulo do romance, Darcy se comporta muito mal e Elizabeth não gosta nada disso — primeira "alternativa com certas conseqüências para o prosseguimento da história": os dois protagonistas são postos em conflito. Passam-se 31 capítulos, e Darcy pede a Elizabeth que se case com ele — segunda bifurcação: abriu-se uma alternativa. Outros 27 capítulos, e Elizabeth aceita — alternativa fechada, final do romance. Três bifurcações; início, meio e fim; bem geométrico, bem Austen. Mas, naturalmente, entre uma e outra dessas três cenas o espaço narrativo é "preenchido" com muitas outras coisas: Elizabeth e Darcy se encontram, se olham, se falam, pensam um no outro, conversam com outras personagens... enfim, não é fácil quantificar coisas desse tipo, mas fiz o melhor que pude e encontrei cerca de 110 episódios do gênero. São esses os enchimentos. E Barthes tem razão, não são grande coisa: acrescentam mil nuances ao desenrolar dos acontecimentos, mas não conseguem nunca modificar "as alternativas que foram apresentadas". E não conseguem porque, como em Vermeer, são cotidianos demais para tanto: janta-se e jogam-se cartas, dá-se um passeio, um pouco de música, de conversa, recebem-se cartas, toma-se uma taça de vinho ou uma xícara de chá...

Neste aspecto, o autor continua tecendo críticas ao número expressivo de vezes em que o romance apresenta enchimentos:

Cento e dez enchimentos e três bifurcações: 97% de *Orgulho e preconceito* ocupados por episódios inconcludentes. Mas por quê? Para que serve toda essa vida cotidiana? Numa conversa como tantas, no oitavo capítulo do romance, fala-se da irmã de Darcy, de como é alta, de suas qualidades, das habilidades femininas em geral, da importância da leitura, tudo isso entrelaçado a um jogo de cartas, ao jogo da corte. Pode-se examinar o estilo, as normas da conversação, o perfil cultural das personagens, tudo o que se queira, mas a certa altura se diz: muito bem, mas, em suma, o que aconteceu aqui? Ou melhor: aconteceu de fato alguma coisa? E não, não aconteceu quase nada, o que é absurdo: um episódio típico de uma grande narradora (97%...) e não acontece nada? A teoria narrativa tem uma tese muito simples e elegante a respeito: uma história merece ser contada se uma norma foi violada (uma norma moral ou probabilística, ou as duas coisas juntas), se apresenta um "fato inaudito", como dizia Goethe. Mas nunca haverá nada de inaudito numa conversa bem-comportada — e é justamente isso que torna a obra de Austen (e de muito do Oitocentos europeu) tão estranha: por que contar matéria tão pré-escrita, tão avessa à narração? É muito mais lógico, para dar um exemplo qualquer, o que ocorre nesse grande best-seller da Antigüidade tardia que foi o *Romance de Alexandre*. Alexandre está com Hefesto, os servos estão escovando os cavalos, é preciso matar o tempo, e então — assim como em Austen — os dois vão dar um breve passeio. Mas então se deparam com Nicolau, rei dos acarnanianos, e num torneio de poucas frases se declara uma guerra. O enchimento está aí, mas só por um instante: é uma maneira de passar de uma bifurcação a outra, nada mais. O passeio, o cotidiano são tratados, em suma, como o oposto da narração: um fardo que afinal não se pode deixar de lado (de vez em quando também é necessário escovar os cavalos) mas que é removido o mais rápido possível para deixar espaço à narração propriamente dita. (Moretti, 2003, p.56)

Outro ponto de destaque deste romance é a ostentação do discurso indireto livre. O discurso indireto livre é a apresentação de citações diretas de personagens na fala do narrador. É o mais difícil e dinâmico dos tipos de discurso, pois permite a narração simultânea de eventos e declarações de personagens.

Ao procurarmos analisar os personagens, segundo a ótica de Wood (2014, p. 22), encontramos na senhorita Elizabeth um personagem redondo, pois:

Os personagens redondos nos “surpreendem” a cada vez que aparecem, não são ocamente teatrais, combinam com outros personagens nas conversas, “conduzem-se uns aos outros, sem que o notemos”. Os planos não conseguem nos surpreender e geralmente são de um histrionismo monocromático.

Inclusive o próprio autor reflete:

Misteriosamente, Forster situa Austen no campo dos personagens redondos, mas, com isso, ele apenas mostra que precisa ampliar sua definição de plano. Pois o que impressiona em Austen é justamente que só as heroínas são de fato capazes de se desenvolver e surpreender: são os únicos personagens que possuem consciência, os únicos personagens a quem se vê pensar com alguma profundidade, e elas são heroicas, em parte, precisamente porque possuem o segredo da consciência. Já a platitudo dos personagens secundários é de uma obviedade ululante. São vistos externamente, entretêm-se apenas em conversas, e pouco se exige deles: o sr. Collins, a srta. Bates, o sr. Woodhouse, e assim por diante. Os personagens secundários pertencem a certa fase da sátira teatral; as heroínas pertencem à Forma emergente e complexa do romance. (Wood, 2014, p.24)

"É universalmente reconhecido que um homem solteiro com boa sorte precisa de uma esposa." Jane Austen (Jane Austen, 1997 b, p. 19). Esta famosa linha de abertura do romance de Jane Austen, *Orgulho e Preconceito*, prenuncia o tom único da autora ao longo do romance.

O personagem masculino que mais se destacou entre todos os homens nas narrativas de Austen é retratado como alguém com dificuldades de interação social. A heroína se vê lidando com sua desilusão em relação a ele, que é objeto de admiração geral. Trata-se de um jovem abastado, alto e atraente, com uma renda anual de 10 mil libras, valor que era 300 vezes superior à média de sua época. Em um baile, o normal seria que as mulheres fossem convidadas a dançar, uma ocasião em que podiam socializar e conhecer jovens. Da mesma forma, esperava-se que os rapazes se comportassem como verdadeiros "gentlemen", evitando que as moças ficassem sem companhia para dançar. No entanto, o Sr. Darcy não demonstra interesse por nenhuma delas e ainda comete a indelicadeza de ser ouvido enquanto faz comentários depreciativos. Elizabeth passa por algumas danças sem encontrar um parceiro e ainda ouve a falta de educação de um homem que se esperaria ser gentil e refinado. Ela consegue rir da situação, mas isso não é bem recebido, marcando o início dos conflitos que dão origem ao título do livro "*Orgulho e Preconceito*". Esses sentimentos de orgulho e preconceito se estendem ao longo da narrativa, afetando não apenas os protagonistas, mas também outros personagens que navegam por eles.

A ironia de Austen é uma de suas características mais proeminentes, e ela a usou para criticar sua sociedade contemporânea. Outros aspectos da obra ganham destaque por meio da narrativa, como o senso de humor que permeia as descrições do romance, comentários ou atitudes dos personagens, e a preocupação constante com o bom senso, as convenções e a

moralidade. Por isso, é fundamental para uma melhor interpretação do mundo retratado por Jane Austen.

Durante o século XVIII na Inglaterra, a organização social era firmemente segmentada e definida por critérios de aristocracia e riqueza. A sociedade britânica da época pode ser entendida como um sistema de classes que ia desde a nobreza superior até os grupos mais marginalizados financeiramente. No topo dessa pirâmide social estavam os nobres hereditários — incluindo duques, condes, marqueses e barões — cujos títulos eram frequentemente adquiridos por linhagem ou por decisão da monarquia. Logo abaixo, encontravam-se os baronetes e os cavalheiros, que, junto a membros da alta igreja, possuíam importantes privilégios políticos, como o direito de voto na Câmara dos Lordes.

Abaixo desses níveis sociais, encontrava-se a gentry ou aristocracia rural, constituída em grande parte por proprietários de terras sem títulos nobiliárquicos, mas que desfrutavam de prestígio e uma certa independência financeira. Uma nova classe, composta por profissionais autônomos e pessoas que enriqueceram através do comércio — notadamente em atividades coloniais, como o cultivo do tabaco ou o tráfico de escravos — passou a fazer parte do grupo conhecido como "novos ricos", ajudando a impulsionar o dinamismo social e econômico da época.

Um estrato intermediário entre as classes médias e as classes populares era preenchido por pessoas com um certo nível de educação, mas sem recursos financeiros. Esse grupo incluía, por exemplo, professoras particulares, senhoritas sem fortuna ou herança, e outras pessoas cultas que contavam com o apoio de outros para sua manutenção. A base da estrutura social era composta por trabalhadores com empregos formais, como empregados domésticos, comerciantes e auxiliares, além das camadas mais carentes, cujas condições de vida muitas vezes estavam ligadas a apoios ou doações de instituições.

A estrutura familiar de Jane Austen exemplifica bem a mobilidade e a diversidade dentro de suas classes sociais. Seu pai era clérigo anglicano e vários de seus irmãos optaram por seguir carreiras na Igreja e na Marinha Real. Um dos irmãos alcançou prestígio como proprietário de terras, fazendo parte, portanto, da gentry rural. Por outro lado, as mulheres da família encontravam-se sob severas limitações legais, especialmente em relação à herança, já que os direitos sobre bens eram exclusivamente concedidos aos homens, em consequência da primogenitura e das normas de entail, que buscavam manter as propriedades dentro da linha masculina da família.

Esse cenário é apresentado de maneira crítica e discreta na ficção de Austen, onde os personagens da alta sociedade tendem a ser descritos como arrogantes ou desatentos,

demonstrando a visão cética da autora sobre o valor do título nobiliárquico. O livro "Emma", em especial, serve como um reflexo das tensões sociais da época, ao reunir figuras que representam a variedade de papéis dentro da estrutura social existente: advogados, futuras governantas, mulheres solteiras com formação educacional, mas de origens humildes, e pessoas que enfrentam dificuldades financeiras.

A família, especialmente para as mulheres das classes média e alta, funcionava como o principal meio de proteção social, devido à sua exclusão formal dos sistemas de transmissão de propriedade. A dependência das mulheres não casadas em relação à generosidade de irmãos ou outros parentes masculinos ressalta a fragilidade de sua posição legal e financeira, que se caracteriza pela falta de independência em relação aos bens. Esse sistema patriarcal, legitimado pela lei, garantiu a concentração de riqueza nas mãos de herdeiros homens, visando à continuidade da fortuna familiar por várias gerações — uma questão frequentemente abordada de forma crítica nas obras de Austen.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra "Orgulho e Preconceito", escrito por Jane Austen entre 1775 e 1817, foi publicado em 1813. Essa obra é uma análise das atitudes da classe alta britânica no começo do século XIX e explora a procura pela felicidade e a priorização dos desejos individuais sobre as normas sociais.

O enredo se desenvolve em uma área rural e retrata como a protagonista, Elizabeth Bennet, enfrenta questões ligadas à formação, cultura, ética e matrimônio.

A narrativa, essencialmente, explora uma dinâmica de amor e ódio que se desenrola ao longo de sua trama. Os personagens estão imersos em uma gama de emoções complexas, como preconceito, orgulho, traição, paixão, ira e um amor profundo. Além de um esperado "final feliz", o autor também pinta um retrato da sociedade inglesa da época, abordando seus costumes e valores sociais, em meio ao conflito entre amor e riqueza.

Em síntese, "Orgulho e Preconceito" destaca a forma como as relações foram moldadas pela ambição. Essa perspectiva levou a sociedade a encarar o matrimônio como uma negociação entre as famílias envolvidas. Quem discute o amor sem considerar se o casal será compatível?

As adaptações de Orgulho e Preconceito demonstram como a obra de Jane Austen consegue se adaptar e evoluir, mantendo sua essência intacta. A permanência de seus temas fundamentais — amor, orgulho, preconceito, riqueza e gênero — assegura sua importância em várias plataformas e cenários culturais. Com sua sensibilidade aguçada, Austen proporciona

uma análise aguda da sociedade inglesa do século XIX, enquanto também promove reflexões que continuam a ser debatidas em âmbitos acadêmicos e culturais.

REFERÊNCIAS

Austen, J. **Orgulho e Preconceito**. São Paulo: Editora Landmark, 2008.

Alves, L. **Introdução à Literatura Inglesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Benjamin, W. “O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: **Obras escolhidas**, v.1. São Paulo: Brasiliense, 1985

Cartmell, D., & Whelehan, I. **Screen Adaptation: Impure Cinema**. Palgrave Macmillan, 2010.

Desai, M. **Bollywood and Beyond: Contemporary Indian Cinema**. Routledge, 2005.

Fielding, H. **Bridget Jones's Diary**. Picador, 1996.

Grahame-Smith, S. **Pride and Prejudice and Zombies**. Quirk Books, 2009.

Hutcheon, L. **A Theory of Adaptation**. Routledge, 2006.

Jameson, F. Postmodernism, or, **The Cultural Logic of Late Capitalism**. Duke University Press, 1991.

Moretti, F. “**O século sério**”. *Novos Estudos CEBRAP*, n.65, 2003.

Parrill, S., & Robison, W. B. **The Jane Austen Companion to Life, Love, and Literature**. ABC-CLIO, 2013.

Wood, J. **Como funciona a ficção**. São Paulo: Cosac Naif, 2014.

DA VIDA PARA OS LIVROS: O PODER DAS ILUSTRAÇÕES NOS LIVROS LITERÁRIOS INFANTIS

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

Aracelli Magalhães de Lucena

RESUMO

O presente estudo intitulado *Da vida para os livros: O poder das ilustrações nos livros literários infantis* é requisito avaliativo e uma produção resultante das reflexões e do aporte teórico aprofundado na disciplina de Literatura Infantil e Juvenil ministrada pela professora Dra. Márcia Tavares, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no segundo semestre de 2024. A crescente evolução dos livros infantis resulta em uma valorização da linguagem visual, que se integra à verbal. Segundo Lima (2022, p. 03), as estratégias de leitura incorporadas a esses textos visam aprimorar a compreensão e proporcionar experiências inovadoras para a infância. Compreendendo que a ilustração enfatiza a fantasia, as maneiras de elaborar o imaginário, estimula o lado lúdico e a satisfação do leitor, sem desconsiderar, entretanto, o aspecto da realidade, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre o poder das ilustrações nos livros literários infantis, compreendendo que a Literatura contribui para a formação humana e que a leitura literária deve acontecer de modo abrangente, considerando todas as linguagens presentes no texto. A abordagem metodológica se caracteriza como pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com fundamentação teórica respaldada nas contribuições de Nikolajeva e Scott (2011), Linden (2011), Girão (2017), Lima (2022), Tavares (2021), entre outros. A conclusão do estudo aponta que as ilustrações são carregadas de expressões, significados e sentimentos. Desta forma, o poder delas está em sozinha ou acompanhada de palavras, abrir o entendimento e a visão humana, muito além do que os olhos podem ver.

Palavras-chave: ilustração; imagens; livro ilustrado; literatura infantil.

1 INTRODUÇÃO

A vida humana é marcada por imagens. Aqueles que são privilegiados com o sentido da visão, desde o nascimento, captam cores, formas, tamanhos, dimensões, e atribuem significado para tudo isso. Ainda que sejam inconscientes destes conceitos e do modo como eles se relacionam na prática. O formato do rosto da mãe, dos lábios, dos olhos, a cor de sua pele, seus olhos e cabelos; a cor, a forma, a estrutura dos objetos ao seu redor, marcam a consciência e a compreensão do que nos cerca. Somos seres visuais!

No entanto, é possível que a normalidade desta realidade não aguce no ser humano a sensibilidade e a necessidade de fazer leituras do que se vê. Aos que enxergam com os olhos,

ver pode tornar-se demasiadamente banal. E por isso, mesmo vendo, por vezes não veem. Ou melhor, não atribuem valor ou significado para o que está bem diante de seus olhos.

O universo do Marketing bem sabe a intencionalidade contida em cada imagem, em cada cena, na utilização dos jogos de cores, forma e sombras. Nada está ali por acaso, há tanta intenção que as vezes beira o sensacionalismo.

Isto porque as imagens são portadoras de mensagens. Por meio delas sentimentos são aflorados, possibilidades são levantadas, memórias afetivas são visitadas, perspectivas são redimensionadas, a compreensão pode perfeitamente limitar-se ou ampliar-se a depender da intenção de quem as criou e do nível de educação visual do leitor. Sim! É preciso educar o olhar. Reconhecer que se há uma mensagem na imagem, há necessidade de leitura e compreensão, ainda que carregada de subjetividade. Corroborando Tavares (2021, p. 58) defende:

é necessário estabelecer formas de acesso ao aprendizado da leitura de imagens, ou seja, um alfabetismo visual através de modos de educar o olhar para a percepção de elementos composicionais do projeto gráfico, cores, formas, modos de contemplar o todo do livro, matrizes, ritmos de cores, contraste entre planos, composição de personagens entre outros elementos constituídos do significado.

O campo da Literatura contempla os aspectos da vida humana. O que é maior do que a intencionalidade do Marketing, acredite! A literatura possui um elemento que humaniza e transcende a simples manifestação artística ou a existência em si. Ela não apenas ativa a sensibilidade de quem a produz, mas também amplia a visão de mundo do leitor, permitindo a experiência de realidades distintas. Recorremos aqui a celebre contribuição de Antônio Cândido (1995, p. 254):

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Deste modo, os textos literários possibilitam uma construção do próprio ser, em si, para si, e para a coletividade. Aguçam novas percepções e visões da realidade que nos cerca. Confrontando, inquietando, desnudando realidades ora postas como verdades absolutas. Este escopo não se destina apenas aos textos literários exclusivamente verbais, pois a literatura não se limita às palavras, carece de uma leitura global. Tavares (2021, p.57), aponta que “a noção de leitura que compreende o objeto como um todo, considerando o objeto livro, por si só, já

indica que a leitura da palavra não é o suficiente para abarcar os significados do livro infantil contemporâneo”.

Neste sentido, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre o poder das ilustrações nos livros literários infantis, compreendendo que a Literatura contribui para a formação humana e que a leitura literária deve acontecer de modo abrangente, considerando todas as linguagens presentes no texto.

A abordagem metodológica tem como tipo a pesquisa bibliográfica, baseada dos aportes teóricos de Nikolajeva e Scott (2011), Linden (2011), Girão (2017), bem como em todas as contribuições realizadas durante as aulas da disciplina Literatura Infantil e Juvenil, ministrada pela professora Dra. Márcia Tavares, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no segundo semestre de 2024.

Deste modo, passaremos a analisar sobre a chegada das imagens, agora intitulada ilustrações, no universo dos livros infantis. Em continuidade, a reflexão se dará sobre a figura do ilustrador e por fim, a respeito das inúmeras possibilidades de livros infantis que apresentam imagens.

2 A ILUSTRAÇÃO NOS LIVROS INFANTIS

De acordo com Zilberman (2003), os primeiros livros destinados ao público infantil foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Ao mudanças advindas da Idade Moderna, e consolidadas no século XVIII, como a concepção de infância, a ascensão da escola e o gênero literário dirigido ao público jovem estão todos no seio da origem da Literatura Infantil.

Na busca por atender a esse público e com a evolução editorial dos livros infantis, a linguagem visual impressa, pouco a pouco, ganha destaque e associação com a linguagem verbal. Assim, Lima (2022, p. 03), afirma “estratégias de leitura são inseridas nos livros de literatura infantil como forma de contribuir para a compreensão do texto e, assim, propiciar experiências sempre inéditas para a criança”.

Em 1658 John Amos Comenius (1592-1670), bispo da Morávia, quando publica *Orbis sensualium pictus*, um livro ilustrado para crianças. Seguido por Charles Perrault (1628-1703), quando em 1697 publica a obra *O gato de botas*, incluído no livro *Les contes de ma mère l’Oye*, com ilustrações de Gustavo Doré (1832-1886), por meio da técnica da xilogravura (Lima, 2022).

