



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE



ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XLV

Plínio Ferreira Pires

Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista

45^a ed.

Goiânia-GO
Editora Conhecimento Livre

45ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pires, Plínio Ferreira
P638E Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista

/ Plínio Ferreira Pires. – Goiânia-GO

Editora Conhecimento Livre, 2026

340 f.: il

DOI: 10.37423/2026.edcl1307

ISBN: 978-65-5367-799-9

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. conhecimento 2. pesquisador 3. desenvolvimento I. Pires, Plínio Ferreira II. Título

CDU: 30

<https://doi.org/10.37423/2026.edcl1307>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Conselho Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Gigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	8
FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E REFLEXIVIDADE: PERCURSOS DE DUAS PROFESSORAS PESQUISADORAS	
Eliane Duarte	
Patrícia Ap. Bioto	
DOI 10.37423/260611030	
CAPÍTULO 2	31
ENSINO TÉCNICO BILÍNGUE EM CONTEXTO INDÍGENA: TECNOLOGIA DIGITAIS E VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA NHEENGATU – ESTADO DA ARTE	
Átila Oliveira Araújo	
Jane Herber	
DOI 10.37423/260611035	
CAPÍTULO 3	44
O LÚDICO COMO CAMINHO PARA A ALFABETIZAÇÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I.	
Kharina de Freitas	
DOI 10.37423/260611036	
CAPÍTULO 4	53
ABORDANDO “SEXUALIDADE HUMANA: INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (ISTS)” EM SALA DE AULA - RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Andressa Laís de Andrades	
Andressa Stalter Zancan	
Giovana Tusset	
Carla Cristiane Costa	
Daniele Damian dos Santos	
DOI 10.37423/260611037	
CAPÍTULO 5	64
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA CRECHE: DIREITO AO TEMPO, QUALIDADE SOCIAL E ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS MENORES DE 3 ANOS	
Monalisa Mancera Viterbo	
Elieuzza Aparecida de Lima	
DOI 10.37423/260611042	
CAPÍTULO 6	77
ESTUDO DO MEIO NA LINHA 7- RUBI DA COMPANHIA PAULISTA DE TRENS METROPOLITANOS (CPTM)	
André de Azevedo Busato	
Bruno da Silva Balthazar	
DOI 10.37423/260611043	

CAPÍTULO 7	86
PROJETO DE ACESSO AO CURRÍCULO BASEADO NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM - ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO CURRÍCULO	
Angélica Marcelino Toscaro	
Gabriel Gomes de Paiva	
DOI 10.37423/260611044	
CAPÍTULO 8	94
FRASEOLOGIA E PODER: A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE E SUBMISSÃO EM O CONTO DA AIA	
Jeanine Casagrande	
Sabrina Bonqueves Fadanelli	
DOI 10.37423/260611045	
CAPÍTULO 9	105
O ENFRENTAMENTO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Geisa Orlandini Cabiceira Garrido	
Franciele Rocha dos Santos	
Verônica Fernanda de Souza	
Ana Milena Mayumi Harada	
Allyson Fernando Martins Alvino de Lima	
Andréia da Silva Moreira Ribeiro	
Giulia Cristina Souza Xavier Nunes	
Tiago Nazário Abeche	
Sara Cristina Ventura Magrini	
DOI 10.37423/260611050	
CAPÍTULO 10	120
QUANDO AS HISTÓRIAS ENSINAM A PROTEGER: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA E DO ABUSO SEXUAL INFANTIL NA ESCOLA	
Geisa Orlandini Cabiceira Garrido	
Franciele Rocha dos Santos	
Andréia da Silva Moreira Ribeiro	
Tiago Nazário Abeche	
Allyson Fernando Martins Alvino de Lima	
Ana Milena Mayumi Harada	
Giulia Cristina Souza Xavier Nunes	
Sara Cristina Ventura Magrini	
Verônica Fernanda de Souza	
DOI 10.37423/260611053	

CAPÍTULO 11 132

NÃO AO TABU E À DESINFORMAÇÃO: AÇÕES DO PIBID POR MEIO DE PROJETOS DE PREVENÇÃO AO ABUSO SEXUAL INFANTIL COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido
Franciele Rocha dos Santos
Allyson Fernando Martins Alvino de Lima
Giulia Cristina Souza Xavier Nunes
Sara Cristina Ventura Magrini
Verônica Fernanda de Souza
Ana Milena Mayumi Harada
Andréia da Silva Moreira Ribeiro
Tiago Nazário Abeche

DOI 10.37423/260611054

CAPÍTULO 12 145

“VOCÊ FOI MUITO CORAJOSA. SE FOSSE EU NO SEU LUGAR, NÃO CONSEGUIRIA GRITAR”: PARCERIA ENTRE ESCOLA E O PIBID NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido
Franciele Rocha dos Santos
Sara Cristina Ventura Magrini
Giulia Cristina Souza Xavier Nunes
Andréia da Silva Moreira Ribeiro
Tiago Nazário Abeche
Verônica Fernanda de Souza
Ana Milena Mayumi Harada
Allyson Fernando Martins Alvino de Lima

DOI 10.37423/260611055

CAPÍTULO 13 156

EXPLORANDO O SISTEMA SOLAR: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO PIBID

Lisiana Silveira de Moura
Mônica Vieira Ribeiro
Cristiano da Silva Buss

DOI 10.37423/260611056

CAPÍTULO 14 171

AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS QUANTO AO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS USUÁRIAS DA CLÍNICA ESCOLA ODONTOLÓGICA NO SERTÃO PARAIBANO.

Mariana Xavier Lopes
Maria Carolina Bandeira Macena
Maria Fernanda Luiz Monnerat
Anna Luiza Barra Amazil Braga
Lara Emanuelle Otoni Fonseca
Beatriz Naiah Pinheiro Rodrigues
André Felipe Dutra Leitão
Luana Costa Freire
Roberto Paulino da Silva Junior
Cleiton Felipe Ferreira Cavalcante

DOI 10.37423/260611060

CAPÍTULO 15 186

DUA E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA ACESSO, PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

SHEILA MICHELI VASCONCELOS DA SILVA
RITA DE CÁSSIA PIZOLI OLIVEIRA

DOI 10.37423/260611061

CAPÍTULO 16 199

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: MEDIAÇÃO NO ÂMBITO DO PIBID UTILIZANDO-SE A LITERATURA

Eline Caroline Soares da Cruz Peres
Mariana Fernanda dos Santos
Maria José Máximo

DOI 10.37423/260611065

CAPÍTULO 17 210

MONOPARENTALIDADE FEMININA E O CUIDADO DO FILHO AUTISTA: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Caroliny Miranda de Melo
Betânia Maria Oliveira de Amorim
Laíne Louise Carvalho de Almeida
Maria Helena Pereira de Oliveira Araújo
Maria Edna Silva de Alexandre

DOI 10.37423/260611066

CAPÍTULO 18	228
O USO DA INFORMÁTICA NA ÁREA DA SAÚDE. APLICAÇÕES NO ENSINO, PESQUISA, ASSISTÊNCIA E ADMINISTRAÇÃO EM ENFERMAGEM.	
Aline Fernanda Oliveira Pinto Martins	
Gabriel Cardoso de Queiroz Santos	
DOI 10.37423/260611067	
CAPÍTULO 19	238
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: EXTENSÃO COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	
Mônica de Souza Trevisan	
Pabriciaana Aparecida Firmino dos Santos	
Cátia keske	
DOI 10.37423/260611068	
CAPÍTULO 20	252
DESENVOLVIMENTO DE UMA TABELA PERIÓDICA DIGITAL PARA ESTUDANTES SURDOS USUÁRIOS DA LIBRAS	
Raisa de Matos Elsner	
Douglas Luís Riva Frozza	
Cássia Pereira Delgado	
DOI 10.37423/260611069	
CAPÍTULO 21	268
COMPETITIVIDADE DAS EMPRESAS NO SETOR LÁCTEO: PROPOSTA DE INDICADORES DE INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO	
Vanessa Santos do Nascimento	
Maria de Fátima Nóbrega Barbosa	
DOI 10.37423/260611071	
CAPÍTULO 22	289
DETECTION OF LEPTOSPIRA SP. CARRIER SHEEP UNDER SEMIARID CONDITIONS	
Denise Batista Nogueira	
Maria Luana Cristiny Rodrigues Silva	
Diego Figueiredo da Costa	
João Pessoa Araújo Júnior	
Camila Dantas Malossi	
Leila Sabrina Ullmann	
Carolina de Sousa Américo Batista Santos	
Sérgio Santos de Azevedo	
DOI 10.37423/260611075	

CAPÍTULO 23 312

FORMAÇÃO DOCENTE, MATERIAIS DIDÁTICOS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008

Victor Gabriel Lopes da Silva

Milca Mabele da Silva

Allynne Thammyres Marques da Silva

Breno Albuquerque Batista

DOI 10.37423/260611082

CAPÍTULO 24 324

ESCRICENAR: A ESCRITA COMO EXPERIÊNCIA CÊNICA EM A OBRA

Clarissa Finger Brittes

DOI 10.37423/260611098

Capítulo 1



10.37423/260611030

FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E REFLEXIVIDADE: PERCURSOS DE DUAS PROFESSORAS PESQUISADORAS

Eliane Duarte

PROGEPE/UNINOVE

Patrícia Ap. Bioto

PROGEPE/UNINOVE



1 INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa não teve por objetivo discutir as origens, os pressupostos ou os fundamentos do conceito 'professor reflexivo'. O que propomos é identificar o processo de constituição de um 'pensar reflexivo'. Pimenta (2005, p. 17) contribui para mantermos nosso foco de pesquisa quando diz "[...] a expressão 'professor reflexivo' tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente." Compreendemos que o conceito de professor reflexivo não pode ser destituído de seu potencial para elevar o estatuto do profissional docente, porém verificamos a necessidade de uma pesquisa que coloque a constituição da base desse conceito, ou seja o pensar reflexivo, à análise em contextos situados que permitam-nos verificar o delinear de suas possibilidades e seus limites.

Para a identificação do processo do pensar reflexivo, nos utilizamos dos conceitos de John Dewey (1859-1952) desenvolvidos em sua obra *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição* (1959). Nesta obra o autor objetiva conduzir os professores a conhecer e praticar o processo do pensar reflexivo e consequentemente conduzir os alunos, através de um trabalho pedagógico, ao desenvolvimento do pensar reflexivo. Para tanto, faz um estudo de uma experiência prática que desenvolveu com 16 alunos na chamada Escola de Chicago, criada por ele como uma alternativa ao modelo corrente de ensino pautado nas respostas e não no preparar os alunos para fazerem boas perguntas. De suas observações e conclusões elabora como que uma teoria acerca das condições de possibilidade do despertar e do cultivo do pensar reflexivo. Aponta que seriam atitudes favoráveis a serem cultivadas no indivíduo que deseja desenvolver o processo do pensar reflexivo o espírito aberto, ser dedicado de todo coração ao que faz, e ter responsabilidade. Desenvolve também o que denominou como as forças do pensar: a curiosidade, a sugestão e a ordem; assim, como as cinco fases do pensar reflexivo: sugestão, intelectualização, a ideia guia ou a hipótese, o raciocínio e a verificação da hipótese pela ação.

Fomos instigadas a investigar se no processo formativo de duas mestrandas de um programa profissional em educação em uma universidade privada da cidade de São Paulo poderíamos identificar a constituição de um pensar reflexivo a partir do entrecruzamento multidimensional de diversos contextos: a atuação profissional como formadora de professores e de assistentes pedagógicos, a realização de pesquisas-formação em seus contextos de trabalho com o uso de métodos reflexivos de

formação (portfólios reflexivos) e o processo formativo delas como pesquisadoras/formadoras no mestrado partindo dos seus contextos de trabalho aliados as características da pesquisa que desenvolveram. Qualificamos o processo formativo como pesquisadoras/formadoras pois, em primeiro lugar, elas já eram formadoras de professores e de assistentes pedagógicas mas ao estarem no mestrado participaram de processos e se apropriaram de conhecimentos que qualificaram suas práticas profissionais; em segundo lugar elas se constituíram como pesquisadoras estando no mestrado, algo que antes não estava posto em suas vidas e práticas profissionais.

Três procedimentos foram utilizados para compor a pesquisa em tela: (1) levantamento e análise bibliográfica; (2) elaboração de retratos sociológicos das duas participantes com base na metodologia de Bernard Lahire (2008) e (3), análise de vídeos das reuniões em que ocorreram os encontros de pesquisas- formação que ambas executaram com aqueles que participaram de suas pesquisas.

Na estruturação do questionário para composição das grades, segundo metodologia dos retratos sociológicos, utilizamos a entrevista semiestruturada, para que fossemos fiéis as exigências teóricas de Lahire (2008) de não estabelecer limites de contexto à fala das participantes da pesquisa, considerando que existe um entrelaçamento dos diferentes tempos, lugares e grupos de socialização dos indivíduos. A modalidade de entrevista semiestruturada, “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Possibilitando um maior desvelamento de valores e crenças que influenciam na formação dos saberes dos entrevistados.

Para chegarmos aos dados que nos esclarecessem como as professoras articulam a sua produção de saberes com a escola e seus projetos, antes e durante, a experiência de ser aluna regular do mestrado, incluímos nos questionários para formação dos retratos sociológicos perguntas que as estimulassem descrever e dissertar sobre o processo das suas pesquisas, criando a possibilidade de identificar novas evidências de saberes docentes que poderiam surgir a partir do desenvolvimento de suas investigações. Outra influência que consideramos como dado para análise foi a força de persuasão nas participantes, das teorias que apresentavam resultados de pesquisas na área da educação, com evidências similares ou dispares das suas.

As grades utilizadas para a formação dos retratos sociológicos foram a familiar, escolar, profissional, sociabilidade e cultura e lazer. Totalizando cento e cinquenta e oito perguntas. Foram realizados com uma das participantes, seis encontros para as entrevistas, com duração total de 370 minutos. E com a

outra participante, as entrevistas foram realizadas em seis encontros com o tempo total de 309 minutos. Como estávamos entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2022, período de transição das atividades remotas para as presenças, resultado do abrandamento da Pandemia da Covid-19¹, optamos por realizar as entrevistas na modalidade remota, pelo aplicativo Zoom. Isso nos permitiu uma flexibilização de horários. As entrevistas foram gravadas em vídeo e transcritas na íntegra por uma profissional para garantir a fidelidade do que foi relatado.

Observamos as gravações das reuniões de formação de professores onde as participantes realizaram as suas pesquisas. Ao total foram analisadas gravações de seis encontros de uma das participantes, totalizando sete horas. E da outra participante foram quatro encontros, totalizando sete horas e trinta minutos de gravações. As reuniões realizadas pelas participantes da pesquisa estão disponíveis em um drive, ao qual, temos acesso com autorização. Destas gravações coletamos dados que foram utilizados para identificar como valoram e utilizam o conhecimento a partir de suas pesquisas acadêmicas durante a aplicação de suas metodologias de pesquisa e interações com seus participantes.

Temos que considerar, com Giovanni (2003), que existem facilitadores e dificultadores na atuação docente e no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Tal processo não é linear, e sim, resultante de muitas influências familiares, sociais, políticas e pessoais. Essas influências atuam como facilitadores ou dificultadores e não, como influência absoluta. Para Lahire (2008), as características disposicionais (maneiras de ver, sentir e agir, como propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser) não são influenciados estritamente por contextos sociais, mas são formadas também pelo passado incorporado ao longo da vida, como também nos diz Giovanni (2003), em relações com familiares, com a políticas e pessoais. Essas disposições têm uma gênese que aparece em algum momento e situação, e que, se reconstrói em algumas situações específicas em diferentes contextos de socialização. É preciso que haja recorrência do comportamento para que o consideremos como uma disposição. E que haja provas empíricas de sua existência.

Na análise dos dados buscamos identificar a partir do cruzamento dos retratos sociológicos e das observações das reuniões formativas que foram contextos das pesquisas-formação, os recursos inatos para o treino do pensamento, também denominados como as três forças do pensar, que são a

¹ Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a pro- pagação do vírus. (fonte: Organização Pan-Americana da Saúde)

curiosidade, as sugestões e a ordem. As atitudes favoráveis ao ato de pensar que são o espírito aberto, de todo coração e responsabilidade e, as cinco fases do pensar reflexivo: sugestão, intelectualização, ideia guia ou hipótese, raciocínio e verificação da hipótese pela ação, conforme Dewey (1959).

Nosso propósito nesta análise é identificar o processo do pensar reflexivo a luz da teoria de John Dewey, porém fomos persuadidas, instigadas, sugestionadas a considerar conceito e os estudos sobre a formação do professor reflexivo se fazem amplamente presentes na literatura sobre formação de professores. Assim, para compor a análise dos dados nos referenciamos em Schön (1992) pelas suas duas perspectivas para abordar o conhecimento, ensino e aprendizagem. Uma que considera o conhecimento escolar como única referência para avaliação sobre o resultado do processo de aprendizagem e a que inclui o conhecimento tácito trazido pelo aluno. A partir dessa abordagem incluímos a noção de saber escolar e conhecimento tácito, os conceitos de representações figurativas e formais, de reflexão na ação e o *practicum reflexivo*.

2 PENSAR REFLEXIVO

O pensar reflexivo, para Dewey origina-se ao encontrarmos e enfrentarmos situações problemáticas. E, a partir da observação e análise das condições que geraram essa dificuldade, pensarmos em hipóteses de soluções. Essas situações problemáticas, nada mais são do que os problemas colocados pela vida. Pensar reflexivamente, requer esforço.

Só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa. Tanto a suspensão de juízo como a pesquisa intelectual a muitos desagrada: querem ver tudo acabado o mais cedo possível. Cultivam um hábito mental excessivamente positivo e dogmático ou receiam talvez que a condição de dúvida sofra a pecha de inferioridade mental. [...]É nesse ponto quando entram na pesquisa o exame e a verificação, que avulta a diferença entre pensamento reflexivo e pensamento mal orientado. (DEWEY, 1959, p. 25).

O esforço de prolongar o estado da dúvida vai em direção contrária à nossa cultura moderna que exige respostas imediatas, resoluções com poucos e específicos critérios e problemas resolvidos imediatamente. A relação com o tempo é algo que se diferencia no pensar reflexivo. Quem não pensa reflexivamente é impelido por algo que incomoda, assim quer rapidez na identificação do problema e a sua solução: “O ser pensante é movido por considerações remotas, por resultados, talvez, somente atingíveis anos depois[...]” (DEWEY, 1959, p. 26).

Para Dewey (1959) dentro deste limite entre a dúvida (pré-reflexivo) e o esclarecimento (pós-reflexivo) o pensar reflexivo se desenvolve em cinco fases. O primeiro ato inicia-se com as sugestões com as quais aparecem possíveis soluções, ainda sem ter claro qual o verdadeiro problema. A segunda fase é a intelectualização da dificuldade ou perplexidade sentida (diretamente experimentada) e que se constitui no problema a resolver, é a elaboração de uma pergunta. A terceira fase é a hipótese, onde as sugestões são utilizadas como ideia-guia para a observação durante a coleta dos dados. A quarta fase, envolve o raciocínio. A elaboração mental da ideia ou suposição, elaborando parte da inferência. Analisando as condições e o conteúdo da hipótese. Nesta fase o conhecimento amplia-se ao mesmo tempo que necessita como base para o raciocínio, os conhecimentos anteriores e a facilidade de transmiti-los. O raciocínio para o desenvolvimento de uma ideia, auxilia a criar termos que, tornam consistentes os elementos que inicialmente pareciam conflitantes. A quinta fase é a verificação da hipótese. É a confirmação ou verificação experimental da hipótese.

Para que o ato de pensar possa ser realizado como uma ação de ‘finalidade consciente’, as coisas que nos rodeiam precisam ter sentido para nós. Quando vivemos os processos de socialização, na família, na escola ou com os amigos, somos formados nestas relações aprendendo o significado das coisas, palavras, relações etc. que são naturalizados em nós como crenças. Os sentidos são resultantes de nossas próprias experiências.

Pensar reflexivamente é ter disponibilidade de enriquecer as coisas com sentidos novos. Somos orientados desde crianças sobre os significados que as coisas têm e, isso está tão impregnado que reagimos e nos posicionamos quase que automaticamente a situações que para nós não tem sentido nenhum.

Entre os valores do ato de pensar para Dewey, estão o preparo e a invenção sistemáticos, ou seja, a aptidão para dirigir o curso de experiências subsequentes. O ser humano através do pensamento pode desenvolver modos de conseguir atingir ou evitar certas consequências.

As atitudes favoráveis que precisam ser cultivadas no indivíduo que deseja desenvolver o processo do pensar reflexivo são: espírito aberto, de todo coração e responsabilidade.

A atitude do espírito aberto pode ser definida como a independência de preconceitos, de partidarismo e de outros hábitos como o de cerrar a mente e indispor-la à consideração de novos problemas e novas ideias. O espírito aberto difere do espírito vazio. Inclui um desejo ativo de prestar ouvido a várias vozes,

que não a uma só; de pôr sentido nos fatos, de qualquer fonte que venham; de conceder inteira atenção a possibilidades alternativas e de reconhecer a probabilidade de erro mesmo nas crenças que nos são mais valiosas e arraigadas.

Deve-se cultivar a curiosidade vigilante, que é essa procura espontânea do que é novo, ela constitui a essência do espírito aberto.

O que barra o espírito aberto é a presunção de admitir como fraqueza quando uma crença que adotamos esteja errada. Identificamo-nos tanto com uma ideia, que a adotamos como primária a todo pensamento. Outra atitude que barra o espírito aberto são os medos inconscientes, porque nos arrastam a atitudes puramente defensivas, que barram novas concepções e agem para impedir a nós próprios o acesso a nova observação. O efeito cumulativo dessas forças é o de enclausurar o espírito e de promover o afastamento de novos contatos intelectuais, necessários à aprendizagem.

Para Dewey a importância da atitude de todo o coração é geralmente reconhecida em questões práticas e morais. No desenvolvimento intelectual essa atitude não permite que o interesse se divida. Quando o assunto o absorve o aluno tem a sensação de sentir-se transportado. Perguntas espontâneas lhe ocorrem e uma torrente de sugestões o inunda. Depara-se com outras pesquisas e leituras não precisando despendar energia em prender o espírito ao assunto, impulsionando o ato de pensar para um contínuo. O entusiasmo genuíno opera como força intelectual. O professor que proporciona tal despertar em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos bem organizados e aplicados poderá superar.

A atitude com responsabilidade é concebida mais como um traço moral do que recurso intelectual. Ela é o 'freio' para que o desejo de novos pontos de vista e novas ideias não deixem a mente dispersar-se. Ser intelectualmente responsável é examinar as consequências de um passo projetado. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a consistência e harmonia da crença. Quando pessoas continuam a aceitar crenças cujas consequências lógicas recusam reconhecer e professam-nas não querendo admitir seus efeitos, o resultado é confusão mental. Ninguém pode usar dois princípios mentais inconsistentes, sem que lhes desestabilize o poder de apreensão. Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, lançam mão de uma medida de valor e de realidade diversa da qual empregam fora da escola para questões do dia a dia tendem a tornarem-se intelectualmente irresponsáveis por não perguntarem a significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual diferença trazida pelo novo conhecimento para as suas outras crenças e ações. Esses

dois tipos de crenças se baseiam em medidas diferentes da realidade. O resultado é que a mente se torna confusa a respeito das razões básicas que concedem às coisas um valor de crença. A sugestão de Dewey é de que é preciso menos matérias, menos fatos e mais responsabilidade em pensar detidamente no material de tais matérias e fatos, a fim de compreender o que neles está contido, isso daria melhores resultados. Dewey comenta que o poder de levar um trabalho até o fim ou conclusão é dependente da existência da atitude de responsabilidade intelectual.

Ele propõe um equilíbrio, quando diz que, não basta o conhecimento dos melhores métodos de investigação e verificação, é preciso ter o desejo e a vontade de empregá-los. Para ele a origem desse desejo é uma disposição pessoal. Contudo, só esta disposição em usar os melhores métodos não basta. É indispensável que a pessoa tenha conhecimento da técnica e domine sua aplicação.

Segundo Dewey (1959), os fatores que geram o hábito de refletir, não podem ser enumerados, pois variam de pessoa para pessoa. Mas, existem algumas tendências e forças que agem nos indivíduos normais, que devem ser utilizadas quando se pretende empregar os métodos de desenvolvimento de bons hábitos de pensamento. Que são a curiosidade, a sugestão e a ordem. Consideremos as três forças do pensar.

A curiosidade faz parte do alicerce quando falamos de estrutura da experiência do pensar reflexivo. Há uma diferença entre a criança e o adulto em relação a curiosidade. Muitos adultos vivem uma experiência que se torna sua rotina segura de ação e reação. A criança não consegue prender-se a rotinas, para ela o mundo é um constante deslumbramento, ao contrário de alguns adultos, para os quais, as novas experiências podem ser situações passivamente esperadas e suportadas.

As pessoas possuem atitudes de defesa, prevenção e, também, de buscas para estabelecer novos contatos, para novas experiências, que exploram o que está longe, o que está fora, simplesmente por amor a experimentação. Dewey explica que não há uma faculdade chamada curiosidade, é um estado de alerta do nosso corpo, do nosso ser buscando oportunidade para agir e buscando um objeto para interagir. Como a experiência é muito importante, a curiosidade é um fator básico de ampliação da quantidade de experiências que se tornam germes do pensar reflexivo.

As sugestões têm suas dimensões. Elas variam em suas combinações de acordo com a pessoa. Dewey (1959) as classificou como facilidade e prontidão, extensão e variedade, altura e profundidade e profundidade e lentidão.

Quanto a facilidade e prontidão: Existem diferenças entre as pessoas quanto a facilidade ou prontidão de respostas. Existem os que são espíritos impenetráveis ou de absorção passiva, não oferecendo nada em troca. Este espírito precisa de um intenso choque para reagir com alguma sugestão. Os de espírito brilhante refletem e restituem tudo que os fere. São rápidos, vivos em suas reações de interpretação e sugestões das possíveis consequências. Porém, a lentidão de resposta não é necessariamente insensibilidade, pode ser uma pessoa que pensa e repensa. É a necessidade de um tempo diferente para análise.

Na dimensão da extensão e variedade o melhor é o equilíbrio entre a abundância e a pobreza de sugestões. As vezes a demora em responder é por ter muitas sugestões e não conseguir escolher entre elas, gerando uma incerteza. A resposta rápida pode impedir que outras surjam pela falta do bom aproveitamento do tempo. Algumas vezes há realmente uma pobreza de sugestões e outras vezes uma abundância de informações por querer demonstrar erudição, não oferecendo nenhuma sugestão plausível.

A altura e a profundidade do pensamento demonstram o plano em que ocorre a busca pela sugestão, definindo a qualidade intrínseca de reação rápida ou mais lenta. Alguns pensamentos são profundos, penetrando até as raízes do assunto e outros pensamentos atem-se aos aspectos mais superficiais. Esta é a qualidade do pensamento menos acessível as influências exteriores e é a menos ensinada de todas, segundo Dewey. Estimular nos alunos o aprofundamento quando na busca de sugestões para um problema proporciona à eles, com uma condução para múltiplas perguntas interligadas por uma lógica (metafísica, ontológica, epistemológica e ética) entre si. Proporcionando a criação de uma relação envolvente com o conhecimento. De uma forma que ele deseje buscar seus aspectos não revelados ou se veja impulsionado a focar em pontos triviais.

A lentidão e a profundidade da reação se associam intimamente para que ideias substanciais sejam apresentadas. As respostas mais lentas são dadas por pessoas em que as impressões se acumulam antes de serem formuladas ideias ao seu respeito. Assim, esse pensamento é composto com argumentos valorosos. São analisados eficientemente e demonstram que essa pessoa tem conhecimentos para que as discussões internas possam levar mais tempo para serem realizadas, até que ela devolva uma ideia.

Por fim, a ordem é uma dimensão importante do pensar reflexivo, pois é ela que converte as sugestões em ato de pensar reflexivo. É preciso que as sugestões sejam associadas as ideias precedentes

possuidoras de força intelectual, e que isso ocorra de uma forma tão controlada que se converta em uma sequência ordenada, sendo que o objetivo será sempre alcançar uma conclusão digna de crédito.

A ordem não exclui o momento da livre 'associação de ideias' (grifo do autor). Concentração não é entendida por uma fixação em uma ideia somente, ela significa para Dewey um 'movimento uno e constante' (grifo do autor) onde a contradição tem seu espaço e o desvio está presente, porém não se perde o objetivo.

Segundo Dewey (1959) a maioria das pessoas não utilizam o método científico para pôr alguma ordem no pensamento. Elas são capazes de ordená-lo através de certa ordem advinda de sua ação. Ele sugere que normalmente, a maioria dos adultos tem uma ocupação, carreira ou profissão que se tornam o eixo estabilizador em torno do qual eles organizam seus conhecimentos, suas crenças e hábitos de alcançar e verificar conclusões.

Essa disciplina no pensar que vem da reflexão na ação objetivando uma eficiência da atividade profissional ou de sua ocupação, confere ao sujeito uma boa ordem das ideias, desde que isso não se transforme em rotina, pode ser considerada como exercício para uma ação inteligente.

Em conformidade com Dewey, não existe uma capacidade singular e uniforme de pensar e sim várias. Elas provocam sugestões relacionadas a um problema e a mente procura para este problema uma resposta justificável. O aperfeiçoamento da mente para este propósito, passa pelo desenvolvimento da curiosidade, da formulação de sugestões, dos hábitos de pesquisas e verificações com o objetivo de aumentar a sensibilidade do raciocínio às questões e o gosto à investigação.

Uma condição importante para que as sugestões seguintes venham impregnadas de força intelectual é que, a sequência dessas venha dentro de uma ordem, de preferência evolutiva e cumulativa.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Será feita, doravante, a análise dos dados a partir de categorias que buscam demonstrar a construção do pensar reflexivo das duas participantes da pesquisa em seus contextos de atuação, de formação e de pesquisa. Para tanto estabelecemos que as categorias adviriam dos conceitos elaborados por Dewey (1959) para configurar o pensar reflexivo, a saber: (1) os recursos inatos para o treino do pensamento, também denominados como as três forças do pensar, que são a curiosidade, as sugestões e a ordem; (2) as atitudes favoráveis ao ato de pensar que são o espírito aberto, de todo coração e

responsabilidade e, (3) as cinco fases do pensar reflexivo: sugestão, intelectualização, ideia guia ou hipótese, raciocínio e verificação da hipótese pela ação.

3.1 OS RECURSOS INATOS PARA O TREINO DO PENSAMENTO

3.1.1 Curiosidade (Orgânica, Social e Intelectual)

A curiosidade é o fator básico para a busca de novas experiências, é o desejo direcionado para fora, não passivamente esperado ou suportado. Tanto Jasmim quanto Iris, demonstraram ao longo da sua trajetória, principalmente formativa, a presença de uma disposição para curiosidade em vários contextos. Apresentando períodos de ativação dessa disposição na graduação, mestrado e na atividade profissional com mais intensidade. Como consta em alguns trechos dos relatos:

E essa questão da busca pelo conhecimento, acho que por não ficar contente em me acomodar, estar numa zona de conforto de sempre buscar mais. Então eu tenho isso nas minhas mãos, mas como que eu posso dar um passo à frente? Ir para além disso? E a questão do estudo, a gente estuda muito, o tempo todo, então isso também, a questão do estudo sempre fez parte da minha vida, e aí depois que eu acessei a função de professora na prefeitura eu sempre participei muito de cursos, enfim que foram oferecidos pela prefeitura mesmo, ou busca fora da prefeitura, então, isso também é um facilitador, o conhecimento. (Iris).