Os métodos de ilustração de livros foram se expandindo, permitindo o surgimento de obras que contemplam tanto escritores quanto ilustradores. Dentro desse cenário, Linden (2011) ressalta a obra *Max and Moritz - Eine Bubengeschichte in sieben Streichen* (Juca e Chico – História de dois meninos em sete travessuras, versão de Olavo Bilac), escrita e ilustrada por Wilhelm Busch. Neste título, as ilustrações são complementadas por pequenas passagens que sustentam a história cômica dos dois irmãos arteiros. Ao longo dos anos, em 1870, as obras de Kate Greenaway e Walter Crane passaram a ser reconhecidas como ilustrações decorativas que se estendiam por páginas duplas, contrastando com as edições anteriores que exibiam imagens apenas em uma única página por folha.

Segundo Lima (2022), ao final de 1919, os livros ilustrados eram confeccionados em folhas únicas, combinando textos e imagens. Contudo, foi Randolph Caldecott (1846-1886) que introduziu os livros ilustrados contemporâneos, promovendo transformações na diagramação, tanto na capa quanto no prefácio e no formato do livro, com o objetivo de atrair o interesse do leitor pela narrativa e destacando a importância das ilustrações.

Nesta contínua evolução, conforme Linden (2011), a partir dos anos setenta, as ilustrações rompem com a função pedagogizante e emergem imagens inesperadas, com inúmeras ressonâncias simbólicas. Já não basta mais ser uma cópia do real ou ser suporte educativo. Conforme a autora:

Nos anos 1970 e 80, pequenas editoras exploram novos caminhos para o livro ilustrado, incrementando o uso da fotografia ou de estilos pictóricos ousados, multiplicando livros-imagem ou livros com estruturas não narrativas, ou ainda valorizando o caráter literário, ao buscar uma poética comum ao texto e à imagem. (Linden, 2011, p. 19)

O boom editorial, no que concerne à ilustração, acontece a partir de 1990, quando as editoras concedem ao livro ilustrado toda a sua amplitude, como conhecemos na contemporaneidade. Assim, Linden (2011, p. 19) considera:

Desde o primeiro livro ilustrado, o trabalho com o texto interage com as imagens e o conjunto dos dispositivos formais dentro de um formato quadrado. Ao contrário da relação vigente na ilustração, as mensagens visuais são primordiais, e as mensagens linguísticas se adaptam às representações plásticas de estilo gráfico inusitado. Do ponto de vista do conteúdo, o humor, as narrativas minimalistas e a sutileza dos temas abordados são trabalhados em função do suporte e da materialidade do livro.

As editoras de pequeno porte são palco de grandes transformações, motivadas pela “busca de inovação, pela procura de novos talentos, pelo trabalho de tradução ou reedição de

obras estrangeiras esgotadas ou desconhecidas, ou ainda por afirmar uma liberdade de tom e estilo propiciada por sua independência econômica” (*Ibid*, 2011, p.20).

Este breve percurso permite reconhecer as múltiplas possibilidades do livro ilustrado e como a ilustração vai conquistando espaço neste universo ao longo dos anos.

3 QUEM É O AUTOR? OPS! O ILUSTRADOR?

Conforme Rabelo e Matos (2012) durante a Baixa Idade Média, emergiram as chamadas "iluminuras": manuscritos ornamentados com ilustrações em folhas douradas (o brilho justifica a nomenclatura); com esses trabalhos, apareceu também a figura do "ilustrador". As iluminuras possuíam, em sua maioria, um caráter religioso e foram influenciadas pelas culturas bárbaras e suas expressões artísticas decorativas.

No início do século XV começou-se a pensar numa linha de produção para livros, pois o clero perdeu o monopólio sobre a educação. Essa linha de produção abarcava ilustrações “que eram criadas para serem (re)produzidas em série como forma de gravura” (*Ibid*, 2012, p.06). No século XVIII as ilustrações ganham cores, mas são suplantadas pelo advento da fotografia. As autoras concluem:

Nos anos 1980 e 1990, a ilustração foi abandonada e requisitada em pesos iguais; o advento da fotografia e da televisão, de início, ofuscaram o trabalho do ilustrador, mas o que se percebe hoje em dia é que há uma mescla, uma troca: nem a mídia impressa, nem a digital são independentes; e esta segunda não é capaz de levar o trabalho subjetivo de ilustrar ao esquecimento (*Ibid*, 2012, p. 07)

De acordo com Panozzo (2007), nos dicionários, a ilustração geralmente é definida como um elemento que enriquece ou esclarece o texto em que está inserida. Análises semânticas de termos literários associam a palavra ilustração a uma capacidade do discurso de representar seu tema de maneira vívida, clara e que sugere uma sensação de presença. Trata-se de um recurso que permite ‘iluminar’ uma parte do legado artístico ou até mesmo conferir ‘prestígio’ a uma cultura por meio da criação ou promoção das artes e da literatura.

Nesta conjuntura, o ilustrador de textos literários é, segundo Graça Lima (2008), aquele que realiza uma forma de arte, como um pintor, um músico ou um escultor. Cujo foco é representar tanto o mundo real, quanto o mundo da imaginação. E por meio de sua arte, tem a capacidade de fazer compreensíveis os seus sonhos. De acordo com a ilustradora:

O trabalho do ilustrador se resume a três níveis: no primeiro nível, o ilustrador apenas reproduz o que está escrito, tendo a imagem função meramente tautológica; no

segundo nível, o ilustrador volta o seu olhar para o objeto, concedendo a este autonomia; e no terceiro nível, cabe ao ilustrador criar um espaço especial para a narrativa, não se prendendo ao objeto propriamente dito. No entanto, isso não torna o ilustrador um “coautor”. Se o ilustrador conseguir estabelecer, através de seu trabalho, um vínculo de afeto com o leitor, então o seu trabalho por si só já valeu a pena (Lima, 2022, p. 21)

Deste modo, o ilustrador é o responsável pelas representações visuais de textos literários, exercem uma função essencial na mediada interação entre o leitor e a obra, pois não se limitam apenas a uma reprodução gráfica, mas abarcam uma interpretação crítica e criativa que se adapta ao contexto da narrativa. Compreendemos assim, que a linguagem visual vai além da estética, moldando a experiência do leitor e enriquecendo a compreensão dos elementos narrativos presentes. Sua função não substitui a do autor, mas pode abarcá-la, quando desempenha duplos papéis.

4 ILUSTRAÇÕES EM UM MAR DE LIVROS

Há um mar de livros destinados ao público infantil e juvenil, onde existem ilustrações. Neste sentido, passaremos a apresentar neste tópico algumas nomenclaturas e classificações respaldadas, inicialmente, nos estudos de Linden (2011) e Nikolajeva e Scott (2011).

Em sua obra *Para ler o livro ilustrado*, Linden (2011), apresenta um conjunto de conceitos que ampliam nossa compreensão a cerca destes livros. Observe o quadro 1:

QUADRO 1 - LIVROS PARA CRIANÇAS COM ILUSTRAÇÕES

Classificação	Conceituação
Livros com ilustrações	Obras que apresentam um texto acompanhado de ilustrações. No qual o texto é espacialmente predominante e autônomo.
Livros ilustrados	Obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente (no Brasil, chamado livro-imagem). A narrativa articula texto e imagem.
Histórias em quadrinhos (HQ)	Articulação de imagens sólidas. A organização das páginas por quadrinhos que se encontram justapostos em vários níveis.
Livros Pop-up	Tipo de livro que no espaço da página dupla acomoda

	sistemas de esconderijos, abas, encaixes, etc. permitindo mobilidade dos elementos, ou mesmo um desdobramento em três dimensões.
Livros-brinquedo	Objetos híbridos, situados frequentemente entre o livro e o brinquedo, que apresentam elementos associados ao livro, ou livros que contêm elementos em três dimensões (pelúcia, figuras de plástico, etc.).
Livros interativos	Apresentam-se como suporte de atividades diversas: pintura, construções, recortes, colagens. Podendo abrigar materiais necessárias as atividades manuais.
Imaginativos (Imagiers)	Obras que visam à aquisição da linguagem por meio do reconhecimento de imagens referenciais. Incluem uma sequência de representações – acompanhadas ou não de equivalentes linguísticos.

Fonte: Elaboração a partir de Linden (2011)

Os estudos de Girão (2017), indicam que o termo livro-imagem é defendido por Peter Hunt, na obra *Crítica, teoria e literatura infantil* (2010), se referindo a um livro composto exclusivamente por imagens, chamado o livro ilustrado “puro”. Estes livros são mencionados como possibilidades de iniciação infantil a um letramento visual.

Nikolajeva e Scott (2011), em sua obra *Livro ilustrado: palavras e imagens*, apresentam algumas classificações para os livros marcados pela presença de imagens. As autoras fazem menção aos estudos de Torben Gregersen que apresentam as distinções que estão apresentadas no quadro 2, a seguir:

QUADRO 2 – DISTINÇÕES DOS LIVROS COMA PRESENÇA DE IMAGENS

Classificação	Conceituação
Livro demonstrativo	Dicionário pictório (sem narrativa)
Narrativa pictória	Livro sem ou com pouquíssimas palavras
Livro ilustrado	Livro marcado pela presença de texto e imagem com igual importância.
Livro com ilustrações	Livro marcado pela presença do texto, porém independente das imagens.

Fonte: Elaboração a partir de Nikolajeva e Scott (2011)

Dentro deste universo, o livro ilustrado ganha destaque e é objeto de várias pesquisas, especialmente no campo dos estudos literários. Segundo Tavares (2021, p. 57), “o livro ilustrado apresenta singularidades em sua composição que vão desde a multiplicidade na exploração dos formatos físicos até aspectos de sua configuração centrados nos elementos plásticos da linguagem visual”.

Para Nikolajeva e Scott (2011, p.13),

o caráter ímpar dos livros ilustrados como forma de arte baseia-se em combinar dois níveis de comunicação, o visual e o verbal. Empregando a terminologia semiótica, podemos dizer que os livros ilustrados comunicam por meio de dois conjuntos distintos de signos, o icônico e o convencional.

Linden (2011), lembra que o livro ilustrado pertence ao domínio da Literatura Infantil e foi criado inicialmente para público não leitor. O que traz destaque ao personagem do mediador, responsável por apresentar o livro a outros, muitas vezes, por meio da leitura em voz alta.

5 PARA QUÊ ILUSTRAÇÕES NOS LIVROS?

A ilustração enfatiza a fantasia, as maneiras de elaborar o imaginário, estimula o lado lúdico e a satisfação do leitor, sem desconsiderar, entretanto, o aspecto da realidade. Conforme afirma Panozzo (2007, p. 55):

O visual e o verbal reúnem-se com funções específicas, sem perder identidade de pertencimento a seus sistemas, enlaçando-se nessa estruturação. Para compreender essa relação, é preciso levar em conta que, nessa reunião de linguagens heterogêneas, os sentidos se constroem em conjunto.

Sabemos, portanto, que as ilustrações estão presentes nos livros a fim também de atender uma intencionalidade. Deste modo, os estudiosos da área trataram de discutir as funções das ilustrações, e a maneira como elas interagem com os textos.

Recorrendo novamente a Nikolajeva e Scott (2011), encontramos a classificação realizada por Schwarcz, pensando na relação palavra e imagens. Neste sentido, ele categoriza como função de congruência, elaboração, especificação, amplificação, extensão, complementação, alternância, desvio e contraponto. Outro estudo citado pelas autoras, apresenta os tipos de interação entre palavras e imagens defendido por Joanne M. Goden: a) o texto e as imagens são simétricos – criando redundância na narrativa; b) o texto depende da imagem para esclarecimento; c) a ilustração reforça, elabora o texto; d) o texto carrega narrativa elementar, a ilustração é seletiva; e) a ilustração carrega narrativa elementar, o texto é seletivo.

Linden (2011), também apresenta uma relação de funções presentes na relação palavra e imagens. A qual passaremos a descrever no quadro 3.

QUADRO 3 – FUNÇÕES EXISTENTES NA INTERAÇÃO ENTRE PALAVRA E IMAGEM

Função	Compreensão da função
Função de repetição	As linguagens reproduzem a mesma mensagem. O que traz a ideia de redundância.
Função de seleção	Uma linguagem seleciona apenas uma parte da mensagem da outra linguagem.
Função de revelação	Uma das linguagens dá sentido à outra. Constituindo-se uma indispensável para revelar a compreensão da outra.
Função completiva	Uma linguagem completa a outra, preenchendo as lacunas ou os espaços em branco. Neste sentido, uma linguagem é aporte da outra.
Função de contraponto	Uma linguagem se contrapõe, se contradiz a outra, promovendo uma quebra de expectativas. Prevalecendo, de modo geral, como verdade a mensagem presente na linguagem visual.
Função de amplificação	Uma linguagem amplia a compreensão da outra, sem contradizê-la ou repeti-la.
Função de disjunção	Quando as linguagens se desenrolam em narrativas paralelas, ignorando por completo uma a outra.

Fonte: Elaboração a partir de Linden (2011)

A presença de duas linguagens no livro requer do leitor a alternância de atenção entre os elementos que compõem cada uma. Se de um lado é preciso observar as cores, a composição, a simetria, do outro, é preciso atentar-se a gramática, as estruturas de sintáticas e o enredo. (Tavares, 2021)

Refletindo ainda sobre as funções das ilustrações, nos deparamos com as contribuições de Camargo (1998) que apresenta uma lista, de acordo com as pesquisas de Jakobson:

1. Pontuação: ilustração pontua o texto, destaca aspectos ou assinala seu início e seu término – vinheta, capitular, cabeção.
2. Função Descritiva: ilustração descreve cenários, personagens, animais, etc... É predominante nos livros informativos e didáticos.
3. Função Narrativa: ilustração mostra uma ação, uma cena, conta uma história.

4. Função Simbólica: representa uma ideia. Caráter metafórico.
5. Função Expressiva / Ética: ilustração expressa emoções através da postura, gestos e expressões faciais das personagens e dos próprios elementos plásticos. Ilustração também expressa valores pessoais do ilustrador e outros mais abrangentes, de caráter social e cultural.
6. Função Estética: ilustração chama a atenção para a maneira como foi realizada, para a linguagem visual. Importa o gesto, a mancha, a sobreposição de pinceladas, as transparências, a luz, o brilho e o enquadramento.
7. Função Lúdica: ludicidade está presente no que foi representado e na própria maneira de representar. A ilustração pode se transformar em jogo; quando ocorre no livro todo: gênero híbrido – livro-jogo ou livro-brinquedo.
8. Função Metalinguística: metalinguagem é a linguagem que fala da linguagem. (Camargo, 1998, p. 57).

A respeito da explicação das funções, Linden (2011, p. 126) destaca que a apresentação das funções “Não deve nos fazer supor que sejam unilaterais ou compartimentadas. Muitas vezes, texto e imagem cumprem simultaneamente, um em relação ao outro, uma função – distinta – que se realiza no percurso da leitura”. Assim, as funções presentes na interação palavra e imagens pode não ser exclusiva numa mesma cena, muito menos num único livro.

Tais funções apontam para a intencionalidade proposta na interação das linguagens, e podem contribuir para a formação de opinião do leitor e a compreensão da mensagem global transmitida na obra.

Os textos com ilustrações não específicos para crianças, contudo é inegável que na literatura voltada para o público infantil, a ilustração é uma forma de comunicação essencial para a compreensão do texto. Ao apresentar experiências vibrantes de cores, formas, ângulos e interpretações, ela ajuda a cultivar no jovem leitor habilidades de observação e análise, ao incentivá-lo a investigar os pormenores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que desde os primórdios da produção de obras ilustradas, as representações visuais eram, em essência, interpretadas como um mero reforço do conteúdo textual, caracterizando-se como uma simples redundância do que estava escrito. Contudo, com o tempo, a ilustração conquistou um espaço significativo dentro do contexto educacional, passando a desempenhar um papel fundamental no aprimoramento da aprendizagem e na facilitação da compreensão de conceitos complexos.

Neste cenário, uma ilustração pode exemplificar, enriquecer e esclarecer um texto, mas que também pode expandi-lo, acrescentando novas informações, desafiando-o ou até substituindo-o. Frequentemente, serve como o início de uma leitura, que vai além do que está

escrito. A vivência com livros ilustrados é eficaz para educar, informar e conectar o leitor à narrativa, permitindo que ele interaja com a história.

O percurso histórico das ilustrações nos livros literários começa por imagens pontuais, que ornamentam ou ensinam nos textos, a partir da técnica da xilogravura e atinge o ápice na contemporaneidade com livros exclusivamente de imagens, ricos em projetos gráficos bem elaborados, nos quais toda a materialidade do livro contribui para a produção de sentidos.

Assim, o poder das ilustrações nos livros infantis retrata toda gama de possibilidades que a linguagem visual dispõe para a existência humana. Como as imagens que estão ao nosso redor ou gravadas em nossas memórias, advindas de nossas vivências. As ilustrações são carregadas de expressões, significados e sentimentos. Desta forma, o poder delas está em sozinha ou acompanhada de palavras, abrir o entendimento e a visão humana, muito além do que os olhos podem ver.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Luís Hellmeister de. **Poesia Infantil e Ilustração**: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles. Dissertação de mestrado. Campinas – SP: Universidade Estadual de Campinas, 1998.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 253-263.

FLUSSER, Vilém. **A escrita**: há um futuro para a escrita? Trad. Murilo J. da Costa. São Paulo: Annablume, 2010.

LESSA, Alba Maria Monteiro Santos. **O livro de imagem** : práticas de mediação de professoras no 1º ano do ensino fundamental. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

LIMA, Andressa Mayara Bezerra de Oliveira. **Breves apontamentos sobre o livro ilustrado**: contexto histórico, paradigmas e ambientação literária. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

LIMA, Graça. Palestra Prazer em ler de promoção da leitura: nos caminhos da literatura. São Paulo. In: _____ **Nos Caminhos da Literatura**: Petrópolis, Fundação Nacional do livro infantil e Juvenil e do Instituto C&A, 2008, 232p.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosacnaify, 2011.

NIKOLAJEVA, Maria, SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosacnaify, 2011.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Leitura no entrelaçamento de linguagens**: literatura juvenil, processo educativo e mediação. Tese (Doutorado em Educação), FAGED, UFRGS, 2007.

RABELO, Juliana M.; MATOS, Adriana Leiria Barreto. **O perfil do Ilustrador do pós-moderno**. 2012.

TAVARES, Márcia. E se eu abrir este livro agora? As materialidades do livro ilustrado e a construção de sentido em Alexandre Rampazo. In: MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios; ROCHA, Dheiky do Rêgo Monteiro (Org.). **Livro Infantil: arte, mercado e ensino**. São Paulo. Paco Editorial, 2021.

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

IDENTIDADE: CONHECENDO UM POUCO SOBRE MIM

Maria Dislene Soares de Oliveira

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

— Paulo Freire

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil corresponde à primeira etapa da educação básica voltada para crianças com até seis anos de idade, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças e suas potencialidades, a partir da interação com outras crianças e com o meio. Nesse sentido, a criança vivencia o processo de construção da sua identidade explorando, observando e interagindo em todos os núcleos de convivências nos quais está inserida, seja na família, na escola e demais grupos sociais. Nesse contexto, é importante que a criança tenha garantidos os seus direitos de aprendizagem “brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se” para uma construção identitária saudável, a partir de experiências lúdicas e significativas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), 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, p. 37).

Apesar do tema “IDENTIDADE” ser amplamente discutido, esse trabalho propõe analisar os desafios e implicações da autoaceitação étnico-racial no processo de aprendizagem de crianças da Educação Infantil da Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado.

Partindo desse pressuposto, o que motivou essa reflexão foram situações vivenciadas por mim, enquanto professora das turmas de Pré II, com crianças com idade entre 5 e 6 anos.

Percebi a dificuldade das crianças reconhecerem aspectos relacionados à sua identidade étnico-racial como o tom da cor da pele, a textura do cabelo e associação da pele negra como sendo algo negativo.

Desta forma, esse trabalho traz consigo, inquietações relevantes no que tange a problemática vivenciada a partir do público observado, com o intuito de analisar e oportunizar uma melhor compreensão desse contexto, do qual as crianças quilombolas ou não, desta unidade

de ensino vêm experimentando. Para tanto, se faz necessário perceber como a relação da criança com a família e a comunidade escolar, interfere na autoaceitação étnico-racial e as implicações acerca do processo, não só ligado ao ensino aprendizagem, como também à construção identitária, investigando qual o impacto causado pelo racismo em crianças desse segmento.

A construção da identidade da criança acontece a partir da sua interação com o meio e das suas experiências como sujeito em convívio com o outro. Nesse sentido, essas experiências desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. No primeiro momento, o seu contato com a família e a forma de expressão e comunicação que a mesma estabelece são indispensáveis, pois é no seio familiar que a criança começa a perceber suas características, preferências, semelhanças e diferenças com os sujeitos envolvidos nesse processo. A escola também desempenha um papel fundamental na construção da identidade, sendo esse um espaço de socialização no qual a criança será exposta a múltiplas oportunidades de interação e troca de experiências com seus pares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a Educação Infantil como etapa essencial e estabelece seis direitos de aprendizagem. Cada um desses direitos traz consigo especificidades muito importantes na construção identitária.

Através do convívio com outras crianças e adultos a criança entra em contato com diversas linguagens, ampliando, portanto, o seu conhecimento a respeito de si e do outro. Através do ato de brincar a mesma socializa-se, conhece e estabelece regras e vive experiências diversificadas, estimulando assim, imaginação, criatividade e aprendizagem. É muito importante que a criança tenha garantido o seu direito de participar efetivamente no seu processo de aprendizagem, dando sugestões, interagindo e sendo protagonista tanto nas brincadeiras como na exploração do ambiente. A partir do direito de explorar a criança irá desbravar o mundo ao seu redor através de movimentos, gestos, sons, texturas, etc. Ao mesmo tempo em que a criança tem o direito de se expressar como sujeito por meio de diferentes linguagens. Por último, a criança tem direito, portanto, a conhecer-se construindo sua identidade pessoal, social e cultural, vivenciando através de experiências a constituição de sua autoimagem e do sentimento de pertencimento à comunidade e aos grupos sociais nos quais está inserida.

Considerando todos os aspectos expostos acima desenvolvemos um trabalho na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, explorando as especificidades do nosso contexto escolar e seguindo o 1º eixo de trabalho do Projeto Quilombola: O local, o ser e os sabores; desenvolvido nessa unidade escolar, propusemos a realização de uma aula de campo com as turmas do Pré para visitarmos o Quilombo de Paratibe, em cujo território nossa escola está construída.

Com o objetivo de promover atividades de autoconhecimento e valorização da identidade, buscamos conhecer e identificar características pessoais; valorizar a autoimagem; conhecer o nome próprio e o sobrenome; estimular o respeito e valorização das diferenças.

A turma do pré II é composta por crianças com idade entre 5 e 6 anos, e nesse contexto, questões envolvendo os aspectos referentes à identidade permeiam nossas vivências diárias, no que diz respeito à cor da pele, estrutura do corpo, forma do cabelo. Assim sendo, percebemos a necessidade de trabalhar a identidade a partir do projeto: “Conhecendo um pouco sobre mim”, quando foram desenvolvidas atividades lúdicas e desafiadoras, explorando aspectos relevantes nesse processo de construção da identidade.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As crianças se manifestam e fazem interpretações em relação à raça e etnia em diferentes momentos e espaços durante as práticas educativas e de socialização, seja no ambiente familiar ou escolar como por exemplo nas idas ao parquinho, durante atividades no pátio, em sala de aulas ou mesmo em outros espaços e vivências na unidade escolar ou em outros momentos. De acordo com Gomes e Araújo 2023 *apud* Godoy (1996) (retirei do livro *Infâncias Negras*, P.37) constatou-se que as crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, ao realizarem descrições de si mesmas ou de outros colegas, refere-se à cor da pele como uma das principais características físicas e que as crianças negras se sentem desconfortáveis quando necessitam verbalizar ou assumir sua condição étnico-racial. Isso evidencia, portanto, a incorporação de uma imagem negativa de si mesma a partir das atribuições e estereótipos negativos associados aos(as) negros(as) um dos aspectos estruturantes do racismo. Nesse sentido, observa-se que mesmo crianças pequenas já apresentam comportamentos que demonstram e sinalizam o racismo, sem, contudo, ao menos saberem que o mesmo existe e que permeia as relações em todas as etapas da vida. Ao acompanhar os momentos de brincadeiras das crianças da turma do Pré II observei que durante as interações a pauta racial sempre aparecia, então propus uma atividade expondo bonecas de gênero, tons de pele e texturas de cabelos diferentes para que as crianças livremente as escolhessem e agregassem os novos brinquedos as brincadeiras. No primeiro momento as bonecas com tons de pele claro foram imediatamente escolhidas inclusive por crianças pretas, enquanto as bonecas com tons de pele escuro e cabelos crespos permaneceram expostas. Quando questionadas sobre o motivo das escolhas, as crianças responderam que as bonecas brancas são mais bonitas, educadas e limpas. Diante do exposto, é preciso considerar a importância da alteração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) provocada

pela lei n. 10.639/2003 como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da história e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa alteração estabeleceu um novo marco na educação do país tendo em vista que promoveu uma perspectiva de visibilidade, reconhecimento e valorização da população negra, da sua cultura e das suas diferentes experiências. No que se refere ao contexto Educação Infantil cujo desenvolvimento das crianças deve acontecer a partir de dois eixos estruturantes que são as interações e brincadeiras, a implementação da lei traz uma grande contribuição pois desde a primeira infância as crianças devem ter acesso ao currículo que valorize e reconheça a contribuição da população negra na formação da identidade brasileira. Através da sua implementação, a lei promove a inclusão e valorização da diversidade étnico racial ajudando as crianças a reconhecerem e respeitarem as diferenças culturais. Ademais, as crianças negras podem se reconhecer e valorizar a sua identidade cultural, combatendo a invisibilidade, o preconceito e promovendo a autoaceitação. Diante da experiência vivenciada com as bonecas e de tantas outras descritas nas pesquisas, é necessário refletir e discutir sobre como o racismo acontece na Educação Infantil em situações tão diversificadas. Durante uma roda de conversa no ano de 2024 com a turma do Pré II, uma criança branca disse à uma criança negra: “Não quero sentar perto de você, pois você é preta!”. Situações como essas são constantemente registradas por professores de Educação Infantil espalhados pelo país.

De acordo com Gomes e Araújo 2023 (p. 152) autores que estudam as relações raciais, tais como Cavalleiro (2000), Silvério et al. (2010) e Santiago (2015),

As crianças se expressam também segundo sua raça, expondo a racialização presente na sociedade brasileira, como um dos elementos mediadores das relações estabelecidas entre as próprias crianças e destas com os docentes (Gomes; Araújo 2023, p. 152).

Desta forma, deve-se destacar a importância da mediação do professor diante das questões étnico-raciais e que para tanto, faz-se necessário que o mesmo receba formação adequada para que possa letrar-se racialmente e encontre estratégias metodológicas que viabilizem o trabalho através das demandas surgidas no contexto escolar. Backes e Pavan (2016) apud Pereira (2011, p. 168) mostram que os professores desejam maior formação e apontam para a necessidade de que a formação docente inclua as discussões atinentes às relações étnico-raciais, em consonância com as práticas existentes nas escolas, dispensando uma atenção especial aos docentes que se formaram a mais tempo, pois esses não tiveram formação nesta perspectiva.

Outrossim, a formação docente é fundamental para a realização do trabalho étnico-racial na educação infantil, sendo esta a etapa em que se formam as bases da identidade e da percepção de mundo das crianças, bem como o seu desenvolvimento como sujeitos de direitos que valorizem e respeitem as diferenças, assim como a diversidade.

5 ROTEIRO DAS ATIVIDADES

5.1 LEITURA DO LIVRO “O CABELO DE CORA”

Atividade artística sobre a personagem.

FIGURA 1: ATIVIDADE SOBRE A PERSONAGEM



Fonte: elaboração própria (2025).

5.2 ATIVIDADE DE RECONHECIMENTO DAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS UTILIZANDO AS BONECAS E BONECOS

Com quem me pareço?

FIGURA 2: ATIVIDADE SOBRE IDENTIFICAÇÃO



Fonte: elaboração própria (2025).

5.3 ATIVIDADE COM ESPELHO IDENTIFICANDO AS CARACTERÍSTICAS FACIAIS

Sou especial do meu jeitinho.

FIGURA 3: ATIVIDADE



Fonte: elaboração própria (2025).

FIGURA 4: ATIVIDADE



Fonte: elaboração própria (2025).

5.4 ATIVIDADE DE ANÁLISE DA COR DA PELE COM LÁPIS EM TONS DIFERENTES

Minha cor é linda.

FIGURA 5: ATIVIDADE



Fonte: elaboração própria (2025).

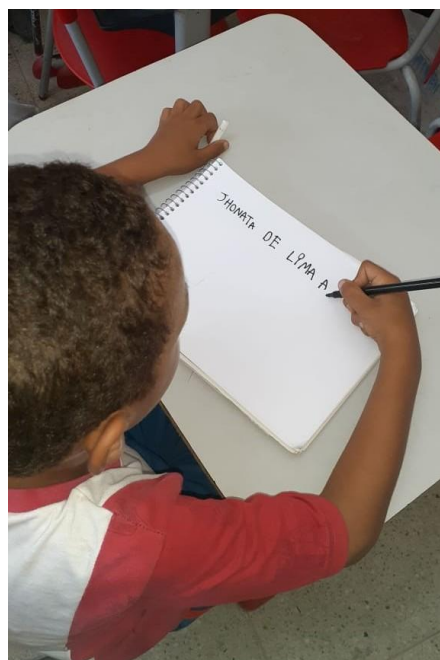
FIGURA 6: ATIVIDADE



Fonte: elaboração própria (2025).

5.5 MEU NOME DIZ MUITO SOBRE MIM

FIGURA 7: ATIVIDADE



Fonte: elaboração própria (2025).

FIGURA 8: ATIVIDADE



Fonte: elaboração própria (2025).

5.6 CONSTRUÇÃO DO LIVRO EXPLORANDO AS CARACTERÍSTICAS DE CADA CRIANÇA

- Cabelos;
- Olhos;
- Estatura;
- Cores;
- Gêneros.

FIGURA 9: ATIVIDADE



Fonte: elaboração própria (2025).

6 CULMINÂNCIA

Exposição dos livros produzidos durante o projeto e apresentação musical.

FIGURA 10: ATIVIDADE



Fonte: elaboração própria (2025).

FIGURA 11: ATIVIDADE



Fonte: elaboração própria (2025).

7 CONCLUSÃO

Durante o percurso do projeto foram realizadas vivências em que as crianças puderam refletir sobre o conceito de beleza a partir de histórias em que os protagonistas eram meninos e meninas pretas com tons de pele e texturas de cabelos diferentes. Exploramos com os pequenos os conceitos de ancestralidade e aos poucos as crianças foram percebendo que herdamos nossas características através da família. Algo que nos chamou a atenção foi o fato de que no início do projeto sempre que as crianças se reportavam ao “lápiz cor de pele” procuravam utilizar a cor rosa. Por esse motivo, dispusemos entre elas lápis com vários tons de pele e cuidadosamente cada criança começou a prestar atenção no seu tom de pele. Ao entrar em contato com várias literaturas infantis que abordam as temáticas ético- raciais, as crianças foram redefinindo o seu conceito de beleza e passaram gradativamente a usar tanto os cabelos cacheados quanto os crespos, soltos ou usando algum adereço, demonstrando a sua autoestima, tanto os meninos quanto as meninas. As famílias foram envolvidas no processo e colaboraram enviando materiais solicitados pela professora como fotos, roupinhas, brinquedos e outros elementos que contribuem para a construção identitária, os quais foram utilizados durante as vivências em sala de aula. Realizamos atividades de autoconhecimento através de espelhos e construção de autorretratos. As crianças confeccionaram livros que foram expostos ao final do projeto para a apreciação das famílias. Também foi realizada uma apresentação musical.

Ao término do projeto percebemos que as situações de racismo infantil não mais aconteceram na sala de aula por parte das crianças, assim como a melhoria da autoestima das crianças. Elas aprenderam de forma significativa sobre o respeito e a valorização das diferenças, o que contribuiu para uma construção identitária saudável e livre de preconceitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, 2017.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (orgs.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LINÍCIO BACHES, José; PAVAN, Ruth (orgs.). **Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social na educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: A AFETIVIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Maria Dislene Soares de Oliveira¹

Gabriela da Silva Andrade

1 INTRODUÇÃO

Este estudo surge com a proposta de analisarmos a importância e a relação existente entre a aquisição da linguagem oral e escrita e a afetividade no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, com crianças que vivem em situação de risco e vulnerabilidade social na periferia de João Pessoa. A partir desse pressuposto, visamos investigar o processo de aquisição da linguagem oral e escrita dessas crianças que residem em ambientes hostis e pouco afetivos e que ingressaram na escola.

Chizzotti, diz que:

Quando alguém decide investigar um assunto determinado, sua escolha em geral, é feita em função de um interesse atual, da intuição e reflexão pessoal, da formação antecedente, de meios exequíveis (tempo, recursos financeiros e humanos, equipamentos, etc. (Chizzotti, 2001, p.39).

Neste caso específico, a temática surge de uma necessidade que nasceu durante a efetivação de nossa prática profissional em turmas do Pré II do seguimento da Educação Infantil, cujo público-alvo em sua grande maioria são crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social, com famílias iletradas e algumas vezes, sem referencial das figuras paterna e materna. Além de pouco se comunicarem oral e afetivamente com os seus familiares, as crianças convivem em uma rotina de maus tratos verbais com o uso de termos pejorativos. Essas crianças, quando inseridas no contexto escolar, se deparam com inúmeros desafios, dentre eles a socialização com outras crianças que, de igual modo, partilham das mesmas dificuldades e problemas socioafetivos.

Efetivamente, através da observação pudemos constatar um imenso vazio entre as atividades propostas durante as vivências no ambiente escolar e a real aprendizagem das crianças. Por esse motivo, o objeto de estudo dessa pesquisa será investigar de que forma a

¹ Especialista em Psicopedagogia pela Fundação Francisco Mascarenhas.

aquisição da linguagem oral e escrita e a afetividade podem contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem.

A pesquisa será realizada a partir de um estudo teórico e prático, seguido de uma investigação empírica das atividades desenvolvidas, objetivando confrontar teoria e prática, para a elucidação das questões acima elencadas. É nessa perspectiva e com intuito de alcançar os objetivos propostos, que o presente estudo terá como instrumentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. Nosso universo de pesquisa se constitui de 75 alunos regularmente matriculados na Educação Infantil da Escola Municipal Dom Marcelo Pinto Carvalheira, cuja amostra será de 25 alunos e 1 professora que constituem a turma do Pré II da referida escola.

2 MARCO TEÓRICO

Desde o nascimento a criança entra em contato com o mundo e começa a receber estímulos que a farão gradativamente interagir com o mesmo. É basicamente a partir dos estímulos que recebe do meio que a criança descobrirá formas de comunicação expressando seus desejos e frustrações através de gestos, sorrisos e choro. Por esse motivo, essa interação, sobretudo a relação mãe e filho, são fatores preponderantes no processo de aquisição da linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como comunicação, visto que aparece antes mesmo do surgimento das palavras (Jakubovicz, 2002). É considerada a primeira forma de socialização da criança, pois através dela, desde muito cedo, a mesma apreende valores culturais e características da realidade na qual está inserida (Vygotsky, 1979).

Faz-se necessário, portanto, conhecer a respeito do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, para compreendermos melhor o funcionamento de ambos. Algumas correntes científicas tentaram explicar de que forma o sujeito adquire a linguagem com ênfase em elucidar a aquisição da linguagem pelo indivíduo, a partir das quais desenvolveremos a pesquisa. Para Jakubovicz,

A função da linguagem desenvolve-se graças à capacidade de a criança fazer corresponder uma produção verbal a uma representação mental. A atitude de falar é essencialmente humana; a capacidade de falar precede ao biológico e ao social (Jakubovicz, 2002; p. 1)

Apesar da diversidade de posicionamentos sobre a aquisição da linguagem, a maioria dos autores pesquisados ressalta a importância da interação social nesse processo, cujas experiências promoverão de forma mais significativa o desenvolvimento da linguagem oral.

Vimos, portanto, que a interação social é um componente necessário para esse processo de aquisição. Com base nessa perspectiva teórica da interação, é importante refletir sobre o papel do adulto e de que forma ele poderá contribuir ou, por outro lado, interferir no processo de aquisição da linguagem oral e escrita da criança. Estudos de Austin (1952) e Searle (1969-1995) ressaltam a importância da interação comunicativa nos primeiros estágios da linguagem formal partindo do princípio de que a habilidade social e comunicativa da criança é mais precoce do que sua habilidade para a linguagem formal. Segundo Oliveira (2011), na perspectiva de Vygotsky,

[...] a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana. Ela se dá graças ao uso dos signos e ao emprego de instrumentos elaborados através da história humana em um contexto social determinado (Oliveira, 2011, p. 131).

Neste sentido, a participação do adulto como interlocutor linguisticamente mais habilitado exerce o papel de mostrar-se sensível às intenções comunicativas da criança, buscando aproximar o nível linguístico desta ao seu. Quanto mais estímulos a criança receber, mais naturalmente desenvolverá sua linguagem oral.

Sabemos que existem diferentes processos de aprendizagem e que é fundamental que todo professor tenha conhecimento de como os mesmos acontecem. O professor não deve preocupar-se apenas com os fundamentos e ou habilidades a serem trabalhadas, o que de fato é importante, mas sobretudo, compreender a forma como a mente processa o conhecimento e o assimila.

Celso Antunes (2002, p. 16) afirma que “a aprendizagem jamais ocorre antes que algumas capacidades motoras, neurológicas ou sensoriais estejam aptas para isso.” Por isso, conhecer e estimular a criança visando o seu potencial desenvolvimento é tão imprescindível.

Em se tratando de crianças com cinco anos, o estímulo afetivo que as mesmas recebem do outro fará com que desenvolvam o sistema de representação de forma coesa atribuindo maior sentido às suas vivências. Segundo Dantas (1992), ao tratar da afetividade na perspectiva de Wallon, “nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com outros sujeitos” (p. 91).

Para entendermos de que forma a afetividade poderia interferir na prática pedagógica contribuindo para a melhoria da aquisição da linguagem oral e escrita e ampliando as possibilidades de aprendizagens, é preciso sabermos de fato o que é afetividade. Segundo Wallon,

Os sentimentos, sem dúvida, e a paixão, sobretudo, serão tanto mais tenazes, perseverantes e absolutos quanto mais irradiarem uma afetividade mais ardente, na qual continuam operando algumas reações, ao menos vegetativas, da emoção. São também a redução por outras influências, da emoção atualizada. São resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem a vida orgânica e postural e outros que dependem da representação, ou conhecimento e da pessoa (Wallon, 2007; p.180).