Cultura, todas essas questões que envolvem arte, questões, discussão, teatro, peças, entre outros como você citou, eu gosto bastante, é uma coisa que me interessa. Se não conheço o conteúdo, com certeza eu vou procurar saber. Então no diálogo eu não fico intimidada, ou pouco falo porque não sei, pelo contrário, eu já vou fazer um questionamento para pessoas, para eu tentar entender, e ver aí as questões que podem contribuir, e depois, posteriormente eu vou buscar mais aproximação com o que foi citado naquele diálogo. (Jasmim).

[...] [a pesquisa] fez com que eu conseguisse ampliar muitas coisas, reformular outras. Me tornou uma profissional. Ela impactou não somente nos sujeitos, de acordo com o relato deles, não do que eu estou falando, mas com a análise que eu fiz nos relatos deles e em mim, no meu relato também como pesquisadora e participante da pesquisa. Então eu fui tanto pesquisadora como participante da pesquisa. Isso está lá escrito no meu projeto, então isso me fez assim crescer de uma maneira assim, imensa. (Jasmim).

Dewey (1959) esclarece que o desafio para acertar a melhor escolha de um método na formação de hábitos de pensamento reflexivo está condicionado ao estabelecimento de condições que despertem a curiosidade e promovam o fluxo de sugestões. Criando problemas que favoreçam a consecutividade de sucessão de novas ideias.

A pesquisa formação como metodologia de pesquisa no mestrado profissional, utilizada pelas participantes, foi percebida como um bom condutor desse processo que se desdobra nesses três estágios de curiosidade até o pensar reflexivo. Justifica-se pelo fato do ambiente escolar proporcionar essas interações físicas, experiências de impressões e estímulos. O portfólio reflexivo como

instrumento de coleta de dados foi coerente com a proposta. Sendo um material de dupla utilidade, tanto para as pesquisadoras quanto para os participantes, como foi observado nas gravações das reuniões. Nos dando a oportunidade de perceber as potencialidades das combinações de métodos, técnicas e contextos que se tornassem gatilhos disparadores do pensar reflexivo. Como define Dewey (1959, p. 38), a “Aliança de atitude e método proficiente”.

3.1.2 Sugestão e suas Dimensões: Facilidade ou Prontidão, Extensão ou Variedade, Profundidade e Lentidão

Segundo Dewey somente quando controlamos as condições para a ocorrência de sugestões e quando aceitamos a responsabilidade do emprego desta sugestão para ver o que ocorre é que conseguimos ser agentes e fonte do pensamento.

Iris e Jasmim em vários momentos durante sua pesquisa demonstraram o controle das condições sobre a ocorrência dessa disposição para sugestões. Essa disposição para pensar teve contribuição dos conceitos estudados no mestrado e da inferência da orientadora nesses critérios de controle. Como segue nos comentários abaixo:

Sim, é engraçado, porque a gente começa a fazer leituras, discutir, e aí tudo o que as pessoas falam, a gente começa a analisar, “olha, tem a ver como que eu estou discutindo, com o que estou falando lá no mestrado”. E aí eu consigo trazer essa prática atrelada a teoria. Então com certeza, com certeza isso contribui, isso me atravessou de uma forma que eu não consigo escutar de uma forma não reflexiva. Acho que tudo o que chega até mim, tudo que escuto das diferentes pessoas, sejam gestoras, sejam as professoras, seja minha gerente, enfim, eu escuto e eu formulo esse pensamento de uma forma diferente. E atrelado ao que a gente vem discutindo, entendendo por que as pessoas dizem isso ou fazem né, determinadas coisas, então eu tento buscar um pouquinho, fazer essa conexão. (Iris).

[...] a grande maioria do tempo eu tenho esse olhar direto com minha pesquisa, e aí me faz reformular (Iris).

[...] para fazer uma pesquisa formação, você tem que estar preparada e pensar nas mediações que vai realizar [...]. (Jasmim).

Rompendo um pouco essa lógica da racionalidade técnica que muitas vezes são postas em alguns cursos de formação, eu tinha que pensar em um viés que fizesse os profissionais participarem desse processo, então eu não podia ser a principal figura, eu tinha que ser, compor junto como pesquisadora e como formadora, meio que ‘pesquisadora- formadora’, e eu tinha que fazer o quê? Mediações. Então além de eu estudar, eu tinha que ter o saber de estudar, de pensar as mediações, as problematizações que eu teria que realizar em meio as discussões, e tinha coisas que eram previsíveis e coisas que não eram, então eu dependia dos sujeitos ali, eu dependia que eles tivessem lido, tivessem estudado, para que eu pudesse fazer as mediações com todos que estavam ali. Por isso meu projeto tem uma diferenciação entre o momento coletivo e o momento portfólio para a escrita individual. Então são desdobramentos, tem que fazer, tipo, a junção desses dois momentos para pensar em um desenvolvimento, os dificultadores, tive que mobilizar muitos saberes, fiquei em conflito diversas vezes, mas o projeto fluiu, aí foi legal, foi gostoso, tanto para eles quanto para a pesquisadora. (Jasmim).

[...] então a pesquisa formação, houve desafios nesse sentido, porque planejei alguns textos, depois no meio do caminho falo ‘opa’, eu converso com a orientadora e a professora com sua

excelência, foi trazendo: e se a gente... vamos pensar agora nesse viés, óbvio! Olha seu grupo assim... e a gente foi fazendo as adequações [...] você começa a ver desdobramentos daquelas ações que vão fazer o seu projeto ir mudando um pouquinho nessa questão do que vai ao encontro com a realidade, o que conversa com que eles necessitam. Porque a pesquisa formação, ela vai nesse viés, além de você estar pesquisando os sujeitos, você tem que trabalhar a formação daqueles sujeitos [...]. (Jasmim).

Elas se tornaram mediadoras entre as representações formais (conhecimento escolar- com os textos que estudaram) e as representações figurativas (situações experienciais) dos professores e assistentes pedagógicos que participaram das pesquisas formação. Com o uso do portfólio reflexivo e alicerçadas no conhecimento advindo do mestrado profissional elas mediaram a relação conflituosa entre o saber escolar e a reflexão na ação. Segundo Schön (1992), é preciso apresentar uma nova epistemologia da prática profissional para resolver essa relação conflituosa.

3.1.3 Ordem

Dewey nos esclarece que temos pensamento reflexivo quando a sucessão de sugestões se torna uma sequência ordenada a uma conclusão. Estas sugestões precisam estar impregnadas de força intelectual, ou seja, as sugestões precisam relacionarem-se a ideias precedentes (teorias) que tragam valor de crença tornando esse conjunto de sugestões dignas de crédito. A proporcionalidade equilibrada entre a facilidade, variedade e profundidade (dimensões da sugestão) tem como efeito a continuidade do pensamento. Esse equilíbrio com foco não quer dizer inflexibilidade que acabe interferindo na fluência de sugestões. A concentração mental significa uma combinação de variedade e mudança de ideias em movimento constante rumo a um objetivo. Desta forma o desvio também faz parte do movimento de construção.

Com o exercício da pesquisa guiada pela formação no mestrado profissional, a disposição para essa ordem, segundo Dewey, foi incorporada pelas participantes. A disposição para agir e pensar segundo essa ordem aparece nos relatos que seguem abaixo:

Ah, com certeza. Às vezes eu paro e penso, falo, “gente, é isso, tem tudo a ver o que estou lendo, tem tudo a ver com o que estou pesquisando”, e a gente faz as conexões dessa vivência, do que os grupos trazem. E aí eu consigo trazer essas respostas, e aí também às vezes nem são repostas para aquele momento, mas para outros momentos e eu vou pensar diferente, mas enfim, para aquele momento é o que eu venho lendo, o que venho pesquisando. E aí foi o que falei para a orientadora: “nossa, Professora, eu achava que só eu pensava isso, mas todo mundo pensa, Tardif pensa também, e ó, pensava muito tempo antes d’eu. Eu achava que tinha descoberto a América, só que não”. (Iris).

[...] eu necessitava desse direcionamento o tempo todo. E aí eu acho que agora (depois do mestrado) me desvinculei um pouco disso, de ter aí um percurso mais, acho que próximo da minha identidade, ou próximo da realidade com a qual eu estou trabalhando. É lógico, que as

ideias quando a gente compartilha materiais, isso contribui muito para que a gente pense em formas diferentes de trabalho, mas eu não acredito nessa reprodução de materiais que outras pessoas pensaram para meu contexto de trabalho, dentro das pautas. Embora a gente faça a pauta, construa a pauta coletiva, eu trato essa pauta de uma forma diferente com cada equipe, porque cada equipe está num contexto diferente, está num estágio diferente, em um amadurecimento diferente. (Iris).

[...] a pesquisa formação... ela promove nos sujeitos participantes essa motivação para o desenvolvimento profissional deles, onde eles mudam alguns pensamentos, eles se transformam, reconstrói e constrói alguns saberes, e o pesquisador principalmente, porque entende um pouquinho que o assistente pedagógico não é a figura principal de uma formação, foi uma das coisas que mais me mudou como pesquisadora. Eu não sou o centro da aprendizagem [...] então a formação muitas vezes levava essa característica, eu tinha que ser o centro. Claro que em horas, momentos, eu sou o par mais experiente algumas vezes, preciso estar à frente sobre algumas coisas, em uma pesquisa, em um estudo, mas propiciou que eu estivesse sendo formada ao mesmo tempo que eu formava, e ao mesmo tempo que eu era pesquisadora, e ao mesmo tempo que eles eram os participantes da pesquisa. (Jasmim).

Ao aprimorarem a leitura e interpretação dos textos no formato e linguagem científica, Iris e Jasmim experienciaram o exercício de reestruturação da ordem e das diferenças entre informação e conhecimento. Essa mudança foi conduzida pela professora orientadora da pesquisa. A partir desses trechos dos relatos é possível identificar as especificidades sobre valoração e utilização do conhecimento resultante da própria pesquisa acadêmica. Percebendo como as participantes articulam a sua produção de saberes com a escola e seus projetos, durante a experiência de ser aluna regular do mestrado.

Esta reestruturação não foi um “caminho suave”, gerou um estado de dúvida, hesitação, perplexidade e dificuldade mental, o qual Dewey (1959, p. 22) designa como origem do ato de pensar. Com o desenvolvimento do “[...] ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (DEWEY, 1959, p. 22), Iris e Jasmim sentiram coragem para conduzirem os professores pelo mesmo caminho através da pesquisa-formação com os portfólios reflexivos.

3.2 ATITUDES FAVORÁVEIS AO PENSAR REFLEXIVO

3.2.1 Espírito Aberto

A essência do espírito aberto, segundo Dewey, é a procura espontânea do que é novo, a curiosidade vigilante. É uma independência de preconceitos e de hábitos que fecham a possibilidade de considerar novos problemas e novas ideias. Esse estado de espírito aberto não pode ser confundido com

passividade ou não resistência a ideias dominantes e estereis que sejam apenas replicadas e que não possibilitem a produção de algo novo.

Iris e Jasmim, após a experiência de pesquisadora no mestrado conseguiram aguçar, ampliar e ao mesmo tempo focar sobre a existência de influências facilitadoras e dificultadoras de macro, micro e meso contextos dentro da estrutura de gestão escolar a nível municipal, estadual e federal; e de outras instituições sobre a educação. Como podemos entender a partir das falas transcritas abaixo.

Antes do mestrado é que nem eu falei, eu acho que eu aceitava mais algumas questões prontas do que agora. Eu também tinha, lógico, eu elaborava material, mas para mim tudo bem se alguém viesse e me direcionasse, me trouxesse o material, agora não, eu já vou... eu acho que questionar mais sobre isso. A mesma coisa, por exemplo, de projetos, a gente sabe que as redes, os municípios são recheados de projetos, e aí eu não acredito que todo mundo precisa participar do mesmo projeto, mas precisam verificar o que cabe dentro da realidade de cada unidade escolar. (Iris).

[...] por mais que a gente tenha regimentos, algumas resoluções de algumas coisas que travam o trabalho, impedindo um pouco de liberdade de pensamento... eu tenho parceiras que a gente tenta aí 'burlar' umas coisas para tornar-se um ambiente muito mais agradável, mais leve para os professores e, conseqüentemente, vai gerar um ambiente mais gostoso de aprendizagem para os alunos, porque os professores vão estar mais confortáveis e felizes no que fazem [...]. (Jasmim).

[...] historicamente as preocupações vão mudando de acordo com os contextos políticos, e discursos que são feitos pelas diferentes gerências de Secretarias, que impactam nosso trabalho. Então, querendo ou não, essa questão de gerenciar mesmo aí tá sendo bem marcante nessa... Eu trago Ball para conversar sobre isso com o nosso diálogo. Ele realmente faz um alerta, trago o Giroux também para fazer esse alerta. Que muitas coisas estão mudando nessas questões de discursos políticos, muitos falando por nós, e nós cada vez menos com liberdade. (Jasmim).

Nesses trechos podemos identificar nas participantes da pesquisa a mudança de crenças. A intenção de promover a mediação entre os conhecimentos tácitos, que são espontâneos, experimentais, conhecimento gerado pela resolução de dificuldades do dia a dia, com o conhecimento acadêmico (apresentados nos textos estudados pelo grupo). Principalmente, quando Iris argumenta para manter os textos escolhidos.

Os relatos das participantes, advindos da experiência da pesquisa formação em todo seu processo, expõe o desenvolvimento da reflexão na ação que qualifica Iris e Jasmim como formadoras sensíveis a compreensão figurativa dos professores. Auxiliando-os na articulação entre esses dois conhecimentos no processo de construção da identidade profissional. Isso, segundo Schön (1992) exige do professor uma capacidade de individualizar, ou seja, prestar atenção no indivíduo, tendo noção do seu nível de compreensão e de suas dificuldades.

Para Schön (1992), isso significa uma mudança na forma de considerar o conhecimento, aprendizagem e o ensino. Não pelas participantes mediarem linguagens diferentes, mas por aceitarem dos professores, estruturas de raciocínio diferentes como as registradas nos portfólios reflexivos.

3.2.2 De Todo Coração

No desenvolvimento intelectual, segundo Dewey, a atitude de todo coração significa o interesse absoluto em determinado objeto, causa ou temática. As sugestões fluem com mais facilidade, se torna capaz de perceber uma variedade de fontes de informações sobre o assunto que lhe interessa. Impulsionando com entusiasmo seu ato de pensar.

Iris e Jasmim, mostraram nos retratos sociológicos a presença dessa atitude, muito marcante em relação ao estudo e a formação profissional. A busca pela graduação e o esforço durante todo o período. O empenho na busca do emprego e o comprometimento nas funções que ocuparam.

Alguns trechos de suas falas, comprovam essa característica.

Eu recomendo. Para todo mundo eu falo, “gente, faça um mestrado, que é maravilhoso”. E aí, o porquê... eu acho que essa questão do compartilhar conhecimento da gente e sair desse senso comum, desse olhar aí... acho que no foco onde todo mundo olha. A gente precisa olhar diferente e ainda mais para as pessoas que estão aí ao meu redor no trabalho que tem essa atuação direta comigo. Eu estímulo ainda mais, eu falo: “nós estamos numa posição de fazer diferente. De olhar para as coisas de uma forma diferente, mais criteriosa. [...], mas na educação tem muitas pessoas com o senso comum. A gente precisa fazer diferente, ser diferente”. E aí o mestrado me possibilitou isso. (Iris).

Eu falei, gente, me tiraram uma venda. Porque quando a gente escuta tudo isso, quando a gente vai ler sobre essa questão de currículo, enfim dos organismos. Você fala, gente eu nunca parei para pensar nisso! E aí de fato a gente recebe coisas na escola que está ali para, de fato, a gente só executar essa pesquisa, essas discussões. O mestrado tem possibilitado esse olhar diferente. E eu compartilho isso com as pessoas que trabalham comigo. (Iris).

[...] só precisava de tempo para isso. Nós estamos com tantas demandas de Secretaria que eu gostaria de fazer alguns artigos sobre um monte de prática aqui das professoras; eu queria fazer muitas produções – produções acadêmicas sobre diversas questões que os professores vivem, porque isso é o que eu acredito, né. Que é a junção dos projetos aí de pesquisa, toda essa questão junto com a prática, e comparar e refutar algumas coisas, e concordar com outras, de acordo com as literaturas também [...] (Jasmim).

Nos retratos sociológicos e nas reuniões formativas podemos identificar o quanto a atitude de todo coração foi um diferencial para que elas conseguissem realizar suas pesquisas. Elas conseguiram envolver os professores e assistentes pedagógicas pela forma que apresentaram a pesquisa. Como um movimento formativo. Realizaram a pesquisa formação em coerência aos princípios de trabalho colaborativo.

Precisamos entender como a professora-orientadora fez uso desta atitude de todo o coração de Iris e Jasmim para definir a metodologia da pesquisa e conduzi-las por todo esse percurso que culminou na transformação da autopercepção quanto a profissionalidade docente. Dewey nos auxilia a refletir sobre as condições quando diz que:

Os fatores humanos e sociais, são, assim, os que passam e podem ser passados, mais prontamente, da experiência a experiência. Fornecem material mais adequado ao desenvolvimento das capacidades generalizadas do pensamento. Uma razão pela qual muito do ensino elementar é tão inútil para o desenvolvimento de atitudes reflexivas é que, ao ingressar na escola, a criança sofre uma ruptura em sua vida, uma ruptura com suas experiências, saturadas de valores e qualidades sociais. Pelo seu isolamento, o ensino escolar é, portanto, técnico; e a maneira de pensar que a criança possui não pode funcionar, porque a escola nada tem de comum com suas experiências prévias. (DEWEY, 1959, p. 75).

No caso de Jasmim e Iris a pesquisa-formação impactou como um enorme valor formativo. No início da pesquisa as problematizações trazidas por Iris e Jasmim foram sendo “limpas” pela professora-orientadora com a mediação de ambas, até que fosse definido o objeto de pesquisa. Aprendemos com isso que a posição de mediador, em um contexto de aprendizagem com atores democráticos, pode sofrer alternância sem criar instabilidade.

A professora-orientadora escolheu a metodologia de pesquisa que evitasse a ruptura entre a vida profissional e a linha de pesquisa. As experiências prévias de Iris e Jasmim eram parte intrínsecas de suas pesquisas. Isso foi em parte motivado pelo fato das duas não puderam afastar-se das funções enquanto estudavam.

3.2.3 Responsabilidade

Dewey esclarece que a responsabilidade é mais um traço moral do que intelectual. Quando mudamos pontos de vista, precisamos estar confiantes nas nossas escolhas. A responsabilidade como uma disposição, auxilia a não deixar a mente dispersar-se, a planejar e avaliar a significação das crenças construídas. Para que não percam a sua integridade e consistência.

Iris e Jasmim, apresentaram nos retratos sociológicos pré-disposições a responsabilidade ao longo da sua trajetória de vida.

Então... E tenho tentado buscar todo esse equilíbrio. Mas qualquer orientação, qualquer informação que vem, qualquer projeto eu já fico buscando e falo, “o que tem por trás de tudo isso?” A gente fica... E aí, assim? De que forma a gente vai colocar isso em prática sem ser uma mera reprodução? Porque a gente consegue fazer isso, transformar aquela proposta numa forma que faz sentido para aquela unidade, para aquelas crianças, para aquela comunidade, enfim. (Iris).

Então às vezes por mais que eu sei que aquele caminho lá de repente seria o melhor a seguir. Eu falo, “não, eu vou por esse porque eu preciso ver o que dá, como que vai ser”. Eu acho que é mais ou menos isso, mas eu sempre procuro sim, olhar para esses outros pontos de vista, para esses autores que divergem aí do que estou colocando, do que estou escrevendo. Mas eu procuro seguir o que eu já iniciei enquanto percurso para eu não me perder. Porque a gente acaba se deparando com N questões aí você fala “meu Deus, minha cabeça”, falo “não! Vamos focar, é isso”. No entanto, estou falando... um pouquinho tem a ver e não tem a ver. Eu fiz a coleta de dados o ano passado. E aí teve toda aquela questão da Plataforma Brasil, enfim. E aí a professora falou assim para mim: “você vai querer continuar, ou você vai querer mudar seu caminho?” Eu falei “não. Eu vou continuar.” Morrendo de medo, né? Porque eu falei, “se não der certo, eu vou ter que fazer de uma outra forma e o tempo está correndo”. Mas eu falei, “não, deu certo”. E deu certo! Está todo organizado, a documentação está tudo certinho agora. Mas só para você ter uma ideia na questão da persistência e de “não, eu vou até o fim”. (Iris). Então eu tive que estudar muito para poder me embasar teoricamente sobre a pesquisa-formação e o portfólio reflexivo, para poder trabalhar com essas duas linhas [...] será que eu vou ser capaz de atingir esse objetivo que ela está me instigando a trabalhar? Eu fiquei em conflito, sim, não posso negar. Mas depois com todo cuidado, toda leveza, toda intelectualidade da professora (orientadora), eu fui conseguindo traçar esse caminho e me fez avançar de uma maneira que nem eu imaginava. (Jasmim).

[...] a própria atuação como assistente pedagógica. É um saber que me auxiliava o desenvolvimento dessa pesquisa, sim. Porque estar num ambiente para fazer pesquisa formação, você tem que conhecer um grupo, você tem que ter um grupo estabelecido, você tem que conhecer aquele espaço. Você já tem que ter construído alguma coisa de relação, começar uma pesquisa formação sem você ter esse mapeamento, saber quem é esse grupo, essa estabilidade sobre o projeto, que exigiu diversos níveis de envolvimento, isso ia ser um dificultador se eu não tivesse nessa posição. Esses saberes de você poder articular, você poder estar sempre instigando o grupo, você sempre estar colocando um equilíbrio, fomentando um grupo de professores; equilibrando, balanceando essas relações pessoais interpessoais que eles vão fazendo em meio a um espaço coletivo. É um saber que eu acredito que eu já tinha, e aí eu só coloquei em prática num viés mais subsidiado por esse aporte teórico que eu vou utilizar na pesquisa [...] (Jasmim).

A atitude de responsabilidade de Iris e Jasmim é explicada por Dewey (1959, p. 41): “Levar uma coisa ao completamento é o sentido real da perfeição; e o poder de levar um trabalho até o fim ou conclusão é dependente da existência da atitude de responsabilidade intelectual.” Mesmo com todas as dificuldades, Iris e Jasmim levaram suas pesquisas até o fim. São disposições em ambas, a persistência, a coragem, a insistência, a determinação e a resiliência. Essas características foram identificadas pela professora-orientadora que transformou em ato através da escrita, essas potências.

3.3 AS FASES DO PENSAR REFLEXIVO

Segundo Dewey (1959) há dois limites para definirmos um pensamento. Inicialmente uma situação perturbadora, embaraçosa ou confusa e no final uma situação esclarecida, unificada e resolvida. A situação inicial chama-se pré-reflexiva, nela está um problema a ser resolvido e no segundo momento temos a situação pós-reflexiva que resulta numa experiência direta de domínio em definir e debruçar-se sobre o problema. Entre esses dois limites estão os estados do ato de pensar que são:

[...] (1) as sugestões, nas quais o espírito salta para uma possível solução; (2) uma intelectualização da dificuldade ou perplexidade que foi sentida(diretamente experimentada) e que passa, então a constituir um problema a resolver, uma questão cuja resposta deve ser procurada; (3) o uso de uma sugestão em seguida a outra, como ideia- guia ou hipótese, a iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta de fatos; (4) a elaboração mental da ideia ou suposição, como ideia ou suposição (raciocínio, no sentido de parte da inferência e não da inferência inteira); e (5) a verificação da hipótese, mediante ação exterior ou imaginativa. (DEWEY, 1959, p. 111-112).

Na composição dos retratos sociológicos e com a observação das reuniões formativas, foi possível identificar nas participantes que:

- (1) As sugestões apareceram em todas as suas dimensões. Pela formação no mestrado profissional as participantes apresentaram melhores condições de um controle mais consciente e seletivo dessas sugestões.
- (2) Com o acompanhamento da orientadora do mestrado profissional e os estudos sobre formação de professores, gestão escolar, políticas públicas, metodologia de pesquisa e outras disciplinas, as participantes conseguiram definir sua ideia guia de pesquisa relacionada ao seu problema inicial a partir de suas vivências como formadoras de professores em ambiente de trabalho. O processo se deu a partir do que Dewey chama de fase da intelectualização. A partir de uma situação perturbadora e embaraçosa é necessário identificar o verdadeiro problema determinando-o com mais clareza. Saindo de uma situação emocional e, através de registros mais definidos das condições que constituem o embaraço ou a situação perturbadora definir um problema.
- (3) A ideia guia ou hipótese coloca em controle a sugestão e a intelectualização do problema. Segundo Dewey (1959, p. 115) “o sentido do problema torna-se mais adequado e apurado e a sugestão deixa de ser mera possibilidade, para tornar-se uma probabilidade verificada e, se possível, medida.” A formulação dos objetivos geral e específicos de suas pesquisas com a condução a partir da experiência teórica e prática da professora-orientadora, determinou o recorte espaço temporal necessário a uma pesquisa de curto prazo como no mestrado profissional. Os conceitos dos autores que embasaram teoricamente a pesquisa também contribuíram para a definição da ideia guia.
- (4) Como nos explica Dewey, o raciocínio ajuda a ampliar o conhecimento, ao mesmo tempo que depende do que já é conhecido e das facilidades que existam para ter acesso a esse conhecimento. A análise dos dados pelo raciocínio, subsidiado pela experiência prática da profissão, a experiência teórica dos estudos no mestrado e a consulta em estudos correlatos; tornou possível a definição de categorias mais específicas para guiar a pesquisa. Apresentando hipóteses e condicionais. O raciocínio

transformou o que antes parecia conduzir as pesquisadoras para inferências opostas em termos que se tornaram consistentes as ideias inicialmente conflitantes. Dewey indica o raciocínio matemático como um bom caminho de ligação entre uma ideia e outra. Não uma matemática feita por medições quantitativas. Mas pela lógica expressa em símbolos das consequências de combinações de ideias.

(5) A fase da verificação da hipótese pela ação. Esta é a fase em que geramos nova crença. Pela fase do raciocínio criamos conclusões hipotéticas ou condicionais. Em alguns casos só a observação traz uma confirmação. Em outros casos é preciso criar uma situação, fazer um experimento. Ou seja, as condições são intencionalmente criadas de acordo com a hipótese teórica. No processo das reuniões formativas (pesquisa formação), as pesquisadoras tiveram possibilidade de realizar a mesma função profissional, porém guiadas pela cogito da pesquisa, com foco em confirmar suas hipóteses e alicerçarem suas novas crenças antes hipotéticas, sobre formação de professores. Iris e Jasmim através da fase do raciocínio, durante a análise dos dados, interligando a pesquisa formação e a construção dos portfólios reflexivos perceberam as consequências positivas dessas combinações de metodologias para a formação de professores reflexivos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs um olhar sobre o processo de composição do pensar reflexivo de uma assistente pedagógica e uma coordenadora de serviços educacionais entremeado por um percurso de vida e formação como pesquisadora no mestrado profissional aliado à sua prática profissional com uma abordagem a partir da concepção do pensar reflexivo de John Dewey. Nesta investigação consideramos como um dado vital para análise reconhecer as disposições particulares de trajetória de vida e formativa que pudessem ser elencados como facilitadores ou dificultadores para o pensar reflexivo sobre a prática docente. E como desdobramento deste percurso, verificamos como o conhecimento produzido pelas duas professoras pesquisadoras contribuíram para sua produção de saberes e sua articulação com a escola e seus projetos.

Nossas considerações sobre o objeto desta pesquisa é de que o processo do pensar reflexivo, segundo as fases determinadas por Dewey, foi vivenciado pelas professoras pesquisadoras. O momento pré-reflexivo foi quando chegaram ao mestrado em um estado de dúvida, hesitação, perplexidade sobre como resolver o problema da formação de assistentes pedagógicas e coordenadoras de serviços educacionais. Não tinham clareza para definirem seus objetos de pesquisa. Após a pesquisa, procura

e inquirição para encontrar material que resolvesse essa dúvida, elas conseguiram delinear seu objeto de estudo, sua metodologia e seus instrumentos de coleta de dados. Esse processo foi acompanhado de indicações e demarcações da professora orientadora.

As crenças, resultado do pensamento não reflexivo, eram que grande parte do problema estava na função (assistente e coordenadora) delas. A partir de uma ação profissional baseada na pesquisa-formação e embasada no conhecimento acessado pelas leituras e discussões nas disciplinas do mestrado, elas concluíram que a formação de professores sofre influência de muitos dificultadores e facilitadores. Alguns desses dificultadores poderiam ser resolvidos por elas e outros localizavam-se em contextos macro, inacessíveis a mudanças imediatas pela complexidade de influência de outros contextos.

No desenvolvimento das suas pesquisas as professoras pesquisadoras realizaram uma retrospectiva da reflexão na ação no momento da análise de dados. Isso foi possível pela observação dos vídeos, relendo as transcrições detalhadas destes encontros e os portfólios reflexivos dos professores. Essa imersão nas informações por diversos instrumentos que consideramos como facilitadores, alicerçaram a formulação dos registros escritos de suas impressões sobre os dados. Momento em que se colocaram a refletir sobre a reflexão-na- ação gerando o texto da dissertação.

As atitudes favoráveis e os recursos inatos para o treino do pensamento foram considerados como facilitadores para a análise dos dados.

Um dificultador para a prática da reflexão na ação, segundo Schön (2007) é o sistema burocrático e regulador da escola que avalia e mensura o aluno, o professor e a própria escola a partir do saber escolar. A partir da proposta de construção do portfólio reflexivo para os professores e as assistentes pedagógicas, as duas participantes da pesquisa proporcionaram a eles um exercício de metarreflexão sistematizadora. Que segundo Alarcão (2011) assemelha-se ao que aponta Schön quando define a relevância da reflexão sobre a reflexão na ação. Conduzindo os participantes a articularem os conceitos e teorias dos autores dos textos lidos para a pesquisa formação com seus conhecimentos tácitos de professores.

A partir dos diálogos sobre os textos acadêmicos nas reuniões formativas e na composição do portfólio reflexivo os professores revelaram possuírem capacidade de expressarem seu conhecimento por estruturas de raciocínio diferentes. A isso Schön (1992) classifica como representações múltiplas.

Na pesquisa formação de Iris e Jasmim com seus grupos de formação de professores, ficou destacado que além do diálogo com o grupo sobre os textos lidos e as experiências do cotidiano escolar, os professores, as assistentes pedagógicas e a coordenadora de serviços educacionais foram conduzidas a um diálogo consigo próprio na dinâmica das pesquisa-formações. Mostrando ser essa uma grande estratégia de formação com base na reflexão, por estimular o exercício da sugestão e da ordem. Este processo aconteceu com inferências pontuais da professora orientadora do mestrado profissional.

O que evidenciamos como um dificultador para o processo efetivo do pensar reflexivo é a relação difícil dos professores com a leitura, esse foi um achado empírico. Relembrando que utilizamos o conceito de dificultadores porque essa relação difícil com a leitura não tem uma influência absoluta. As professoras pesquisadoras, inicialmente, tiveram a mesma dificuldade nas atividades do mestrado profissional. Mas o contexto de ação do mestrado profissional proporcionou a elas a superação desse dificultador.

Quando em processo de investigação o pesquisador vai buscar dados na interação com contextos e pessoas, boa parte da sua curiosidade é social, pois é ela que vai buscar matéria para as operações subsequentes das manifestações da curiosidade. Por isso que uma pesquisa que gera novas perguntas é uma pesquisa que instiga à reflexão. Não é um conhecimento morto, ou seja, que não tem movimento, é sim um estudo vivo, pois se torna germe de novas perguntas para o pesquisador e para os envolvidos. Considerando que, para estas perguntas emergirem, é preciso que as atitudes favoráveis, que instigam o desejo e a vontade de descobrir e aprender sobre o objeto estejam entrelaçadas a compreensão das formas e técnicas.