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla e complexa, envolvendo uma gama maior de manifestações. Ela aparece num período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon (2007), com o surgimento desses elementos simbólicos, acontece a transformação das emoções em sentimentos. Durante o desenvolvimento ocorre um processo de “complexificação” das emoções, principalmente a partir da apropriação dos sistemas simbólicos presentes na cultura, dentre os quais se destaca a linguagem oral.

A partir desses pressupostos podemos compreender que quanto mais a criança é estimulada afetivamente tanto no ambiente familiar quanto na escola, mais possibilidades terá de desenvolver-se de forma saudável e significativa. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil,

[...] é na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, compartilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de outras culturas e grupos sociais singulares (BNCC, p. 24).

Tendo em vista que o nosso objeto de estudo são crianças oriundas de uma comunidade em situação de risco e que em sua grande maioria, convivem em um universo de pouca afetividade, é comum que ao chegarem na escola e se socializarem com outras crianças que partilham essa mesma realidade, reproduzam os comportamentos e sentimentos apreendidos no ambiente familiar. Além dos problemas de socialização, as crianças também apresentam baixa autoestima e pouco nível de concentração, mostrando-se desmotivadas durante as atividades propostas.

É preciso, portanto, tornar a escola um ambiente agradável e acolhedor onde as crianças possam ser desafiadas de forma lúdica e motivadora a construírem a linguagem oral e escrita, contudo,

A partir desse intenso contato, as crianças começam a elaborar hipóteses sobre a escrita. Dependendo da importância que tem a escrita no meio em que as crianças vivem e da frequência e qualidade das suas interações com esse objeto de conhecimento, suas hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente. Isso permite compreender porque as crianças que vêm de famílias nas quais os atos de ler e escrever têm uma presença marcante apresentam mais desenvoltura para lidar com as questões da linguagem escrita do que aquelas provenientes de família em que essa prática não é intensa. Esse fato aponta

para o contato com a escrita nas instituições de Educação Infantil (RCNEI, 1998; p. 122).

Nesse sentido, torna-se imprescindível que o professor trabalhe o desenvolvimento integral da criança estimulando os aspectos emocionais, sociais, físicos e cognitivos, compreendendo a importância do seu papel nesse processo. Para tanto, faz-se necessário que o mesmo estabeleça uma relação de respeito mútuo, confiança e afetividade com as crianças, voltando-se para a qualidade de suas relações, compreendendo elementos fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. É também papel do professor, compreender a criança e suas infâncias, reconhecendo-a como sujeito de direito, para então, voltar a sua prática ao estímulo do protagonismo infantil. No que se refere ao desenvolvimento e a aquisição da linguagem oral e escrita de acordo com Soares, 2023, p. 51 “A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo da sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio da experiência com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar.” Desta forma, todos os percursos que envolvem o universo infantil contribuem para a efetivação e apreensão das múltiplas linguagens.

3 CONCLUSÃO

Tendo em vista os desafios elencados no início deste trabalho, pode-se dizer que a escola enquanto instituição de ensino desempenha um papel fundamental no sentido de promover uma educação de qualidade e equitativa, sendo esta muitas vezes, a única referência de afeto e estímulo para as crianças. Todavia, para além do espaço físico deve-se ressaltar a importância do trabalho desenvolvido pelo professor, através da implementação de um planejamento que contemple a criança como sujeito de direitos, e preconize os eixos estruturantes da Educação Infantil descritos na BNCC: interações e brincadeiras. Ao professor cabe o papel de propor vivências lúdicas que estimulem a afetividade entre as crianças através das interações, fomentando o trabalho com a oralidade, leitura e escrita, oferecendo múltiplas oportunidades para que as crianças enriqueçam o seu repertório. Outrossim, considera-se que a afetividade cria um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças se sentem valorizadas e respeitadas, o que contribui para o fortalecimento da autonomia, a exploração dos espaços e materiais pedagógicos, as relações com os colegas e professores, aguçando a sua curiosidade, o que permite que elas façam associações entre o que exploram na escola com a realidade na qual estão inseridas. A afetividade portanto, desempenha um papel importante na motivação e autoestima dos pequenos, o que aumenta a sua participação efetiva nas atividades propostas a

partir de experiências lúdicas e brincantes que envolvam a cultura local, gêneros da tradição oral, o contato com a arte e a literatura o que contribuirá para que a criança pense sobre a língua levantando hipóteses, fazendo uso da leitura e da escrita como artefato cultural a partir da sua função social, o que contribuirá para desenvolvimento integral das crianças e a sua aprendizagem de forma significativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AUSTIN, J. L. (1990). **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1952.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação a Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC, 1998.

_____, **Referencial Curricular Nacional para Educação a Infantil**. Vol. 2. Brasília: MEC, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. SP: Atlas, 1991.

JAKUBOVICZ, Regina. **Atraso de Linguagem: diagnóstico pela média dos valores das frases (MVf)**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

SEARLE, J. R. **Intencionalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DIVERSIDADE SURDA: A IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE NA SURDEZ EM AMBAS AS LÍNGUAS (LEGENDAS INSTANTÂNEAS E LIBRAS)

Nathielly Pereira de Oliveira

RESUMO

O linguista Jakobson (1896-1982) ao proferir sobre a língua materna explana que ela, qualquer que seja primeiramente adquirida, desenvolve em seus falantes um modo singular de relacionar-se, bem como operar na humanidade. Neste artigo direcionamos nossas investigações às pessoas com surdez, sejam elas congênitas ou adquiridas em fases diferentes da vida. No intuito de analisar distintos perfis de surdez e encontrar um modo de oferecer acessibilidade adequada na sociedade a estes.

Palavras chaves: diversidade; surdez; acessibilidade; linguística.

1 INTRODUÇÃO

Será que a acessibilidade exclusivamente através da Língua de Sinais atenderia uma diversidade de perfis presente na surdez? Uma forma visual de interpretação, tal como as legendas instantâneas, não atenderia aqueles que adquiriram primeiramente os signos linguístico do português, seja antes ou após a manifestação da surdez?

Essa foi a reflexão que nos levou a discorrer sobre esta temática. Uma vez que a deficiência não anula a humanidade do homem, e, sabendo que a comunicação é um fator relevante na interação social, o presente artigo tem o intuito de encontrar uma forma de incluir e buscar um meio de comunicação pleno na sociedade para pessoas com surdez.

Ao usar o termo diversidade surda não estamos nos referindo há uma diversidade de gênero, embora haja essa identidade também presente na comunidade. Bem como não é nossa intenção propor uma acessibilidade superior a outra, mas de chamar a atenção para diferentes perfis e necessidades, consequentemente oferecer acessibilidade plena.

Sendo assim, iniciamos nossa pesquisa com uma breve análise na trajetória surda para avaliar o desenvolvimento linguístico das pessoas com surdez; Em seguida, conheceremos os distintos graus e fases de manifestação da surdez; logo após, mostraremos dados colhidos de experiências surdas concluindo uma diversidade de perfis de pessoas com surdez; E assim, posteriormente sugerir uma ideal forma de acessibilidade plena para estes.

2 TRAJETÓRIA SURDA

Na antiguidade, houve um tremendo avanço com relação ao impacto na adoção da Libras no ensino das pessoas com surdez. De acordo com Strobel (2009), foi um período de “revelação cultural”. Passando da visão de seres ineducáveis, presente da idade antiga e média, para seres educáveis e pensadores. Assim, muitas pessoas com surdez conseguiram revelar suas habilidades e adentrar no mercado de trabalho.

Porém, no congresso de Milão em 1880, foi decretado a obrigatoriedade da oralidade como método de ensino à pessoa com surdez. Vale ressaltar que educadores e mentores com surdez foram proibidos de votar. Em consonância, professores oralistas concluíram que o avanço educacional das pessoas com surdez seria melhor através do oralismo puro. Ou seja, com treinos na fala, auditivo e leitura labial.

Obviamente houve insucessos no oralismo puro. E por volta do século XX os pesquisadores findaram os sinais usados pelas pessoas surdas como uma língua. Originando a comunicação total e o bilinguismo. O que conseqüentemente 100 anos após o desfecho, o congresso que antes proibia o uso da Libras na educação das pessoas com surdez, agora reconheceu o bilinguismo como forma de instrução da pessoa com surdez.

A comunicação total originada em 1960 no EUA e iniciando no Brasil em 1980, concentra-se em utilizar concomitantemente os sinais, isto é, oralização e emprego de diversos meios para fomentar um diálogo entre pessoas com surdez, por outro lado, o bilinguismo que adveio da Suécia em 1970 e somente se instalou no Brasil em 1990, tem como base a prática da Libras e da língua oral em tempo distinto, sem que uma condiga com a outra (Strobel, 2009, p. 17-29).

O método do bilinguismo é tido como modo exclusivo no processo educativo para essas pessoas com surdez, mas será que todas as pessoas com surdez têm o mesmo perfil, tipo de surdez, preferência de aquisição linguística? No próximo tópico analisaremos esta distinção.

3 DIFERENTES TIPOS E FASES DE MANIFESTAÇÃO DA SURDEZ

Por volta de 1845, Enert Weber reproduziu o teste auditivo de diapasão capaz de detectar o tipo de perda auditiva como indica a Audidata. Porém, com o avanço tecnológico, os audiômetros progrediram e se tornou mais preciso identificar um grau de surdez. Segundo a empresa Audiosave Aparelho Auditivos (2024), podemos dividir os níveis auditivos em:

- Grau leve: a pessoa com este grau de surdez encontra obstáculo para ouvir precisamente em determinados lugares. Neste caso, é fundamental cuidar da saúde auditiva no intuito prevenir sua progressão;
- Grau moderado: enquanto neste nível auditivo, já se é possível apresentar embarço não só nos sons do ambiente, mas também da linguagem oral, necessitando elevar a voz para plena compreensão;
- Grau severo: se antes já era preciso falar oralmente em tom mais alto para que se entenda o que se fala, na surdez severa o emissor precisa quase gritar para ser interpretado.
- Grau profundo: a detecção do ouvido humano torna-se nula, podendo impactar, também, na socialização da pessoa com surdez (Audiosave, 2024).

Desde a aprovação do oralismo puro, no Congresso de Milão em 1880, visto no tópico anterior, houve-se evidentemente muitos insucessos com a técnica de ensino à pessoa com surdez. Por motivos claros: um sujeito que tem o canal auditivo comprometido, irá apresentar dificuldade e um baixo rendimento no processo de aprendizagem linguística por meio da oralidade.

Porém, provavelmente, como os graus de surdez e perfis são variados, é possível que alguns casos obtiveram sucesso na oralização e letramento. Além disso, na atualidade contamos com técnicas e acessórios auditivos mais precisos e adaptados, proporcionando um maior feedback auditivo para seus usuários, como explana a empresa Audiosave Aparelhos Auditivos (2024).

Além dos graus de surdez, temos os períodos de manifestação. Ou seja, a surdez pode ser pré-linguística, ocorrendo antes da aquisição de uma linguagem verbal-auditiva. Bem como a surdez pode advir em fase pós-linguística, em outras palavras, se caracteriza como o surgimento da surdez depois de já ter adquirido uma linguagem oral (Bahmad, 2018). Para mais, a questão financeira também é capaz de definir o perfil e modo como a pessoa irá lidar com a surdez.

O que nos leva a indagar: Será que a acessibilidade apenas por meio da Língua Brasileira de Sinais atenderia todos os perfis linguísticos de surdez? Veremos a seguir.

4 DEPOIMENTOS

Ao levantarmos dados de pesquisa bibliográfica, na internet, mais precisamente no *Instagram*, sobre experiências de pessoas com surdez em variadas fases, perfis, aquisição linguística e preferência de acessibilidade, encontramos depoimentos relevantes para verificarmos a necessidade de acessibilidade adequada à estes.

4.1 EXPERIÊNCIAS

O primeiro dado foi identificado no perfil da @misurdamg. Em um dos destaques, mais especificamente intitulado “Família Surda”, Michele Machado conta que sua surdez é congênita, havendo influência genética devido seus pais serem surdos. A mesma ainda relata ser genitora de duas filhas que também nasceram com surdez, têm a Libras como primeira língua falada pela família, e português oral como segunda língua-L2. Além do mais, defende este tipo de ordem de aquisição linguística para pessoas com surdez.

Ao analisarmos um outro perfil de pessoa com surdez, o @eugabyferrazz, a Gabriela Ferraz relata ter descoberto a surdez aos 2 anos de idade, também em fase pré-linguística. Por sua vez, seus responsáveis, que possivelmente eram ouvintes, buscaram tratamento auditivo e hoje é usuária do Implante Coclear bilateral. Para mais, a própria expõe que essa deficiência auditiva não foi um impasse em sua socialização desde a infância.

Um outro perfil identificado com o @visurdo mostra experiência de vida do Andrei e Tainá Borges com a surdez. O que nos chama a atenção é que em um dos vídeos da conta a mãe, ouvinte, relembra a descoberta da surdez dos filhos. Ressalva ainda sobre a importância dos pais saberem Língua Brasileira de Sinais-Libras para o desenvolvimento e socialização familiar dos filhos com surdez.

Também encontramos o perfil @laklobato. A Lak Lobato nasceu ouvinte e conta que perdeu sua audição subitamente aos 10 anos de idade, ou seja, em um período pós-linguístico. Comunica que apesar da dificuldade auditiva, seguiu seus estudos e socialização. Inclusive, aprendeu outros idiomas orais e se tornou autora de livros infantis que abordam a temática da surdez. Atualmente é usuária do Implante Coclear bilateral.

Por fim, temos a história da própria pesquisadora que em seu perfil @profanathy se identifica como pessoa com surdez pós-linguística. Narra que apesar de sua doença neurológica ser genética, sua perda auditiva foi gradual e apenas aos 18 anos de idade teve uma surdez bilateral. Antes vivia um mundo sonoro e com a chegada da surdez aprendeu Libras, tornando-se bilíngue. Possuindo os signos linguísticos do português como primeira língua e os da Língua Brasileira de sinais tal como sua segunda língua.

Assim como estes, acreditamos que há outros casos e experiências com a surdez. Seguindo a ótica do behaviorismo linguístico de Skinner, os pais e o ambiente social em que a pessoa com surdez se encontra inserida, seriam os principais agentes responsáveis no desenvolvimento aquisitivo da linguagem dos seus filhos.

Dessa forma nos perguntamos: mesmo existindo distintos perfis e ordem de aquisição linguística, uma única acessibilidade atenderia a todas as pessoas com surdez de forma que proporcione total compreensão e interação dos mesmos?

No tópico seguinte veremos alternativas de acessibilidades para pessoas com surdez.

4.2 LIBRAS E LEGENDAS COMO ACESSIBILIDADE NA SURDEZ

O homem primitivo que fazia uso das mãos para locomoção, hoje utiliza essa função para, dentre outras finalidades, se expressar. Conforme Júlio Plaza (2003), não apenas o tátil, mas também outros sentidos humanos como o auditivo e o visual vem se configurando no decorrer da trajetória humana como fontes extensivas.

Em plena era da tecnologia, encontramos inúmeras tecnologias assistivas que nos permitem não apenas transmitir, mas também manter um diálogo acessível às pessoas com surdez, seja através da Língua Brasileira de Sinais ou por meio de ferramentas de legendagem. Ou ainda, as duas traduções intersemióticas concomitantemente.

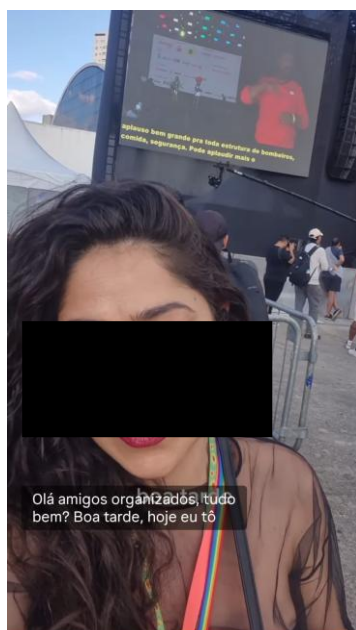
Considerando perfis linguísticos de surdez que têm a Libras como língua principal, uma vez que se trata de uma língua visual-espacial, seria mais acessível a presença de um intérprete ou que o próprio interlocutor domine a língua. Porém, na ausência presencial de um intérprete ou da falta de domínio linguístico da própria pessoa com quem se fala, uma importante opção seria utilizar de modo virtual aplicativos de videoconferência para dar suporte na interação. Por exemplo, os programas IMO, Viável, Skype e inclusive o Whatsapp (Nogueira; Carneiro. Silva, 2018).

Enquanto aqueles com surdez, sejam pré ou pós linguísticos, que dominam ou preferem acessibilidade por meio dos signos da língua portuguesa, a leitura labial é um meio de comunicação, mas não garante total e rápido entendimento. A escrita gramatical do português, quer seja em um papel ou no bloco de notas do celular, e ainda no whatsapp, também é outra alternativa. Contudo seria uma possibilidade mais lenta e recomendada em situações que exigem um diálogo mais breve e informal.

Em circunstâncias mais formais, como em palestras, atendimento médico, reuniões de trabalho e etc, os recursos de legendagem ao vivo como o app de celular ‘transcrição instantânea’, estenotipia, legendas automáticas do Google Meet, além de outras opções de tradução interpessoais, são importantes ferramentas de acessibilidade nesses cenários.

Sendo assim, visando atender a diversidade surda temos um grande exemplo de acessibilidade aos diferentes graus e linguísticas na surdez. Como no caso que encontramos na rede social *instagram*, navegando no perfil da Andreza Gemelgo:

IMAGEM 1- IMAGEM MOSTRA MULHER COM SURDEZ ENCANTADA COM ACESSIBILIDADE EM UM TELÃO.



No vídeo, a moça declara ser surda oralizada e demonstra muita satisfação ao se deparar com um telão em uma feira cultural da diversidade, contando sua sensação de alegria ao notar que, de modo inédito, as pessoas surdas oralizadas foram consideradas. Visto que no painel além de mostrar imagem de um intérprete de Libras, também exibe legendas.

Assim vemos uma plena acessibilidade à população com surdez, contemplando todos os graus e perfis linguísticos. Pois mesmo que se usem aparelhos auditivos, eles não conferem total e nítido entendimento, além de limitar o usuário no momento em que suas pilhas ou baterias acabam.

Logo concluímos que:

5 CONCLUSÃO

Ao discorrer inicialmente sobre a trajetória surda, tínhamos a intenção de mostrar as opressões bem como as grandes conquistas que as pessoas com surdez obtiveram ao longo dos anos. Que apesar do olhar de seres ineducáveis, houve resistência da população surda no

reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Aproveitando ainda para chamar a atenção para o ensino bilíngue ao mesmo tempo.

No terceiro tópico abordamos os diferentes graus de surdez, o que possivelmente pode justificar os sucessos e insucessos com a oralidade da pessoa com surdez. Ademais, destacamos o avanço das tecnologias auditivas que podem facilitar esse processo de aquisição e uso da língua oral por deficientes auditivos.

Contudo, ainda que tenhamos aparelhos auditivos mais sofisticados e que podem proporcionar um maior *feedback* auditivo, eles não se equiparam à audição natural humana. Logo, ao se usar o termo “facilitar” não significa anular a deficiência auditiva do indivíduo, sendo necessário acessibilidade independente do grau de surdez.