A atividade das duas professoras pesquisadoras colocou em evidência que se, os professores que estão na educação básica tiverem acesso e entendimento de uma metodologia para formular e registrar ideias, eles serão capazes de registrar suas experiências. Deixando um legado de 'conhecimento vivo'. Ou seja, uma metodologia que faça sentido, que estimule o diálogo como conceituado por Bakhtin (2011). Esse 'conhecimento vivo' poderá ser uma proposta de diálogo entre o que o professor iniciante está fazendo e o que o professor experiente já fez.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2011). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. Cortez.
- Bakhtin, M. (2011). Estética da criação verbal (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Dewey, J. (1959). Como pensamos: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: Uma reexposição (H. C. Campos, Trad.). Companhia Editora Nacional.
- Giovanni, L. M. (2003). O ambiente escolar e ações de formação continuada. In E. F. A. Tiballi & S. M. Chaves (Orgs.), *Concepções e práticas em formação de professores* (pp. xx–xx). D.P. & A.
- Lahire, B. (2008). Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais (D. Martin & P. C. R. Reuillard, Trans.). Artmed.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (2005). Professores reflexivos no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. Cortez.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. xx–xx). Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2007). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem (R. C. Costa, Trad.). Artmed.

Capítulo 2



10.37423/260611035

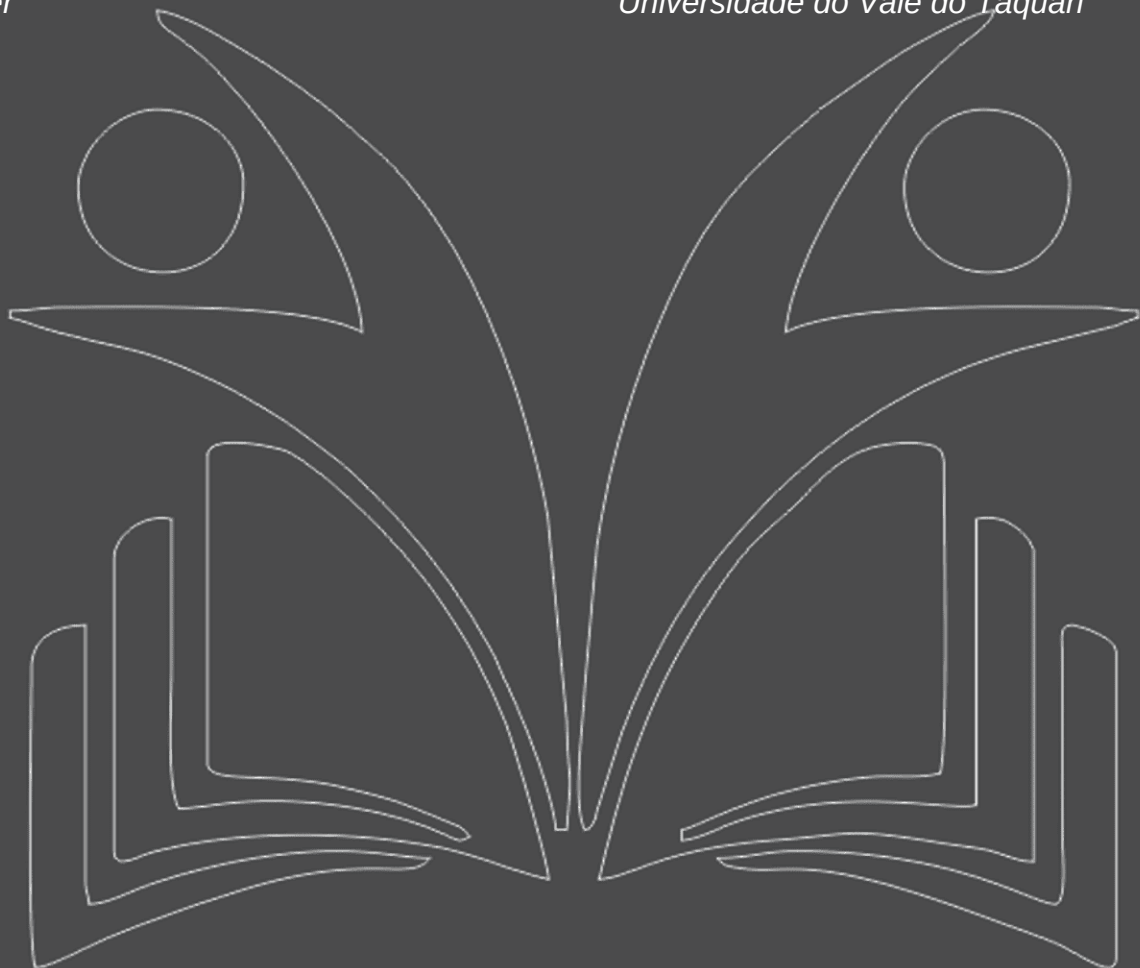
ENSINO TÉCNICO BILÍNGUE EM CONTEXTO INDÍGENA: TECNOLOGIA DIGITAIS E VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA NHEENGATU – ESTADO DA ARTE

Átila Oliveira Araújo

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas*

Jane Herber

Universidade do Vale do Taquari



RESUMO

Este artigo apresenta um Estado da Arte sobre pesquisas que abordam a relação entre tecnologia educacional, política linguística, educação escolar indígena e práticas pedagógicas em contextos interculturais. O estudo adota como recorte temporal o período de 2014 a 2024, em razão da limitada produção acadêmica voltada ao ensino técnico em línguas indígenas. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, realizada a partir de levantamentos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Portal de Periódicos da CAPES e na Scientific Electronic Library Online. As estratégias de busca contemplaram descritores associados à língua Nheengatu, também identificada como Yëgatu, à educação bilíngue e ao uso de tecnologias educacionais no ensino de conteúdos técnicos, como Sistemas Operacionais, utilizando operadores booleanos para ampliação dos resultados. O levantamento inicial identificou um certo número de publicações, posteriormente filtradas com base na análise dos resumos e na pertinência temática. Como resultado, foram selecionados cinco trabalhos, sendo três dissertações e dois artigos, considerados mais alinhados aos objetivos da pesquisa. A análise dessas produções indica que, embora existam discussões relevantes sobre políticas linguísticas, materiais didáticos em língua materna e uso de tecnologias em contextos indígenas, ainda são escassas as iniciativas voltadas à produção de recursos digitais destinados ao ensino de componentes técnicos específicos em línguas indígenas, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Os estudos analisados ressaltam o papel central do protagonismo indígena na construção de materiais pedagógicos e evidenciam a necessidade de abordagens interculturais e bilíngues que articulem conhecimentos técnicos aos saberes tradicionais.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Educação Indígena; Tecnologia Educacional; Língua Nheengatu; Sistemas Operacionais.

INTRODUÇÃO

O avanço das discussões em torno da educação bilíngue, da valorização das línguas indígenas e da utilização de tecnologias digitais como ferramentas de mediação pedagógica tem se consolidado como campo de interesse crescente na literatura acadêmica. Em especial, pesquisas que envolvem a produção de materiais didáticos em línguas originárias e o uso de recursos digitais na formação de indígenas vêm apontando caminhos inovadores para práticas educacionais mais inclusivas, críticas e contextualizadas. No cenário da Educação Profissional e Tecnológica, essas temáticas precisam ganhar destaque, principalmente quando se trata do acesso de estudantes indígenas ao conhecimento técnico e científico sem que isso implique a negação de sua identidade linguística e cultural.

A pesquisa realizada no âmbito do mestrado, se insere nesse panorama, investigando o ensino de Sistemas Operacionais para alunos do Curso Técnico em Informática do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira, potencializado por uma ferramenta bilíngue (Português–Nheengatu). Para fundamentar a proposta, torna-se necessário compreender o estado atual das produções acadêmicas que discutem a interface entre tecnologia educacional, política linguística, educação escolar indígena e metodologias de ensino em contextos interculturais. Este Estado da Arte, portanto, organiza e analisa os principais estudos que contribuem para esse debate, servindo de base teórica e metodológica para a investigação em desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE E ESTRATÉGIAS DE BUSCA

Para a construção deste Estado da Arte, foram definidas palavras-chave que expressam diretamente os eixos centrais da pesquisa, com foco no ensino bilíngue em contextos indígenas, na valorização da língua Nheengatu também grafada como Yëgatu (a grafia do Nheengatu, consolidada por Couto de Magalhães em 1876 (Felix, 2002), é considerada pelas comunidades indígenas como “aportuguesada”, por isso, parte dos falantes passou a utilizar a forma Yëgatu, buscando uma escrita mais fiel à oralidade) e na aplicação de tecnologias educacionais para o ensino de conteúdos técnicos, como os Sistemas Operacionais. As buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Portal Periódicos da CAPES e Scientific Electronic Libray Online. Inicialmente, no período dos últimos 5 anos, foi localizada uma dissertação e um artigo e posteriormente ampliando para 10 anos, por falta de material encontrado, optou-se pelo período de 2014 a 2024, justificando a inserção de artigos nesta pesquisa. Foi dado prioridade a produções que abordassem a interseção entre educação indígena, recursos didáticos bilíngues e ensino técnico, foram localizados 60 artigos, 74 dissertações e 11 teses.

As palavras-chave utilizadas foram: Nheengatu; Yëgatu; língua materna Nheengatu; língua materna Yëgatu; Nheengatu and sistema operacional; Yëgatu and sistema operacional; ferramenta educacional bilíngue; Língua Geral Amazônica. Essas expressões foram combinadas com operadores booleanos como and e variações ortográficas Nheengatu/Yëgatu para ampliar a abrangência dos resultados.

As buscas priorizaram materiais com abordagem qualitativa, que discutem o desenvolvimento e validação de materiais pedagógicos bilíngues, experiências com tecnologias educacionais em comunidades indígenas e propostas metodológicas para o ensino técnico em ambientes interculturais. O resultado quantitativo das pesquisas está detalhado na Quadro 1.

Quadro 1 - Resultado quantitativo das pesquisas

Período 2014 a 2024	BDTD			CAPES			SciELO		
	Artigo	Dissertação	Tese	Artigo	Dissertação	Tese	Artigo	Dissertação	Tese
Sub Total	0	74	11	55	0	0	5	0	0
Nheengatu	0	35	8	47	0	0	4	0	0
Yëgatu	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Língua Materna Nheengatu	0	5	0	1	0	0	0	0	0
Língua Materna Yëgatu	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Nheengatu and Sistema Operacional	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Yëgatu and Sistema Operacional	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ferramenta Educacional Bilíngue	0	27	3	7	0	0	1	0	0
Lingual Geral Amazônica	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Total Geral									
Artigo							60		
Dissertação							74		
Tese							11		

Fonte: Os autores 2025

Dentre os trabalhos encontrados, de início foi levado em consideração o resumo para que se pudesse identificar sua relevância para este trabalho, tendo como base as prioridades de assuntos já descritos anteriormente. Assim restaram 3 dissertações e 2 artigos. O Quadro 2 apresenta a descrição dos estudos selecionados para utilização como embasamento teórico da pesquisa realizada.

Quadro 2 - Descrição dos estudos selecionados

Título	Autor(es)	Ano	Tipo	Resumo	Local de publicação	Link
POLÍTICA LINGÜÍSTICA NA PERSPECTIVA DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA INDÍGENA YĒGATU: CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E SUA APLICABILIDADE	Cristina Luciano de Oliveira Canuto	2022	Dissertação	São Gabriel da Cachoeira (estado do Amazonas) é o município do Alto Rio Negro de línguas e povos indígenas, além de ser o maior em dimensão territorial. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades para construir material didático e sua aplicabilidade em atenção à língua Yĕgatu do rio Negro, delimitados no âmbito da Formação de Professores Indígenas (disciplina língua indígena). Metodologicamente, utilizamos pesquisa bibliográfica e documental, centrada em documentos referentes à construção do direito à língua, a partir da construção do Direito Internacional dos Direitos Humanos - DIDH, que possibilitou o reconhecimento, na Constituição Federal de 1988 - CF/1988, do direito ao uso das línguas indígenas, por seus respectivos falantes. Assim como, nos registros da mobilização dos povos indígenas, juntamente com a sociedade civil organizada, em atenção à língua, perpassando pela educação, quando se discute a função da escola nas aldeias, que desencadeia na ressignificação da perspectiva pedagógica e ideológica, de uma pedagogia tradicional articulada com práticas exitosas de outras sociedades. Para a concretização dos direitos linguísticos, entende-se que a importância do protagonismo indígena na figura do professor é fundamental para materializá-los, assim como o projeto de educação escolar da comunidade. No entanto, a formação e docência indígena, no município de São Gabriel da Cachoeira-Alto Rio Negro, apesar das línguas Baniwa, Yĕgatu, Tukano e Yanomami cooficializadas, ainda é um desafio a ser superado para que a escola contribua com a resistência às línguas indígenas. Assim, no presente trabalho, recortamos a análise ao aspecto da formação do professor para fortalecimento de políticas linguísticas, a partir do fazer pedagógico tanto pelos próprios professores indígenas, quanto pelo poder público. Após a apresentação dos direitos aos povos indígenas, abordamos o quantitativo de povos e de língua Yĕgatu, seguido da mobilização do povo Baré para assegurar direitos e reivindicar atenção à língua Yĕgatu, no âmbito municipal (São Gabriel da cachoeira). Destacamos na pesquisa as ações em São Gabriel da Cachoeira, por apresentarem a existência e resistência pela defesa do direito ao uso de suas línguas maternas, diante das violentas relações de contato. Por fim, apresentamos o resultado de ações pedagógicas planejadas pelos professores (cursistas), no espaço da formação de professores para atenderem às reivindicações, cumprirem os direitos linguísticos, que demandam ações coletivas reivindicadas durante a implantação do curso de Língua Indígena, e centradas no contexto dos professores em formação, envolvendo, inclusive, as práticas pedagógicas do projeto da comunidade.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/24352

MANUTENÇÃO E INSTALAÇÃO DE COMPUTADORES: UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	Bruno da Silva Andrade	2022	Dissertação	<p>Esta pesquisa apresenta uma proposta de ensino e aprendizagem de conteúdos relacionados à manutenção e instalação de computadores. Está voltada, especialmente, para auxiliar alunos de cursos técnicos em informática, em contexto de educação indígena. Tem como objetivo potencializar o desenvolvimento de habilidades para que os estudantes possam diagnosticar problemas, identificar possíveis causas e propor soluções. Foi desenvolvida com uso da Aprendizagem Baseada em Problemas, auxiliada por um roteiro de aprendizagem, recursos visuais e digitais e uma rubrica avaliativa. A validação da proposta ocorreu por meio de um comitê Ad hoc, composto por profissionais da área de design, computação e falantes da língua indígena Nheengatu, que avaliaram a proposta quanto a sua aplicabilidade. A análise foi realizada por meio da escala Likert e uso do método de análise de conteúdo para a análise qualitativa. No processo de análise, os itens avaliados fazem referência ao design (Infografia, Tipografia, Paleta de cores e Elementos visuais); informática (aplicabilidade da proposta por meio dos roteiros de aprendizagem, resultados de aprendizagem, conteúdos abordados, tarefas e avaliação, sendo dispostos quanto à clareza e pertinência do item) e a língua indígena (escrita e elementos visuais). Quanto aos resultados, a categoria Design apresentou mais variância, sendo que os elementos infografia e tipografia foram os principais aspectos a serem ajustados na proposta. A categoria informática envolveu ajustes para a ortografia, mudanças textuais e elaboração de perguntas que estimulem o aluno à compreensão e interpretação das atividades. Por outro lado, a categoria Língua Indígena levou em conta, principalmente, a disposição de palavras de forma concisa. Por meio dessa pesquisa foi gerado um produto educacional denominado: “Manutenção e Instalação de Computadores: orientações didáticas para apoiar a aprendizagem no contexto indígena”, que tem como foco principal auxiliar professores na atuação pedagógica em disciplinas de manutenção de computadores, principalmente em contexto de ensino e aprendizagem indígena.</p>	Instituto Federal do Amazonas	http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1245
--	------------------------	------	-------------	--	-------------------------------	---

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUE: DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO EM LÍNGUA MATERNA	Francisca Martim Cavalcante, Daniell e Mastelari Levorato, Francisco Edviges Albuquerque	2024	Artigo	Este trabalho tem como objetivo principal compreender como a produção de material didático em língua materna contribui para a manutenção da língua e da cultura indígena. Desse modo, procura descrever os aspectos, abordagens e a potencialidade do uso do material didático em língua materna na escola indígena, como instrumento de preservação da língua sob uma perspectiva intercultural e bilíngue, considerando os saberes e valores indígenas na produção de material didático. A pesquisa é do tipo descritiva, utilizando-se da análise de conteúdo e da observação bibliográfica. Para tanto, o levantamento bibliográfico deste trabalho baseia-se em pesquisas de Bravo (1981), Bardin (2009), de Fonseca (2002) e Krahô (2011). Para a fundamentação teórica, foram utilizados, dentre outros, autores como Graúna (2013), Ribeiro Apinajé (2021), além de Albuquerque e Testa (2021). Os resultados apontam que, mesmo diante da situação de conflito linguístico e intercultural em que se encontram, a comunidade indígena, de modo geral, tenta resistir às influências culturais e linguísticas exteriores, mantendo sua língua, suas atividades culturais e seus saberes tradicionais.	Facit Business and Technology Journal	https://revistas.faculdadeafacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/2891
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ESCOLAS URBANAS E O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS: REFLEXÕES E DESAFIOS	Iandra Maria Weirich da Silva Coelho, Bruno da Silva Andrad e	2021	Artigo	Este artigo apresenta uma discussão sobre a importância da criação e da implementação de materiais didáticos específicos, direcionados para estudantes indígenas em escolas urbanas. Os procedimentos metodológicos adotados incluem pesquisa bibliográfica e documental e uma abordagem qualitativa, com foco na análise das políticas educacionais que regem a Educação Escolar Indígena e um levantamento de materiais didáticos específicos. Os resultados apontam a relevância à revitalização da variedade de línguas e diversidade das situações culturais, linguísticas e geográficas dos povos autóctones, presentes em algumas produções e a carência de discussões que incluam dimensões relacionadas à diversidade, à interculturalidade e à formação integral, bem como, a emergência da elaboração e da publicação de materiais didáticos que contemplem estudantes indígenas e não indígenas.	e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)	https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/53814

<p>CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM SOFTWARE EDUCATIVO PARA APOIO NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE PELA CRIANÇA SURDA</p>	<p>Débora Karolin e Silva de Azevedo</p>	<p>2022</p>	<p>Dissertação</p>	<p>O desenvolvimento de linguagem das crianças é dependente das relações sociais construídas com seus familiares e em contexto escolares formais e não formais. Para que a criança surda, cuja primeira língua a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tenha um pleno desenvolvimento de linguagem, ela precisa estar exposta a uma língua visualmente acessível, a língua de sinais. Para comunicação e aprendizagem do surdo é importante que se faça uso das múltiplas representações em meio visual, além da comunicação em Libras, como uso de imagens e textos em Português escrito. No ambiente escolar e nesta conjuntura que traz o bilinguismo como importante abordagem filosófica para o processo de ensino e aprendizagem de sujeitos surdos, as tecnologias, no âmbito da Informática Educacional, vêm reforçar o grande potencial das ferramentas digitais para possibilitar isso, podendo ser um importante aliado. Pela possibilidade de trazer artefatos multimidiáticos e interativos, pode-se viabilizar várias formas de representação da informação. No entanto, considerando softwares educativos que atendam às necessidades do estudante surdo, no tocante da aquisição da linguagem, ainda existe um número bem reduzido de softwares. Diante das circunstâncias sociais que não favorecem o desenvolvimento de linguagem por crianças surdas e frente ao avanço tecnológico que vivenciamos, definiu-se como objetivo geral, desenvolver um software educativo que auxilie no processo de alfabetização bilíngue pela criança surda. Para atingir tal objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: i) identificar as características essenciais para desenvolver a estrutura básica de um software educativo para alfabetização de surdos; ii) sistematizar o software educativo Alfalibras, a partir das etapas de concepção, elaboração e finalização; iii) avaliar a utilização do software educativo Alfalibras em sua aplicabilidade e comunicabilidade por usuários surdos. Baseada nas ideias de Wieringa (2009), a condução desta pesquisa deu-se pela abordagem epistemológica-metodológica do Design Science</p>	<p>Universidade Federal do Rio Grande do Norte</p>	<p>https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46581</p>
---	--	-------------	--------------------	---	--	--

				<p>Research (DSR), tendo o ciclo regulador como etapas da pesquisa. Dessa forma, as cinco etapas do ciclo regulador foram: investigação do problema – processo de aquisição de linguagem pela criança surda e como as tecnologias educacionais podem ajudar nesse processo?; projeto de soluções – concepção de um software educativo (Alfalibras) para apoio no processo de alfabetização bilíngue pela criança surda a partir da investigação das recomendações para desenvolver a estrutura básica de um software educativo para alfabetização de surdos; validação do projeto – análise das etapas de concepção e elaboração do software; implementação – desenvolvimento do software; avaliação da implementação – uso do software educativo Alfalibras por usuários surdos e alfabetizadores de surdos, e avaliação utilizando o Método de Avaliação de Comunicabilidade. Os principais resultados nos levam a afirmar que o software pode vir a contribuir com professores para o desenvolvimento da linguagem e alfabetização desse alunado, propiciando situações favoráveis no processo de ensino e aprendizagem bilíngue. Dessa forma, o Alfalibras vem como uma ferramenta enriquecedora para esse aprendizado, trazendo atividades que trazem a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita no mesmo patamar, com isso trazendo várias possibilidades em seu uso e ampliando as perspectivas de como trabalhar as atividades.</p>	
--	--	--	--	---	--

Fonte: Os autores 2025

ANÁLISE CRÍTICA DOS TRABALHOS SELECIONADOS

A análise dos trabalhos selecionados revela um campo em construção, comprometido com a valorização das línguas indígenas, a produção de materiais bilíngues e a inserção de tecnologias educacionais sensíveis à diversidade cultural. Dentre as produções analisadas, destacam-se aquelas que abordam diretamente a língua Nheengatu (ou Yëgatu) e o uso de ferramentas digitais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

O estudo de Cristina Canuto (2022) constitui um marco relevante ao discutir políticas linguísticas voltadas à valorização do Yëgatu, articulando a produção de material didático com a formação de professores indígenas. A autora destaca que a promoção da língua Yëgatu como instrumento pedagógico depende diretamente do protagonismo dos povos originários na elaboração dos recursos didáticos. Este ponto converge com a proposta da presente pesquisa ao propor uma ferramenta bilíngue desenvolvida com base na escuta e na participação ativa dos estudantes indígenas.

No campo das tecnologias educacionais, o trabalho de Bruno Andrade (2022) propõe uma proposta de ensino baseada em Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para manutenção e instalação de computadores a estudantes indígenas. A proposta foi validada por um comitê ad hoc e se destacou por respeitar os contextos culturais dos aprendizes, adotando linguagem e estrutura adaptadas. Este estudo oferece um modelo metodológico compatível com a proposta de ensino de sistemas operacionais em uma abordagem bilíngue e contextualizada.

Complementarmente, o artigo de Cavalcante, Levorato e Albuquerque (2024) evidencia os desafios da produção de materiais didáticos em língua materna sob uma perspectiva intercultural. A partir de uma abordagem descritiva e fundamentada em análise de conteúdo, o estudo destaca que, mesmo diante de conflitos linguísticos e culturais, a produção de materiais em línguas indígenas representa uma forma de resistência e de fortalecimento da identidade. Tal compreensão reforça a importância de conceber recursos que articulem o conhecimento técnico com a preservação linguística, como o que se propõe nesta dissertação.

Coelho e Andrade (2021) reforça a carência de materiais didáticos específicos nas escolas urbanas que atendem estudantes indígenas, como é o caso do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira. Os autores evidenciam que a ausência de recursos pedagógicos culturalmente situados contribui para o baixo desempenho escolar e a evasão dos alunos indígenas, alertando para a necessidade de políticas institucionais voltadas à diversidade linguística e curricular.

Por fim, o estudo de sobre o uso de tecnologia em processos bilíngues, a pesquisa de Débora Azevedo (2022), embora voltada à comunidade surda, contribui com reflexões importantes sobre o desenvolvimento de softwares educacionais bilíngues. O uso da metodologia Design Science Research (DSR) e o foco na avaliação comunicativa do produto podem ser adaptados para o contexto indígena, principalmente no que diz respeito à usabilidade, navegabilidade e eficácia do ambiente virtual proposto nesta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas referências, fundamenta-se, reiterasse a relevância de pesquisas nesse contexto, considerando a necessidade de atender e fortalecer o uso da língua materna dos povos originários, compreendendo que a língua de um povo, está diretamente atrelada a sua cultura, a sua origem, e entendendo que existe a necessidade de manter as características culturais em âmbito nacional. Assim, os sistemas de educação tendem a atender a legislação no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de comunidades indígenas, quilombolas.

A Educação Escolar Indígena no Brasil configura-se como um direito de natureza constitucional, assegurado pela Constituição Federal de 1988. De acordo com o artigo 210, §2º, o ensino fundamental deve ser ofertado em língua portuguesa, ao mesmo tempo em que se garante às comunidades indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas e seus próprios processos de aprendizagem. Complementarmente, o artigo 231 reconhece os direitos dos povos indígenas às suas línguas, culturas e tradições, reforçando a importância de um modelo educacional que respeite e valorize suas especificidades socioculturais (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela Lei nº 9.394/1996, aborda a Educação Escolar Indígena nos artigos 78 e 79, ao enfatizar a adoção de uma perspectiva bilíngue e intercultural que considere as especificidades socioculturais dos povos indígenas.

A Resolução CNE/CEB nº 3/1999, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, ao destacar a necessidade de uma proposta educacional diferenciada, bilíngue e intercultural. Essas diretrizes orientam a construção de currículos que considerem e respeitem as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas, contribuindo para o fortalecimento de sua autonomia e para o protagonismo desses povos no processo educativo.

A promulgação da Lei nº 11.645/2008 ampliou o reconhecimento da diversidade cultural no âmbito do sistema educacional brasileiro, ao tornar obrigatória a inserção da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares.

No contexto específico de territórios indígenas, como o município de São Gabriel da Cachoeira, onde línguas como o Nheengatu são cooficializadas pela Lei Municipal nº 145/2002 e 0084/2017, a escola assume um papel ainda mais estratégico. Cabe a ela promover processos de ensino e aprendizagem

que considerem o território, a história local e as práticas socioculturais da comunidade, evitando que a escolarização se torne um fator de apagamento linguístico e cultural. Ao contrário, a escola deve atuar como espaço de fortalecimento da língua materna, contribuindo para que ela não seja silenciada ou substituída nos processos formativos.

Assim, não se trata apenas de ensinar conteúdos técnicos em outro idioma, mas de reconhecer que a língua indígena carrega modos próprios de compreender o mundo, organizar o conhecimento e produzir sentidos. A manutenção e o fortalecimento dessas línguas no espaço escolar configuram-se, portanto, como uma estratégia de resistência cultural e de afirmação de direitos historicamente conquistados, assim, permitindo que o estudante indígena aprenda a partir de sua língua materna significa garantir condições mais equitativas de acesso ao conhecimento científico e tecnológico, sem romper com seus vínculos culturais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, BRUNO DA SILVA. Manutenção e instalação de computadores: uma proposta de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação indígena. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2022.

AZEVEDO, DÉBORA KAROLINE SILVA DE. Concepção e desenvolvimento de um software educativo para apoio no processo de alfabetização bilíngue pela criança surda. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 05 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CANUTO, CRISTINA LUCIANO DE OLIVEIRA. Política linguística na perspectiva de fortalecimento da língua indígena Yëgatu: construção de material didático e sua aplicabilidade. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

CAVALCANTE, FRANCISCA MARTIM; LEVORATO, DANIELLE MASTELARI; ALBUQUERQUE, FRANCISCO EDVIGES. Educação escolar indígena e material didático bilíngue: desafios e reflexões sobre a produção em língua materna. *Facit Business and Technology Journal*, v. 1, n. 52, 2024.

COELHO, IANDRA MARIA WEIRICH DA SILVA; ANDRADE, BRUNO DA SILVA. Educação Escolar Indígena e Materiais Didáticos Específicos: Reflexões e Desafios. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 148–163, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.53814. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/53814>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FELIX, MARIA IVANETE DE SANTANA. A Língua Geral Amazônica: Contribuição para o estudo de suas variedades dialetais faladas ao longo do Rio Amazonas e seus tributários, nos séculos XIX e XX. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará, 2002.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Lei nº 0084, de 14 de novembro de 2017. Dispõe sobre a cooficialização da Língua Yanomami, como status de uso e prática reconhecidos juntamente com outras Línguas Indígenas e Língua Portuguesa no âmbito do Município de São Gabriel da Cachoeira e dá outras providências. São Gabriel da Cachoeira, AM: Câmara Municipal, 2017.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Lei nº 145, de 11 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas. São Gabriel da Cachoeira, AM: Câmara Municipal, 2002.

Capítulo 3



10.37423/260611036

O LÚDICO COMO CAMINHO PARA A ALFABETIZAÇÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I.

Kharina de Freitas

Instituto Federal do Paraná



RESUMO

Este relato trata de experiências desenvolvidas no âmbito de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizadas com uma turma de 2º ano do ensino Fundamental I, em uma Escola Municipal de Curitiba. A proposta tem como foco analisar a ludicidade como recurso pedagógico no processo de alfabetização, a partir da incorporação de jogos, brincadeiras, contação de histórias e outras práticas que favorecem aprendizagens significativas e prazerosas. A reflexão emerge da vivência no cotidiano escolar, onde ainda se identificam práticas predominantemente tradicionais, que podem reduzir o envolvimento dos estudantes e restringir sua participação ativa na construção do conhecimento. Em contraposição a essa realidade foram planejadas e desenvolvidas intervenções pedagógicas de caráter lúdico, entre elas o Bingo das Palavras, atividade elaborada com o objetivo de estimular a identificação de sílabas e a análise fonêmica. Nessa proposta, cada estudante produzia sua própria cartela, formando palavras, o que possibilitou o fortalecimento da consciência fonológica e a ampliação do repertório escrito. Além disso, foram realizadas rodas de leitura e momentos de reconto, com a finalidade de incentivar a oralidade, a escuta atenta e a produção narrativa. Essas práticas favoreceram a organização do pensamento, a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da expressão verbal, promovendo maior segurança na participação coletiva. As atividades propostas contribuíram para que as crianças organizassem situações concretas de uso da linguagem oral e escrita. Observou-se maior interesse, envolvimento e confiança na realização das tarefas, bem como evolução na compreensão do sistema de escrita alfabética. As ações estiveram alinhadas aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e respeitando os diferentes ritmos dos estudantes. Assim, o estudo contribui para a reflexão sobre a ludicidade como elemento estruturante na formação de crianças leitoras e escritoras, além de dialogar com os desafios da formação docente inicial.

Palavras-chave: Alfabetização. Ludicidade. Ensino Fundamental I. PIBID.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui etapa fundamental da escolarização, possibilitando às crianças o acesso aos modos de significar e interpretar o mundo por meio da linguagem. No entanto, observa-se que práticas de ensino com abordagens tradicionais, baseadas na repetição e na memorização descontextualizada, tendem a gerar desinteresse e dificuldade de aprendizagem.

Nesse sentido Freire (1996), afirma que a aprendizagem deve partir do diálogo e de situações significativas que relacionem a escola às experiências de vida dos estudantes, possibilitando a construção de sentido em torno da leitura e da escrita. O autor nos ensina também, que a aprendizagem acontece de modo dialógico, relacional e situado, vejamos:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção. [...] O educador já não é apenas aquele que educa, mas o que, enquanto educa, é educado (Freire, 1996, p. 25).

Dessa forma, a ludicidade surge como alternativa pedagógica capaz de integrar sensibilidade, movimento, linguagem e imaginação às práticas alfabetizadoras. Para Kishimoto (2011), o brincar é uma prática estruturante da infância e, portanto, deve integrar-se intencionalmente ao planejamento pedagógico, deixando de ser visto como atividade secundária ou recreativa.

De modo semelhante, Malaguzzi (1999) assinala que a criança produz conhecimento ao interagir de forma ativa e sensível com o mundo, sendo o educador mediador de experiências que favorecem a experimentação e a expressão.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) orienta que a alfabetização deve garantir os direitos de aprendizagem vinculados à participação, expressão e protagonismo das crianças. Assim, compreender a ludicidade como estratégia de ensino implica reconhecer que o brincar é uma linguagem legítima de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Nesse contexto, o relato desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), objetiva apresentar e analisar práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, buscando evidenciar de que modo contribuíram para o processo de alfabetização e para a formação docente.

METODOLOGIA

A experiência ocorreu no 1º semestre de 2025, em uma escola municipal localizada no bairro Cajuru, na Cidade de Curitiba, com uma turma de 30 estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental I, caracterizada pela diversidade de ritmos de aprendizagem, repertórios socioculturais e demandas específicas de atenção. A presença de crianças em diferentes níveis de compreensão do sistema de escrita exigiu planejamento pedagógico sensível, flexível e atento às singularidades, buscando proporcionar oportunidades variadas de interação com a linguagem oral e escrita.

As atividades foram planejadas de modo colaborativo entre as bolsistas, a supervisora e a professora regente, seguindo os princípios da BNCC (Brasil, 2017), que assegura direitos de aprendizagem relacionados à participação, exploração, expressão, convívio e protagonismo. Na escola foram realizadas observações sistemáticas, rodas de conversa, registros reflexivos em diário de campo, planejamento de intervenções pedagógicas, contação de histórias, jogos e demais atividades lúdicas com foco na alfabetização.

Para fundamentar essa abordagem, recorre-se às contribuições de Le Boulch (1986), que destaca a importância da psicomotricidade na organização da aprendizagem escolar, afirmando que:

O desenvolvimento motor é indissociável do desenvolvimento cognitivo e afetivo. A criança age com o corpo para compreender, significar e transformar o meio em que vive. Negligenciar o movimento é limitar o desenvolvimento integral. (Le Boulch, 1986, p. 73).

Assim, o planejamento das atividades buscou integrar corpo, movimento, linguagem e interação, entendendo que o aprender ocorre em situações afetivas, vivas e dialógicas. As intervenções foram avaliadas e ajustadas conforme as observações realizadas na turma, garantindo coerência entre os objetivos pedagógicos e as necessidades dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A ludicidade, entendida como dimensão constitutiva da infância, é o elemento principal no desenvolvimento de processos educativos que valorizam a imaginação, o movimento, a linguagem e a criação. Para Kishimoto (2011), o brincar não deve ser compreendido como mera atividade complementar, mas como componente essencial da aprendizagem, pois possibilita que a criança organize suas experiências e construa sentidos sobre o mundo. Nessa perspectiva, o brincar assume função pedagógica quando integrado de forma intencional ao planejamento e às práticas educativas.

Já a psicomotricidade, conforme entendimento de João dos Santos (1985), é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, pois articula corpo, emoção e pensamento. O autor argumenta que o gesto do corpo precede a linguagem verbal e serve como base para a construção simbólica. Assim, restringir o movimento e as expressões corporais significa limitar as possibilidades de aprendizagem.

Bettelheim (1989) reforça essa compreensão ao nos ensinar que o ato de brincar permite à criança elaborar conflitos internos, construir estratégias de resolução e fortalecer sua autonomia emocional. Seguindo esse entendimento, Leontiev (2004) destaca que a atividade lúdica é prática mediada socialmente, sendo um espaço no qual a criança aprende a agir sobre o mundo, explorando regras e desenvolvendo capacidades cognitivas que transcendem o domínio imediato. Para o autor, o brincar possibilita atuação em um plano imaginário que antecipa a vida adulta, tornando-se, fator determinante para o desenvolvimento da consciência.

Segundo Colete e Mariotti (2022, p 2806):

O brincar é a ocupação principal durante a infância, meio pelo qual a criança conhece o mundo e se habitua nele. As relações sociais, emocionais e lúdicas acontecem no ambiente educacional, não apenas entre as crianças, mas entre a criança e o professor, e isso promove a constituição de sua identidade enquanto ser único.

Ainda, sobre o papel da ludicidade na educação, Santos (1997), nos ensina que:

O lúdico não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma das vias mais ricas para a expressão da subjetividade, estimulando a curiosidade, o desejo de conhecer e a capacidade de criar. Quando incorporado à prática pedagógica, potencializa a aprendizagem, fortalece vínculos e transforma o espaço educativo em lugar de participação ativa e significativa. (Santos, 1997, p. 62).

Além disso, a abordagem psicomotora dialoga com a visão de Wallon (2007), segundo a qual a cognição, a emoção e o movimento são indissociáveis no desenvolvimento humano. Nesse sentido, ao propor atividades lúdicas que integrem corpo, linguagem oral e escrita, favorece-se a aprendizagem, a construção da autonomia, da autoestima e das relações sociais.

Assim, a ludicidade na alfabetização deve ser compreendida como prática orientada pela mediação sensível e intencional, na qual o educador organiza situações que permitam às crianças experimentarem, explorar, criar e produzir conhecimento em interação. Em se tratando do processo de alfabetização e letramento, segundo Plá Sandini e Dessordi Paz (2023, p. 350).

Se faz necessário compreender e incorporar práticas lúdicas no processo de ensino aprendizagem em todos os momentos possíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados observados ao longo da vivência evidenciaram um aumento expressivo na participação e no engajamento dos estudantes durante as atividades de alfabetização mediadas pelo lúdico. Estudantes que demonstravam resistência à leitura e à escrita passaram a envolver-se de forma mais espontânea, adotando uma postura ativa nas propostas coletivas. A participação em jogos, momentos de reconto e produções colaborativas contribuiu para o fortalecimento da autoconfiança, vez que as atividades eram organizadas para valorizar as hipóteses de escrita, os saberes prévios e as contribuições singulares de cada criança.

Esse processo de engajamento está diretamente relacionado ao modo como o brincar foi integrado às práticas educativas. Quando a atividade lúdica é planejada com intencionalidade pedagógica, ela deixa de assumir caráter apenas recreativo e passa a atuar como mediadora da aprendizagem. Conforme Bettelheim (1989), o brincar é uma forma da criança compreender a si mesma e ao mundo que a envolve, elaborando experiências e construindo significados:

Ao brincar, a criança experimenta e reorganiza aspectos de sua vida emocional e cognitiva. A atividade lúdica permite que ela vivencie situações, elabore conflitos internos, explore papéis e construa novas possibilidades de ação. O brincar é, portanto, essencial para o desenvolvimento integral, pois articula fantasia, estrutura e realidade vivida. (Bettelheim, 1989, p. 81).

Além disso, observou-se que o clima afetivo presente nas interações favorece a ampliação da circulação da linguagem oral e escrita entre os estudantes. O ambiente construído coletivamente, marcado pela escuta, pelo respeito e pela valorização das diferentes vozes, possibilitou que as crianças se expressassem com mais segurança, desenvolvendo vínculos positivos com os colegas e com as bolsistas. Tal aspecto reflete o entendimento de “Wallon (2007), para quem emoção, movimento e cognição constituem dimensões inseparáveis no processo de aprendizagem” (Oliveira, 2025, p.15).

Outro ponto relevante diz respeito a compreensão da alfabetização como prática social e significativa. A partir das propostas lúdicas, as crianças passaram a compreender a escrita como instrumento para interagir, organizar ideias e registrar experiências. Essa percepção contribuiu para tornar o processo de alfabetização mais dialógico, sensível e conectado ao cotidiano das crianças, resultado que se alinha às orientações da BNCC, a qual destaca a importância de experiências educativas que promovam o protagonismo e a expressividade infantis (Brasil, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados observados ao longo da vivência evidenciaram um aumento expressivo na participação e no engajamento dos estudantes durante as atividades de alfabetização mediadas pelo lúdico. Estudantes que demonstravam resistência à leitura e à escrita passaram a envolver-se de forma mais espontânea, adotando uma postura ativa nas propostas coletivas. A participação em jogos, momentos de reconto e produções colaborativas contribuiu para o fortalecimento da autoconfiança, vez que as atividades eram organizadas para valorizar as hipóteses de escrita, os saberes prévios e as contribuições singulares de cada criança.

Esse processo de engajamento está diretamente relacionado ao modo como o brincar foi integrado às práticas educativas. Quando a atividade lúdica é planejada com intencionalidade pedagógica, ela deixa de assumir caráter apenas recreativo e passa a atuar como mediadora da aprendizagem. Conforme Bettelheim (1989), o brincar é uma forma da criança compreender a si mesma e ao mundo que a envolve, elaborando experiências e construindo significados:

Ao brincar, a criança experimenta e reorganiza aspectos de sua vida emocional e cognitiva. A atividade lúdica permite que ela vivencie situações, elabore conflitos internos, explore papéis e construa novas possibilidades de ação. O brincar é, portanto, essencial para o desenvolvimento integral, pois articula fantasia, estrutura e realidade vivida. (Bettelheim, 1989, p. 81).

Além disso, observou-se que o clima afetivo presente nas interações favorece a ampliação da circulação da linguagem oral e escrita entre os estudantes. O ambiente construído coletivamente, marcado pela escuta, pelo respeito e pela valorização das diferentes vozes, possibilitou que as crianças se expressassem com mais segurança, desenvolvendo vínculos positivos com os colegas e com as bolsistas. Tal aspecto reflete o entendimento de “Wallon (2007), para quem emoção, movimento e cognição constituem dimensões inseparáveis no processo de aprendizagem” (Oliveira, 2025, p.15).

Outro ponto relevante diz respeito a compreensão da alfabetização como prática social e significativa. A partir das propostas lúdicas, as crianças passaram a compreender a escrita como instrumento para interagir, organizar ideias e registrar experiências. Essa percepção contribuiu para tornar o processo de alfabetização mais dialógico, sensível e conectado ao cotidiano das crianças, resultado que se alinha às orientações da BNCC, a qual destaca a importância de experiências educativas que promovam o protagonismo e a expressividade infantis (Brasil, 2017).

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Escola Municipal onde faço o PIBID, às minhas colegas de graduação Juliana Sary e Kai Machado Santana, minha orientadora Professora Doutora Cíntia Tortato pelo apoio, acompanhamento e contribuições fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também às crianças, que, com sua espontaneidade, curiosidade e criatividade, contribuíram para tornar cada intervenção um momento rico de aprendizagem.

Por fim, agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, pelo apoio à formação docente e pela oportunidade de vivenciar práticas educativas significativas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- COLETE, F. C. F. M.; MARIOTTI, M. C. O brincar na educação infantil e suas relações com a formação e visão dos professores: Uma revisão de escopo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2794–2809, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i4.16200. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16200>. Acesso em: 13 nov. 2025.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.
- LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LEONTIEV, Alexei. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004. MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.
- OLIVEIRA, R. de S. Ensino com afetividade: caminho para a aprendizagem. *Cuadernos de Educación y Desarrollo - QUALIS A4*, [S. l.], v. 17, n. 10, p. e9728, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n10-082. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/9728>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- PLÁ SANDINI, Sabrina; DESSORDI PAZ, Ketlyn. LUDICIDADE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Momento -Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 32, n. 01, p. 339–363, 2023. DOI: 10.14295/momento.v32i01.14404. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14404>. Acesso em: 13 nov. 2025.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1997. SANTOS, João dos. A Educação do Sensível. Lisboa: Instituto Piaget, 1985.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 4



10.37423/260611037

ABORDANDO “SEXUALIDADE HUMANA: INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (ISTS)” EM SALA DE AULA - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andressa Laís de Andrades

Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa - RS

Andressa Stalter Zancan

Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa - RS

Giovana Tusset

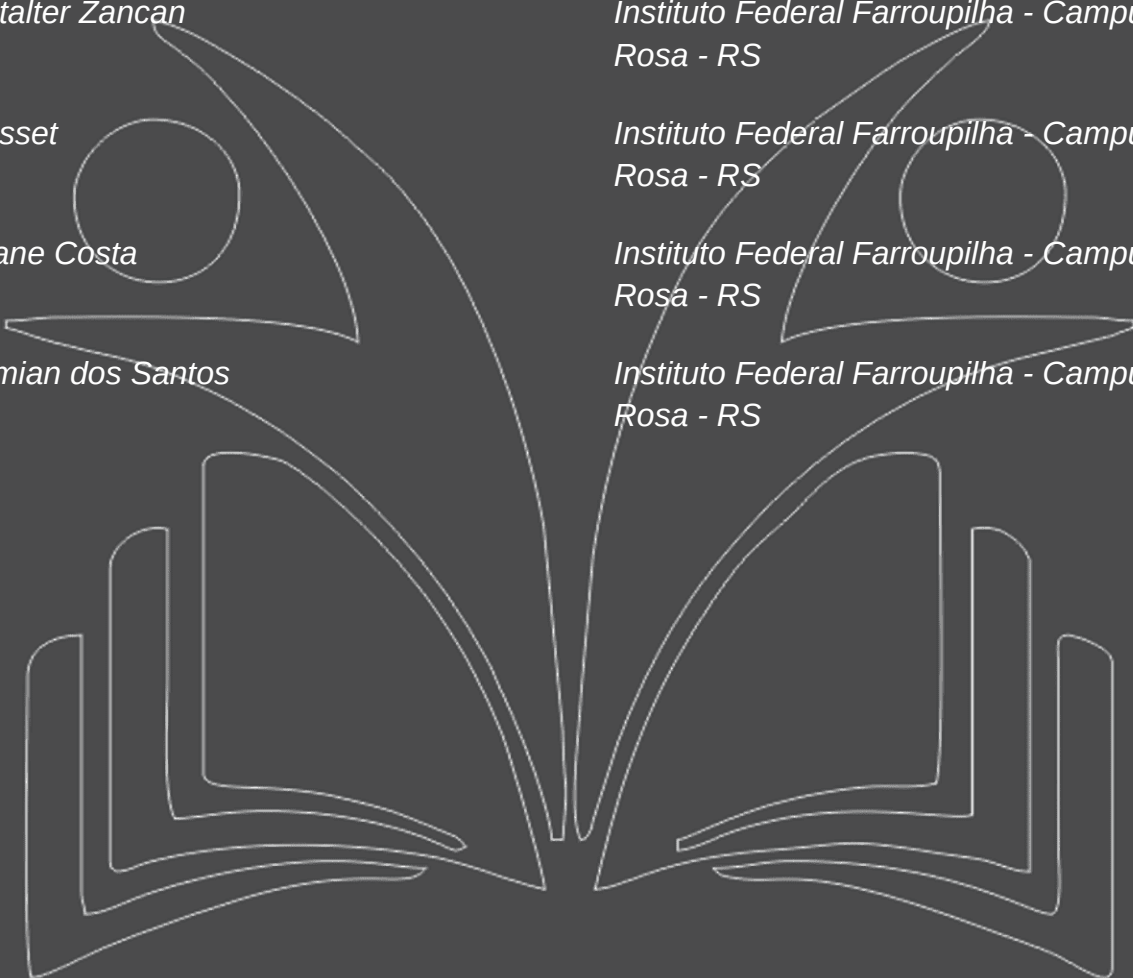
Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa - RS

Carla Cristiane Costa

Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa - RS

Daniele Damian dos Santos

Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa - RS



RESUMO

O relato de experiência apresentado descreve uma intervenção realizada na disciplina de Prática de Ensino de Biologia II, abordando Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) com uma turma de 17 alunos do 8º ano. A proposta teve como objetivo ampliar a compreensão dos estudantes sobre sintomas, transmissão e prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), estimulando o diálogo responsável e a conscientização em saúde. A metodologia integrou aula expositiva dialogada, apresentação de slides, vídeos sobre Profilaxia Pré-Exposição (PrEP), Profilaxia Pós-Exposição (PEP) e uso de preservativos, além de uma dinâmica em grupo representando diferentes ISTs, finalizada por um questionário individual avaliando a assimilação do conteúdo. Os resultados mostraram participação ativa dos alunos, que, apesar do desconforto inicial, demonstraram interesse e progresso na compreensão do tema, demonstrado pela utilização mais adequada dos conceitos trabalhados, pela diferenciação correta entre formas de transmissão e prevenção e pela coerência das respostas no questionário final. A relação entre teoria e prática foi evidenciada quando os estudantes aplicaram os conceitos discutidos em sala como formas de contágio, uso correto de preservativos e acesso à PrEP e à PEP na resolução de situações-problema propostas durante a dinâmica, refletindo sobre comportamentos preventivos e tomada de decisões responsáveis no cotidiano. Mesmo com algumas limitações, que poderiam ter ocorrido em resposta aos imprevistos de espaço e duração da aula, a intervenção mostrou-se eficaz, pois os objetivos de aprendizagem foram atingidos, evidenciados pela participação ativa dos estudantes e pela adequada compreensão da temática. As adaptações com o espaço físico e tempo disponível para a aula não causaram prejuízo ao aprendizado, pois não comprometeram a assimilação do conteúdo nem geraram dificuldades adicionais no processo de aprendizagem. A atividade contribuiu significativamente para a formação docente das licenciandas, proporcionando experiência concreta no planejamento e condução de aulas e reforçando a importância de metodologias participativas no ensino de Ciências.

Palavras-chave: Educação em saúde; Sexualidade; Ensino de Ciências; ISTs; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A sexualidade humana é um objeto de estudo complexo, pois não se limita ao ato sexual, envolvendo também a partilha de sensações, emoções e sentimentos entre parceiros. Além disso, engloba aspectos como o autoconhecimento, a aceitação de si mesmo e o cuidado com o próprio corpo (Michelan e Andrade, 2022). A sexualidade humana é um tema de estudo essencial para a formação dos alunos, assim como se entende na competência 8 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2018, p. 12).

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) constituem um dos temas abordados no campo da sexualidade humana no contexto escolar. Elas são transmitidas principalmente por meio de relações sexuais sem o uso de preservativo ou com seu uso inadequado, podendo ocorrer durante práticas de sexo anal, vaginal ou oral (Tremblay et al., 2024). Além disso, as ISTs podem ser transmitidas por sangue contaminado durante transfusões, da mãe para o bebê durante a gestação, parto ou amamentação, e pelo uso de seringas ou instrumentos cortantes infectados. Essas infecções podem ser causadas por diferentes agentes, como bactérias, vírus, fungos e protozoários (Michelan e Andrade, 2022).

O uso de preservativo, seja masculino ou feminino, é o método mais eficaz na prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), sendo a abstinência sexual (ausência de relações sexuais) outra forma segura de prevenção. Essas medidas são fundamentais para reduzir a transmissão e promover a saúde sexual entre os jovens (Michelan e Andrade, 2022).

O conhecimento e as discussões acerca dessa temática justificam-se por sua alta relevância, uma vez que envolvem a saúde pública e desempenham papel fundamental na promoção de uma cidadania responsável. Além disso, contribuem para a redução da desinformação sobre formas de transmissão, sinais e sintomas, bem como sobre métodos contraceptivos, auxiliando na diminuição da incidência de novas infecções (Lima et al., 2024). Ademais, a inserção do tema das ISTs nos currículos escolares favorece um ambiente de diálogo aberto com os jovens, sendo essencial para o combate aos mitos que cercam o assunto e que dificultam a prevenção e o tratamento. Esse debate torna-se ainda mais relevante ao se considerar que as ISTs figuram entre os principais problemas de saúde pública entre adolescentes (Campos e Miranda, 2022).

Além disso, a abordagem dessa temática em sala de aula é importante para os alunos, pois permite que eles desenvolvam as seguintes habilidades, segundo a BNCC:

(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) (Brasil, 2018, p. 351).

(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção (Brasil, 2018, p. 351).

O presente relato de experiência refere-se a uma intervenção realizada por licenciandas do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha – Campus Santa Rosa/RS, em uma escola pública. A atividade foi desenvolvida como requisito parcial da disciplina de Prática de Ensino de Biologia II, com o objetivo de promover discussões e reflexões sobre a sexualidade humana no contexto escolar, tendo como foco as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs).

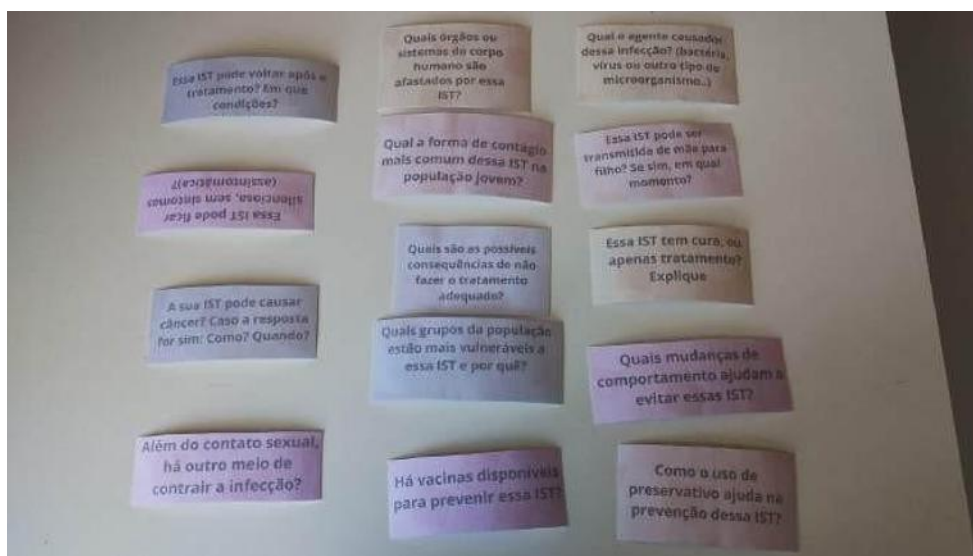
Sendo assim, a intervenção teve como objetivo geral propiciar aos alunos conhecimentos acerca das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), de modo a possibilitar sua prevenção. Além disso, estabeleceram-se como objetivos específicos: facilitar a identificação dos sintomas das ISTs, contribuindo para que os alunos saibam quando procurar um profissional de saúde para o tratamento adequado; ampliar a compreensão sobre as formas de manifestação e contágio dessas infecções; e promover o conhecimento sobre exames preventivos e de rotina.

A seguir, este trabalho apresenta a metodologia adotada, descrevendo os materiais e imagens utilizados na intervenção. Também são elaborados os resultados obtidos, assim como a discussão sobre o desenvolvimento das atividades em sala, incluindo os desafios enfrentados durante a implementação da intervenção.

METODOLOGIA

A intervenção descrita ocorreu em uma escola pública de Ensino Fundamental localizada na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Durante essa prática, houve a participação de 17 alunos de uma turma do 8º ano. A intervenção foi planejada para ser ministrada de modo expositivo e dialogado, contendo um jogo didático interativo. Os materiais utilizados nessa intervenção incluíram uma apresentação de slides englobando a temática de ISTs e suas formas de prevenção, bem como cards (Figura 1) que caracterizaram o jogo interativo com perguntas a respeito do assunto discutido.

Figura 1 - Questões em formato de cards para a dinâmica



Fonte: Autoras (2025)

Para uma melhor organização, a intervenção foi dividida em três momentos. No primeiro momento, que durou aproximadamente 15 minutos, inicia-se com a apresentação das licenciandas, destacando que são acadêmicas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha. Em seguida, foi realizada uma problematização inicial de modo oral, por meio de questões como: “Vocês sabem o que são ISTs?”, “Será que existem doenças que permanecem no corpo humano sem apresentar sintomas?” e “Existem doenças que podem ser transmitidas da mãe para o bebê?”. A expectativa era que os alunos respondessem, respectivamente: “São infecções sexualmente transmissíveis”, “Não”, “Não, apenas por contato sexual”. As respostas esperadas a essas questões têm o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos e introduzir o tema.

No segundo momento, o conteúdo foi desenvolvido por meio de uma apresentação em slides abordando as principais ISTs. Durante a apresentação, foram exibidos um vídeo a respeito do PrEP (Profilaxia Pré-Exposição) e do PEP (Profilaxia Pós-Exposição) e outro que abordava o preservativo masculino (camisinha), reforçando à turma a relevância do conteúdo e incentivando que as dúvidas sejam expostas livremente, sem receio, a fim de promover a construção coletiva do aprendizado. Em seguida, foi realizada uma dinâmica em grupo, na qual a turma foi dividida em quatro equipes, cada uma representando uma IST específica (Gonorréia, Sífilis, HIV ou Herpes).

No decorrer da dinâmica, todas as equipes receberam simultaneamente as mesmas questões em formato de cards e as responderam com base na IST designada, considerando as características

biológicas do agente etiológico (vírus ou bactéria) e seus efeitos no organismo humano. Essa metodologia buscou promover a comparação entre diferentes ISTs, estimulando a análise crítica e a compreensão integrada do tema. Cada grupo elegeu um líder, responsável por representar a equipe durante a dinâmica. No planejamento inicial, a ideia era fazer uma marcação no chão com fita crepe, e a cada acerto, o líder do grupo daria um passo para a frente. Porém, devido à falta de espaço, foi decidido marcar a pontuação no quadro-branco, e os alunos permaneceram em suas classes, respondendo oralmente às questões. Ao final da dinâmica, o grupo que obteve maior número de acertos, tendo em mente que cada resposta correta valeu um ponto metafórico, foi simbolicamente premiado com uma paçoca.

No terceiro momento, para encerrar a aula, os alunos retornaram aos seus lugares e lhes foi entregue individualmente um questionário (Figura 2), contendo perguntas objetivas que serviram para avaliar a assimilação dos conteúdos trabalhados e verificar a efetividade da metodologia empregada, possibilitando observar o nível de compreensão da turma em relação ao tema.

Figura 2 - Folha de atividades a respeito da aula

Responda às perguntas abaixo com atenção e sinceridade.

Avaliação da Aula

- 1) Como você avalia a aula de hoje sobre o as IST's?
☐ Muito boa ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Muito ruim
- 2) O formato da aula (explicação com slides, jogo de grupos) te ajudou a aprender sobre o conteúdo? Justifique sua resposta.
- 3) A explicação sobre os diferentes IST's (como gonorreia, sífilis, HIV e Herpes) foi clara e fácil de entender?
☐ Sim, clara ☐ Mais ou menos ☐ Não, confusa ☐ Não entendi
- 4) A atividade dos grupos foi interessante e contribuiu para o seu aprendizado?
☐ Sim, interessante e útil ☐ Mais ou menos ☐ Não muito ☐ Não contribuiu

Avaliação do Conteúdo

6) Dê o principal sintoma para as seguintes Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's):

Herpes: _____

Sífilis: _____

HIV: _____

Gonorreia: _____

7) Todas as ISTs têm cura? Se a resposta for não, explique por quê.

8) Qual é o mês que é a conscientização das Aids e das demais ISTs?

9) Após a aula de hoje, você se sente mais confiante em identificar e entender as diferenças entre a transmissão e sobre as IST's?

☐ Sim, muito confiante ☐ Sim, confiante ☐ Mais ou menos ☐ Não confiante

Fonte: Autoras (2025)

Os alunos foram avaliados no decorrer da aula, por meio de suas contribuições às perguntas realizadas no momento de ensino-aprendizagem e pelas respostas obtidas na atividade final. Neste caso, não foi atribuída uma nota numérica ao aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a intervenção, percebeu-se que os alunos do 8º ano possuíam um pouco de desconforto ao conversar sobre ISTs, mas, mesmo diante dessa aparente timidez e incômodo, foi possível encaminhar todas as atividades propostas, tendo um ajuste no tempo, pois foram utilizadas três aulas ao invés de duas.

Além disso, notou-se uma didática mais rígida na escola escolhida, pois adota as práticas cívico-militares, o que proporcionou uma colaboração maior durante as aulas. Os alunos participaram de forma ativa e com interesse em relação às infecções abordadas, além de tirarem dúvidas e conversarem entre si sobre o conteúdo em grupos durante a atividade interativa.

É sabido que, para um melhor aprendizado dos alunos, necessita-se de didáticas que possam proporcionar o aprendizado ativo dos alunos, buscando seus conhecimentos prévios e moldando-os para obter-se um entendimento maior, de forma que traz os autores Omachi et al. (2025):

Dentre elas destacamos a necessidade de implementar metodologias que coloquem o estudante no centro do processo de aprendizagem, superando práticas baseadas apenas na transmissão de informações (Omachi et al., 2025).

Segundo os autores, a aprendizagem não se limita apenas ao conhecimento transmitido pelo professor, mas também exige que haja a interação entre aluno e professor, de modo que o professor utilize os conhecimentos prévios que o aluno já possui. As passagens de Omachi et al. (2025) relacionam-se com o fato de que, durante a prática docente aqui descrita, a maior parte dos alunos não possuía muito conhecimento científico, apenas os conhecimentos mais populares, e demonstraram interesse em aprender mais ao encontrarem-se diante das características mais científicas das infecções.

Lopes (1999) descreve os conhecimentos populares (ou cotidianos) como a soma dos conhecimentos acerca da realidade que é utilizada efetivamente na vida cotidiana de modo heterogêneo, ou seja, é aquele conhecimento que guia as ações e decisões. A autora ainda aborda que o conhecimento cotidiano pode se transformar, incorporando os conhecimentos científicos:

Saber algo na vida cotidiana é levar a cabo os tipos de ações cotidianas heterogêneas. O saber cotidiano pode, inclusive, acolher certas aquisições científicas, mas não o conhecimento científico como tal. Muitos autores enfatizam que o conhecimento cotidiano se transforma, inclusive por incorporação de conhecimentos científicos, e mesmo alguns usam esse fato como argumento para valorização do conhecimento comum (Lopes, 1999, p.143).

Nesse sentido, o saber popular não é estático e está em constante transformação. Isso ocorre devido à sua característica empirista e sua simplicidade e insuficiência para explicar a realidade, que, por si só, é complexa e demanda um conhecimento mais científico. É nesse âmbito, ao qual se encaixa o conhecimento escolar, de modo que o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano se relacionam com o conhecimento escolar. Segundo Lopes, “[...] o conhecimento escolar, por princípio, se propõe a construir / transmitir aos alunos o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, é base da transmissão / construção do conhecimento cotidiano de uma sociedade” (Lopes, 1999, p.104).

Entende-se, assim, que o conhecimento cotidiano deve ser levado em conta na construção do conhecimento escolar, da mesma forma que não deve, tampouco, ser esnobado pelo conhecimento científico, uma vez que os três tipos de conhecimentos mencionados caminham em conjunto.

Além dos aspectos mencionados que contribuem para a construção do saber dos alunos, a atividade também teve um impacto significativo na formação docente das licenciandas, tendo em vista que pôde gerar novas experiências e perspectivas sobre o ensino, bem como a afeição pela licenciatura. Essas novas perspectivas sobre o ensino enriquecem as práticas pedagógicas, pois:

[...] o diálogo reconstrutivo por meio da reflexão de práticas pedagógicas permite o ir e o vir, a troca de ideias que podem chegar a lugares distantes, acompanhada de vozes, sentimentos e emoções que fazem dela um forte potencial formativo com vistas à construção de processos para melhor ensinar. (Radetzke e Güllich, 2020, p. 234).

Assim, foi atribuído um novo sentido à prática docente por parte das licenciandas, uma vez que esta foi a sua primeira experiência no âmbito da docência em sala de aula. Como mencionam Radetzke e Güllich (2020), essas reflexões trazem consigo uma construção do potencial formativo do docente, melhorando a prática pedagógica a cada nova experiência e consequente reflexão.