Os depoimentos nos mostram que o uso ou não dessas tecnologias auditivas, quer queira ser por condições financeiras ou identitárias, não impede que a deficiência gere barreira na comunicação do indivíduo devido às diferentes ordens linguística, e requer recursos distintos para pleno entendimento na socialização e atuação do mesmo na sociedade.

O real propósito ao citar as tecnologias assistivas para a população com surdez é de mostrar que, imprescindivelmente, se faz necessário a acessibilidade em Libras, visto que inclui aqueles que conhecem e interpretam bem, ou exclusivamente, esse sistema gramatical, que embora seja brasileiro tem estrutura gramatical diferente do português.

Mas como a população com surdez engloba também aqueles com um grau menor de deficiência auditiva, ou até mesmo aqueles que perderam a audição após já ter adquirido os signos linguísticos do português, possuindo mais facilidade de interpretação nesta língua, se faz preciso realçar a importância das legendas como meio de acessibilidade na surdez.

Acreditamos que os signos linguísticos já adquiridos antes da surdez não irão sumir após a perda auditiva. Bem como provavelmente uma nova gramática não será assimilada rapidamente e com a mesma naturalidade, por isso a importância da acessibilidade de legendagem para pessoas com surdez.

Assim, considerando que há uma diversidade linguística dentro da deficiência auditiva, ou seja, perfis de surdez, e signos linguísticos aprendidos em ordens distintas, quando usamos o termo “preferência” de acessibilidade, não implica em si numa escolha de livre e espontânea vontade, mas de contemplar à todos.

Por fim, consideramos importante salientar novamente que uma forma não invalida nem sobrepõe a outra. E que a acessibilidade em ambas as línguas, na Libras e em Legendagem instantânea, são fundamentais para completa acessibilidade às pessoas com surdez. Essa

diversidade deve ser respeitada e englobada tanto na comunidade surda, como na população ouvinte, a fim da integração e bem-estar social.

REFERÊNCIAS

Auditdata. **A História da Audiometria e a Evolução dos Audiômetros.** Disponível em: A História da Audiometria e Audiômetros - Auditdata. Acesso em: 23 jun. 2025.

Audioslave. **O QUE SIGNIFICA PERDA AUDITIVA NEUROSSENSORIAL?** 2024, Disponível em: <https://www.audiosave.com.br/blog/o-que-significa-perda-auditiva-neurossensorial/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

Andreza Gemelgo. **Pertencimento e acolhimento fazem parte de um futuro promissor. Parabéns @matheusemiliops @feiraparadasp e @culturadeacesso por trazerem...** Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DLGZgM1sCWI/?igsh=YWUybWE5aGo4bWhn>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BAHMAD, Fayez. **Surdez pré e pós-lingual: Qual é a diferença?** Disponível em: <https://drfayez.com.br/surdes-pre-e-pos-lingual-qual-e-a-diferenca/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

Nogueira; Carneiro; Silva. **O uso social das tecnologias de comunicação pelo surdo: limites e possibilidades para o desenvolvimento da linguagem.** São Paulo, 2018. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/234/131>. Acesso em: 02 jul. 2025.

Plaza, J. **Tradução intersemiótica.** 1ª Edição - 2ª Reimpressão. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos.** Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Acesso em: 02 jun. 2025.

A RECONFIGURAÇÃO DO LETRAMENTO NA ERA DIGITAL: O PAPEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dionilma Vasconcelos Silva

Rafael Medson de Lima Silva

Ramom Olímpio de Oliveira²

RESUMO

A proliferação de inteligências artificiais generativas (IAGs) na sociedade contemporânea impõe uma reavaliação dos paradigmas de letramento na educação infantil. Este estudo objetivou analisar criticamente, por meio de uma revisão sistemática da literatura, as aplicações, os benefícios e os desafios da integração de IAGs com práticas pedagógicas. A metodologia envolveu a análise de 45 estudos publicados entre 2020 e 2024. Os resultados indicam um campo em expansão, com sete principais categorias de aplicação, destacando-se o potencial para a personalização da aprendizagem e o estímulo à criatividade. Conclui-se que a IAG redefine o letramento como uma competência dual, mas a sua implementação bem-sucedida é condicionada por desafios éticos e pela necessidade de formação docente.

Palavras-chave: inteligência artificial generativa; letramento digital; educação infantil; ludicidade; tecnologia educacional; formação de professores; pensamento crítico.

ABSTRACT

The proliferation of generative artificial intelligences (GAIs) in contemporary society imposes a reassessment of literacy paradigms in early childhood education. This study aimed to critically analyze, through a systematic literature review, the applications, benefits, and challenges of integrating GAIs with pedagogical practices. The methodology involved the analysis of 45 studies published between 2020 and 2024. The results indicate an expanding field, with seven main application categories, highlighting the potential for learning personalization and the stimulation of creativity. It is concluded that GAI redefines literacy as a dual competence, but its successful implementation is conditioned by ethical challenges and the need for teacher training.

Keywords: generative artificial intelligence; digital literacy; early childhood education; playfulness; educational technology; teacher training; critical thinking.

² Orientador.

1 INTRODUÇÃO

A confluência da inteligência artificial generativa com o domínio da educação infantil constitui um dos mais significativos e complexos nexos de investigação da pedagogia contemporânea. Tal convergência não se restringe à mera instrumentalização tecnológica, mas configura-se como um fenómeno paradigmático que impõe uma reavaliação dos fundamentos epistemológicos do letramento na primeira infância e interpela as práticas pedagógicas consolidadas.

A inteligência artificial generativa (IAG), cuja distinção face aos sistemas de IA convencionais reside na sua capacidade intrínseca de sintetizar conteúdos originais e inéditos – incluindo, mas não se limitando a, textos, imagens e constructos sonoros – mediante a análise de padrões em extensos repositórios de dados, faculta um horizonte de possibilidades sem precedentes para a personalização do ensino e para a conceção de percursos de aprendizagem genuinamente individualizados (Su & Yang, 2022)³.

No âmbito da educação infantil, um período reconhecidamente crítico para a maturação das esferas cognitiva, social e emocional, a integração de sistemas de IAG suscita questionamentos de natureza fundamental. A dimensão lúdica, postulada por teóricos como Vygotsky (1991) e Kishimoto (2017) como um vetor central do desenvolvimento infantil, encontra nestas tecnologias um novo e complexo agente pedagógico, cuja interação merece uma análise aprofundada.

A pertinência da presente investigação é exponenciada pela constatação de que as coortes infantis contemporâneas se desenvolvem num ecossistema digital intrinsecamente permeado por inteligência artificial. A sua presença manifesta-se de forma ubíqua, desde aplicações que personalizam conteúdos de entretenimento a artefactos lúdicos que respondem a comandos de voz, sendo que investigações recentes indicam que uma percentagem significativa de crianças (54%) já recorre a ferramentas de IAG para a execução de tarefas escolares⁴.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) postula, nas suas diretrizes, a necessidade de capacitar os discentes para "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética" (Brasil, 2018)⁵. Tal

³ SU, J.; YANG, W. AI literacy in early childhood education: an intervention study in Hong Kong. *Computers & Education*, v. 190, p. 104-117, 2022.

⁴ SU, J.; YANG, W. AI literacy in early childhood education: an intervention study in Hong Kong. *Computers & Education*, v. 190, p. 104-117, 2022.

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

orientação normativa encontra nos sistemas de IAG um campo fértil para a sua materialização, embora, concomitantemente, apresente desafios de implementação de considerável magnitude.

Argumenta-se, no presente estudo, que a IA generativa impõe uma expansão do paradigma de letramento infantil, transmutando-o num conceito de natureza dual. Este novo constructo de letramento deve, por conseguinte, englobar não somente as competências tradicionais de leitura e escrita, mas também uma dimensão emergente e indispensável: o "Letramento em IA".

Define-se esta competência como o conjunto de capacidades que habilita o indivíduo a interagir de forma eficaz, a cocriar de modo colaborativo e a avaliar com discernimento crítico os sistemas de inteligência artificial e os seus produtos.

Não obstante o crescente interesse académico e social sobre o tema, constata-se a existência de uma lacuna significativa na literatura científica. Verifica-se a ausência de uma análise sistemática que procure consolidar, sob uma ótica integrada, o espectro de aplicações, os benefícios empiricamente validados e, de forma preponderante, os desafios de ordem ética e pedagógica. A carência de um panorama holístico e sistematizado constitui um obstáculo à formulação de diretrizes informadas para educadores e gestores.

Face ao exposto, a questão central que orienta esta investigação é formulada nos seguintes termos: De que modo a integração sinérgica entre atividades de cariz lúdico e o recurso a sistemas de IAG pode potencializar o processo de letramento no contexto da educação infantil? Correlativamente, o objetivo geral deste estudo consiste na análise das aplicações, benefícios, desafios e implicações éticas inerentes à IA generativa neste domínio, com o fito de fornecer subsídios para uma sua implementação responsável e pedagogicamente fundamentada.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 LETRAMENTO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA ERA DIGITAL

O conceito de letramento, em sua acepção contemporânea, transcendeu a visão reducionista que o equiparava à simples habilidade de codificar e decodificar signos alfabéticos. Conforme sublinha Soares (2020), é fundamental distinguir entre alfabetização, o processo de aquisição do sistema de escrita, e letramento, que se refere ao desenvolvimento de capacidades para o uso efetivo e social da leitura e da escrita nas mais diversas práticas

quotidianas. Esta distinção torna-se ainda mais pertinente na era digital, onde a interação com a informação raramente se limita a um texto linear e estático.⁶

Na educação infantil, este processo de letramento é particularmente visível e inicia-se muito antes do domínio formal do código alfabético. As crianças estão imersas num universo letrado e participam ativamente em práticas socioculturais que constituem a base para a sua futura relação com a escrita.

Como aponta Ferreiro (2011), a criança formula hipóteses sobre a linguagem escrita ao interagir com o mundo à sua volta: reconhece logótipos de marcas, "lê" as embalagens dos seus produtos preferidos, interpreta ícones em interfaces digitais e participa em narrativas orais e jogos de linguagem. Estas são todas manifestações de um letramento emergente.⁷

A emergência da Inteligência Artificial Generativa (IAG) introduz uma nova e disruptiva camada a esta complexidade. Se a revolução digital anterior trouxe novos géneros textuais (como e-mails, blogues e publicações em redes sociais), a IAG introduz um novo tipo de agente no processo comunicativo: um interlocutor não-humano capaz de criar conteúdo. Esta nova realidade impõe a necessidade de uma expansão conceptual do letramento para abarcar uma competência que prepare a criança não apenas para consumir ou interagir com tecnologia, mas para colaborar e avaliar criticamente um parceiro criativo artificial.

Surge, assim, o conceito de "Letramento em IA" (AI Literacy). Longe de ser um mero sinónimo de literacia digital, esta é uma competência multifacetada e crítica. Com base na literatura emergente (Silva et al., 2023), o Letramento em IA pode ser decomposto em várias dimensões interligadas: a compreensão conceptual de que a IA opera com base em dados e padrões, sem consciência ou intencionalidade genuína; a interação crítica, que envolve a capacidade de questionar a veracidade, a neutralidade e a autoria dos conteúdos gerados; a cocriação colaborativa, aprendendo a "dialogar" com a máquina para refinar resultados; e, fundamentalmente, a consciência ética, que abrange a compreensão das implicações relacionadas com a privacidade dos dados, o consentimento e os vieses que os sistemas podem perpetuar.⁸

Formar crianças com Letramento em IA é, portanto, prepará-las para uma cidadania plena num mundo onde a fronteira entre a criação humana e a artificial se torna cada vez mais ténue.

⁶ SOARES, M. Letramento: um tema em três géneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

⁷ FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

⁸ SILVA, A. B.; COSTA, C. D.; SOUZA, E. F. Letramento em IA na educação infantil: uma revisão sistemática da literatura. SciELO Preprints, 2023.

2.2 TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A introdução de uma tecnologia tão potente como a IAG no ambiente da educação infantil exige uma análise cuidadosa à luz das teorias clássicas do desenvolvimento. A teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1991) oferece um arcabouço teórico particularmente robusto para esta análise. Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo social mediado por ferramentas e signos. A IAG pode ser compreendida como uma nova e poderosa ferramenta cultural. O seu conceito central de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) — a distância entre o que a criança consegue fazer de forma independente e o que ela consegue fazer com o auxílio de um parceiro mais experiente — é diretamente aplicável.

A IAG pode funcionar como esse "par mais capaz" virtual, oferecendo scaffolding (suporte pedagógico) dinâmico e ajustável. Por exemplo, num jogo de criação de histórias, a IA pode sugerir uma palavra ou uma continuação para a frase que esteja ligeiramente acima do nível de competência atual da criança, desafiando-a a expandir seu vocabulário e complexidade sintática de forma lúdica e no seu próprio ritmo.

A perspectiva construtivista de Jean Piaget também fornece insights valiosos. Durante o período pré-operatório (tipicamente dos 2 aos 7 anos), a criança desenvolve o pensamento simbólico, mas ainda é caracterizada pelo egocentrismo e pela dificuldade em manipular operações lógicas.

As experiências interativas proporcionadas pela IAG podem estimular os processos de assimilação (incorporar novas informações em esquemas mentais existentes) e acomodação (modificar esquemas existentes para acomodar novas informações). Imagine uma criança que pede a uma IAG para desenhar um "peixe que voa". O resultado visual gera um desequilíbrio cognitivo que a força a reavaliar suas categorias de "peixe" e "pássaro", promovendo uma construção ativa do conhecimento.

Do ponto de vista da neurociência⁹, é sabido que o cérebro infantil possui uma plasticidade sináptica extraordinária, o que significa que ele se molda e se adapta rapidamente às experiências e aos estímulos do ambiente. Esta é uma faca de dois gumes.

Por um lado, permite uma adaptação fluida às novas tecnologias. Por outro, como alerta Christakis (2019), a exposição excessiva a estímulos digitais de ritmo acelerado e com

⁹ CHRISTAKIS, D. A. The challenges of defining and studying "digital wellness". JAMA, v. 321, n. 19, p. 1865-1866, 2019.

recompensas imediatas pode impactar negativamente o desenvolvimento de funções executivas cruciais, como o controlo inibitório, a atenção sustentada e a capacidade de adiar a gratificação.

Portanto, a integração da IAG deve ser cuidadosamente doseada e equilibrada com interações sociais face a face e brincadeiras não estruturadas, que são fundamentais para o desenvolvimento socioemocional

2.3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: CONCEITOS E APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A Inteligência Artificial Generativa representa um subcampo da IA focado na criação de conteúdo novo e original, distinguindo-se de IAs discriminatórias, que se concentram em classificar ou prever resultados a partir de dados existentes.

A sua base tecnológica reside em modelos de aprendizado profundo (*deep learning*), que utilizam redes neurais artificiais com múltiplas camadas para aprender padrões complexos a partir de enormes volumes de dados. De forma análoga a como um cérebro humano aprende a reconhecer um objeto após ver milhares de exemplos, esses modelos, compostos por "neurónios" artificiais interligados, ajustam as suas conexões para identificar e replicar as estruturas subjacentes da linguagem, das imagens ou dos sons.

Os Grandes Modelos de Linguagem (LLMs), como as várias iterações da família GPT (Generative Pre-trained Transformer), são um exemplo proeminente desta tecnologia. A arquitetura Transformer, em particular, foi um avanço crucial, pois introduziu um "mecanismo de atenção" que permite ao modelo ponderar a importância de diferentes palavras numa frase, independentemente da sua posição, capturando o contexto de forma muito mais eficaz do que as arquiteturas anteriores. O termo "pré-treinado" significa que estes modelos foram expostos a um vasto e diversificado corpus de texto (essencialmente, uma grande parte da internet e uma biblioteca digital massiva), o que lhes confere uma capacidade notável de compreender o contexto, a semântica, as nuances e até mesmo o estilo da linguagem natural.

Para a educação infantil, esta capacidade generativa traduz-se num potencial de personalização sem precedentes. A tecnologia pode ir muito além de simplesmente adaptar o nível de dificuldade de uma tarefa. Pode gerar materiais que ressoam com a identidade cultural, os interesses pessoais e as necessidades emocionais de cada criança.

Como demonstrado por Jauhiainen & Guerra (2024)¹⁰, a criação de materiais de aprendizagem dinamicamente personalizados aumenta significativamente o engajamento e a compreensão, pois a criança percebe o conteúdo como relevante para a sua própria vida. As aplicações pedagógicas são vastas: um problema de matemática pode deixar de ser abstrato e passar a envolver os personagens do seu desenho animado favorito; uma lição sobre animais pode focar-se no ecossistema da sua região; ou uma história social pode ser gerada para ajudar uma criança a compreender uma situação social específica, como a chegada de um novo irmão ou o primeiro dia de aulas.

Esta capacidade de criar conteúdo "sob demanda" e altamente contextualizado é o que torna a IAG uma ferramenta potencialmente transformadora para o letramento e a aprendizagem na primeira infância.

2.4 ABORDAGEM REGGIO EMILIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A filosofia educacional de Reggio Emilia, desenvolvida no norte da Itália sob a liderança de Loris Malaguzzi, oferece uma perspectiva pedagógica particularmente alinhada com o potencial criativo da IAG.¹¹

Esta abordagem concebe a criança como um ser potente, curioso e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, capaz de se expressar através de "cem linguagens" (Malaguzzi, 1999).

Estas linguagens não se limitam à fala e à escrita, mas incluem o desenho, a pintura, a escultura, a música, o movimento e, crucialmente, a interação com a tecnologia. Dentro desta filosofia, a tecnologia não é vista como uma ameaça ou uma distração, mas como mais um material rico em potencialidades, um novo pincel ou uma nova argila para a criança explorar e expressar as suas ideias (Edwards et al., 2012). A IAG encaixa-se perfeitamente nesta visão, funcionando como uma nova "linguagem" expressiva. Uma criança pode usar a IAG para traduzir uma ideia verbal numa imagem, ou transformar um desenho numa pequena história, expandindo o seu repertório comunicativo.

O projeto TIDA (Tinkering in the Digital Age), desenvolvido em colaboração com a Reggio Children, ilustra este princípio na prática. O conceito de tinkering refere-se a uma forma

¹⁰ JAUHIAINEN, J. S.; GUERRA, A. G. Generative AI and education: dynamic personalization of pupils' school learning material with ChatGPT. *Frontiers in Education*, v. 9, p. 1-15, 2024.

¹¹ MALAGUZZI, L. *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*. Westport: Ablex, 1999.

de aprendizagem exploratória, baseada na tentativa e erro, na curiosidade e na manipulação lúdica de materiais e sistemas. Ao combinar materiais físicos tradicionais (como blocos, luzes e motores) com ferramentas digitais, o projeto TIDA fomenta o desenvolvimento do pensamento computacional de forma orgânica e conectada ao mundo físico (Reggio Children, 2020)¹².

A interação com a IAG pode ser enquadrada nesta mesma lógica de tinkering: as crianças podem "brincar" com os prompts (comandos), experimentar diferentes formulações e observar os resultados, aprendendo sobre causa e efeito num sistema complexo de uma forma que é inerentemente lúdica e investigativa.

3 METODOLOGIA

A presente investigação foi delineada como uma revisão sistemática da literatura, um método de pesquisa secundária que visa agregar, de forma explícita e rigorosa, os resultados de múltiplos estudos sobre uma questão de pesquisa específica. A escolha por este método, em detrimento de uma revisão narrativa tradicional, justifica-se pela sua capacidade de minimizar vieses através de um processo de busca e seleção de estudos que é transparente, exaustivo e replicável. Para orientar este processo, foram adotadas as diretrizes do protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), um framework baseado em evidências que consiste numa lista de verificação de 27 itens e num diagrama de fluxo de quatro fases, amplamente aceite para garantir a qualidade e a clareza de revisões sistemáticas. A abordagem geral do estudo é qualitativa, com um enfoque exploratório-descritivo, buscando mapear e compreender o panorama atual da pesquisa sobre IAG na educação infantil.