Apesar disso, houve desafios na parte comunicativa e dinâmica em sala de aula, pois foi necessário fazer algumas alterações, como por exemplo, durante o momento em que os alunos formaram grupos para a atividade. Durante esse momento, alguns alunos não se sentiram à vontade para se juntar aos colegas para trabalhar em conjunto, sendo necessária uma mudança, onde os alunos trabalharam em grupos com diferentes números de colegas em suas equipes, visto que esse contratempo, bem como a diferença entre a quantidade de membros nos grupos, não afetaram os resultados esperados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante essa tarde de atividades, foi possível ter um contato inicial com o planejamento de aulas e com a atuação enquanto futuras professoras, experiência que se mostrou fundamental para a formação como licenciandas. A prática realizada as deixou mais preparadas para os estágios e para o exercício profissional em sala de aula.

O objetivo de levar aos alunos o entendimento sobre as ISTs foi alcançado, possibilitando momentos de reflexão sobre a importância de desenvolver atividades significativas no ensino de Ciências e Biologia. A intervenção permitiu que os estudantes pudessem relacionar teoria e prática na construção de novos conhecimentos, e demonstraram avanços na compreensão sobre sintomas, formas de transmissão e prevenção das ISTs.

Embora tenham surgido desafios, como o espaço físico em sala de aula reduzido, algumas dificuldades comunicativas e a necessidade de ajuste no tempo, todos foram superados sem prejuízo à aprendizagem. A escolha por uma abordagem ativa e dialogada mostrou-se essencial, especialmente por se tratar de um tema sensível e relacionado à saúde pública.

Por fim, a intervenção sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis tratou a temática com a sensibilidade necessária, favorecendo a participação dos alunos com interesse e, ainda, contribuindo para a construção de indivíduos mais informados e preparados para a vida adulta de forma saudável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 16 set. 2025.

LIMA, Polyanna da Costa; PARREIRA, C. M. S. F.; ESCALDA, Júlia; SACCO, Ruth da Conceição Costa e Silva; CABRAL, Amanda de Siqueira; VENTURELLI, Yunara; MENDONÇA, Ana Maria; ESCALDA, Patrícia Maria Fonseca. Enfrentamento de epidemias de ISTs em população jovem: caracterização da linguagem dos materiais educativos. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, 02 fev. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232024292.13762022>. Acesso em: 19 mar. 2026.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro : Editora Da Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro (EdUERJ), 1999. Disponível em: <https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/Conhecimento-escolar-ci%C3%Aancia-e-cotidiano.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2026.

MICHELAN, Vanessa; ANDRADE, Elisangela. SuperAÇÃO! ciências [livro eletrônico] : 8º ano: manual digital-interativo do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022. Disponível em: <https://pnld2026.moderna.com.br/pnld/ciencias/moderna-superacao-ciencias/html?volume=3>. Acesso em: 27 nov. 2025.

MIRANDA, J. C.; CAMPOS, I. do C. . EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: UMA NECESSIDADE URGENTE. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 12, n. 34, p. 108–126, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.7151234. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/732>. Acesso em: 1 dez. 2025.

OMACHI, Nathalie Akie; SILVA, Carla Hernández; CUNHA, Marcia Borin da. Como o Tema “Metodologias Ativas” se constitui no discurso dos professores durante um processo de formação continuada. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 27, e53308, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-2117-53308>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/n36dgYP8TqbmgsPfMv45jwd/?lang=pt>. Acesso em: 1 dez. 2025.

RADETZKE, F. S; GÜLLICH, R. I. da C. O potencial formativo da experiência com a garrafa fumante: um olhar para a (re) significação da prática pedagógica. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, v. 6, n. 16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1618/1662>. Acesso em: 30 mar. 2026.

TREMBLAY, F., Courtemanche, Y., Bélanger, R.E. et al. A systematic review of the association between history of sexually transmitted infections and subsequent condom use in adolescents. *BMC Public Health* 24, 1000 (2024). <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18322-2>. Acesso em: 19 mar. 2026.

Capítulo 5



10.37423/260611042

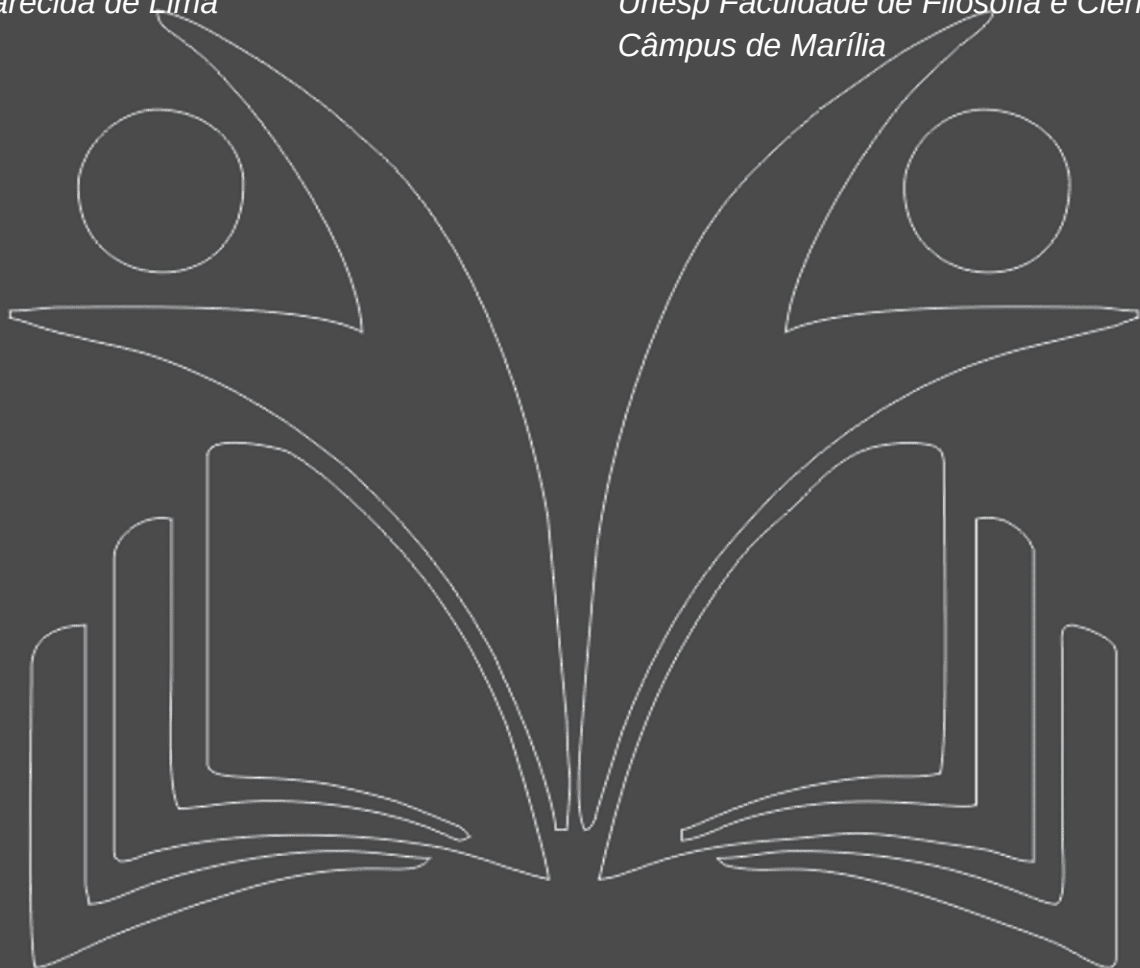
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA CRECHE: DIREITO AO TEMPO, QUALIDADE SOCIAL E ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS MENORES DE 3 ANOS

Monalisa Mancera Viterbo

*Unesp Faculdade de Filosofia e Ciências -
Câmpus de Marília*

Elieuzza Aparecida de Lima

*Unesp Faculdade de Filosofia e Ciências -
Câmpus de Marília*



RESUMO

O presente artigo discute a educação integral em tempo integral no contexto da creche, problematizando os sentidos da ampliação da jornada institucional para crianças menores de 3 anos à luz das políticas educacionais, dos marcos normativos e das especificidades da Educação Infantil. Fundamentado em produções sobre tempos escolares, educação integral, desenvolvimento infantil e Educação Infantil, bem como em documentos legais que orientam a educação brasileira, o estudo parte do entendimento de que a ampliação da permanência institucional não assegura, por si mesma, experiências educativas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças. A análise evidencia que, embora políticas recentes voltadas à educação integral em tempo integral reforcem a ampliação do direito à educação e a reorganização dos tempos escolares, sua efetivação na creche exige considerar as especificidades da educação de bebês e crianças bem pequenas, reconhecendo formas próprias de participação, inserção cultural, convivência, vínculo e desenvolvimento. Discute-se, ainda, a necessidade de compreender o tempo ampliado da creche como possibilidade de ampliação qualitativa das experiências infantis, articulando pertencimento, relação com famílias e territórios e acesso a repertórios culturais diversificados. Conclui-se que a educação integral em tempo integral na creche se efetiva quando a ampliação da permanência institucional é acompanhada da organização de condições pedagógicas, curriculares e relacionais coerentes com o desenvolvimento integral e com os direitos educativos, sociais e culturais das crianças desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação integral em tempo integral; Creche; Desenvolvimento integral; Educação Infantil; Primeiríssima infância.

INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar tem assumido crescente centralidade no cenário das políticas educacionais brasileiras, articulando-se a debates sobre democratização do acesso, equidade, direito à educação e reorganização dos tempos escolares. Nas últimas décadas, a educação integral em tempo integral consolidou-se como pauta relevante no âmbito da Educação Básica, especialmente diante de iniciativas voltadas à ampliação das oportunidades educativas e à influência de políticas de reorganização curricular e institucional. Contudo, embora historicamente mais associada ao Ensino Fundamental, tal debate alcança progressivamente a Educação Infantil, sobretudo em contextos de expansão do atendimento em creche e da crescente presença de crianças menores de anos em instituições organizadas em jornadas ampliadas.

Quando deslocada para a educação de bebês e crianças bem pequenas, denominações utilizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para identificar grupos etários da Educação Infantil, a discussão sobre educação integral em tempo integral exige problematizações específicas. Isso porque a creche se constitui como etapa educativa atravessada por particularidades relacionadas às formas de participação infantil, aos modos pelos quais crianças pequenas se inserem nas relações sociais e às condições concretas nas quais se produzem seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse contexto, a ampliação do tempo institucional não pode ser analisada exclusivamente sob uma perspectiva quantitativa, vinculada ao prolongamento da permanência diária, uma vez que a educação de crianças menores de anos envolve experiências educativas sustentadas nas relações humanas com pessoas e objetos culturais do meio escolar, nos cuidados, nas brincadeiras, nas formas de convivência e nos modos pelos quais o dia a dia escolar se organiza como experiência curricular.

No plano das políticas públicas, a Lei nº 14.640 (BRASIL, 2023), que institui o Programa Escola em Tempo Integral, e a Resolução CNE/CEB nº 7 (Brasil, 2025), que estabelece Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica, reforçam a necessidade de compreender o tempo integral para além da ampliação cronológica da jornada, reconhecendo sua articulação com princípios de inclusão, equidade, qualidade social e formação integral. Quando aproximadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024), tais formulações suscitam indagações valiosas acerca dos sentidos assumidos pela educação integral em tempo integral na creche e das condições pelas quais a ampliação da permanência institucional pode efetivamente contribuir para o desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo discutir a educação integral em tempo integral na creche, articulando políticas educacionais, marcos normativos e especificidades da educação de crianças menores de 3 anos. Parte-se da compreensão de que a ampliação da jornada institucional, embora relevante como ampliação do direito à educação, exige reflexão sobre as condições pedagógicas, curriculares e relacionais pelas quais o tempo vivido na instituição pode favorecer experiências coerentes com o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo a especificidade da Educação Infantil e as formas pelas quais o currículo se concretiza no dia a dia da creche.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: POLÍTICAS PÚBLICAS, ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES E DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação integral em tempo integral tem ocupado lugar de crescente relevância nas políticas educacionais brasileiras, constituindo-se como pauta vinculada à ampliação do direito à educação, à reorganização dos tempos escolares e à ampliação das oportunidades educativas oferecidas aos estudantes da Educação Básica. Entretanto, esse debate requer precisão conceitual, uma vez que educação integral, educação em tempo integral, ampliação da jornada escolar e organização dos tempos escolares não correspondem a categorias equivalentes, embora frequentemente apareçam articuladas nas formulações políticas e pedagógicas contemporâneas.

Ao discutir os tempos escolares e a jornada escolar, de acordo com Parente (2024), tais dimensões não podem ser compreendidas como dados naturais ou exclusivamente administrativos, mas como composições socio-históricas e culturais produzidas em contextos políticos, institucionais e pedagógicos específicos. A organização do tempo escolar expressa concepções de educação, decisões curriculares, formas de organização institucional e perspectivas acerca do próprio direito à formação. Sob essa ótica, a jornada escolar ultrapassa sua dimensão cronológica e passa a ser compreendida como expressão das experiências educativas que uma determinada política ou instituição considera relevantes para a formação dos sujeitos.

Nessa direção, para a autora, as políticas de educação em tempo integral assumem configurações distintas ao longo da história educacional brasileira, articulando diferentes finalidades, racionalidades e modos de implementação. Desde experiências vinculadas ao ideário de formação integral — como as Escolas-Parque idealizadas por Anísio Teixeira — até políticas contemporâneas de ampliação da jornada escolar, o debate brasileiro evidencia disputas em torno dos sentidos atribuídos ao tempo escolar, da relação entre proteção social e formação educativa, da ampliação das oportunidades

educativas e das formas de reorganização curricular (Parente, 2024). Tal entendimento impede interpretações homogêneas sobre o tempo integral e evidencia que sua materialização depende das condições concretas de implementação e dos projetos pedagógicos que sustentam a organização da jornada escolar.

No plano normativo, a ampliação do tempo escolar encontra respaldo em diferentes marcos legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 34, estabelece a progressiva ampliação do período de permanência dos estudantes na escola. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), por meio da Meta 6, reforça esse direcionamento ao prever ampliação da oferta de educação em tempo integral em parte significativa das escolas públicas brasileiras.

Entretanto, a ampliação da jornada, em si mesma, não assegura transformação qualitativa das experiências escolares. Ao discutir a educação integral, Arroyo (2012) adverte para o risco de se produzir “mais tempo da mesma escola”, isto é, ampliar quantitativamente a permanência institucional sem reconfigurar os sentidos das experiências educativas vividas pelos sujeitos. O autor chama atenção para a necessidade de problematizar quais experiências se tornam possíveis ao longo do tempo ampliado, em quais condições são produzidas e quais direitos formativos se efetivam nesse processo. Assim, a discussão sobre tempo integral desloca-se do simples prolongamento da permanência diária para a análise dos sentidos educativos, sociais e culturais produzidos pela ampliação dos tempos escolares.

Em convergência com esse movimento, a Resolução CNE/CEB nº 7 (Brasil, 2025), ao instituir Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica, reconhece a educação integral em tempo integral como política pública comprometida com inclusão, equidade, justiça curricular e qualidade social da educação. O documento explicita que a implementação do tempo integral demanda articulação entre ampliação da jornada e organização curricular coerente com as especificidades das etapas da Educação Básica, reconhecendo alimentação, convivência, descanso, acolhimento, higiene, socialização e transições como dimensões constitutivas dos processos educativos.

Quando deslocado para a creche, contudo, esse debate adquire contornos particulares. Se a ampliação da jornada institucional se apresenta como estratégia de ampliação do direito à educação, importa indagar em que medida o tempo integral, tal como organizado nas instituições de Educação Infantil,

tem sido acompanhado da construção de condições pedagógicas, curriculares e relacionais coerentes com o desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas. Em outras palavras, a discussão sobre educação integral em tempo integral na creche exige entender de que modo as jornadas diárias mais extensas podem efetivamente ampliar experiências educativas, participação social e acesso a direitos formativos desde os primeiros anos de vida.

AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS MENORES DE 3 ANOS E OS DESAFIOS DO TEMPO INTEGRAL NA CRECHE

Trabalhar com crianças menores de cinco anos é uma atividade complexa.

(Abramowicz; Moruzzi, 2010).

Quando situada no contexto da educação integral em tempo integral, essa complexidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que a ampliação da permanência institucional de bebês e crianças bem pequenas exige considerar como as especificidades da faixa etária incidem sobre a organização dos tempos educativos, das relações e das experiências vividas ao longo da jornada. Se, nas etapas posteriores da escolarização, a discussão sobre tempo integral frequentemente se organiza em torno da ampliação das oportunidades formativas, na creche importa considerar as condições pelas quais crianças menores de 3 anos participam do contexto institucional e nele produzem experiências de desenvolvimento, convivência e inserção social.

Nesse contexto, uma das exigências da discussão sobre longas jornadas institucionais é o reconhecimento de que bebês e crianças bem pequenos estabelecem relações particulares com o tempo. Diferentemente de modelos organizados prioritariamente por ritmos homogêneos e coletivos, a educação de crianças pequenas demanda atenção às formas pelas quais alimentação, repouso, movimento, exploração, comunicação, brincadeira e interação atravessam a vida cotidiana institucional. Hoyuelos e Riera (2019) argumentam que uma pedagogia da infância requer atenção às temporalidades infantis e às experiências produzidas no encontro entre crianças, adultos, espaços e cultura, recusando perspectivas marcadas pela aceleração, pela produtividade e pela fragmentação dos tempos educativos. Em instituições organizadas em jornadas ampliadas, tal compreensão assume centralidade, pois a longa permanência institucional exige condições que reconheçam diferentes ritmos e formas de participação infantil ao longo do dia.

A ampliação da permanência diária também coloca em evidência a necessidade de problematizar a relação entre temporalidades institucionais e necessidades infantis. Falk (2011), ao discutir a experiência de Lóczy, demonstra que continuidade das experiências, estabilidade relacional, previsibilidade e confiança constituem elementos relevantes para a construção de segurança e participação das crianças pequenas no contexto institucional. Em jornadas ampliadas, tais aspectos assumem importância ainda maior, uma vez que a qualidade do tempo vivido depende da construção de relações estáveis, da possibilidade de reconhecimento das iniciativas infantis e da existência de condições que permitam às crianças participar do contexto institucional sem submissão exclusiva às urgências organizacionais dos adultos.

Ao mesmo tempo, reconhecer especificidades da faixa etária não significa reduzir a discussão do tempo integral às necessidades biológicas ou aos cuidados imediatos das crianças. Na educação de crianças menores de 3 anos, desenvolvimento e aprendizagem se produzem no interior das relações sociais vividas desde os primeiros meses da vida. À luz da Teoria Histórico-Cultural, para Vigotski (2007), o desenvolvimento humano como processo socialmente constituído, produzido nas relações e experiências culturais das quais os sujeitos participam. Nessa direção, Mello (2017) argumenta que a Educação Infantil requer organização intencional de experiências capazes de ampliar progressivamente as formas de participação, relação com a linguagem, inserção cultural e possibilidades de ação das crianças pequenas.

Esse entendimento desloca a discussão sobre tempo integral de uma lógica centrada exclusivamente na permanência institucional para outra orientada pelas experiências produzidas ao longo do tempo vivido na instituição. Se a creche ocupa parte significativa da vida cotidiana de bebês e crianças bem pequenas — frequentemente entre sete e dez horas diárias —, importa refletir sobre quais oportunidades de convivência, participação, exploração, comunicação, relação com diferentes linguagens e inserção cultural se tornam possíveis ao longo da jornada ampliada. Em outras palavras, a ampliação do tempo institucional somente adquire sentido educativo quando acompanhada da construção de experiências coerentes com as especificidades da faixa etária e com o desenvolvimento integral das crianças.

Essa discussão também exige reconhecer a especificidade jurídica da educação de crianças menores de 3 anos no Brasil. Embora a frequência à creche não constitua etapa obrigatória da Educação Básica, condição que, após a Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), passa a incidir sobre a pré-escola para crianças de 4

e 5 anos, a educação de crianças pequenas configura-se como direito da criança e dever do Estado, assegurado pela Constituição Federal (Brasil, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Ao estabelecer como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade, a LDB (Brasil, 1996) permite compreender a creche simultaneamente como direito educacional da criança e como instituição que participa da organização social do cuidado, exigindo que a ampliação da jornada seja acompanhada da construção de condições pedagógicas, curriculares e relacionais coerentes com as especificidades do desenvolvimento infantil e com os direitos educativos das crianças pequenas.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL, PERTENCIMENTO E AMPLIAÇÃO CULTURAL NA CRECHE EM TEMPO INTEGRAL

A educação integral em tempo integral, quando situada no contexto da creche, exige problematizar os modos pelos quais a ampliação da permanência institucional pode efetivamente converter-se em ampliação das oportunidades de desenvolvimento integral das crianças. Se a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996), a discussão desloca-se da simples extensão da jornada para as experiências educativas, sociais, culturais e relacionais produzidas ao longo do tempo vivido na instituição.

Nessa direção, desenvolvimento integral não corresponde à justaposição de dimensões do desenvolvimento nem se realiza como consequência automática da permanência prolongada na creche. Em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, conforme afirma Vigotski (2007), o desenvolvimento humano é processo socialmente constituído, produzido nas relações e experiências culturais das quais os sujeitos participam. Em jornadas ampliadas, isso implica reconhecer que a efetivação do desenvolvimento integral depende menos do tempo cronológico de permanência e mais das oportunidades de participação cultural, convivência, expressão, relação com diferentes linguagens e construção de sentidos produzidas ao longo da vida cotidiana institucional.

Com esse argumento, a ampliação do tempo institucional adquire sentido pedagógico quando favorece pertencimento, participação e inserção progressiva na vida coletiva. Em longas jornadas, a creche tende a ocupar lugar significativo na experiência cotidiana das crianças, constituindo-se como espaço de relações, referências, convivência e construção de sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Falk (2011), ao discutir a experiência de Lóczy, evidencia a importância da continuidade das

experiências, da estabilidade relacional e da confiança construída no dia a dia como condições relevantes para a participação ativa das crianças pequenas. Em instituições organizadas em tempo integral, tais elementos tornam-se particularmente importantes para que a longa permanência institucional se converta em experiência de convivência, pertencimento e desenvolvimento.

Entretanto, pensar pertencimento não significa restringir as experiências infantis ao interior da instituição. Ao afirmar que a Educação Infantil complementa a ação da família e da comunidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) explicita que o desenvolvimento infantil se produz em continuidade com os contextos sociais, culturais e comunitários dos quais as crianças participam. Nessa direção, a educação integral em tempo integral demanda aproximação permanente com famílias, territórios e modos de vida das comunidades, reconhecendo repertórios culturais, experiências sociais, formas de sociabilidade e práticas de cuidado que atravessam a vida das crianças desde os primeiros anos.

Contudo, reconhecer os territórios e as experiências das famílias não implica restringir a ação educativa ao universo já conhecido pelas crianças. Arroyo (2012), ao discutir o direito a outros tempos, espaços e experiências educativas, chama atenção para a ampliação dos direitos formativos e das oportunidades de inserção cultural como dimensão central da educação integral. Assim, a creche em tempo integral é chamada a ampliar universos culturais, favorecendo o acesso das crianças a experiências literárias, musicais, artísticas, corporais, ambientais e relacionais nem sempre presentes em seus contextos diários. Trata-se de reconhecer crianças, famílias e territórios sem limitar as possibilidades educativas ao já vivido, assegurando condições para ampliação de repertórios, participação cultural e diversificação das experiências compartilhadas.

Assim, uma educação integral em tempo integral comprometida com o desenvolvimento integral não se define exclusivamente pela ampliação cronológica da permanência institucional, mas pela capacidade de produzir experiências que ampliem formas de participação, pertencimento, inserção cultural e relação com o outro e com o mundo social. Nessa direção, o desafio colocado à creche em tempo integral consiste em transformar tempo de permanência em tempo de efetivação de direitos educativos, culturais e sociais desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu problematizar a educação integral em tempo integral no contexto da creche, evidenciando que a ampliação da permanência institucional de crianças menores de 3 anos demanda análises que ultrapassem compreensões centradas exclusivamente na extensão cronológica da jornada escolar. Embora a ampliação do tempo de atendimento configure importante estratégia de ampliação do direito à educação e de fortalecimento das políticas públicas voltadas à Educação Infantil, sua efetivação, no caso da creche, exige aproximação com as especificidades da faixa etária, com os fundamentos que orientam a Educação Infantil e com os sentidos atribuídos ao desenvolvimento integral nos primeiros anos de vida.

A análise das políticas educacionais e dos marcos normativos permitiu afirmar que a educação integral em tempo integral se constitui como agenda relevante no cenário educacional brasileiro, articulando ampliação dos tempos escolares, equidade, inclusão e qualidade social da educação. Contudo, quando deslocado para a educação de bebês e crianças bem pequenas, esse debate exige considerar que longas jornadas institucionais não produzem, por si mesmas, experiências educativas qualitativamente ampliadas. Ao contrário, importa problematizar as condições pedagógicas, curriculares e relacionais pelas quais o tempo vivido na instituição se converte em possibilidade de participação, inserção cultural, convivência, construção de vínculos e ampliação das experiências infantis.

No âmbito da creche, reconhecer as especificidades da educação de crianças menores de 3 anos implica conceber que desenvolvimento integral e tempo integral não constituem categorias automaticamente equivalentes. Se a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, a ampliação da permanência institucional somente adquire sentido educativo quando acompanhada da construção de experiências coerentes com as necessidades, formas de participação, relações sociais e processos de inserção cultural próprios da faixa etária. Nesse contexto, a qualidade do tempo vivido passa a ocupar lugar central, deslocando a discussão do “quanto tempo” a criança permanece na instituição para a reflexão acerca das experiências, relações e oportunidades produzidas ao longo da jornada.

Ao mesmo tempo, o estudo evidenciou que pensar educação integral em tempo integral na creche requer reconhecer a inseparabilidade entre instituição educativa, famílias, comunidade e território. Tal compreensão implica considerar que a creche, ao complementar a ação da família e da comunidade, não se limita à organização do cuidado diário nem à reprodução dos repertórios já disponíveis nos

contextos de origem das crianças. Em uma perspectiva comprometida com equidade e ampliação de direitos, a educação integral em tempo integral convoca a instituição educativa a ampliar universos culturais, favorecendo acesso a experiências estéticas, literárias, artísticas, corporais, ambientais e relacionais capazes de diversificar formas de participação e inserção social desde os primeiros anos de vida.

Dessa forma, conclui-se que a educação integral em tempo integral na creche se efetiva não apenas pela ampliação da permanência institucional, mas pela ampliação qualitativa das experiências vividas pelas crianças ao longo do cotidiano dia a dia educativo. Isso implica construir contextos institucionais comprometidos com pertencimento, participação, continuidade das experiências, ampliação cultural e efetivação do direito ao desenvolvimento integral, compreendendo que o desafio colocado à creche contemporânea consiste em transformar tempo ampliado de permanência em tempo ampliado de experiências educativas socialmente significativas e coerentes com os direitos das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. O trabalho com crianças pequenas: complexidade e desafios. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga (orgs.). O plural da infância: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ARROYO, Miguel González. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 jun. 2026.

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

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2025.

FALK, Judit. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. A complexidade e relações na educação infantil. São Paulo: Phorte, 2019.

MELLO, Suely Amaral. Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. O trabalho do professor na Educação Infantil. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação em tempo integral no Brasil e ampliação da jornada escolar no contexto internacional. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 6



10.37423/260611043

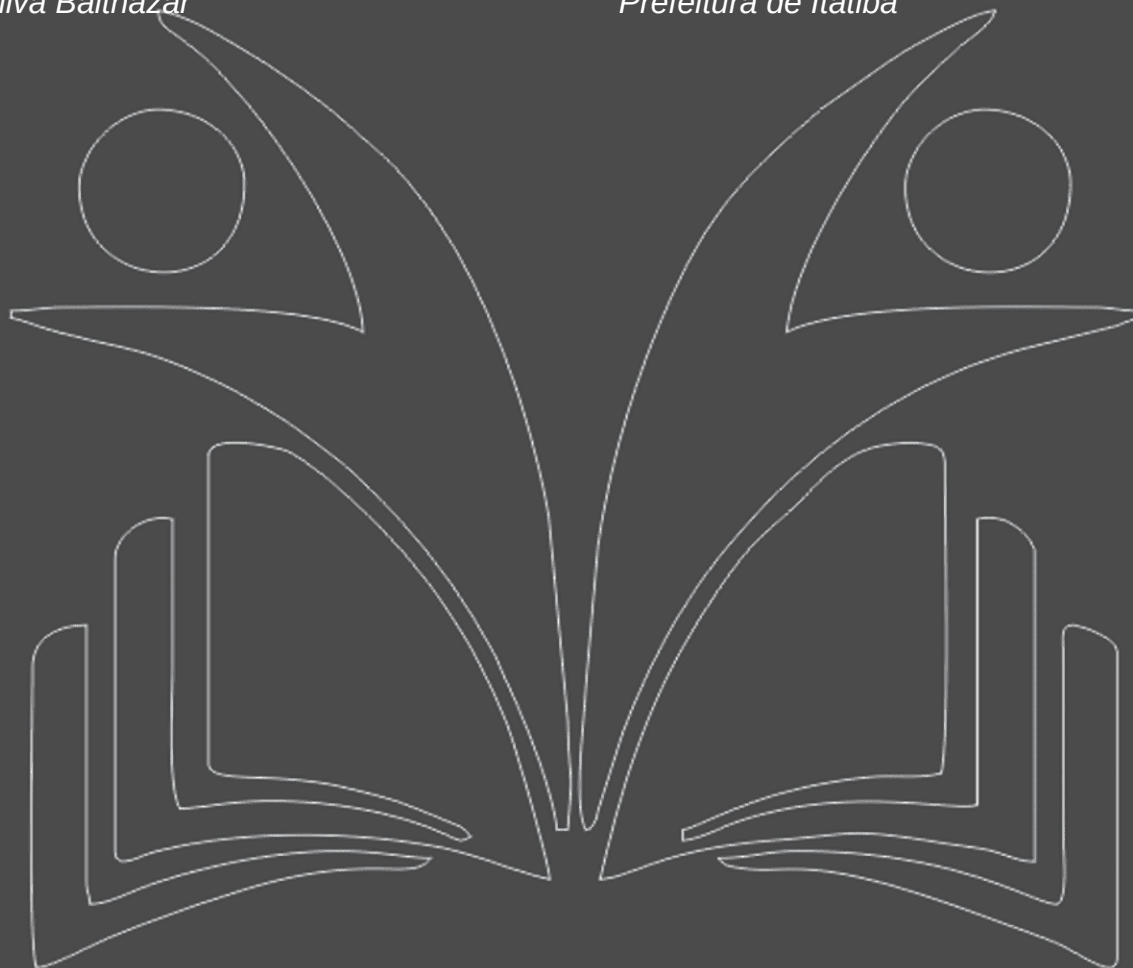
ESTUDO DO MEIO NA LINHA 7- RUBI DA COMPANHIA PAULISTA DE TRENS METROPOLITANOS (CPTM)

André de Azevedo Busato

Prefeitura de Campo Limpo Paulista

Bruno da Silva Balthazar

Prefeitura de Itatiba



RESUMO

A comunicação é resultado de um Trabalho de Campo realizado em uma ferrovia. Os professores de geografia planejaram o trabalho a partir da experiência de campo que proporcionou aos alunos o Estudo do Meio. Os estudantes produziram entrevistas para o Trabalho de Campo e registraram em fotografias a paisagem urbana vistas pelas estações e janelas dos trens da Linha 7 – Rubi da CPTM. Dessa forma, vimos a oportunidade de promover o processo de ensino-aprendizagem utilizando-se de bem público estadual.

Palavras-chave: Geografia; Estudo do Meio; Ferrovias.