3.1 ESTRATÉGIA DE BUSCA E FONTES DE DADOS

A primeira fase do protocolo PRISMA, a identificação, foi executada através de uma busca abrangente em bases de dados eletrônicas de alta relevância para as áreas de educação, tecnologia e ciências sociais. Foram selecionadas as seguintes bases: SciELO e Portal de Periódicos CAPES, para garantir a cobertura da produção científica lusófona e latino-americana; Web of Science e Scopus, por serem bases multidisciplinares de grande prestígio e

¹² REGGIO CHILDREN. TIDA – Tinkering in the Digital Age. 2020. Disponível em: <https://www.frchildren.org/en/research/projects/tida-tinkering-in-the-digital-age>. Acesso em: 15 jul. 2025.

alcance internacional; e ERIC (Education Resources Information Center), ACM Digital Library e IEEE Xplore, por serem repositórios especializados e essenciais para a literatura sobre tecnologia educacional e ciência da computação.

A construção da string de busca foi um passo crucial para garantir a sensibilidade e a especificidade da pesquisa. Foram definidos três conceitos centrais: (1) Inteligência Artificial Generativa, (2) Educação Infantil e (3) Letramento.

Para cada conceito, foram utilizados sinónimos e termos relacionados, combinados com o operador booleano OR para ampliar a captura de artigos relevantes. Posteriormente, os três conjuntos de termos foram interligados com o operador AND para assegurar que cada artigo recuperado abordasse a intersecção dos três conceitos.

A string final foi: ("inteligência artificial generativa" OR "generative artificial intelligence" OR "ChatGPT") AND ("educação infantil" OR "early childhood education" OR "preschool") AND ("letramento" OR "literacy" OR "letramento digital" OR "digital literacy" OR "AI literacy").

A busca foi realizada nos campos de título, resumo e palavras-chave dos artigos.

3.2 CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE E PROCESSO DE SELEÇÃO

A segunda fase do PRISMA, a triagem (*screening*), envolveu a aplicação de critérios de elegibilidade predefinidos para selecionar os estudos pertinentes. Este processo foi realizado em duas etapas para garantir a fiabilidade. Primeiramente, dois pesquisadores, de forma independente, analisaram os títulos e resumos de todos os artigos recuperados.

As discordâncias foram resolvidas por consenso e, quando necessário, com a consulta a um terceiro pesquisador. Na segunda etapa, os artigos considerados potencialmente elegíveis foram lidos na íntegra para uma decisão final.

Os critérios de inclusão foram:

Tipo de Publicação: Artigos científicos, teses e dissertações publicados em periódicos com revisão por pares ou em anais de congressos científicos de reconhecida relevância internacional.

Período de Publicação: Delimitado entre janeiro de 2020 e dezembro de 2024. Este recorte temporal justifica-se pela intenção de capturar a produção científica mais recente, que coincide com o "boom" de popularidade e desenvolvimento de modelos de IAG acessíveis ao público, como o GPT-3 e o DALL-E.

Idioma: Foram considerados estudos publicados em português, inglês ou espanhol.

Foco Temático: O estudo deveria abordar diretamente a aplicação, discussão teórica ou implicações da IA generativa no contexto da educação infantil (definida pela faixa etária de 0 a 6 anos), com uma conexão clara com o letramento, o desenvolvimento da linguagem ou competências cognitivas correlatas.

Os critérios de exclusão foram:

Fonte: Publicações em mídia não acadêmica, como blogs, websites comerciais ou artigos de opinião sem fundamentação empírica.

Nível de Ensino: Estudos focados exclusivamente em outros níveis de ensino (fundamental, médio ou superior), a menos que estabelecessem comparações ou discussões diretas com a educação infantil.

Tipo de IA: Trabalhos que abordassem a IA de forma genérica ou se referissem a sistemas de IA não generativos (ex: sistemas especialistas ou modelos de classificação simples).

Duplicatas: Artigos idênticos encontrados em diferentes bases de dados foram removidos.

O diagrama de fluxo PRISMA ilustra o processo: a busca inicial retornou um total de 287 artigos.

Após a remoção de 54 duplicatas, 233 trabalhos tiveram seus títulos e resumos analisados. Deste montante, 135 foram excluídos por não atenderem ao escopo temático (ex: focavam em ensino superior ou em IA para gestão escolar).

Os 98 artigos restantes foram submetidos à leitura integral. Nesta fase, mais 53 artigos foram excluídos por não cumprirem integralmente os critérios (ex: abordagem superficial da IAG, falta de conexão com o letramento).

Este processo rigoroso resultou na seleção final de 45 estudos que constituem o corpus desta revisão.

3.3 EXTRAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A terceira fase do protocolo PRISMA, a elegibilidade, culminou na extração sistemática de dados dos 45 estudos finais. Para tal, foi desenvolvida e utilizada uma planilha eletrônica padronizada, que funcionou como um instrumento de coleta de dados secundários.

A extração focou em informações chave para responder à questão de pesquisa, incluindo: identificação bibliográfica (autores, ano, país de origem, tipo de publicação), enquadramento do estudo (objetivos, tipo de estudo – teórico, empírico, qualitativo,

quantitativo), e substância dos achados (principais aplicações da IAG identificadas, benefícios reportados, desafios e limitações apontados, e conclusões gerais).

Este processo estruturado foi fundamental para organizar a informação de forma consistente, permitindo uma posterior comparação e síntese eficaz entre os diferentes estudos.

A análise do material extraído seguiu a abordagem da análise de conteúdo temática, um método flexível e robusto para identificar, analisar e reportar padrões (temas) dentro de dados qualitativos, conforme proposto por Braun e Clarke (2021).

Este processo foi conduzido de forma indutiva e recursiva, envolvendo seis fases distintas: (1) Familiarização com os dados: leituras repetidas dos artigos e dos dados extraídos para uma imersão profunda no conteúdo. (2) Geração de códigos iniciais: identificação e rotulagem de trechos de texto relevantes para a questão de pesquisa (e.g., "personalização de histórias", "viés de género"). (3) Busca por temas: os códigos foram agrupados com base na sua semelhança semântica, formando temas candidatos (e.g., agrupar códigos sobre criação de histórias e jogos de linguagem sob o tema "Aplicações Pedagógicas"). (4) Revisão dos temas: os temas candidatos foram refinados, fundidos ou desmembrados para garantir a sua coerência interna e distinção externa. (5) Definição e nomeação final dos temas: cada tema foi claramente definido e nomeado de forma concisa e representativa. (6) Produção do relatório: os temas analisados foram organizados numa narrativa coerente, que constitui a secção de "Resultados e Discussão" deste artigo.

Paralelamente, a qualidade e o rigor metodológico dos estudos incluídos foram avaliados com base em critérios adaptados da ferramenta CASP (*Critical Appraisal Skills Programme*).

Esta avaliação não visou excluir estudos, mas sim ponderar a força da evidência, considerando aspetos como a clareza dos objetivos, a adequação da metodologia aos objetivos, a transparência na apresentação dos resultados e a pertinência das conclusões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A análise sistemática dos 45 estudos selecionados que atenderam aos critérios estabelecidos oferece um retrato claro de um campo de pesquisa em rápida expansão e geograficamente concentrado. A distribuição temporal destes estudos é, por si só, reveladora, demonstrando um crescimento exponencial de publicações a partir do final de 2022.

Este marco coincide diretamente com o lançamento público e a subsequente popularização massiva de ferramentas como o ChatGPT da OpenAI e o gerador de imagens DALL-E.

Tal fenômeno sugere que, embora a investigação em IA e educação não seja nova, a acessibilidade e a performance destes novos modelos generativos catalisaram um interesse acadêmico sem precedentes, deslocando o foco de nichos mais restritos, como a robótica educacional, para aplicações de linguagem e criatividade em larga escala.

A análise da origem geográfica das publicações revela um mapa da produção de conhecimento concentrado, mas com sinais de diversificação.

A predominância de pesquisas provenientes de centros nos Estados Unidos (38%) e na Europa (31%) reflete, provavelmente, a liderança destes polos no desenvolvimento tecnológico e no financiamento à investigação em IA. Esta concentração, contudo, levanta a importante questão sobre a generalização dos achados e a representatividade cultural das ferramentas desenvolvidas.

Em contraste, a participação significativa de estudos asiáticos (20%) e a notável e crescente contribuição de pesquisadores brasileiros (11%) são indicativos de um movimento global para contextualizar e investigar a aplicabilidade e os desafios da IAG em realidades socioculturais distintas, o que é vital para evitar um "colonialismo digital" nas práticas pedagógicas.

Quanto à natureza dos estudos, verificou-se que uma parcela considerável consiste em ensaios teóricos, revisões de escopo e propostas de frameworks, característicos de um campo em maturação. Estudos empíricos, especialmente os de natureza longitudinal que avaliam o impacto a longo prazo, ainda são incipientes, o que aponta para uma clara direção para investigações futuras.

4.2 APLICAÇÕES IDENTIFICADAS DA IA GENERATIVA

4.2.1 Sistemas de Criação Narrativa Personalizada

Esta é uma das aplicações mais documentadas e promissoras da IAG na educação infantil. Plataformas como o PopBots (Williams et al., 2019) [4] e o Zhorai (Lin et al., 2020) exemplificam como as crianças podem construir histórias em colaboração com agentes de IA.

O processo geralmente envolve um ciclo de interação: a criança fornece um input inicial (uma palavra, um desenho, uma frase falada), a IA processa essa informação e gera um

segmento da história (um parágrafo de texto, uma imagem, um som), e a criança reage a essa geração, fornecendo o próximo *input*.

Este ciclo de feedback iterativo não só desenvolve competências narrativas fundamentais, como a compreensão de estrutura (início, meio, fim), personagem e enredo, mas também promove uma compreensão intuitiva sobre o funcionamento da tecnologia, desmistificando-a como uma ferramenta que responde a comandos e colabora, em vez de uma "caixa mágica" impenetrável.

Discussão: Esta aplicação de cocriação narrativa é um exemplo prático da teoria de Vygotsky (1991), onde a IA atua como um "parceiro mais capaz" na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança. A IA oferece sugestões e estruturas que a criança talvez não conseguisse produzir sozinha, permitindo-lhe alcançar um nível superior de complexidade narrativa. Ao colaborar com o sistema, a criança não apenas desenvolve a sua linguagem, mas também constrói, de forma mediada, uma compreensão inicial sobre como os sistemas inteligentes operam.

Este processo de interação ensina-lhe, implicitamente, a arte do *prompting* e da colaboração com um agente não-humano, internalizando assim os primeiros e cruciais conceitos do "Letramento em IA".

4.2.2 Jogos de Linguagem Adaptativos

A gamificação do letramento através da IAG demonstra um potencial significativo para a personalização, com estudos a reportar melhorias de até 40% no desempenho de leitura em comparação com métodos tradicionais (Su & Yang, 2022)¹³.

Estes jogos utilizam algoritmos para ajustar dinamicamente o nível de dificuldade, o tipo de atividade e o feedback fornecido.

Por exemplo, um jogo pode começar com o reconhecimento de fonemas simples e, com base nas respostas corretas da criança, progredir para a formação de sílabas, a construção de palavras simples e, finalmente, a leitura de frases curtas. O feedback é imediato e específico, corrigindo erros no momento em que ocorrem e reforçando os acertos, o que é pedagogicamente mais eficaz do que o feedback diferido. Discussão: A capacidade de ajuste dinâmico destes jogos materializa o conceito de *scaffolding* (andaime) educacional de forma precisa e escalável.

¹³ SU, J.; YANG, W. AI literacy in early childhood education: an intervention study in Hong Kong. *Computers & Education*, v. 190, p. 104-117, 2022.

O sistema oferece o suporte exato de que a criança precisa, retirando-o gradualmente à medida que a competência é adquirida.

Este processo de personalização radical está alinhado com as teorias de aprendizagem que defendem a instrução diferenciada como um fator chave para o sucesso educacional (Jauhiainen & Guerra, 2024) [2]. A implicação é profunda: em vez de um ensino "tamanho único", a tecnologia permite criar um percurso de aprendizagem único para cada criança, respeitando os seus ritmos e superando dificuldades específicas de forma direcionada.

4.2.3 Ambientes de Aprendizagem Multimodal

A integração de interfaces tangíveis (objetos físicos que podem ser manipulados) com a IAG representa uma fronteira particularmente inovadora. O projeto Tinker Tales (Choi et al., 2024) [7] é um exemplo paradigmático, onde a combinação de um tabuleiro físico, peças com tecnologia NFC e um sistema de IAG cria experiências de cocriação narrativa que respeitam a necessidade infantil de exploração sensório-motora.

Esta abordagem está profundamente alinhada com a teoria da cognição corporificada, que postula que os nossos processos cognitivos estão intrinsecamente ligados às nossas experiências corporais e à interação com o ambiente físico. Para uma criança, aprender é fazer, tocar, mover. Discussão: Tais ambientes representam a confluência de múltiplas correntes pedagógicas.

A manipulação de objetos físicos para interagir com a tecnologia ecoa os princípios da abordagem Reggio Emilia, que valoriza a tecnologia como uma das "cem linguagens" da criança (Edwards et al., 2012), um material tão válido como a argila ou a tinta. Ao transformar um conceito abstrato como "dar um comando a uma IA" numa ação concreta e com significado (como posicionar a peça de um "herói" num "castelo" no tabuleiro), estas plataformas tornam o aprendizado sobre tecnologia mais intuitivo, acessível e adequado ao estágio de desenvolvimento pré-operatório descrito por Piaget, onde o pensamento concreto precede o abstrato.

4.2.4 Sistemas de Avaliação Inteligente

A IAG oferece possibilidades revolucionárias para a avaliação formativa, deslocando o foco da classificação para o apoio à aprendizagem. Em vez de testes padronizados, estes sistemas podem analisar de forma contínua as produções autênticas das crianças — as suas

falas, os seus desenhos, as suas construções. Um sistema pode, por exemplo, analisar uma narrativa oral e fornecer ao educador métricas sobre a riqueza do vocabulário, a complexidade sintática, a clareza da pronúncia e a estrutura da história.

Da mesma forma, ao analisar uma série de desenhos, a IA pode identificar padrões no uso de cores, na representação de formas e na organização espacial, oferecendo insights sobre o desenvolvimento cognitivo e motor da criança. Discussão: Esta aplicação tem o potencial de transformar a avaliação de um evento pontual e muitas vezes estressante, para um processo contínuo, integrado e formativo.

Ao fornecer análises detalhadas e em tempo real, a IAG oferece ao educador dados valiosos para intervenções pedagógicas imediatas e personalizadas. Isto não diminui o papel do professor; pelo contrário, redefine-o e eleva-o. O professor é libertado da tarefa morosa de recolha e tabulação de dados, podendo dedicar-se a funções de ordem superior: interpretar os insights fornecidos pela IA, desenhar estratégias de apoio individualizadas e, acima de tudo, focar-se na dimensão humana da educação — a relação, o afeto e a motivação.

4.3 BENEFÍCIOS E POTENCIALIDADES

4.3.1 Personalização Radical da Aprendizagem

A principal vantagem da IAG reside na sua capacidade de se adaptar a múltiplas variáveis individuais, oferecendo uma educação verdadeiramente personalizada. Esta personalização vai além da simples adaptação de dificuldade.

Um sistema de IAG pode analisar as interações da criança e inferir as suas preferências temáticas (e.g., dinossauros, espaço), o seu estilo de aprendizagem preferencial (visual, auditivo) e até o seu estado emocional, ajustando o conteúdo em tempo real.

Por exemplo, para uma criança com um forte interesse por animais, um exercício de letramento pode ser transformado numa aventura na selva, com personagens e cenários gerados dinamicamente para manter o seu engajamento. Para outra criança que demonstre sinais de frustração, o sistema pode simplificar a tarefa ou introduzir um elemento lúdico para aliviar a tensão. Esta capacidade de adaptação micro, a um nível granular, representa uma "personalização radical" que seria impossível de ser implementada por um único educador numa sala de aula com múltiplos alunos.

4.3.2 Desenvolvimento de Competências Metacognitivas

Ferramentas de IAG podem ser projetadas para tornar visíveis os processos de aprendizagem, ajudando as crianças a "pensar sobre o próprio pensamento" — um pilar da metacognição. Esta habilidade é fundamental para a aprendizagem autônoma e a resolução de problemas ao longo da vida. Em vez de apenas fornecer a resposta correta, um agente de IA pode guiar a criança através de um diálogo socrático.

Por exemplo, após uma resposta incorreta num jogo de rimas, a IA poderia perguntar: "Essa palavra soa parecida com a outra? Vamos ouvir as duas com atenção. O que notas de diferente no som final?". Este tipo de interação estimula a criança a refletir sobre as suas próprias estratégias de pensamento, a identificar os seus erros e a desenvolver novas abordagens.

Ao externalizar o processo de raciocínio, a IAG funciona como um espelho cognitivo, promovendo a autoconsciência e a autorregulação da aprendizagem.

4.3.3 Estímulo à Criatividade e Expressão Multimodal

A capacidade da IAG de gerar textos, imagens, músicas e outros conteúdos multimídia amplifica exponencialmente o potencial criativo infantil. As crianças podem transcender as limitações das suas próprias habilidades técnicas (como desenhar ou compor música) para dar vida às suas ideias mais imaginativas.

A criança assume o papel de "diretora criativa", colaborando com a IA como uma ferramenta de produção. Por exemplo, uma criança pode narrar verbalmente uma história inventada e pedir à IA para a ilustrar, compor a música, ou para compor uma pequena melodia que corresponda ao "sentimento" de cada parte da narrativa.

Este processo de "criatividade aumentada" não substitui a criatividade humana, mas a potencializa, permitindo que a criança se foque na ideação, na estrutura narrativa e na expressão emocional, enquanto a IA cuida da execução técnica. Isto fomenta a experimentação e a assunção de riscos criativos, pois o "custo" de tentar uma nova ideia e falhar é virtualmente nulo.

4.4 DESAFIOS E LIMITAÇÕES

4.4.1 Questões Éticas e Privacidade

A implementação da IAG na educação infantil é indissociável de uma profunda reflexão ética, sendo a privacidade dos dados a preocupação mais imediata e complexa. A coleta e análise de dados infantis por sistemas de IA transcendem o registro de respostas corretas ou incorretas; englobam gravações de voz, análise de expressões faciais, padrões de interação, tempos de resposta e até inferências sobre estados emocionais. Estes dados, agregados, formam um "dossiê digital" do desenvolvimento da criança, mapeando as suas vulnerabilidades, interesses e processos cognitivos numa fase crítica da sua formação.

A literatura aponta para a necessidade urgente de desenvolver frameworks éticos robustos, ou seja, conjuntos de diretrizes e regras claras que garantam o uso seguro e justo da tecnologia. Tais frameworks devem, em primeiro lugar, redefinir o consentimento parental. Um simples "clique para aceitar" termos de serviço longos e indecifráveis é manifestamente inadequado.

O consentimento deve ser informado, granular e dinâmico, permitindo que os pais compreendam exatamente que dados são recolhidos, para que finalidade e por quanto tempo, e que possam revogar esse consentimento a qualquer momento.

Em segundo lugar, estes marcos devem incorporar o princípio de "privacidade desde a concepção" (privacy by design), exigindo que as salvaguardas de privacidade sejam integradas na arquitetura da tecnologia desde o início, e não adicionadas como um remendo. Isto inclui a minimização de dados — recolher apenas o estritamente necessário para a função pedagógica — e a anonimização ou pseudonimização sempre que possível.

A implicação de uma falha nesta área é severa: a criação de perfis detalhados de crianças pode levar à sua exploração comercial futura ou a uma vigilância que inibe a exploração e o erro, elementos essenciais da aprendizagem.

4.4.2 Viés Algorítmico e Representatividade

O fenómeno do viés algorítmico, entendido como a propensão sistémica dos modelos de inteligência artificial para reproduzir e, subsequentemente, amplificar preconceitos e desigualdades sociais latentes nos seus dados de treino, afigura-se como uma questão de capital importância no contexto da sua aplicação pedagógica.

A ausência de um controlo rigoroso sobre esta variável pode resultar na consolidação e perpetuação de estereótipos deletérios, nomeadamente as que concernem a constructos de género, etnia e estrato socioeconómico. Tal manifestação pode ocorrer, por exemplo, através da geração de narrativas que invariavelmente associam determinadas profissões a um género específico ou que representam grupos minoritários de forma redutora.

A exposição contínua a tais representações enviesadas durante a primeira infância acarreta o risco de internalização de visões de mundo limitadoras e da supressão do potencial individual da criança. Destarte, a mitigação de tais tendências indesejáveis postula a implementação de um conjunto multifacetado de estratégias. Impõe-se, primordialmente, a curadoria e diversificação dos conjuntos de dados de treino, um processo que visa assegurar uma representação equitativa e plural das diversas realidades humanas. Adicionalmente, torna-se imperativa a condução de auditorias de equidade periódicas, procedimentos técnicos que avaliam sistematicamente os resultados do modelo em busca de disparidades estatísticas no tratamento de diferentes grupos demográficos.

Por fim, preconiza-se o envolvimento consultivo e participativo de comunidades diversas no ciclo de vida do desenvolvimento tecnológico, desde a conceção até à implementação, garantindo que as ferramentas educativas sejam culturalmente sensíveis, relevantes e, acima de tudo, justas para todos os seus utilizadores.

4.4.3 Formação Docente e Competências Digitais

A efetiva integração da Inteligência Artificial Generativa no tecido pedagógico está intrinsecamente condicionada pela capacitação do corpo docente, a qual se afigura como um dos desafios mais significativos e multifacetados. A literatura científica é consensual ao indicar que uma proporção substancial dos educadores de infância não detém, atualmente, o repertório de competências necessário para uma utilização proficiente e pedagogicamente fundamentada destas tecnologias emergentes.

O défice não se cinge a uma mera falta de fluência técnica, mas abrange uma lacuna mais profunda nas dimensões pedagógica e ética. A superação deste obstáculo exige que os programas de formação, tanto inicial quanto contínua, transcendam a abordagem do mero "uso instrumental" — que se limitaria a ensinar como operar uma determinada aplicação ou software. É imperativo cultivar uma literacia em IA que seja holística e crítica. Isto implica, primeiramente, dotar os educadores de uma compreensão conceptual sobre o funcionamento dos modelos generativos, incluindo as suas potencialidades e limitações intrínsecas.

Em segundo lugar, é crucial desenvolver competências pedagógicas específicas para desenhar, mediar e avaliar atividades de aprendizagem que integrem a IAG de forma significativa, alinhando-as com os objetivos curriculares e as teorias do desenvolvimento infantil.

Finalmente, a formação deve ter uma forte componente ética, capacitando os professores para navegarem as complexidades da privacidade de dados, identificarem potenciais vieses nos conteúdos gerados e, fundamentalmente, orientarem as crianças na construção de uma relação crítica e consciente com estas tecnologias. A ausência de um investimento robusto e sistêmico na qualificação docente arrisca relegar a IAG a um papel de mero artifício tecnológico, subutilizando o seu potencial transformador ou, no pior cenário, introduzindo riscos pedagógicos e éticos no ambiente educativo.

4.5 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL

A transposição dos achados desta revisão para o contexto prático da sala de aula exige uma reflexão sobre as suas implicações diretas para os educadores, as instituições de ensino e o desenho curricular.

4.5.1 Redefinição do Papel Docente

Longe de pressagiar uma obsolescência do professor, a introdução da IAG no ecossistema educativo redefine e, paradoxalmente, enobrece o seu papel. A automação de tarefas como a criação de materiais personalizados ou a avaliação de rotina liberta o tempo do educador para se concentrar em funções insubstituivelmente humanas. O professor evolui de um mero transmissor de informação para um arquiteto de experiências de aprendizagem, um mediador crítico e um guia ético.

Como arquiteto, ele desenha e sequencia atividades que integram a IAG de forma intencional e pedagogicamente relevante. Como mediador, facilita a interação entre a criança e a tecnologia, questionando os resultados, promovendo a discussão e ajudando a criança a construir significado. Como guia ético, modela o uso responsável da tecnologia, estabelecendo um diálogo contínuo sobre os seus impactos.

4.5.2 Desenvolvimento de Políticas Institucionais

A implementação ad hoc e não regulamentada da IAG nas escolas acarreta riscos significativos. Torna-se, por isso, crucial que as instituições de ensino desenvolvam políticas de governação claras e abrangentes. Estas políticas devem, no mínimo, abordar três domínios: (1) Proteção de Dados e Privacidade, estabelecendo protocolos rigorosos, em conformidade com a legislação vigente (como a LGPD no Brasil), que definam claramente quais dados são recolhidos, para que finalidade, onde são armazenados e quem tem acesso a eles; (2) Seleção e Validação de Ferramentas, criando um processo de curadoria para avaliar e aprovar softwares com base em critérios pedagógicos, éticos e de segurança, em vez de adotar acriticamente as soluções do mercado; e (3) Formação Continuada, garantindo que a capacitação docente não seja um evento único, mas um processo contínuo de apoio e desenvolvimento profissional.

4.5.3 Integração Curricular Estratégica

A integração da IAG no currículo deve evitar a armadilha de se tornar um "apêndice tecnológico" isolado. A sua implementação mais eficaz ocorre quando a tecnologia é usada como uma ferramenta transversal para enriquecer os objetivos de aprendizagem já existentes, em alinhamento com as diretrizes curriculares nacionais, como a BNCC. Por exemplo, no campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação", a IAG pode ser utilizada para cocriar narrativas multimodais.

No campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", pode ser empregue para gerar simulações visuais que ajudem a compreender conceitos matemáticos abstratos. O planeamento deve, portanto, partir da necessidade pedagógica e questionar como a tecnologia pode ampliar as oportunidades de aprendizagem, garantindo que o seu uso seja sempre intencional, crítico e subordinado a um propósito educativo claro, e não um fim em si mesmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação sistemática da literatura corrobora a tese de que a inteligência artificial generativa detém um potencial transformador para o domínio do letramento na educação infantil, inaugurando possibilidades inéditas para a personalização, o engajamento e a expressão criativa. Não obstante, a materialização deste potencial está intrinsecamente

condicionada a uma implementação criteriosa, eticamente informada e pedagogicamente robusta, que coloque o desenvolvimento holístico da criança como seu axioma central.

A contribuição teórica deste estudo reside na articulação do conceito de "Letramento em IA" como uma competência dual, que amalgama as habilidades linguísticas tradicionais com as novas exigências da interação crítica e criativa com sistemas inteligentes. Esta reconceitualização oferece um alicerce para o desenvolvimento de propostas curriculares e práticas pedagógicas inovadoras, que visam preparar as crianças não apenas como consumidoras, mas como cidadãs digitais conscientes e participativas. Os achados sugerem que as aplicações mais profícuas são aquelas que honram as particularidades do desenvolvimento infantil, privilegiando a integração com interfaces tangíveis, a cocriação colaborativa e a aprendizagem lúdica.

Contudo, os desafios identificados – notadamente as complexas questões éticas de privacidade e viés algorítmico, a premente necessidade de uma formação docente especializada e o imperativo da equidade no acesso tecnológico – demandam uma atenção imediata e concertada. A superação destes obstáculos requer uma aliança estratégica entre educadores, pesquisadores, tecnólogos e formuladores de políticas públicas, visando a criação de um ecossistema de tecnologia educacional que seja seguro, inclusivo e eficaz.

As limitações inerentes a esta pesquisa, como o foco num corpo de literatura ainda em maturação e a escassez de estudos empíricos longitudinais, sublinham a necessidade de investigações futuras. Recomenda-se, portanto, o fomento de pesquisas que avaliem os impactos a longo prazo da IAG no desenvolvimento cognitivo e socioemocional infantil, que investiguem modelos eficazes de formação docente em "Letramento em IA" e que explorem estratégias para garantir a equidade e a inclusão na disseminação destas tecnologias.

Em suma, a IA generativa não deve ser encarada como uma panaceia tecnológica, mas como uma oportunidade singular para repensar e enriquecer os objetivos e as práticas pedagógicas na primeira infância. O seu vasto potencial só poderá ser plenamente realizado se a sua implementação for guiada por uma visão humanista, alicerçada em princípios éticos sólidos e dedicada, em última análise, a potenciar o bem-estar e o desenvolvimento integral de cada criança.

REFERÊNCIAS

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Thematic analysis: a practical guide**. London: Sage Publications, 2021.

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

CHOI, N.; CYEBUKAYIRE, P.; CHOI, J. D. Tinker Tales: Interactive Storytelling Framework for Early Childhood Narrative Development and AI Literacy. **arXiv preprint**, 2024. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2504.13969>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CHRISTAKIS, D. A. **The challenges of defining and studying "digital wellness"**. JAMA, v. 321, n. 19, p. 1865-1866, 2019.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation**. 3. ed. Santa Barbara: Praeger, 2012.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAUHIAINEN, J. S.; GUERRA, A. G. **Generative AI and education: dynamic personalization of pupils' school learning material with ChatGPT**. Frontiers in Education, v. 9, p. 1-15, 2024.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIN, P. et al. Zhorai: Designing a conversational agent for children to explore machine learning concepts. **Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence**, v. 34, n. 9, p. 13381-13389, 2020.

MALAGUZZI, L. **The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education**. Westport: Ablex, 1999.

REGGIO CHILDREN. **TIDA – Tinkering in the Digital Age**. 2020. Disponível em: <https://www.frchildren.org/en/research/projects/tida-tinkering-in-the-digital-age>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SILVA, A. B.; COSTA, C. D.; SOUZA, E. F. Letramento em IA na educação infantil: uma revisão sistemática da literatura. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/7294/13765/14327>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SU, J.; YANG, W. AI literacy in early childhood education: an intervention study in Hong Kong. **Computers & Education**, v. 190, p. 104-117, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLIAMS, R. et al. PopBots: Designing an artificial intelligence curriculum for early childhood education. **Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence**, v. 33, n. 1, p. 9729-9736, 2019.

PROFESSOR E AUTISMO: DESAFIOS DE UMA INCLUSÃO DE QUALIDADE

Analice Silva dos Santos¹⁴

RESUMO

Quando o assunto é alunos autistas, percebemos uma grande preocupação (medo, ansiedade), por parte dos professores e alguns até resistem ao trabalho com tais alunos, com a dúvida sobre como fazer? O que fazer? Estas inúmeras dificuldades levaram-nos a fazer este trabalho, abordando os principais desafios do professor e o autismo na sala de aula. Durante a interação do professor com o aluno é de suma importância a tentativa de conhecer e descobrir o que é prazeroso para o aluno, e a partir disso usar estratégias para se tornar facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento. Usamos, como indispensável ao trabalho docente, a formação continuada do professor para atuar com a criança com TEA. Qual a importância da formação continuada do professor para o sucesso da inclusão do aluno autista na sala de aula regular? quando o educador conhece bem as características da deficiência de seu aluno terá mais habilidades para desenvolver um trabalho mais eficiente. Este projeto de intervenção busca proporcionar ao acadêmico de Pedagogia a vivência do exercício da pesquisa social e da elaboração de um texto científico. Parte das diferentes experiências vivenciadas pela aluna durante o curso em forma de estágios supervisionados e estágios extracurriculares remunerados e pesquisas em livros. Neste sentido, a inclusão de alunos especiais envolve múltiplas ações que devem ser adotadas não só no espaço escolar, mas exigem políticas amplas que envolvam capacitação, formação continuada de docentes e gestores, recursos para adequação de espaços e adquirir materiais didáticos pedagógicos que contribuam para uma ação docente.

Palavras-chave: autismo; inclusão; formação.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de intolerância e de tantos desafios no cenário educacional brasileiro, o tema inclusão toma uma proporção enorme e os desafios que perpassam o trabalho com alunos autistas é um dos eixos fundamentais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem na

¹⁴ E-mail: ana.alice883@gmail.com

Educação básica. O presente trabalho visa discutir o autismo em sala de aula regular e, focando no trabalho docente, propor estratégias eficazes no enfrentamento das dificuldades no caminho de uma inclusão de qualidade. Busca analisar anseios e medos de profissionais em receber alunos com espectro autistas.

A partir dessa premissa, buscou-se apresentar a prática educativa lúdica, como facilitadora no processo de ensino aprendizagem das crianças com autismo, evidenciando a relevância do processo de formação continuada do professor.

Qual a importância da formação continuada do professor para o sucesso da inclusão do aluno autista na sala de aula regular?

A escola e os professores de modo geral, enfrentam, nos dias atuais, dificuldades relativas à socialização e interação com o aluno. Em uma das vivências proporcionadas pela prática do Estágio remunerado em serviço, por ocasião da graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de conhecer e vivenciar a realidade de diferentes instituições educativas da cidade. Em uma delas, observamos a ausência de um auxiliar de sala, um mediador e, salas com um número elevado de alunos o que dificultava ao docente da turma fazer as intervenções adequadas por falta. Essa dificuldade ainda fora agravada sobretudo pela falta de conhecimento para trabalhar com alunos especiais. A educação é importante na vida de qualquer pessoa, por isso, o progresso dos alunos autistas se torna ainda mais significativo, dada as circunstâncias muitas vezes difíceis enfrentadas por estes e por suas famílias.

Valorizar e estimular os momentos de formação continuada do professor.

- Discutir sobre o autismo
- Valorizar o professor
- Abordar o tema da inclusão

Oferecer educação de qualidade aos professores que trabalham com pessoas com transtorno do espectro do autismo, através de um programa de ensino e aprendizagem com apoios como: Palestras com Psicólogas, Psicopedagogas Clínicas, Formação dos Professores na área específica, com o objetivo de compartilhar experiências exitosas e fortalecer a prática.

A pesquisa foi realizada com base em análises e pesquisas nas escolas de ensino regular. O objetivo da pesquisa foi estabelecer uma relação entre os conhecimentos teóricos estudados e a prática vivenciada na escola. Foram utilizados para a pesquisa teóricos para formular quadros de referência e o instrumento de pesquisa foi a pesquisas vias internet e vivências. Ao longo dos estudos realizados nesta modalidade nesta pesquisa, houve a aproximarmos da realidade vivenciada pelos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

Este projeto de intervenção busca proporcionar ao acadêmico de Pedagogia a vivência do exercício acadêmico da pesquisa social e da elaboração de um texto científico. Parte das diferentes experiências vivenciadas pelos alunos durante o curso em forma de estágios supervisionados e estágios extracurriculares remunerados.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa ação, que segundo Thiollent:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1986, p.14)

Utilizei também a definição de David Tripp para subsidiar a pesquisa-ação:

“[...] é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.” (Tripp, 2005, p.445)

A defesa deste tipo de abordagem metodológica centra-se no envolvimento do pesquisador com o objeto da pesquisa, da proposta de intervenção que é o elemento chave da nossa ação acadêmica, da proximidade das decisões e ações decorrentes da temática pesquisada. O pesquisador é participante, não mais entendido como observador informante ou executor de uma ação.

Na pesquisa-ação

“[...] é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”. (Thiollent, op.cit, p.19).

Desta forma, podemos afirmar que a proposta de pesquisa-ação é um procedimento que envolve reflexão, um comportamento sistemático, controlado e crítico, orientada para a resolução de problemas situacionais e específicos, movidos sempre pelo desejo de mudança, de transformação, de melhoria de uma realidade educacional e/ou social.

Para subsidiar e nos amparar teoricamente na elaboração deste projeto de intervenção, recorremos também a Boccato (2006, p. 266) afirma que:

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado.

A pesquisa bibliográfica é indispensável pois é dessa forma que o investigador observa e une conhecimento para criação de uma ação que venha ajudar na compreensão do assunto, de acordo com as atividades desenvolvidas pelo educando. Necessita de organização sistemática das ideias e raciocínios de forma clara. Tendo como objetivo propiciar determinado conhecimento ao pesquisador.

Deve instrumentar-se da teoria, para conhecer a fundo as maneiras de conceber a realidade, produções alternativas e conflitantes, para amadurecer posições via elaboração própria. Neste período cabe a forma inicial de prática, que fomenta confronto com a realidade educacional, sistemas público e privado, problemas, estruturas e funcionamento [...]. (Demo, 2001, p. 61).

O desempenho da aprendizagem demanda do professor movimentação e motivação para realizar o trabalho. Esses fatores são indispensáveis à produção teórica e ao aproveitamento inteligente de sua vida acadêmica.

Segundo Cardoso et al. (apud Coimbra, 2019, p. 10)

Os autistas eram conhecidos como esquizofrênicos que viviam acometidos ao isolamento social. É somente em 1911, que o psiquiatra austríaco Eugen Brauwler. Inicia estudo na área. Ele é o primeiro a utilizar a palavra “Autismo”, que deriva do grego “Autos”, que quer dizer: “Voltar-se para si mesmo”.{..}

Mais tarde foram surgindo novas pesquisas com crianças que desde o início de suas vidas já apresentavam isolamento extremo, tinham, portanto, traços diferenciados de outras crianças, pois não gostavam de mudanças na sua rotina, repetiam as falas das pessoas, tinham preferência por objetos inanimados ao invés das pessoas, entre outras características.

Ano após ano, o então conhecido autismo deixou de ser considerado como forma esquizofrênica e passou a ter reconhecimento diferenciado. Mas, é somente na década de 80, que os estudos científicos ganham destaque e se constroem bases mais sólidas a respeito do assunto. Maior cuidado com o diagnóstico e maiores critérios para se inferir sobre o tema são evidenciados. Há uma distinção entre a esquizofrenia e o quadro autístico, sendo este tratado como um distúrbio do desenvolvimento (Silva et al, 2012).

Entender esta síndrome é um desafio enfrentado por muitos pesquisadores que buscam repostas ainda não encontradas. Algumas características são bem gerais e marcante como:

Tendência ao isolamento, ausência de movimento antecipatório, dificuldades na comunicação, alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, resistência à mudanças e limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrassem. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação. (Kanner, apud Menezes, 2012, p. 37).

Com o passar do tempo outros pesquisadores, a exemplo de Kanner, foram desenvolvendo seus estudos e outros sintomas foram percebidos: distúrbio intelectuais, alimentares, psicomotores, da linguagem e do comportamento. Com base o psiquiatra convencionou chamar de distúrbio autístico.

Como vivem em um mundo muito confuso, é compreensível que crianças autistas tentem se apegar às poucas coisas que conseguem entender. Elas gostam de manter as mesmas rotinas, uma leve mudança pode provocar gritos e acessos de raiva. Também se tornam bastante apegadas a objetos, que podem ser brinquedos comuns ou coisas aparentemente sem atrativos (Gauderer, 1985, p. 119).