INTRODUÇÃO

A Escola Municipal Professor Luiz de Carvalho, localizada no bairro Vila Chacrinha em Campo Limpo Paulista – SP, em conjunto com os professores de Geografia, organizou um trabalho de campo com os estudantes dos 7º anos do Ensino Fundamental II. O conteúdo de Geografia, do referido ano requer dos estudantes entender as diferentes redes de transporte do território brasileiro (BRASIL, 2017). A Unidade Escolar está próxima da estação Botujuru da Linha 7 - Rubi da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM); os trilhos da ferrovia fazem parte da rotina dos estudantes e da comunidade escolar.

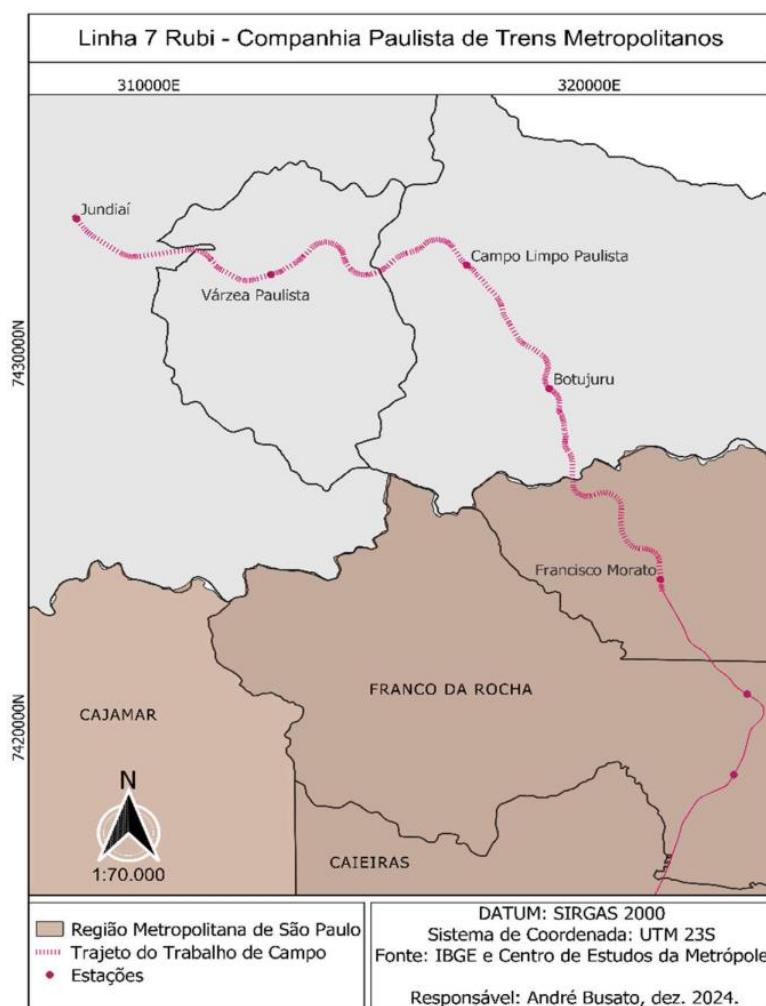
Em 2010, a CPTM operava as linhas: 7 – Rubi, 8 – Diamante, 9 – Esmeralda, 10 – Turquesa, 11 – Coral e 12 – Safira. Em 2021, as linhas 8 e 9 foram concedidas ao Consórcio ViaMobilidade¹. E seguindo nessa esteira, a linha 7, em fevereiro de 2024, foi concedida ao Consórcio C2². Ambas concedidas por um período de 30 anos.

O trajeto do Trabalho de Campo se concentrou nas estações finais da Linha 7 – Rubi da CPTM, passamos por quatro municípios e cinco estações diferentes. Importante destacar que Jundiaí, Várzea Paulista e Campo Limpo Paulista são os únicos municípios de fora da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) que possuem acesso à capital utilizando o transporte de passageiros sobre trilhos. Observe o mapa do trajeto do Trabalho de Campo.

¹ O ViaMobilidade é formado pela CCR e RuasInvest. O consórcio também controla a linha 4 – Amarela e linha 5 – Lilás. Fonte: <http://www.parcerias.sp.gov.br/Parcerias/Projetos/Detalhes/129>. Acesso: 19 dez. 2024.

² O Consórcio C2 é formado pela Comporte S.A. e a CRRC. O leilão de concessão contou com apenas um participante. Fonte: <https://ppi.gov.br/projetos/trem-intercidades-tic/>. Acesso: 19 dez. 2024.

Figura 1 – Mapa de localização do trabalho de campo



Fonte: Organização dos autores (2024)

Ao abordar a temática das ferrovias no transporte e no meio urbano, a ciência geográfica cumpre seu papel quando se apoia em conceitos da análise espacial. Milton Santos (1926 -2001) cunhou e renovou conceitos da Teoria Espacial no meio técnico-científico-informacional (TRINDADE, 2022). Um conceito, presente na obra de Milton Santos, que julgamos importante para o Trabalho de Campo realizado com os estudantes são os fixos e fluxos do espaço geográfico. A ferrovia, enquanto um equipamento fixo instalado no território, que ao longo do tempo é responsável pelo fluxo não só de passageiros, como também de cargas que trafegam diariamente entre o porto de Santos e o interior de São Paulo, passando por Jundiaí. Assim, a ferrovia é um exemplo assimilável do conceito para os estudantes do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

O Estudo do Meio é um método de ensino que coloca estudantes e professores em contato com determinada realidade fora da escola (LOPES e PONTUSCHKA, 2009). A construção das etapas do estudo depende de um planejamento para definir os objetivos e os materiais que serão utilizados no efetivo dia do trabalho de campo. Para preparar os estudantes, trabalhamos mapas e textos relativos à malha ferroviária paulista e, a partir disso, os discentes produziram fichas de entrevistas que foram aplicadas durante a viagem e nas estações da CPTM.

O planejamento do Trabalho de Campo iniciou com a providência das devidas autorizações dos responsáveis dos estudantes e da própria CPTM. A autorização concedida pela CPTM proporcionou mais segurança e funcionários disponíveis, que fizeram explicações e responderam aos questionamentos dos estudantes.

Ao longo de duas semanas organizamos e preparamos os materiais para o dia do Trabalho de Campo, que é parte fundamental para a produção do conhecimento geográfico (SERPA, 2017). Os estudantes organizaram-se em grupo de até cinco integrantes. Dos cinco, dois fizeram as entrevistas com usuários da CPTM, um fez as anotações sobre as explicações dos professores e funcionários, o outro ficou responsável pelas fotos das estações e das paisagens urbanas através das janelas do trem e o último integrante levou os mapas providenciados previamente e localizou os mapas das estações e trens durante o trajeto.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é utilizada diretamente como currículo de Campo Limpo Paulista, durante o ano é pedido para que professores embasem suas propostas pedagógicas no documento. Portanto, utilizamos a habilidade (EF07GE07):

- Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.

Dessa maneira, organizamos metodologicamente nossa proposta de fazer um Trabalho de Campo tendo como base o Estudo do Meio. O ensino sobre as ferrovias como meio de transporte e organização territorial é um conteúdo recorrente da Educação Básica, mas para fazer com que o indivíduo compreenda, é necessário que ele se aproprie do conteúdo científico existente, que carrega consigo seu movimento histórico (DUARTE, 2016, p. 63 e 64).

OBJETIVOS

Ao pensar na delimitação dos objetivos, nos deparamos com uma dicotomia que precisa ser superada: a pesquisa científica versus a pesquisa em educação. Ao analisar a formação dos professores, Odicleide do Nascimento destaca que:

Professores pesquisadores e reflexivos contribuirão para a formação de indivíduos autônomos porque os mesmos também serão pesquisadores e terão em suas consciências a convicção de que precisam mudar o que lhes foi imposto. (2016, p.4)

Assim, estamos trabalhando com uma atividade de ensino e de pesquisa que envolve professores, moradores, estudantes e trabalhadores dependentes das ferrovias, e que estão situados em um momento de privatização que afetará a dinâmica urbana e de transportes.

Para efetivar a noção de professor-pesquisador, determinamos algumas ações que foram efetivadas na prática docente e alguns objetivos de pesquisa. As primeiras, referem-se ao que esperamos atingir em relação ao ensino-aprendizagem de nossos estudantes. Os segundos, como podemos investigar o momento de concessão da Linha 7 – Rubi. A seguir o quadro que delimita os objetivos.

Quadro 1 – Objetivo geral, práticas de ensino e objetivos de pesquisa

OBJETIVO GERAL - Proporcionar aos estudantes um trabalho de campo com fins de pesquisa.	
PRÁTICAS DE ENSINO	OBJETIVOS DE PESQUISA
Permitir aos alunos um contato direto com o objeto de estudo que lhes foi apresentado.	Pesquisar o processo de formação da CPTM e o modelo de concessão da linha 7 – Rubi.
Analisar com os alunos comparativamente as diferentes estações da Linha 7 – Rubi.	Investigar dentro do projeto de concessão as principais obras e alterações previstas.
	Observar e registrar ao longo de 2025 as mudanças e permanências na Linha 7 – Rubi.

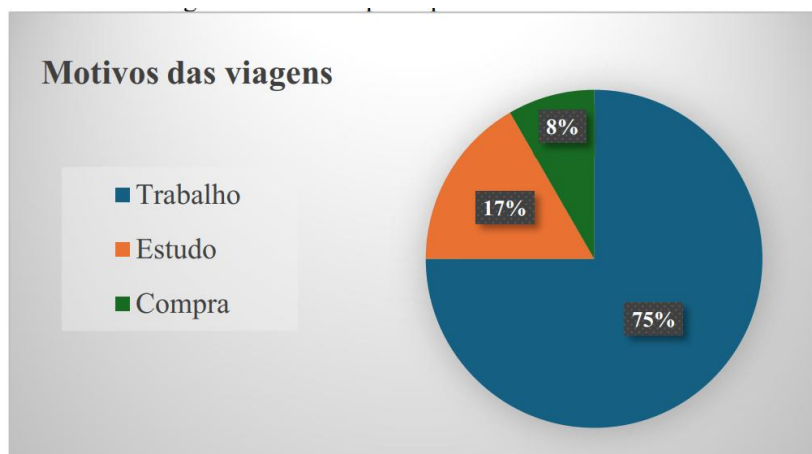
Fonte: Organização dos autores (2024)

RESULTADOS

O trabalho de campo foi realizado no dia 30 de outubro de 2024, com cerca de 60 estudantes da (SUPRIMIDO PARA AVALIAÇÃO). Durante o trabalho, percorremos as estações de Botujuru, Francisco Morato, Campo Limpo Paulista, Várzea Paulista e Jundiaí. Os estudantes teceram suas impressões ao observar a paisagem pelas janelas do trem e destacaram as diferentes estruturas das estações percorridas. Por outro lado, os estudantes relacionaram o trabalho com as aulas expositivas sobre o papel das ferrovias na urbanização e na economia cafeeira, especificamente em São Paulo nos séculos

XIX e XX. Segundo Lanna (2019), as consequências e origens das ferrovias no território ao longo do tempo são diversas. Realizadas as entrevistas, pudemos sustentar que, durante o horário comercial de operação da CPTM, o transporte de trabalhadoras e trabalhadores é o motivo principal de funcionamento da Linha 7 – Rubi. Confira no gráfico os principais motivos para a utilização, a partir de 12 entrevistas.

Figura 2 – Gráfico para apresentar os resultados



Fonte: Coleta de dados dos estudantes (30 out. de 2024) e organização dos autores (2024).

As entrevistas possibilitaram a ampliação das discussões em sala de aula. A partir das informações coletadas das entrevistas realizadas, os estudantes elaboram gráficos de setores e de barras, além de enriquecerem suas considerações sobre temas, como por exemplo: o comércio ambulante nos trens e as condições de acessibilidade de cada estação.

Um outro resultado entregue pelos estudantes foram as fotografias das paisagens urbanas. As fotos revelaram de diferentes maneiras a influência que a ferrovia exerce sobre os arredores. Podemos citar como exemplo: na estação Francisco Morato, as fotografias mostram a forte presença de comércios, como o tradicional “Lojão do Brás”; próximo da estação de Jundiaí, fotos de construção de prédios; na estação de Botujuru, painéis solares sendo instalados; e indústrias que utilizam a ferrovia, como o caso da Elekeiroz em Várzea Paulista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciarmos o trajeto, surgiu uma dúvida de uma estudante: quem é o dono da CPTM? Quando iniciamos a explicação junto aos funcionários da CPTM, refizemos esse questionamento e

respondemos que a CPTM é um bem público do estado de São Paulo. Para a nossa grata surpresa, o funcionário foi além e respondeu o questionamento, dizendo que: a CPTM, assim como os trens, é de cada um que utiliza o serviço prestado.

Esse questionamento comum de vários cidadãos, ao ser contrastado por respostas diferentes, ofereceu um ótimo início para as discussões. Independente das atuais concessões, é importante formar um cidadão que entenda o transporte de qualidade como um direito, e que os interesses sobre o tema geralmente são divergentes, tornando a luta política imprescindível.

O projeto vencedor da concessão prevê a construção de um novo túnel entre as estações de Francisco Morato e Botujuru. Como essa construção impactará os moradores e usuários que dependem da Linha 7 – Rubi para trabalhar? Isso não é explicitado e pode ser um assunto a ser explorado em investigações futuras. Realizar um Trabalho de Campo proporcionou aos estudantes o contato direto com a realidade mediados por conceitos científicos. Ao professor, aguçou o olhar investigativo capaz de ser professor-pesquisador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL (País).Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016, .149

LANNA, Ana Lúcia Duarte. Ferrovias no Brasil: o território e as cidades. TsT. Transportes, servicios y Telecomunicaciones, n. 38, p. 17-41, 2019.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do Meio: teoria e prática. Geografia (Londrina), v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009.

NASCIMENTO, Odicleide Coutinho do. A importância da pesquisa na formação do professor de geografia frente às reformas curriculares e ao PNE. In: Encontro Nacional de Geógrafos, 18, 2016, São Luís. Anais. A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. São Luís: ENG, 2016. p. 1-12. Disponível em: <1467601974_ARQUIVO_Met.-do-ens.-de-geo.pdf>.Acesso: 25 dez. 2024

SERPA, Ângelo. O TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA. Boletim Paulista de Geografia, [S. l.], n. 84, p. 7–24, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/725>. Acesso em: 06 abr. 2025

TRINDADE, Gilmar Alves. Milton Santos e a noção de espaço enquanto um meio técnico-científico-informacional. Estudos Geográficos, v.20, n.3, p.264-282, 2022. Disponível em: <MILTON SANTOS E A NOÇÃO DE ESPAÇO ENQUANTO UM MTCI>. Acesso: 27 dez. 2024.

Capítulo 7



10.37423/260611044

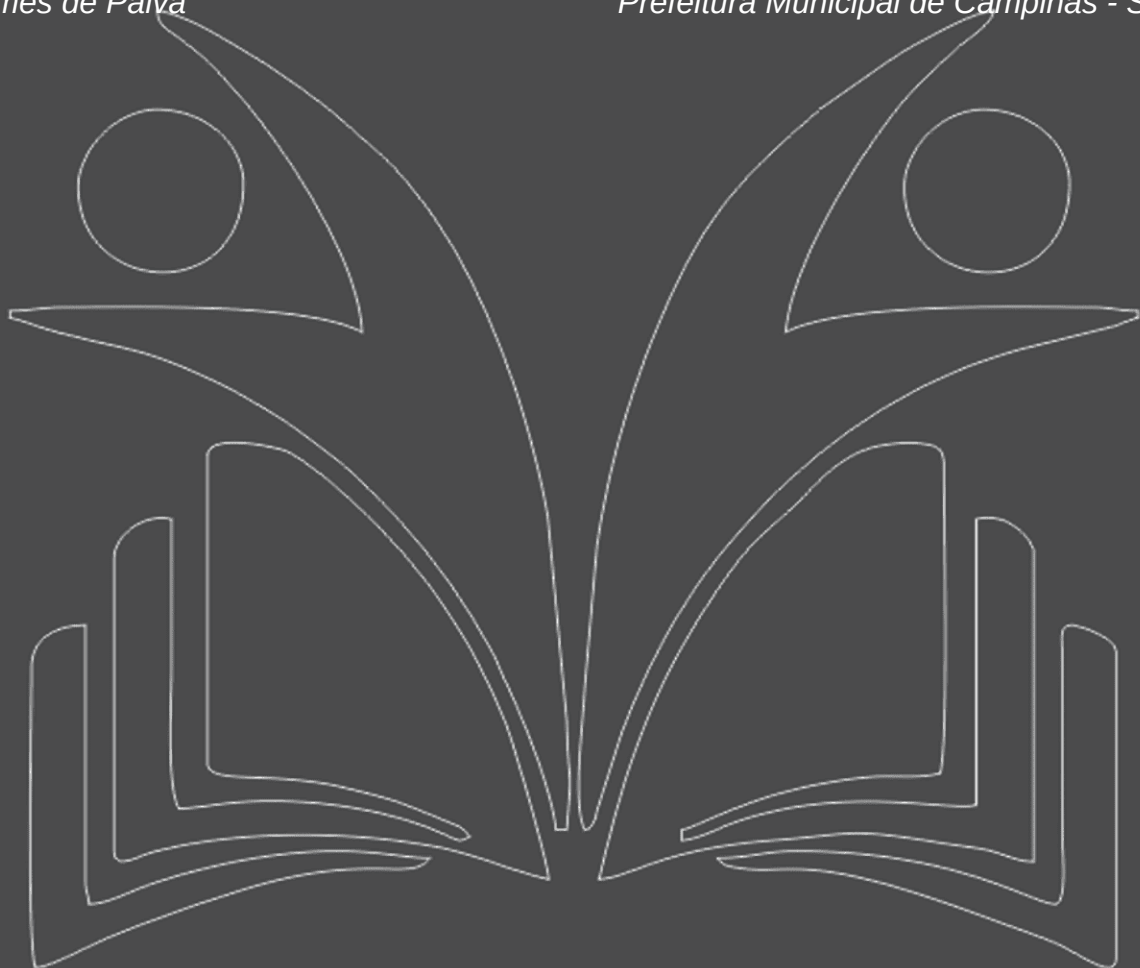
PROJETO DE ACESSO AO CURRÍCULO BASEADO NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM - ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO CURRÍCULO

Angélica Marcelino Toscaro

Prefeitura Municipal de Campinas -SME

Gabriel Gomes de Paiva

Prefeitura Municipal de Campinas - SME



RESUMO

O Projeto de Acesso ao Currículo baseado no Desenho Universal para a Aprendizagem (PACDUA) configura-se como uma estratégia de formação continuada docente voltada à ampliação do acesso ao currículo e à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na Rede Municipal de Campinas em 2025. Fundamentado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o projeto articula metodologias ativas, gamificação, tecnologias digitais, cultura maker e educação 4.0, considerando a diversidade de modos de aprender, engajar-se e expressar conhecimentos. Desenvolvido como grupo de estudos, o PACDUA contou com encontros síncronos e atividades assíncronas, integrando teoria e prática por meio da construção colaborativa de materiais acessíveis, planos de aula multimodais e avaliações inclusivas. Os resultados evidenciam que a formação impactou diferentes etapas e modalidades de ensino, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e salas de recursos multifuncionais, promovendo a eliminação de barreiras, o fortalecimento da autonomia dos estudantes e a ampliação do repertório pedagógico docente. Assim, o PACDUA demonstra seu potencial como política formativa capaz de fomentar a inovação pedagógica e garantir o direito de todos os estudantes ao pleno acesso ao currículo.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Formação docente; Educação inclusiva; Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

O contexto contemporâneo da educação básica exige práticas pedagógicas que respondam às necessidades de estudantes cada vez mais diversos, tanto em seus modos de aprender quanto em seus interesses e formas de interação com o conhecimento. Essa diversidade exige a implementação de estratégias capazes de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, em consonância com políticas públicas inclusivas e com a perspectiva de uma escola democrática, equitativa e inovadora.

Nesse cenário, surge o Projeto de Acesso ao Currículo baseado no Desenho Universal para Aprendizagem (PACDUA), concebido como um grupo de estudos e ação formativa destinado aos profissionais da Rede Municipal de Campinas. O PACDUA articula o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) com metodologias ativas, gamificação, uso de tecnologias digitais, cultura maker e educação 4.0, propondo um trabalho colaborativo entre professores.

Este artigo busca discutir o alcance do PACDUA enquanto estratégia de formação continuada e difusão de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, analisa como a formação impactou a criação de materiais acessíveis, inspirou práticas em diversas escolas de ensino fundamental I e II, educação infantil e nas salas de recursos multifuncionais, e fortaleceu o desenvolvimento profissional de professores da referida rede.

DUA: Caminhos Flexíveis para Ensinar e Aprender na Diversidade

O DUA, desenvolvido pelos pesquisadores do CAST (2018), fundamenta-se na premissa de que todos os estudantes aprendem de maneiras diferentes, o que exige currículos flexíveis, capazes de oferecer múltiplas formas de: representação (como os alunos recebem a informação), ação e expressão (como demonstram o que aprenderam) engajamento (como se motivam e se envolvem na aprendizagem).

Conforme Meyer, Rose e Gordon (2014), o DUA é um modelo que rompe com perspectivas tradicionais ao planejar a diversidade desde o início, e não como adaptação posterior. No contexto das políticas inclusivas brasileiras, o modelo dialoga com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), reforçando o direito de todos ao pleno acesso ao currículo e, no contexto do município de Campinas, o DUA traz

o diálogo com a política municipal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Campinas, 2020).

Por meio da aprendizagem ativa, as escolas transformam-se em um palco de um processo contínuo gerador de um ciclo virtuoso, no qual a vontade de aprender do estudante aumenta conforme cresce sua autonomia e sua participação, permitindo que professores consigam, de fato, realizar seu trabalho e cumprir os objetivos de aprendizagem alinhados em colaboração de ambas as partes. O uso das tecnologias contribuiu e muito para a efetivação desse estudante protagonista. Em consonância com a aprendizagem ativa, o município de Campinas visa formação docente e das equipes gestoras das escolas para o uso potencial das tecnologias assistivas, enquanto ferramentas pedagógicas e com a capacidade de, além de ganhos cognitivos, proporcionar uma efetiva transformação no contato com o mundo da informação e da cidadania para os estudantes (Campinas, 2014).

O Desenho Universal Para Aprendizagem (DUA) é estruturado em três princípios fundamentais, que orientam o planejamento e a implementação de estratégias inclusivas sendo eles:

1. Oferecer Múltiplas Formas de Representação e Reconhecer que os alunos processam informações de maneiras diferentes.

Estratégias:

- Uso de textos, imagens, gráficos, vídeos e áudios. Inclusão de legendas em vídeos ou descrições em imagens.
- Apresentação de conceitos complexos de forma simplificada.

2. Oferecer Múltiplas Formas de Ação e Expressão permite que os alunos demonstrem o que aprenderam de formas variadas.

Estratégias:

- Trabalhos em formato escrito, apresentações, vídeos ou projetos. Ferramentas digitais para produção de conteúdo. Incentivo ao uso de métodos criativos, como arte ou dramatização.

3. Oferecer Múltiplas Formas de Engajamento: Busca motivar e engajar os estudantes com base em suas preferências e interesses.

Estratégias:

- Propostas de atividades com diferentes níveis de desafio. Contextualização dos conteúdos com temas do interesse dos alunos. Gamificação e trabalho colaborativo.

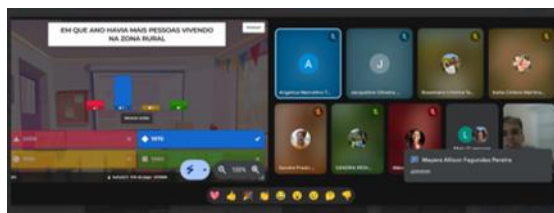
Sendo assim, o Desenho Universal Para Aprendizagem (DUA) traz consigo uma visão de que estamos tratando de uma abordagem inovadora que transforma a forma como ensinamos, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Em vez de um modelo único para todos, o DUA propõe caminhos flexíveis, respeitando as diferentes formas de aprender, possibilitando múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, possibilitando que cada estudante encontre sua melhor maneira de aprender. Com o uso de gamificação, cultura maker, metodologias ativas e tecnologia, criamos experiências envolventes e acessíveis, tornando o aprendizado mais significativo e dinâmico.

Autores como Bacich e Moran (2018) e Borges (2014) destacam que as metodologias ativas reposicionam o estudante como protagonista, favorecendo autonomia, resolução de problemas, pensamento crítico e interação social. A gamificação, por sua vez, conforme Silva e Bittencourt (2021), amplia o engajamento por meio de feedback contínuo, desafios e motivação intrínseca.

Associadas ao DUA, tais estratégias compõem o quadro de inovação pedagógica pensando na diversificação de práticas que juntas promovem a inclusão e acesso aos estudantes.

Imagem 1. Uso de recursos gamificados - plataforma KAHOOT como estratégias avaliativas.



Caminhos Possíveis - Formação Docente

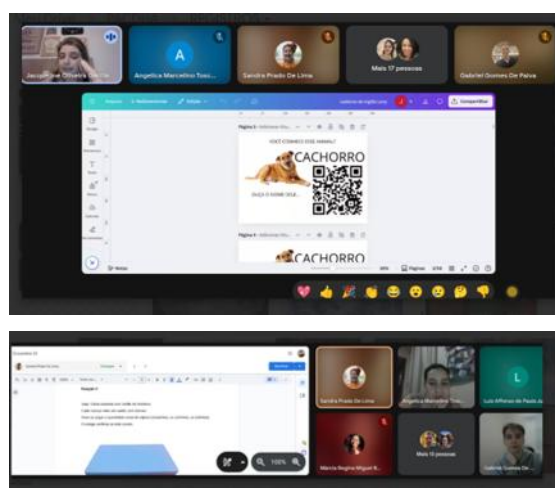
O PACDUA estruturou-se como grupo de estudos, com encontros síncronos e atividades assíncronas desenvolvidas ao longo de 14 encontros, totalizando 47 horas. Cada encontro articulou teoria e prática, discutindo conceitos, construindo materiais acessíveis e planejando aulas baseadas no DUA. Foi criado portfólio com os registros pedagógicos compartilhados nas plataformas Padlet, Google Forms e Google Classroom.

Os dados analisados evidenciam que o PACDUA extrapolou seu espaço de origem, alcançando: EMEFs de diferentes territórios da rede municipal, CEIs cujos professores adaptaram atividades para bebês e crianças pequenas, salas de recursos e atendimentos especializados, promovendo práticas multidisciplinares.

Os cursistas implementaram atividades gamificadas, avaliações inclusivas, planos de aula multimodais e materiais acessíveis que foram compartilhados nas plataformas colaborativas. O uso de tecnologias como Kahoot, Plickers, Genially, Canva, Padlet e softwares de acessibilidade possibilitou múltiplas formas de acesso e expressão, conforme orienta o DUA.

Os materiais produzidos possibilitaram a eliminação de barreiras e o pensamento de estratégias que trazem consigo preceitos de acessibilidade, engajamento, participação dos estudantes com deficiência, autonomia tal como o olhar para diversas formas de aprender e se expressar, possibilitando a ampliação do repertório docente para planejar com base no DUA, criar materiais em diferentes linguagens (vídeo, áudio, imagem, texto), repensar avaliações somativas, utilizar gamificação e metodologias ativas de forma sistemática.

Imagens 2 e 3. Apresentações das propostas baseadas no DUA construídas pelos cursistas.



A formação presencial também se viu como engajadora para a apresentação de estratégias e discussões de acordo com a realidade de cada unidade escolar onde os formadores estiveram presentes: seja em Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional - RPAI, em horário de Trabalho Docente Coletivo – TDC ou em horário de Tempo Docente de Formação – TDF. Houve a apresentação dos conceitos e formas de aplicação do Desenho Universal Para a Aprendizagem baseados num olhar multidisciplinar pensando em estratégias e apresentando práticas reais para os docentes e equipe escolar das unidades.

Imagem 4. Apresentação do PACDUA no TDF na EMEFEI/EJA Professor Zeferino Vaz – CAIC



Imagem 5. Apresentação do PACDUA na RPAI na EMEF/EJA Profª Geny Rodrigues



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (Acesso em: 28 dez. 2025). revistas.pucsp.br

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (Acesso em: 28 dez. 2025). revistasdigitais.uniube.br

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm (Acesso em: 28 dez. 2025). revistasdigitais.uniube.br

Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm (Acesso em: 28 dez. 2025). psicopedagogia.emnuvens.com.br+1

Brasil. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial (SEE/MEC), Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> (Acesso em: 28 dez. 2025). Portal de Periódicos UFSM

CAMPINAS. Princípios e Fundamentos da Educação Especial – Campinas (2025). Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2025-05/Princípios%20e%20Fundamentos%20da%20Educação%20Especial%202025.pdf> (Acesso em: 28 dez. 2025).

CAMPINAS. Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas – princípios e fundamentos (2021). Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/Princ%C3%ADpios%20e%20Fundamentos%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial.pdf> (Acesso em: 28 dez. 2025).

CAST – Center for Applied Special Technology. Universal Design for Learning: Theory & Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014. Disponível em: <https://www.cast.org/resources/tips-articles/universal-design-for-learning-theory-practice/> (Acesso em: 28 dez. 2025). CAST

CAST – UDL Guidelines version 3.0 (Diretrizes DUA). Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/> (Acesso em: 28 dez. 2025). Portal de Periódicos UFSM

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. Universal Design for Learning: Theory & Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014. (Referência ao princípio fundamental de DUA). CAST

Capítulo 8



10.37423/260611045

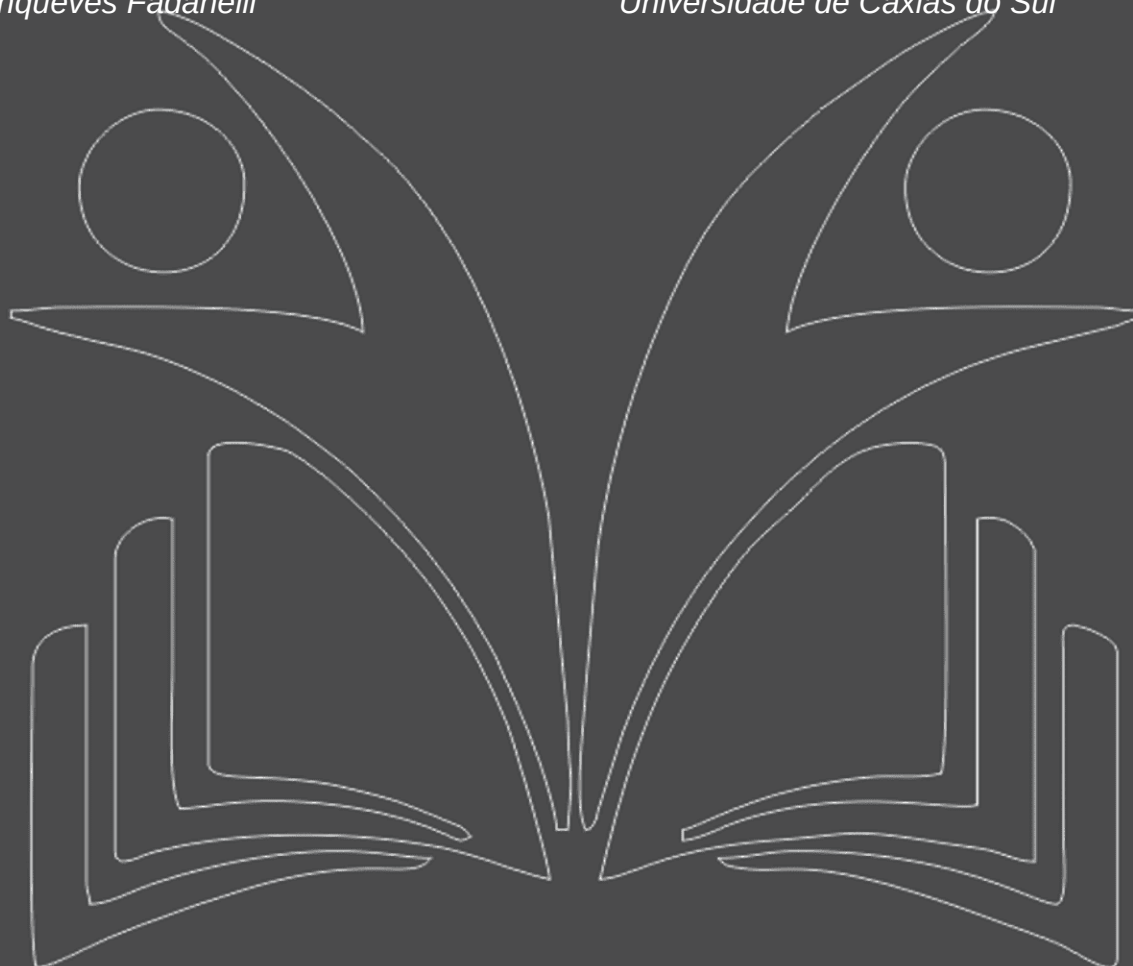
FRASEOLOGIA E PODER: A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE E SUBMISSÃO EM O CONTO DA AIA

Jeanine Casagrande

Universidade de Caxias do Sul

Sabrina Bonqueves Fadanelli

Universidade de Caxias do Sul



RESUMO

Este artigo analisa fraseologias presentes no dialeto de Gilead, uma teocracia totalitária descrita na obra *O Conto da Aia*, da autora Margaret Atwood. Como objetivo geral, busca-se verificar como o uso das fraseologias presentes no livro auxiliam na manutenção do regime totalitário vigente. Para isso, são consultados autores que pesquisam sobre a fraseologia e a intersecção entre linguagem e poder e, assim, feitas ponderações acerca dessa relação. A partir disso, procura-se demonstrar a influência que a linguagem exerce sobre o pensamento e o comportamento popular. Visando alcançar o objetivo proposto, o contexto da obra é trazido de maneira resumida e uma busca manual por fraseologias é realizada. A partir das fraseologias identificadas nos trechos apresentados e dos conceitos trazidos, conclui-se que a linguagem é um recurso utilizado em Gilead para manipular e controlar os seus habitantes. Por meio da manipulação e do uso intencional da língua, aqueles que estão no topo da hierarquia na história narrada conseguem assegurar o seu poder mantendo o povo submisso.

Palavras-chave: Linguagem; Fraseologia; *O Conto da Aia*; Poder.

INTRODUÇÃO

Este estudo visa identificar a presença de fraseologias na obra *O conto da Aia*, escrita por Margaret Atwood, que possam ser relacionadas ao tema manipulação do povo, trabalhado pela autora em sua obra. Considerando as fraseologias selecionadas, a intersecção entre linguagem e poder serve como plano de fundo para a análise a ser descrita. A sociedade retratada na narrativa funciona como uma metáfora da sociedade atual, permitindo-nos, portanto, estabelecer relações entre ambas e, possivelmente, amadurecer como cidadãos.

Em *O conto da Aia*, a autora descreve a trajetória de uma mulher forçada a servir como aia em uma sociedade totalitária de cunho teocrático chamada Gilead. Apesar de o termo ‘aia’, utilizado na história, tradicionalmente estar relacionado a uma dama de companhia ou a uma camareira, as atribuições dadas às mulheres que forçosamente assumiam esse papel são mais árduas do que o habitual.

Além de narrar a rotina, os sentimentos e os pensamentos ocultos da protagonista June, Atwood também descreve a estrutura opressiva que compõe essa realidade fictícia. Conjuntamente, ela retrata os rituais e a linguagem obrigatórios e, portanto, cuidadosamente performados com o propósito de intimidar e manipular a todos.

Desejamos por meio deste estudo averiguar como o uso das fraseologias existentes no discurso de Gilead auxiliam na manutenção do regime totalitário vigente na narrativa. O reconhecimento da influência que a linguagem exerce na maneira de pensar e de agir de uma sociedade nos permite perceber como a língua é utilizada para preservar o poder e manter a população submissa na sociedade fictícia em análise.

No entanto, esse conhecimento também nos coloca à disposição instrumentos necessários para que, como membros de uma sociedade, possamos observar a comunidade da qual fazemos parte e identificar discursos ou falas com intuítos manipulatórios e, diante disso, considerar o curso de ação mais adequado, visando preservar nossa cidadania e liberdade.

Além do interesse linguístico e social, referido anteriormente, o estudo da intersecção entre fraseologia e linguagem como instrumento de controle e submissão também é relevante por ser pouco explorado. Estudos que exploram a linguagem nas disputas de poder travadas no universo do romance (Rufino, 2012; Zanardi 2020; e De Paula e Batista, 2022) são encontrados, mas nenhum se debruça com a mesma especificidade do que pretendemos aqui.

Sendo assim, é realizada uma leitura minuciosa, seguida de análise da obra, a fim de identificar e demonstrar como a linguagem pode influenciar tanto a maneira de pensar quanto o comportamento popular. Na obra em questão, isso ocorre por meio de fraseologias que são usadas constantemente na fala dos habitantes de Gilead. Feito isso, será possível ponderar sobre a relação entre fraseologias e a linguagem como instrumento de controle e submissão.

Este artigo está organizado em quatro seções. Em Fraseologia, é apresentada a definição de fraseologia e são feitas considerações relacionadas ao tema. Em Linguagem e poder, são apresentadas noções relevantes para compreensão e embasamento deste estudo. Em Análise, resultados e discussão, são analisados excertos extraídos da obra que contenham fraseologias de forma a mostrar a intencionalidade de seu uso. Nas Considerações finais, verificamos se o objetivo deste estudo foi alcançado e são feitas sugestões de aprofundamento do tema.

Fraseologia

Diferentes autores divergem ao conceituar fraseologia, enquanto alguns acreditam que ela se limita a expressões idiomáticas próprias de uma língua, outros acreditam que os provérbios, os ditados, as locuções e as lexias compostas também são consideradas fraseologias (Bevilacqua, 2005).

Há também autores que afirmam que a estrutura das fraseologias não é fixa, logo pode variar de uma palavra a um grupo de palavras, assim como pode incluir locuções, expressões, orações, segmentos de frases, frases, conjunto de frases, entre outros (Bevilacqua, 2005). De acordo com Monteiro-Plantin (2017), a fraseologia pode ser definida como o conjunto de unidades fraseológicas, sendo elas

combinações de unidades léxicas relativamente estáveis, com certo grau de idiomaticidade, formadas por duas ou mais palavras, que constituem a competência discursiva dos falantes, utilizadas convencionalmente em contextos precisos, ainda que muitas vezes de forma inconsciente (Monteiro-Plantin, 2017, p.1).

Sobre as características das unidades fraseológicas, pode-se afirmar que elas são polilexicais, fixas ou cristalizadas, apresentam idiomaticidade, são convencionais e frequentes em uma dada língua (Monteiro-Plantin, 2017, p.8). No que diz respeito à polilexicalidade, trata-se da propriedade das unidades fraseológicas serem compostas por mais de uma unidade lexical. No entanto, é importante ressaltar que o ponto principal é a relação semântica entre os elementos que constituem a unidade fraseológica e não a quantidade de elementos, como nos exemplos: espírito de porco, pernas para que te quero ou chutar o pau da barraca (Monteiro-Plantin, 2017).

Já a fixação ou cristalização, diz respeito à impossibilidade de realizar-se alterações ou substituições nas unidades fraseológicas. Tendo como exemplo a fraseologia *bater as botas*, que exprime a ideia de morrer, o mesmo significado não seria expresso se utilizássemos as flexões *bater as botinhas* ou *bater as botas de couro* (Monteiro-Plantin, 2017).

Entende-se por idiomaticidade algo que é próprio de uma língua e que não pode ser traduzido palavra por palavra. Isso acontece, pois o seu significado não é o resultado da soma dos sentidos de cada elemento que constitui dada unidade fraseológica. Como em *mão na roda* que para entendermos a ideia de auxílio ou ajuda não devemos considerar o significado de cada um dos seus elementos separadamente, mas em relação um com o outro (Monteiro-Plantin, 2017).

A última característica trata da convencionalidade e da frequência de uso, pois são duas condições que estão intimamente ligadas. Uma expressão é dita convencional quando em uma dada língua ela é geralmente escolhida em detrimento de outra; já quando há o uso repetido de uma expressão pré-fabricada, ela é chamada de frequente (Monteiro-Plantin, 2017).

A convencionalidade e a frequência de uso das unidades fraseológicas mantêm uma estreita dependência com suas fontes de produção, manutenção e reprodução (Monteiro-Plantin, 2017, p.11). Em sua maioria, as fontes principais são: (i) a mitologia greco-romana – como no exemplo *bicho de sete cabeças*; (ii) a literatura universal – como *paciência de Jó* ou *espelho mágico*; e (iii) a literatura de viagem – como *cachimbo da paz*, a indústria cultural e os meios de comunicação de massa (Monteiro-Plantin, 2017).

Além das características apresentadas, as fraseologias podem ser divididas em fraseologias da língua comum e da língua especializada. As da língua especializada se caracterizam por focar em fraseologias específicas de diferentes áreas do conhecimento. No entanto, para este artigo interessa-nos especialmente fraseologias da língua comum, conforme veremos a seguir.

Da perspectiva da aprendizagem das fraseologias da língua comum, os falantes nativos sabem como e quando utilizá-las de maneira instintiva, somente apresentando dúvidas em relação ao seu uso quando se trata de um segundo idioma. Logo, quando um indivíduo é capaz de utilizar fraseologias em uma língua diferente da sua língua materna, ele demonstra ter alto grau de competência linguística naquele idioma (Bevilacqua, 2005).

O aspecto da idiomaticidade é reforçado ao tratarmos das fraseologias da língua comum, pois afirma-se que o seu significado “não pode ser deduzido de forma independente por cada um dos elementos que a compõem, mas pelo conjunto desses elementos” (Bevilacqua, 2005, p. 77). Vide os exemplos a seguir: ser vinho da mesma pipa indica que algo ou alguém é semelhante a outro, morrer de inveja expressa que alguém está sentindo muita inveja e tudo leva a crer indica que há evidências apontando para uma conclusão específica.

Linguagem e Poder

Ao discutirmos linguagem, devemos, em primeiro lugar, compreender que ela está intimamente ligada à ideia de cultura, tanto é que a língua é considerada por alguns autores como um espelho da sociedade, pois ela reflete a cultura e a visão de mundo de toda uma comunidade (Benveniste, 1989; Kramsch, 2014).

No entanto, é preciso ter cuidado ao comparar duas línguas, por mais que elas sejam parecidas, pois, não há duas línguas que sejam semelhantes o suficiente para que possam ser consideradas representações de uma mesma realidade social. De outra forma, estaríamos tratando as línguas como rótulos diferentes de uma mesma sociedade (Kramsch, 2014).

A língua e a sociedade se organizam num processo mútuo. É a partir da língua que a cultura é transmitida para as novas gerações e que os indivíduos que fazem parte de uma dada comunidade são formados, assim como a sociedade provê a língua como ambiente propício para que ela possa se concretizar e evoluir (Benveniste, 1989). Sendo assim, de acordo com o autor:

a língua nasce e se desenvolve no seio da comunidade humana, ela se elabora pelo mesmo processo que a sociedade, pelo esforço de produzir os meios de subsistência, de transformar a natureza e de multiplicar os instrumentos (Benveniste, 1989, p.97).

Nesse processo, que envolve tanto a língua quanto a sociedade, a língua não pode ser vista apenas como uma ferramenta utilizada para reproduzir ideias, mas como reveladora de ideias que determinam a forma de pensar e agir dos indivíduos que as falam. Sendo assim, ao aprendemos uma segunda língua, não estamos somente aprendendo um idioma, estamos também acessando o repertório cultural de seus falantes nativos (Schröder, 2023).

Considerando o caráter criativo e infinito de possibilidades da língua, assim como a influência que ela tem na maneira como seus falantes pensam e agem, percebemos como ela pode ser utilizada com

intencionalidade para despertar pensamentos e emoções. As palavras não exprimem significados diversos por conta própria, elas podem ser levadas a isso para servirem a interesses políticos através do discurso (Benveniste, 1989; Kramsch, 2014).

Diante disso, não podemos ignorar que as línguas não são neutras. Quando, por exemplo, um idioma invisibiliza o sexo feminino por meio do uso de pronomes, substantivos ou quaisquer outras classes de palavras, também está deixando a mulher invisível no discurso social e ignorando a sua importância como membro ativo de uma comunidade (Von Flotow, 1997).

Dessa forma, vemos que as línguas não são apenas um recurso usado para a comunicação. Elas são também um recurso utilizado para a manipulação social de acordo com o interesse daqueles que dominam o discurso, e, portanto, detêm o poder. Sendo assim, é urgente que todos nós membros integrantes de uma sociedade, e assim falantes de uma língua, estejamos cientes de que estamos sujeitos a sermos manipulados por discursos tendenciosos a todo momento (Kramsch, 2014; Von Flotow, 1997).

É justamente nesse terreno da linguagem como instrumento de poder que as fraseologias presentes no dia a dia de Gilead, analisadas a seguir, atuam de forma mais contundente.

ANÁLISE, RESULTADOS OU DISCUSSÃO

Nessa seção são apresentadas as fraseologias presentes em O Conto da Aia que foram selecionadas para análise. Nem todas as fraseologias puderam ser contempladas neste estudo, sendo assim foram escolhidas as que foram utilizadas com maior frequência no romance. Uma vez que a história se passa em uma sociedade teocrática, as referências a Deus, sejam explícitas ou implícitas são constantes.

Na história, a taxa de fertilidade e, conseqüentemente, de natalidade caiu de maneira abismal. Logo, dentro do contexto de radicalismo religioso de Gilead, algumas mulheres férteis, chamadas de Aias, são forçadas a assumir o papel de reproduzir com Comandantes que fazem parte do alto escalão do governo. Esse papel performado pelas Aias assume um viés sagrado na trama, visando justificar e mascarar a violência que elas sofrem.

Por se tratar de um governo que assumiu sua posição atual por meio de um golpe de estado e que tolheu completamente os direitos das mulheres, a aura de medo e violência é constante. A seguir, apresentamos um trecho de um diálogo entre duas Aias que exemplifica esse cenário. Nele podemos

verificar dois casos de fraseologias utilizadas como saudação: “Bendito seja o fruto” e “Que possa o Senhor abrir”, sendo a segunda frase a resposta considerada adequada para a primeira saudação.

-Bendito seja o fruto – diz ela pra mim, a expressão de cumprimento considerada correta entre nós.

-Que possa o Senhor abrir – respondo, a resposta também correta. Viramo-nos e caminhamos juntas passando pelas grandes casas, em direção à parte central da cidade. Não temos permissão de ir lá exceto em pares. Supostamente isso é para nossa proteção, embora a ideia seja absurda: já somos bem protegidas. A verdade é que ela é minha espiã, como eu sou a dela. Se alguma de nós duas escapular da rede por causa de alguma coisa que aconteça em uma de nossas caminhadas diárias, a outra será responsável (Atwood, 2017, grifos nossos, p. 29).

Ambas as fraseologias destacadas fazem referência ao papel sagrado de procriar, desempenhado pelas Aias em Gilead. Dessa forma, reforçando a ideologia e a estrutura hierárquica de gênero e fé estabelecidas. Nas cerimônias centrais da narrativa — em especial no ritual mensal de reprodução —, a fraseologia “Bendito seja o fruto” é recitada pelas Esposas como parte de uma liturgia institucionalizada. A expressão, adaptada do versículo bíblico de Lucas 1:42, é despida de seu contexto de origem — a saudação de Isabel a Maria — e reconfigurada como instrumento de validação do papel reprodutivo das Aias.

A apropriação da linguagem bíblica não é casual. Ela cumpre uma função ideológica precisa: ao atribuir à gravidez da Aia o estatuto de evento sagrado, o regime apaga a violência do ato que a produziu e transforma a sujeição em vocação divina. A fraseologia opera, portanto, como um dispositivo de eufemização — no sentido descrito por Bourdieu (1989) ao tratar da violência simbólica: ela nomeia a opressão com palavras que evocam bênção, tornando a resistência não apenas difícil, mas moralmente culpável.

Fraseologicamente, a expressão se distingue das saudações cotidianas por seu caráter estritamente cerimonial: ela não circula livremente na fala comum, mas é reservada ao ritual, o que lhe confere uma aura de sacralidade que reforça a hierarquia. Quem a profere (a Esposa) e quem a recebe (a Aia) ocupam posições fixas e assimétricas — a fraseologia, ao ser enunciada, reencena e confirma essa assimetria.

Outra fraseologia bastante utilizada é apresentada a seguir:

Passamos pelas lojas e chegamos de novo à barreira de controle, e somos autorizadas a passar. Seguimos em frente em meio às grandes casas de aparência vazia, com os gramados sem ervas daninhas. Na esquina perto da casa onde é meu posto de serviço, Ofglen para, se vira para mim.

-**Sob o Olho Dele** – diz ela. A despedida correta.

-**Sob o Olho Dele** – respondo, ela me faz um pequeno sinal de cabeça. Hesita, como se fosse dizer alguma coisa, mas então se vira e sai andando pela rua. Ela é como um reflexo de mim mesma, em um espelho do qual estou me afastando (Atwood, 2017, grifos nossos, p. 61).

A fraseologia em destaque utiliza a palavra olho como forma de lembrar a todos que eles estão sendo vistos e, portanto, vigiados, seja por Deus ou pelos espiões de Gilead. Ela alia os valores religiosos com a ideia de vigilância constante, instigando assim o medo naqueles que pensam em descumprir as regras impostas, seja por medo do divino, seja por medo daqueles que dizem agir em nome de Deus. A vigilância evocada pelo "Olho Dele" corresponde diretamente ao conceito do panóptico analisado por Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (1975). No panóptico, o efeito de poder funciona mesmo quando ninguém está de fato observando, pois o vigiado internalizou o olhar do vigilante. Em Gileade, a frase cumpre exatamente essa função: ao ser repetida a cada despedida, ela reinscreve no corpo e na mente das Aias a consciência de que são permanentemente visíveis. O controle não precisa ser exercido — ele foi incorporado na própria linguagem cotidiana.

Outra fraseologia de relevância é quando as Aias usam a frase “Louvado seja”, verificamos novamente o quanto o vocabulário delas é manipulado para demonstrar obediência aos valores determinados e reprimir atitudes ou falas espontâneas que possam sugerir algum pensamento individual.

Durante essas caminhadas ela nunca disse nada que não fosse estritamente ortodoxo, no entanto, nem eu. Pode ser uma verdadeira crente, uma Aia em mais do que apenas o título. Não posso correr o risco.

-A guerra está indo bem – diz ela.

-**Louvado seja** – respondo.

-Tivemos a bênção do tempo bom.

-Que eu recebo com alegria.

-Derrotaram mais rebeldes, desde ontem.

-**Louvado seja** – respondo. Não lhe pergunto como sabe. O que eram eles?

-Batistas. Tinham uma fortaleza nas Colinas Azuis. Eles os obrigaram a sair de lá.

-**Louvado seja** (Atwood, 2017, grifos nossos, p.30).

A partir da leitura das fraseologias e dos trechos trazidos podemos perceber o quanto a linguagem é utilizada como mecanismo de manipulação em Gilead, suprimindo e intimidando conversas que demonstrem reflexão, opinião ou discordância aos ideais impostos. Além disso, elas têm cunho

adorativo e são vistas e encorajadas como saudações corretas a serem usadas por todos, sendo assim utilizadas como meio de coerção a todos naquela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme verificamos neste artigo, as fraseologias presentes no livro *O Conto da Aia* não são simples saudações, funcionam como instrumentos de controle e submissão em Gilead. Lendo os trechos trazidos, identificamos que por meio das fraseologias analisadas o controle social é mantido, imprimindo sob os membros daquela sociedade os valores religiosos, misóginos e autoritários dos seus líderes, assim como incitando o medo e a culpa. Elas cobrem os principais momentos da vida social de Gilead: o encontro casual na rua, a despedida, a resposta a notícias, o ritual reprodutivo, a cerimônia pública e a doutrinação nas Casas Vermelhas. Essa onipresente distribuição não é acidental. Ela garante que nenhum momento da vida cotidiana escape à gramática do regime: onde quer que esteja, o habitante de Gilead está sempre a um enunciado de distância de confirmar sua lealdade ou de revelar sua dissidência.

Dessa forma, este estudo demonstrou a relação direta entre o uso das fraseologias na obra e a manutenção do regime totalitário de Gilead, assegurando a submissão da população. Embora a sociedade descrita por Atwood seja uma distopia, o mecanismo de doutrinação por meio da linguagem que a narrativa expõe serve como um alerta. A obra nos mostra como devemos estar atentos a esses processos no mundo real.

Utilizar a linguagem como instrumento para reforçar uma hierarquia de gênero, poder e fé é dar espaço a uma fórmula já conhecida na história mundial. A dinâmica da manipulação social nem sempre é visível, principalmente para aqueles que estão envolvidos e sensíveis àquele discurso. Este tema pode ser aprofundado em pesquisas futuras pela análise de discursos políticos ou veiculados pela mídia, identificando fraseologias e investigando se estas servem a interesses de ideologias ou grupos específicos que buscam moldar o pensamento e o comportamento social.

REFERÊNCIAS

- ATWOOD, Margaret Eleanor. O conto da aia. Rio de Janeiro: Rocco, 2017. 366 p. ISBN 8532520669.
- BENVENISTE, Émile. Problemas de linguística geral II. Campinas: Pontes, 1989. cap. 6, p. 93-104.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BEVILACQUA, Cleci Regina. Fraseologia: perspectiva da língua comum e da língua especializada. *Revista Língua e Literatura*, Frederico Westphalen, v. 6 e 7, n. 10/11, p. 73-86, 2005. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/40>. Acesso em: 14/10/2025.
- De PAULA, L. BATISTA, R. S. O aprisionamento da mulher: *The Handmaid's Tale* na contemporaneidade. *Galáxia* (São Paulo, online), ISSN: 1982-2553. Publicação Contínua. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-2553202255571>. v. 47, 2022, pp.1-27. Acesso em: 14/06/2026.
- FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- KRAMSCH, Claire. Language and Culture. *AILA Review*, [S. l.], v. 27, p. 30-55, 2014. DOI 10.1075/aila.27.02kra. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/docserver/fulltext/aila.27.02kra.pdf?expires=1760467315&id=id&accname=guest&checksum=49C7F27F2205622974D34AC91EB7C943>. Acesso em: 14/10/2025.
- RUFINO, A. R. O (des)velar de ideologias em *The Handmaid's Tale*: vozes/discursos entrelaçados nas amarras do poder. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.
- SCHRÖDER, Ulrike. Linguagem, cultura e cognição: da Filosofia pela Linguística Antropológica à Linguística Cultural. *Matraga*, v. 30, n. 59, p. 239-253, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/73494>. Acesso em: 14/06/2026.
- MONTEIRO-PLANTIN, R. S. ReVEL na Escola: Fraseologia e Paremiologia: para que ensinar, se todo o mundo sabe? *ReVEL*, v. 15, n. 29, 2017. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/es/edicoes/?id=47>. Acesso em: 14/10/2025.
- VON FLOTOW, Luise. Historical background: Women and language. In: VON FLOTOW, Luise. Translation and gender: Translating in the "Era of Feminism". Manchester: St. Jerome Publishing, 1997. cap. 1, p. 5-13. ISBN 1-900650-05-3.
- ZANARDI, J. K. Entre sussurros e silêncios: o jogo da linguagem em *The Handmaid's Tale*. *PerCursos*, Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 057-078, 2021. DOI: 10.5965/1984724621472020057.

Capítulo 9



10.37423/260611050

O ENFRENTAMENTO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Franciele Rocha dos Santos

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Verônica Fernanda de Souza

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Ana Milena Mayumi Harada

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Allyson Fernando Martins Alvino de Lima

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Andréia da Silva Moreira Ribeiro

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Giulia Cristina Souza Xavier Nunes

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Tiago Nazário Abeche

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Sara Cristina Ventura Magrini

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

RESUMO

Este artigo aborda a respeito da importância do papel da escola no processo de prevenção e combate ao abuso sexual infantil, a partir de um relato de experiência de atividades desenvolvidas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculados ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), do campus de Jacarezinho. O desenvolvimento do projeto justifica-se pela relevância de abordar a prevenção do abuso sexual infantil no contexto escolar, diante do elevado número de casos registrados nos últimos anos. Nesse sentido, o artigo tem como objetivo geral evidenciar a importância da promoção de ações de prevenção e combate ao abuso sexual infantil no ambiente escolar e, como objetivos específicos: apresentar as atividades desenvolvidas em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); destacar a contribuição da literatura infantil na formação dos(as) educandos(as) e enfatizar o papel da escola na prevenção e no enfrentamento do abuso sexual infantil. A fundamentação teórica do trabalho apoia-se em Abramovich (1997), Libâneo (2013), Garrido e Muniz (2023), Farias et al. (2024), Ribeiro e Santos (2024) e Cosson (2025). Como fundamentação legal, foram consultados o Código Penal (1940), o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990, e o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025). Os resultados do projeto evidenciam a relevância de promover o debate acerca do abuso sexual infantil no ambiente escolar, de modo a possibilitar que as crianças estejam conscientes e preparadas para se posicionar diante de situações que violem seus direitos. Conclui-se que a abordagem do abuso sexual infantil no ambiente escolar é essencial para fortalecer a conscientização, a proteção e o protagonismo das crianças na defesa de seus direitos.

Palavras-chave: Projetos; Práticas pedagógicas; Educação escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema a importância de abordar a educação sexual no ambiente escolar, com vistas à promoção da prevenção e do combate ao abuso sexual infantil, a partir de um relato de experiência de atividades desenvolvidas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia, Campus de Jacarezinho (CJ), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O programa tem como finalidade incentivar a formação de docentes em nível superior para a atuação na Educação Básica, por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar da rede pública de ensino.

O projeto foi realizado na Escola Municipal Professor Silvestre Marques, localizada no município de Jacarezinho, no Estado do Paraná. O público alvo foi uma turma de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contando com a participação de aproximadamente trinta alunos e alunas, dos(as) quais participaram ativamente na realização das atividades desenvolvidas durante o projeto.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025, p. 177), no ano de 2024, foram registrados o maior número de estupro e estupro de vulnerável da história do país, com 87.545 vítimas, mais do que o dobro dos casos registrados em 2011. Além disso, o documento destaca que, apesar dos avanços em políticas públicas e do fortalecimento das redes de proteção, os números de estupro e demais formas de violência sexual seguem altos, sem que haja, até o momento, soluções eficazes para contê-los.

Diante disso, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025, p. 177) aponta que para o enfrentamento deste problema, faz-se necessário “uma educação que possibilite às pessoas, desde a infância, reconhecer um ato de abuso sexual de fato como violência”. Nesse cenário, o projeto desenvolvido justifica-se pela relevância de abordar a temática da prevenção do abuso sexual infantil no ambiente escolar, buscando promover, desde a infância, a conscientização das crianças acerca do tema, de modo a prepará-las para identificar situações que violem seus direitos e para se posicionar adequadamente diante dessas circunstâncias.

Partindo da seguinte problemática: Como a escola pode contribuir com a prevenção e combate ao abuso sexual infantil? O objetivo geral deste artigo é destacar a importância de promover a prevenção e combate do abuso sexual infantil no ambiente escolar. Os objetivos específicos consistem em: apresentar as atividades desenvolvidas em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental a partir do

PIBID; ressaltar a importância da literatura infantil no processo de formação dos(as) educandos(as); e enfatizar a relevância do papel da escola no combate e prevenção ao abuso sexual infantil.

Os resultados desta pesquisa apontam que é fundamental promover o debate referente ao abuso sexual infantil no ambiente escolar, possibilitando que as crianças estejam conscientes e preparadas para se posicionarem diante de situações que violem seus direitos. Assim, a escola assume um papel crucial no processo de enfrentamento e combate do abuso sexual infantil, a fim de garantir e zelar pela segurança de crianças e adolescentes.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas na turma de 5º ano do Ensino Fundamental a partir das ações realizadas pelos bolsistas do PIBID possibilitaram a atuação direta no processo de enfrentamento do abuso sexual infantil, reforçando o papel da escola nesse processo, promovendo a conscientização sobre a temática de forma lúdica, tendo como base a literatura infantil, da qual proporcionou aos alunos e alunas a compreensão sobre o próprio corpo e seus limites, preparando-os para reconhecerem e se posicionarem diante de situações que ultrapassem e violem seus direitos.

METODOLOGIA

Este artigo pretende abordar a respeito da importância do papel da escola no processo de prevenção e combate ao abuso sexual infantil. Diante disso, busca-se discutir essa temática a partir de um relato de experiência de atividades desenvolvidas em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas que, segundo Lakatos e Marconi (2003), referem-se a pesquisas de fontes secundárias, abrangendo bibliografias já tornadas públicas em relação ao tema abordado.

Foram realizadas também pesquisas documentais, visando realizar o levantamento de dados e informações sobre o tema, a partir de documentos que orientam juridicamente a questão do abuso sexual infantil e dos direitos das crianças e adolescentes. Para Gil (2019) pesquisas documentais correspondem aquelas que utilizam documentos oficiais como fonte primária de dados, podendo ser analisados e reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

O presente trabalho parte da importância da literatura infantil com base em Abramovich (1997) e na perspectiva do letramento literário de Cosson (2025), visando promover a conscientização e o letramento dos alunos a partir da literatura. Além disso, foram consultados documentos jurídicos como

o Código Penal (1940), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025).

O Projeto foi desenvolvido por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, curso de Pedagogia, Campus de Jacarezinho, junto aos alunos e alunas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escola pública, em uma turma de 5º ano, na Escola Municipal Professor Silvestre Marques, localizada no Município de Jacarezinho, no Paraná. O objetivo desta ação direcionou-se para a discussão e reflexão sobre a prevenção e combate do abuso sexual infantil por meio da literatura, tendo como base o livro *O segredo da Tartarina* (Silva; Soma; Watarai, 2011), do qual aborda de forma lúdica a temática referente ao abuso sexual infantil.

As atividades foram desenvolvidas em seis etapas. Na primeira ocorreu a contação da história; na segunda, foi realizada a socialização e o debate sobre o assunto abordado no livro; na terceira, realizou-se o desenvolvimento de atividades referentes ao Semáforo do Toque; na quarta, foi proposta a produção de cartazes com a temática da prevenção do abuso sexual infantil; na quinta, ocorreu a correção da escrita dos cartazes e a finalização dos mesmos; e por fim, na última etapa, foi realizada a exposição dos cartazes produzidos, a partir da II Mostra de projetos, onde as atividades realizadas por todas as turmas participantes do projeto foram expostos para a comunidade escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho escolar, para Libâneo (2013, p. 73), não se limita somente ao ensino dos conteúdos sistematizados, mas também deve direcionar-se ao processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre questões da realidade social imediata. Logo, é fundamental que a escola promova discussões sobre a educação sexual, atuando diretamente no combate e prevenção do abuso sexual infantil. Essa necessidade pode ser justificada a partir dos dados alarmantes e pesquisas que expõem e apontam o elevado número de registros de casos de estupros de vulneráveis ocorridos nos últimos anos.¹

Conforme os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025, p. 177), no ano de 2024 foram registrados o maior número de casos de estupro e estupro de vulnerável da história do Brasil,

¹ De acordo com o artigo 217-A do Código Penal, o estupro de vulnerável corresponde a conjunção carnal ou prática de outro ato libidinoso com menores de catorze anos. Entende-se por ato libidinoso outras maneiras de praticar o ato sexual sem que haja a penetração. Assim, pode-se dizer que um comportamento libidinoso é aquele que se direciona para a satisfação dos desejos sexuais, com ou sem contato físico (Batista, 2024, p. 4).

totalizando 87.545 vítimas. Esses números abrangem tanto a conjunção carnal quanto outros atos libidinosos, conforme a definição legal vigente. Em 2024, foram registrados 20.350 casos dessa modalidade, o que corresponde a uma taxa de 9,6 estupros por grupo de 100 mil habitantes, representando um aumento de 0,8% em relação ao ano de 2023.