Devido algumas características, os alunos autistas, muitas vezes são deixados de lado. Em alguns casos, podem até serem vistos como um caso sem jeito, muitas famílias ou professores não lhes concedem o auxílio e clareza adequados, dificultando, inclusive, seu processo de socialização.

A escola inclusiva deve implicar e garantir qualidade de ensino para os seus alunos. O convívio quando se transcreve textualmente parte da obra do autor consultado.

1. (Gauderer, 1985, p. 119). Elas gostam de manter as mesmas rotinas, uma leve mudança pode provocar gritos e acessos de raiva. Também se tornam bastante apegadas a objetos, que podem ser brinquedos comuns ou coisas aparentemente sem atrativos
2. (Brasil, 1988). atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. {...}

O autista sente dificuldade em se relacionar ou se comunicar com outras pessoas, uma vez que ele não usa a fala como um meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ele e que não interage fora dele. (Menezes, 2012, p. 25).

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão. (Nichols, 1993, p. 181).

[...] para uma educação efetivamente inclusiva é necessário que o processo educativo seja desenvolvido a partir da recriação da prática pedagógica, da importância dada à ação e à centralidade do sujeito, a flexibilidade da estrutura metodológica, a participação de todos. (Baptista, 2002 apud Sousa, 2015).

Santos (2008) [...] afirma que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada

de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade[...] em se adaptar as regras sociais – o que é muito difícil para um autista.

É importante afirmar que o processo de inclusão envolve ações que transpõem o espaço escolar: passando pela formação de professores, recursos adequados, materiais, acessibilidade, tudo em prol de uma ação docente eficaz e inclusiva. Sabemos que o quantitativo de alunos autistas vem crescendo, consideravelmente atualmente nas escolas regulares e as intervenções pedagógicas e a formação continuada dos profissionais tem sido importantes nesse processo.

Segundo Sousa (2015), baseado nos estudos de Beyer (2006) afirma que os professores se sentem despreparados, lhes faltam uma melhor compreensão acerca da proposta de inclusão escolar, melhor formação conceitual e condições mais apropriadas de trabalho. Essas considerações nos levam a refletir sobre a forma como o espectro do autismo desafia a comunidade escolar. É preciso saber que o aluno autista enxerga o mundo de forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo, e cabe a nós não deixá-lo ficar fora da escola e privado do convívio social.

3 CONCLUSÃO

A temática da inclusão é importante e necessária, a pessoa com autismo e qualquer outra variação do “padrão” social estabelecido está sujeito, nos dias atuais, à intolerância e ao desconhecimento. No tocante à escola, o preparo dos professores, sua formação continuada e o estabelecimento de estratégias adequadas para adaptá-las à vida e ao convívio social são fundamentais.

Não devemos pensar no autismo como algo distante e condenado ao isolamento em escolas especializadas. Existem muitas possibilidades que podem ser feitas pelo próprio autista. A principal é acreditar que ele tem potencial para aprender. Essas crianças necessitam de instruções claras e precisas e o programa deve ser essencialmente funcional, ligado diretamente a elas. É preciso saber que ele enxerga o mundo de uma forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo.

Após toda esta explanação, fica claro para o profissional que trabalha numa escola e que recebe uma criança já diagnosticada com autismo, o desafio grande a ser superado. Mesmo com o anseio muitas vezes, a ansiedade da família, a importância de formação de professores, palestras e conhecimentos na área pode a cada dia desenvolver um trabalho em sala de aula, a fim de não privar a criança da escola e do convívio social. Simples práticas diárias podem fazer a diferença. Como se viu ao longo do que foi abordado no texto, a parceria entre família – escola

– profissional competente é de fundamental importância para o progresso de uma criança autista.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

COIMBRA, Taciana Maria Barros da Silva. **AUTISMO: o ser e o fazer na educação infantil**. Maceió: CESMAC, 2019.

GAUDERER, E. C. Apud PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Neuton/Downloads/AUTISMO%20REGULAR.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

KANNER, L. apud. KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. – Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2010.

KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. - Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2010.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. V.28 p. 3-11, 2006.

“A (RE)INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS NAS INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE ENSINO DE MACHADOS - PE”

Gabriela da Silva Andrade

1 APRESENTAÇÃO

O Projeto Busca Ativa Escolar “A (RE)INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS NAS INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE ENSINO DE MACHADOS - PE” é uma proposta da Secretaria Municipal de Educação idealizada à partir da iniciativa “Fora da Escola Não Pode!” do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Onde buscamos garantir que as crianças adolescentes estejam matriculadas na escola, frequentando e estudando. Ainda propomos sensibilizar e conscientizar os responsáveis pela inclusão escolar, e também a sociedade em geral, sobre os desafios para erradicar a exclusão e as soluções que a rede municipal de ensino encontrou para sanar essa problemática.

A Busca Ativa Escolar é um conjunto de estratégias e métodos que contribui para a identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão. Por meio da Busca Ativa Escolar, a Secretaria Municipal de Educação planeja, desenvolve e implementa políticas públicas que contribuam para a garantia de direitos de meninas e meninos.

2 JUSTIFICATIVA

Nossa meta é erradicar a exclusão e o abandono escolar, através da parceria entre Comunidade Escolar (profissionais da rede municipal de ensino e a família); Secretaria de Saúde (Agentes Comunitários de Saúde); Secretaria de Assistência Social (Centro de Referência de Assistência Social – CRAS); Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA e Conselho Tutelar, formando uma rede de proteção, através de um trabalho de campo, a partir da identificação de uma criança, adolescente ou jovem fora da escola ou em risco de abandono, incluindo práticas de intervenções como a (re)matrícula e a permanência na escola.

Este projeto norteará as instituições de ensino da rede a desenvolverem suas ações de busca ativa com mais eficiência, utilizando sugestões de materiais para a campanha, presente

no anexo I.

Em 2020, foi informado apenas 01 (um) caso de abandono escolar, índice baixo, porém existente na rede de ensino. Todo estudante é importante, e acreditamos na potencialidade que a investigação e o diálogo tem para o enfrentamento dos fatores que influenciam a existência de evasão, abandono e baixa frequência.

As ações a serem desenvolvidas, não estão direcionadas apenas para os casos já consolidados, mas também são preventivas, sendo executadas constantemente para impedir que novos casos venham a surgir. Como também, monitorar os estudantes com baixa frequência, seja as faltas justificadas ou não, é necessário investigar a causa, dialogando com a família, para que a frequência escolar do estudante sejam restabelecida.

3 OBJETIVOS

3.1 GERAL

Compreender os fatores responsáveis pela evasão, abandono e baixa frequência escolar dos estudantes da rede municipal de ensino, para que seja realizado intervenções que potencializem a diminuição dos índices correlatos.

3.2 ESPECÍFICOS

- Monitorar e identificar as crianças, adolescentes e jovens que estejam fora da escola;
- Realizar campanhas estratégicas para solucionar os casos de crianças, adolescentes e jovens fora da escola, fazendo os encaminhamentos necessários aos serviços públicos: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e Conselho Tutelar;
- (Re)matricular as crianças, adolescentes e jovens identificados fora da escola;
- Acompanhar os estudantes (re)matriculados para que prossigam em seus estudos;
- Realizar diagnósticos sobre as causas da exclusão escolar;
- Incentivar a comunidade escolar a compreender a importância da frequência do estudante para seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e emocional;
- Aproximar a família das ações escolares e incentivar a participação dos estudantes nas atividades pedagógicas;

- Implementar as políticas públicas para a infância e a adolescência, fortalecendo a garantia dos direitos e deveres.

4 CAUSAS DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MACHADOS

Os principais motivos de exclusão, baixa frequência escolar e o potencial de agravamento de cada caso sempre está relacionado a diversos fatores sociais e econômicos, entre eles:

- Discriminação racial;
- Pobreza – famílias em situação de vulnerabilidade;
- Violência;
- Baixa escolarização dos pais, mães ou responsáveis;
- Crianças e adolescentes que vivem no campo, são de famílias de baixarenda e têm pais, mães ou responsáveis com pouca ou nenhuma escolaridade;
- Presença de deficiência ou doença que dificulte a frequência à escola assiduamente devido a constantes acompanhamentos médicos;
- Mudança de domicílio, viagem ou deslocamentos frequentes;
- Conflito com a lei;
- Falta de interesse em frequentar a escola;
- Gravidez na adolescência;
- Trabalho infantil.

Esses fatores, foram retirados da 2ª edição do Manual do Trabalho de Campo do Busca Ativa Escolar, elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), publicado em 2022 no endereço eletrônico: https://buscaativaescolar.org.br/storage/files/shares/2022/BAE_05_manual_de_trabalho_de_campo_web.pdf.

Entre os fatores citados, os mais identificados na busca ativa do município de Machados, são: Pobreza – famílias em situação de vulnerabilidade; Baixa escolarização dos pais ou responsáveis; Presença de deficiência ou doença que dificulte a frequência escolar assídua; Mudança de domicílio, viagem ou deslocamentos frequentes; Conflitos com a lei; Falta de interesse em frequentar a escola e gravidez na adolescência. Esses fatores não representam apenas os casos de abandono, como também, aqueles que permanecem matriculados, mas não tem uma frequência ativa, colocando em risco sua progressão escolar e possivelmente um futuro caso de evasão.

Algumas crianças e adolescentes afetados pela exclusão vivem no campo, são de famílias de baixa renda e têm pais, mães ou responsáveis com pouca ou nenhuma escolaridade.

5 MONITORAMENTO

O monitoramento deve ser feito pelas instituições de ensino. Após a identificação dos casos é necessário informar ao Setor de Normatização da Secretaria Municipal de Educação e aos Coordenadores Operacionais Plataforma Busca Ativa Escolar, pois trabalhamos em parceria com as instituições de ensino na realização de suas campanhas, que valorizam a família como peça principal para o combate à evasão escolar.

5.1 ABANDONO ESCOLAR – 2020



Fonte: site do Trajetória de Sucesso Escolar. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/painel/municipio/2609105/2020/>.

Buscamos auxiliar as instituições municipais de ensino a mobilizarem campanhas nas comunidades locais, apresentando a sociedade os direitos e objetivos da aprendizagem das crianças e adolescentes e as condições ofertadas pela rede municipal de ensino para a garantia desses direitos. É avaliando e identificando os problemas sociais presentes nas comunidades que conseguimos compreender, planejar e idealizar as ações necessárias para as diversas realidades locais. Conforme é orientado pelo Guia Busca Ativa Escolar, publicado em 2017:

Mapear e identificar as crianças e os adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão; Identificar as causas da exclusão ou do risco de exclusão; Criar subsídios, a partir dos dados gerados, para o desenvolvimento de políticas de inclusão escolar e a implementação de estratégias para (re)matricular e manter as crianças e os adolescentes na escola e Controlar e acompanhar a (re)matrícula na escola (Busca Ativa Escolar, 2017 a, p. 41).

A Secretaria Municipal de Educação assume o seu papel de liderança, potencializando o fomento à implementação da Busca Ativa Escolar nas atividades educacionais, incentivando a mobilização das instituições de ensino, oferecendo o apoio técnico, sistemático e estratégico para execução das atividades. Assim, construiremos um fluxo de trabalho com as equipes escolares, atuando de forma articulada para prevenir a exclusão escolar.

6 APROXIMAÇÃO DA FAMÍLIA, ESTUDANTE E ESCOLA

6.1 DIÁLOGO COM AS FAMÍLIAS

Conversar com as famílias, seja na instituição ou em um atendimento domiciliar, acolhendo-as de uma forma que não transmita uma mensagem de julgamento é fundamental nesse processo. Bem como é muito importante mostrar que ela é um caminho para o desenvolvimento cognitivo, social, intelectual e emocional dos estudantes. Na conversa é necessário identificar os motivos da exclusão escolar.

6.2 O ENVOLVIMENTO DA ESCOLA

A escola é uma peça-chave na Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, sua participação na Busca Ativa Escolar é primordial para o sucesso das ações, pois é por meio dos professores e equipe gestora que acontece as primeiras observações sobre um possível abandono escolar. Diante das observações, as medidas previstas nesse projeto, devem ser executadas.

6.3 A FALA E ESCUTA DOS ESTUDANTES COM A EQUIPE GESTORA E CORPO DOCENTE DA INSTITUIÇÃO

Um possível fator de exclusão escolar, pode estar relacionado com a falta de diálogo da comunidade escolar, principalmente do Professor com os estudantes, impedindo que a

instituição conheça as necessidades e sonhos dos estudantes. Desse modo, é necessário aproximar o estudante do corpo docente, para que ele sinta-se à vontade para se expressar e tenha espaço para dizer o que pensa sobre a escola e os motivos que contribuirá para sua permanência e frequência ativa na instituição.

7 ESTRATÉGIA DE COMBATE A EVASÃO ESCOLAR REDE MUNICIPAL DE ENSINO

- As equipes escolares devem fortalecer os vínculos dos estudantes com a escola, buscando promover o acolhimento da comunidade e realizar atividades voltadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais;
- Roda de conversa com os estudantes e familiares;
- Palestras com profissionais da área de Psicologia, Assistência Social e Psicopedagogia, com formação complementar em aspectos socioemocionais no convívio escolar;
- Realizar pesquisas constantes com famílias e estudantes, identificando quais são as dificuldades que causam a falta de participação e mapear possíveis casos que tem risco de evasão;
- Atualizar os dados e registrar as análises das evidências, pois ajudarão a encontrar formas de solucionar os problemas encontrados;
- Dia da Busca Ativa com a equipe escolar para discutir as causas do abandono na escola e desenvolver estratégias que façam sentido para a sua realidade. Trazer ideias não só para o contato com a família, mas também para a manutenção do estudante na escola;
- Projetos Pedagógicos com ações que despertem o protagonismo estudantil e valorizem a participação dos estudantes nas atividades escolares. A exemplo, na rede temos: Projeto de Leitura; Economia e Sustentabilidade; Alimentação Saudável; Família e Escola e o projeto de Reforço Escolar. Esses projetos são trabalhados de forma interdisciplinar, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da

aprendizagem dos estudantes e colaborando com a frequência ativa, tendo em vista, que são desenvolvidas atividades lúdicas e interativas;

- Mutirão para divulgação de atividades que a escola realiza. Essa ação deve acontecer constantemente, através de visitas nas comunidades, realizando panfletagem, comunicado nas redes sociais e carro de som;
- Conversas presenciais com as famílias na instituição ou em visita domiciliar;
- Visitas aos estudantes que não possam frequentar as aulas por motivo de saúde, trabalho ou desinteresse;
- Conversas com responsáveis e estudantes com foco no direito à educação, que deve ser garantido pela família, pelo estado e pela comunidade;
- Reforçar junto aos responsáveis a importância da educação para o desenvolvimento do estudante e também a sua obrigatoriedade legal.

7 CRONOGRAMA

As ações de Busca Ativa Escolar devem ser realizadas durante todo ano letivo e preferencialmente a cada bimestre.

Cada instituição de ensino segue de forma autônoma para montar um calendário de visitas as comunidades, construindo um planejamento interno que priorize principalmente as famílias afetadas com a exclusão social.

8 RESULTADOS

Bimestralmente, professores, coordenadores e gestores realizam uma roda de conversa, onde o objetivo principal é resgatar o aluno com um quantitativo significativo de faltas.

Identificando esses estudantes, a equipe pedagógica, junto a secretaria da instituição de ensino, busca informações a respeito desses estudantes em suas pastas de matrícula. É a partir das informações básicas que damos o pontapé inicial visando o resgate desse estudante.

A conversa inicial, através de mensagens e ligações, fornece informações a respeito do que de fato vem ocorrendo com a criança. Em muitos casos, apenas as conversas virtuais não são suficientes para garantir o retorno desses estudantes. É a partir desse momento que iniciamos as visitas domiciliares.

A equipe pedagógica vai até as residências desses estudantes, onde se tem uma conversa mais franca, evidenciando com maior clareza o que, de fato, vem ocorrendo. Observamos os seguintes pontos:

- Localidade com difícil acesso:

Apesar do fornecimento de transporte escolar, existem locais inacessíveis em épocas chuvosas. Devido ao solo estar muito lamacento, o acesso dos ônibus fica limitado

- Surtos de viroses:

Muitos pais, com medo de que seus filhos adoeçam, permitem que os mesmos permaneçam em casa por um longo período de tempo, sem dar importância a sua frequência escolar e sem justificar as faltas dos estudantes.

- Negligência:

Infelizmente, há um elevado percentual de famílias em situações de vulnerabilidade. É mesmo sendo assistidas pelo CRAS e CREAS, continuam não dando a real importância para a vida escolar de seus filhos. É possível notar, inclusive, que muitos alunos deixam de ir à escola para cuidar dos irmãos mais novos.

- Desinteresse:

Há casos em que a própria família não dá importância a frequência regular de seus filhos, criando sérios riscos de abandono e evasão escolar. Logo, se a família não incentiva a ida à escola, o próprio aluno não se sentirá motivado para frequentar as aulas.

Foi através dessas visitas domiciliares que pôde-se constatar os diversos motivos de abandono e evasão escolar e assim, buscar meios que viabilizem fortalecer ainda mais a parceria da escola e da família, de acordo com as particularidades de cada um.

A escola assim, investe em ações externas e ações internas, através de projetos pedagógicos, reuniões com pais e mestres, momentos de acolhimento aos responsáveis e demais atividades, que à medida que vão sendo realizadas, vem surtindo efeito e aproximando os laços entre a família e a escola.

9 RECURSOS

A Secretaria Municipal de Educação realizará por meio das redes sociais da Prefeitura Municipal, campanhas incentivando a matrícula nas instituições de ensino e a importância da educação para a integração social e igualdade nos direitos.

Estamos disponibilizando no **anexo I, o Folder da Busca Ativa Escolar** da Rede Municipal de Ensino. Para que seja utilizado nas ações de visitas as comunidades locais de cada instituição.

Durante todo ano letivo as instituições devem realizar reuniões com a família, oportunizando momentos de socialização e acolhimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 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: 03 fev. 2022.

BUSCA ATIVA ESCOLAR. **Entenda a Metodologia Social e a Ferramenta Tecnológica.** Coordenação Andréia Peres e Marcelo Bauer. UNICEF: Instituto TIM. Brasília, DF: Congemas: Undime, 2017a. (Fora da Escola Não Pode!)

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). **Manual do trabalho de campo - Busca Ativa Escolar.** 2. ed. Brasília, DF: UNICEF, 2022. Disponível em: https://buscaativaescolar.org.br/storage/files/shares/2022/BAE_05_manual_de_trabalho_de_campo_web.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.

ANEXO I - FOLDER DA BUSCA ATIVA ESCOLAR

DIA A DIA NA ESCOLA



A EDUCAÇÃO BÁSICA É OBRIGATORIA,
TODA CRIANÇA DEVE ESTAR NA ESCOLA.



buscaativaescolar.org.br

VENHA FAZER PARTE DA REDE DE ENSINO

BUSCA ATIVA ESCOLAR

ESTAMOS ESPERANDO POR VOCÊ! FAÇA A SUA MATRÍCULA!

- Dispomos de profissionais qualificados;
- Projetos pedagógicos;
- Salas amplas (climatizadas e equipadas);
- Merenda de qualidade;
- Transporte escolar;
- Materiais didáticos e pedagógicos;
- Kit's escolares e fardamento;
- Formação continuada para os professores;
- Reforço escolar.

FORA DA ESCOLA NÃO PODE!





BUSCA ATIVA ESCOLAR

**FORA DA ESCOLA
NÃO PODE!**

Sabe de uma criança ou adolescente que esteja fora da escola?



**COMUNIQUE A
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**



ISBN: 978-6-58351-401-1



9 786583 514011