Nesse cenário, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025, p. 179) destaca que:

Além disso, o estupro, sobretudo o de vulnerável, também se destaca por seu caráter relacional: frequentemente, os autores são familiares, conhecidos ou pessoas próximas, o que reforça a ideia de que esses crimes não derivam apenas de impulsos individuais, mas de estruturas sociais permissivas e de desigualdades consolidadas.

Observa-se que, na maioria dos casos, os abusadores fazem parte do ambiente familiar ou do convívio social da criança, o que evidencia ainda mais a relevância do papel da escola como rede de proteção. Esse espaço de confiança possibilita que a criança seja acolhida, orientada e encorajada a identificar e se posicionar diante dessas situações, tendo em vista que, na maioria dos casos, a mesma não encontra esse acolhimento em casa.

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025, p. 181) ressalta que, em muitos dos casos, a própria violência sexual consumada é difícil de ser elaborada e denunciada pela vítima, e, no caso de tentativa, isso se torna ainda mais sutil, pois muitas vítimas hesitam em nomear a situação vivida como uma tentativa de estupro, principalmente quando a agressão é interrompida antes de qualquer contato físico direto.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, reconhece que o abuso sexual como violação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, assegurando aos mesmos a proteção integral contra toda forma de violência e exploração. Nesse contexto, a escola assume papel fundamental na identificação, prevenção e encaminhamento de situações de abuso, sendo legalmente obrigada a comunicar ao Conselho Tutelar os casos suspeitos ou confirmados, conforme o artigo 56 da referida lei.

Farias et al. (2024, p. 17) evidenciam que a educação sexual é uma das melhores estratégias de prevenção ao abuso sexual infantil, considerando que crianças e adolescentes bem informados sobre seus corpos, limites, sentimentos e consentimentos podem observar com mais facilidade a possível tentativa de um abuso sexual, sentindo-se mais seguros em pedir a ajuda de um adulto. Posto isso, a educação em sexualidade possibilita o autoconhecimento, a autoaceitação e a proteção.

De acordo com Garrido e Muniz (2023) é necessário atribuir às instituições de ensino o dever de dialogar a respeito da educação sexual com os(as) estudantes, considerando que o assunto, no âmbito familiar, é silenciado muitas das vezes, impossibilitando que as crianças e adolescentes recebam o preparo necessário para identificar condutas abusivas. Nesse viés, é necessário que as escolas assumam esse papel e realizem atividades que possibilitem os(as) estudantes a estarem aptos para compreenderem e se posicionarem diante de situações que violem e ultrapassem seus direitos.

A escola como instituição de formação social, é o espaço que as crianças passam a maior parte do tempo. Assim, requer que cumpra com seu papel não apenas de educador e educadora, mas assumindo também a função social em conjunto com os demais profissionais da educação, se envolvendo em questões de vivências sociais da comunidade escolar (Silva, 2018). Com isso, o(a) professor(a) tem o papel de contribuir para a prevenção e combate do abuso sexual infantil, possibilitando que os alunos tenham conhecimento sobre ações libidinosas e violentas.

No entanto, ao trabalhar essa temática no ambiente escolar é necessária cautela, requerendo a utilização de recursos adequados para a abordagem desse assunto de forma leve e de acordo com a faixa etária dos(as) estudantes, buscando não os constranger. Diante disso, a literatura infantil pode ser um instrumento eficaz para mediar a discussão de diversas temáticas, como a do abuso sexual, de forma lúdica e interativa.

Abramovich (1997, p. 17) enfatiza que, por meio da literatura, é possível descobrir outros lugares, outros tempos, outros modos de agir e de ser, bem como outra ótica e outra ética.

A partir das histórias, a criança tem contato com conhecimentos relacionados à História, à Geografia, à Filosofia e à Política, sem necessariamente reconhecer essas áreas como tais e sem que a experiência assuma o caráter de uma aula formal, uma vez que, conforme aponta a autora, “se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática”.

Sob esse enfoque, a literatura infantil se apresenta como um recurso pedagógico capaz de abordar temáticas sensíveis, como o abuso sexual infantil, de maneira delicada e acessível. Ao utilizar histórias, é possível reduzir o peso e o tabu que cercam o tema, facilitando que as crianças expressem sentimentos e dúvidas, superando a timidez e a vergonha que muitas vezes inibem a comunicação sobre essas questões.

Partindo da concepção de letramento literário, Cosson (2025, p. 17) destaca que a experiência literária, além de permitir saber da vida por meio da experiência do outro, possibilita também a vivenciar essa experiência, enfatizando que, por possuir a função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura precisa manter seu lugar especial nas escolas, cumprindo seu papel humanizador.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que a literatura tem por finalidade propiciar que as crianças vivenciem diferentes realidades a partir da leitura, das experiências do outro, de forma prazerosa e compreensível, devendo ocupar um espaço privilegiado nas escolas para cumprir sua função humanizadora. Assim, a literatura pode ser compreendida como um instrumento eficaz no processo de formação dos alunos, possibilitando a abordagem de diferentes temas, como o do abuso sexual infantil, a partir de uma abordagem lúdica e interativa, possibilitando o diálogo sobre o tema de forma leve e deleitosa.

Para Abramovich (1997, p. 98):

Querer saber de todo o processo que acontece, do nascimento até a morte, faz parte da curiosidade natural da criança pois se trata da vida em geral e da sua própria em particular... Saber sobre seu corpo, sua sexualidade, seus problemas de crescimento sua relação (fácil ou difícil) com os outros faz parte de se perguntar sobre si mesma e de precisar encontrar respostas [...].

Faz parte do processo de desenvolvimento das crianças a curiosidade sobre o próprio corpo, entre outras questões vinculadas ao desenvolvimento infantil. Sendo assim, é necessário que desde a infância, sejam promovidos momentos de diálogo para a discussão sobre esses assuntos, possibilitando que a criança conheça seu corpo e seus limites, reconhecendo as partes que podem ou não podem ser tocadas, os contatos saudáveis e os que violem os limites físicos e psicológicos das relações humanas.

Barbosa et al. (2024) afirmam que, ao possibilitar a discussão sobre esse tema no ambiente escolar, a criança sentirá que a escola é um espaço de confiança, onde poderá denunciar uma situação que esteja acontecendo, concebendo os(as) profissionais da escola confiáveis para revelar que está sofrendo violência física, psíquica ou sexual, considerando que nem sempre a criança encontrará no ambiente familiar um adulto de confiança para compartilhar essas situações, pois em muito dos casos, o abusador encontra-se em casa.

Segundo Ribeiro e Santos (2024, p. 35):

Compreende-se, portanto, que é preciso que a escola, na consciência de seu papel socializador, implante projetos de combate e prevenção aos abusos sexuais na infância, com metodologia acessível e linguagem adequada para tratar dessa temática, utilizando materiais adaptados à realidade das crianças, por se tratar de um assunto cercado de tabus e que muitas crianças desconhecem ou têm vergonha de falar sobre.

Posto isso, os autores reafirmam o papel socializador da escola na implantação de projetos de combate e prevenção ao abuso sexual infantil, buscando propor a discussão a partir de metodologias e recursos que estejam acessíveis e adequados ao vocabulário e faixa etária das crianças. Em face disso, conforme já apresentado anteriormente sob as concepções de Abramovich (1997) e Cosson (2025), a literatura pode ser um excelente recurso para tratar temáticas sensíveis de forma lúdica, atrativa e dinâmica, assim como será exposto a seguir a partir do relato de experiência das atividades desenvolvidas a partir do PIBID.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme exposto anteriormente, este artigo busca discutir a importância da atuação da escola na prevenção e no enfrentamento do abuso sexual infantil, destacando as atividades desenvolvidas pelos(as) bolsistas do PIBID com uma turma de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, organizadas em seis etapas e tendo a literatura infantil como principal instrumento de mediação.

Na primeira etapa foi realizada a contação de história a partir do livro *O segredo da Tartarina*, que contempla a temática referente ao abuso sexual de forma lúdica, por meio da literatura infantil. A história ocorre no fundo do mar, e traz algumas situações vivenciadas por uma tartaruguinha, a Tartarina, que sofre abuso sexual e psicológico, passando a ter medo e vergonha de contar aos amigos e adultos e denunciar o ocorrido. Nessa etapa, os resultados obtidos demonstraram que a literatura é um recurso excelente para trabalhar diversas temáticas, principalmente a referente ao abuso sexual infantil, de forma leve e prazerosa, assim como destaca Abramovich (1997) e Cosson (2025).

No final da história, a personagem revela seu segredo para sua professora, sendo amparada por uma rede de apoio composta por seus amigos, familiares, professores e órgãos de proteção à criança e adolescente. Por meio dessa situação, as crianças passaram a compreender a importância de ter um adulto de confiança para compartilharem situações como essa, a fim de buscar soluções para o ocorrido. Assim, os(as) alunos(as) puderam compreender que os(as) professores(as) e funcionários(as)

da escola são adultos de confiança, dos(as) quais podem compartilhar suas confidências e segredos, assim como Tartarina, que compartilhou seu segredo com sua professora e recebeu o apoio e acolhimento necessário.

Na segunda etapa, foi promovido um momento de socialização e diálogo sobre a história, de modo que os alunos pudessem falar sobre o que entenderam e acharam da história. Nesse momento, foi possível verificar que, apesar da timidez e receio inicial sobre o assunto, as crianças compreenderam perfeitamente sobre o que se tratava o tema. No livro, há um momento em que a personagem Tartarina passa por uma situação desconfortável, da qual é forçada por um adulto a tirar fotos íntimas sem o casco. Diante dessa situação, foi realizada a seguinte pergunta às crianças: “Trazendo a história para a realidade, o que essa situação significa?”. Com base nessa indagação, as crianças responderam que significa que Tartarina foi obrigada a tirar fotos sem as roupas.

Ademais, nesse momento, também foram realizados diálogos a respeito de situações apresentadas no livro, como o fato de Tartarina ter tido vergonha de compartilhar o ocorrido com alguém por receio de ser julgada. Com base nisso, foi realizada a seguinte pergunta: “Tartarina estava certa em guardar o segredo e não compartilhar com ninguém?”. As crianças responderam que não, visto que a Tartarina deveria ter contado para um amigo próximo, para os responsáveis ou para algum professor(a), o que demonstrou que compreenderam a importância de compartilharem com algum(a) adulto(a) de confiança situações como essa.

Na terceira etapa, foi apresentado às crianças o Semáforo do Toque, contendo a imagem de um menino e uma menina. Inicialmente, realizou-se a explicação do material, destacando que ele se refere às partes do corpo que podem, não podem ou requerem atenção ao serem tocadas. Em seguida, as crianças foram convidadas, individualmente, a colocarem bolinhas nos bonecos: a vermelha indicava “não pode tocar”, a amarela “atenção” e a verde “pode tocar”. Observou-se que elas apresentaram compreensão sobre as partes íntimas como aquelas que não podem ser tocadas, posicionando nelas as bolinhas vermelhas. Também demonstraram entendimento ao colocarem as bolinhas amarelas em regiões próximas, indicando a necessidade de atenção. Por fim, as bolinhas verdes foram posicionadas em partes do corpo que podem ser tocadas, como mãos e ombros.

No desenvolvimento dessa etapa, foi realizado o diálogo sobre as partes que podem e não podem ser tocadas. Algumas crianças destacaram que não gostam de ser tocados nos cabelos e, diante disso, foi enfatizado que se uma pessoa não gosta de ser tocada em determinada parte que para o outro não há

problema, é necessário respeitar. Além disso, também foram alertadas a tomarem cuidado com certas brincadeiras, buscando sempre se atentarem para não ultrapassarem os limites do outro.

Na quarta etapa, foi proposta a elaboração de cartazes. Os cartazes foram produzidos em grupos de 4 a 6 crianças cada. Primeiramente, foi entregue uma folha de rascunho para escreverem as frases e informações que colocariam nos cartazes. Em seguida, foi realizada a correção dos escritos, sendo realizadas revisões acerca da ortografia, linguagem, pontuação, entre outras questões, correspondendo a quinta etapa. Após a correção, elas escreveram nos cartazes e os decoraram. Algumas das frases produzidas para os cartazes foram: “Guardar segredos que machucam não é certo. Falar é se cuidar”, “Se algo te deixar desconfortável, conte para um adulto de confiança” e “Não devemos tocar onde o outro não permite”. Essas expressões evidenciam a compreensão dos(as) estudantes em relação ao tema discutido, demonstrando que foram capazes de compreender e refletir sobre os conteúdos abordados.

Por fim, na sexta e última etapa, foi realizada a exposição dos cartazes, dos quais foram expostos em um mural nas paredes da escola para toda comunidade escolar ter acesso. A exposição ocorreu em conjunto com os demais bolsistas do programa que também desenvolveram o projeto referente a temática de prevenção e combate ao abuso sexual infantil com as demais turmas da escola. Desse modo, todos(as) os(as) estudantes puderam ter acesso às atividades produzidas por cada turma, marcando assim, o encerramento do projeto.

Os resultados dessa prática evidenciam que, apesar dos tabus relacionados à sexualidade e ao abuso sexual, é possível abordar essas temáticas no ambiente escolar de forma planejada e intencional, por meio de recursos lúdicos e adequados ao universo infantil, como a literatura infantil, contando com a participação ativa da escola nesse processo, conforme destaca Libâneo (2013). A partir do projeto, as crianças passaram a reconhecer os limites do próprio corpo, identificar situações abusivas e a se posicionarem diante delas, compreendendo a importância de compartilharem o ocorrido com um adulto de confiança para a realização das intervenções necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo dialogou acerca da importância de a escola debater no ambiente escolar questões vinculadas à prevenção e combate ao abuso sexual infantil, principalmente, considerando os dados

alarmantes dos casos registrados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025), dos quais inferem que, em 2024 ocorreu o maior número de estupro e estupro de vulnerável do país.

Nessa perspectiva, conforme apontou a pesquisa, é fundamental que a escola assuma a função de preparar as crianças e adolescentes a reconhecerem e se posicionarem diante de situações de abuso sexual e violação dos direitos. Desse modo, às atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID na turma de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental evidenciaram que é possível trabalhar com essa temática de forma lúdica a partir da literatura infantil, possibilitando a compressão e conscientização de estudantes a respeito do tema.

A partir da história O segredo da Tartarina e da realização das atividades, tanto do Semáforo do Toque como na produção dos cartazes, as crianças puderam desenvolver a compreensão sobre quais partes podem e não podem ser tocadas, a reconhecerem quando uma situação ultrapassa os limites e como se posicionarem sob essas circunstâncias, devendo contar o ocorrido para um adulto de confiança tomar as medidas cabíveis.

Esta experiência com projeto de prevenção ao abuso sexual evidenciou que a escola deve atuar na rede de proteção de crianças e adolescentes, promovendo atividades voltadas à prevenção de diferentes formas de violência, sejam sexuais, físicas, psicológicas ou quaisquer outras que violem os direitos desses cidadãos. Conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), é dever de toda a comunidade zelar pela proteção e segurança de todas as crianças e adolescentes.

Portanto, faz-se necessário que a abordagem dessa temática no ambiente escolar não se restrinja apenas a projetos pontuais como o desenvolvido pelos bolsistas do PIBID, mas que faça parte do cotidiano escolar, de modo que, como aponta Garrido e Muniz (2023), é necessário que essa temática seja inserida no currículo, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior nos cursos de licenciatura, para que assim, seja possível preparar os(as) professores(as) para abordarem essa temática no espaço escolar de forma adequada.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido, que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho, à Universidade Estadual do

Norte do Paraná (UENP), pela oportunidade de formação e pelo incentivo à pesquisa e à prática pedagógica, e à Escola, cuja colaboração e receptividade foram fundamentais para a realização do projeto.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- BARBOSA, Martiniano Gomes et al. SEXUALIDADE: por que a escola deve abordar este assunto na escola?. Revista Foco, Curitiba, v. 17, n. 1, p. 1–21, 2024.
- BATISTA, Gabriele Soares. O estupro na forma de ato libidinoso diverso da conjunção carnal: desproporcionalidade da pena. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim, Cachoeiro de Itapemirim, 2024.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1940. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 17 dez. 2025.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 17 dez. 2025.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed., 14. reimpr. São Paulo: Contexto, 2025.
- FARIAS, Isabelle Carolline Veríssimo de et al. Estratégia de prevenção para o abuso sexual de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. Gestão & Cuidado em Saúde, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. e12214, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/gestaoecuidado/article/view/12214>. Acesso em: 16 dez. 2025.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/07/anuario-2025.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.
- GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira; CALDONAZZO, Tayana Roberta Muniz. O trabalho na escola junto às crianças sobre prevenção e combate ao abuso sexual. Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 21, n. 1, p. 135–145, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/7749>. Acesso em: 14 jun. 2026.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBANÊO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- RIBEIRO, Daiane Batista; SANTOS, Danilo Mamede da Silva. Combate ao abuso sexual infantil: a escola como protagonista. In: Práticas pedagógicas em educação: a arte de ensinar e aprender. Vol. 2. Pompéia: Editora Científica Digital, 2024.
- SILVA, Alessandra Rocha de Souza; SOMA, Silvia Maria Pires; WATARAI, Claudio Furukawa. O segredo da Tartanina: um livro a serviço da proteção e prevenção contra o abuso sexual infantojuvenil. Pompéia- SP: Centro Universitário do Distrito Federal, 2011.

SILVA, Jailson Rodrigues da. A ação docente na prevenção ao abuso sexual infantil. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 9, n. 3 (25. ed.), p. 973-986, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10118> . Acesso em: 16 dez. 2025.

Capítulo 10



10.37423/260611053

QUANDO AS HISTÓRIAS ENSINAM A PROTEGER: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA E DO ABUSO SEXUAL INFANTIL NA ESCOLA

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Franciele Rocha dos Santos

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Andréia da Silva Moreira Ribeiro

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Tiago Nazário Abeche

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Allyson Fernando Martins Alvino de Lima

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Ana Milena Mayumi Harada

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Giulia Cristina Souza Xavier Nunes

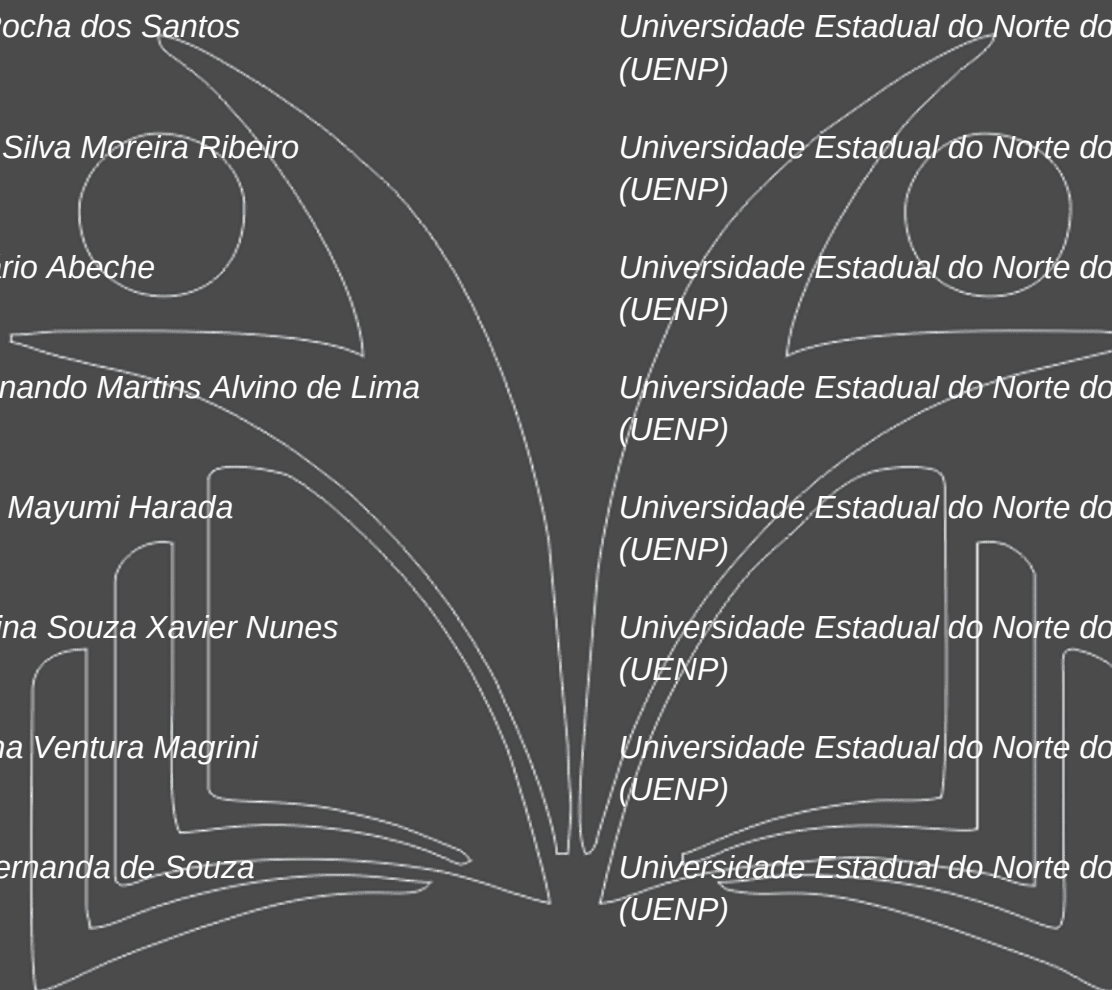
*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Sara Cristina Ventura Magrini

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Verônica Fernanda de Souza

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*



RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como eixo central o uso da literatura infantil como estratégia pedagógica para a conscientização e prevenção do abuso infantil. Trata-se de um projeto em uma escola pública do município de Jacarezinho PR, com duas turmas do 3º ano compostas por aproximadamente 40 estudantes, sendo desenvolvido por discentes, bolsistas do PIBID, do curso de Pedagogia do Campus de Jacarezinho, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O estudo fundamenta-se em uma perspectiva crítica e dialógica da educação, ancorada principalmente na pedagogia freireana e nas contribuições de Fanny Abramovich acerca da literatura infantil. As atividades pedagógicas iniciaram-se com a leitura mediada do livro “Não me toca, seu boboca” (Taubman, 2017), possibilitando a abordagem dos limites do corpo, do respeito e da autoproteção de forma lúdica e acessível. Na sequência, realizaram-se rodas de conversa e a atividade “Semáforo do Toque”, que resultou na confecção de um semáforo autoral pelas crianças, possibilitando a classificação dos diferentes tipos de toque e a reflexão sobre situações de risco. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, com produção de dados a partir da observação participante, das interações em sala e das produções das crianças. Os resultados indicam que a literatura infantil, articulada a práticas pedagógicas intencionais e dialógicas, favoreceu a participação ativa, a expressão de sentimentos e a ampliação da compreensão sobre direitos e prevenção do abuso infantil. As discussões evidenciam a escola como espaço de proteção, diálogo e formação crítica, reafirmando seu papel social na promoção de uma educação ética e humanizadora. Conclui-se que a experiência contribuiu para a formação integral das crianças e para a articulação entre teoria e prática na formação docente, destacando a relevância de ampliar pesquisas e ações educativas voltadas à proteção da infância no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação; Literatura; Abuso sexual.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil configura-se como um recurso pedagógico essencial para a formação integral da criança, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Por meio de narrativas sensíveis e adequadas à faixa etária, esse gênero literário possibilita a abordagem de temas complexos de forma acessível, favorecendo o autoconhecimento, a expressão de sentimentos e a construção de valores fundamentais, como o respeito ao próprio corpo e ao outro. Nesse sentido, a literatura torna-se um instrumento relevante para a promoção de práticas educativas voltadas à prevenção de situações de violência e abuso infantil, ao estimular o diálogo, a reflexão e a conscientização desde a infância (Garrido e Caldonazzo, 2023).

Este artigo apresenta o projeto desenvolvido dentro do Programa Institucional de bolsa de iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal Professor Silvestre Marques, por discentes bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A experiência teve como eixo central a leitura do livro “Não me toca, seu boboca” (Taubman, 2017).

A proposta justifica-se pela necessidade de a escola assumir um papel ativo na formação de crianças conscientes de seus direitos, capazes de identificar situações de risco e de expressar desconfortos ou violações. Assim, o objetivo do trabalho consistiu em relatar e analisar as contribuições de práticas pedagógicas mediadas pela literatura infantil para a conscientização e prevenção do abuso infantil, bem como para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico dos estudantes.

Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência de caráter qualitativo, fundamentado na observação das interações dos alunos durante as atividades, nas produções confeccionadas e nas reflexões coletivas promovidas em sala de aula. As discussões evidenciam que o uso da literatura infantil, aliado a estratégias lúdicas e participativas, favoreceu o engajamento das crianças e possibilitou a compreensão de conceitos relacionados ao cuidado com o próprio corpo e à importância de buscar ajuda em situações de perigo.

Como síntese conclusiva, os resultados apontam que a experiência contribuiu significativamente para a ampliação do conhecimento das crianças acerca dos limites corporais e da prevenção do abuso infantil, reforçando o potencial da literatura infantil como ferramenta pedagógica sensível e eficaz na promoção de uma educação voltada à proteção, à conscientização e à formação de sujeitos críticos desde os primeiros anos de escolarização.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa, bibliográfica e descritiva desenvolvido no contexto escolar, com o objetivo de compreender e analisar práticas pedagógicas mediadas pela literatura infantil voltadas à conscientização sobre os limites do corpo e à prevenção do abuso infantil. A abordagem qualitativa mostra-se adequada por possibilitar a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas, considerando o contexto social e educacional em que estão inseridos.

A pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2014, p. 57), permitindo uma análise aprofundada das interações e percepções dos participantes. Nesse sentido, o relato de experiência permite refletir criticamente sobre a prática pedagógica desenvolvida, articulando teoria e prática docente. De acordo com Gil “s pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p.42).

O estudo foi realizado na Escola Municipal Professor Silvestre Marques, com duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, compostas por aproximadamente 40 alunos e alunas, sendo as atividades planejadas e executadas por discentes do curso de Pedagogia do Campus de Jacarezinho, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). As ações pedagógicas tiveram como eixo central a leitura mediada do livro “Não me toca, seu boboca”, seguida da atividade denominada “Semáforo do Toque”, que culminou na criação e confecção de um semáforo autoral pelas crianças.

A literatura infantil foi utilizada como recurso metodológico por seu potencial formativo e mediador. Conforme destacado, “ler histórias para crianças é sempre, sempre, um momento de encontro, de troca, de afeto” (Abramovich, 1997, p. 16), favorecendo a construção de sentidos e a abordagem de temas sensíveis de forma acessível. A leitura foi conduzida de modo dialogado, estimulando a participação ativa dos alunos, em consonância com a perspectiva freireana de educação.

Enfatiza-se que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Assim, as atividades propostas buscaram promover a escuta, o diálogo e a reflexão coletiva, respeitando os saberes prévios das crianças e incentivando a expressão de sentimentos, dúvidas e compreensões acerca dos diferentes tipos de toque e dos limites do corpo.

A atividade do Semáforo do Toque foi desenvolvida como estratégia lúdica e pedagógica, utilizando cores para representar toques permitidos, toques que causam dúvida ou desconforto e toques proibidos. Posteriormente, as crianças confeccionaram seus próprios semáforos, favorecendo a aprendizagem significativa, evidenciando o papel da mediação pedagógica no processo educativo.

Os dados foram produzidos a partir da observação participante, das falas das crianças durante as rodas de conversa, das interações em sala e das produções confeccionadas. Destaca-se que a pesquisa descritiva tem como finalidade “descrever as características de determinada população ou fenômeno” (Gil, 2008, p. 44), o que se alinha aos objetivos deste estudo ao registrar e analisar as contribuições da prática desenvolvida.

A análise das experiências foi realizada de forma reflexiva e interpretativa, buscando compreender os impactos das atividades no processo de conscientização dos alunos. A análise qualitativa permite “inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens”, (Bardin, 2011, p. 44), possibilitando identificar sentidos e aprendizagens construídas ao longo da intervenção pedagógica.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu articular fundamentos teóricos da educação, da literatura infantil e da formação crítica, evidenciando a relevância de práticas pedagógicas intencionais e sensíveis no contexto escolar, especialmente quando voltadas à proteção da infância e à promoção de uma educação preventiva e humanizadora.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se em uma perspectiva crítica e dialógica da educação, ancorada principalmente na linha de pensamento freireana e nas contribuições de Fanny Abramovich (1997), acerca da literatura infantil, articulando tais bases com autores que discutem infância, formação integral, práticas pedagógicas e a proteção dos direitos da criança. Essa trajetória teórica busca situar o leitor quanto à linha de raciocínio adotada na construção do artigo, evidenciando a literatura infantil como eixo mediador de práticas educativas conscientes, sensíveis e emancipadoras.

Paulo Freire (1987), constitui o principal alicerce teórico desta pesquisa ao defender uma educação comprometida com a formação crítica dos sujeitos. Para o autor, a educação deve partir da realidade vivida, valorizando o diálogo e a problematização do mundo. Conforme, “a prática educativa é tudo

isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (Freire, 1996, p. 22). Nesse sentido, abordar temas como o cuidado com o corpo e a prevenção do abuso infantil no contexto escolar exige uma prática pedagógica que ultrapasse a transmissão de conteúdos, promovendo a conscientização e o empoderamento das crianças.

A perspectiva freireana também ressalta a importância do diálogo como princípio educativo. Afirma-se que “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (Freire, 1987, p. 79). Evidenciando que a aprendizagem ocorre por meio da troca, da escuta e da reflexão coletiva. Tal concepção sustenta a proposta metodológica apresentada neste estudo, na qual a leitura literária e as atividades lúdicas possibilitam a expressão de sentimentos, dúvidas e compreensões das crianças acerca de seus direitos e limites corporais.

No campo da literatura infantil, as contribuições de Fanny Abramovich (1997), são centrais para compreender o papel da narrativa na formação emocional, social e crítica da criança. Para a autora, a literatura não se limita ao entretenimento, mas constitui uma poderosa ferramenta educativa. Destaca-se que “a história ouvida amplia o imaginário, ajuda a organizar emoções e a compreender conflitos” (Abramovich, 1997, p. 17) o que se mostra especialmente relevante ao tratar de temas sensíveis, como o abuso infantil, de maneira adequada à infância.

Abramovich (2003) também enfatiza que a literatura infantil permite que a criança reconheça situações do cotidiano, elabore medos e construa sentidos sobre si e sobre o outro. Assim, o uso do livro “Não me toca, seu boboca” dialoga com essa perspectiva ao possibilitar a abordagem do cuidado com o corpo e dos limites do toque de forma lúdica, acessível e reflexiva, respeitando o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

A articulação entre Freire (1987) e Abramovich (1997), evidencia que a literatura infantil pode ser compreendida como uma prática pedagógica libertadora, na medida em que promove a leitura crítica do mundo desde a infância. As rodas de conversa e a confecção do semáforo autoral, nesse contexto, configuram-se como espaços de interação, significação e construção de conhecimento.

No que se refere à proteção da infância, autores como Ariès (1981) e Kramer (2006) contribuem ao discutir a infância como uma construção histórica e social, que demanda cuidados específicos e políticas educativas comprometidas com os direitos das crianças. Ressaltando que “educar crianças

pequenas é assumir uma responsabilidade social, ética e política” (Kramer, 2006, p. 15), o que inclui o enfrentamento de situações de violência e negligência por meio da educação preventiva.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) reforça a necessidade de uma educação integral, que contemple dimensões cognitivas, emocionais e sociais, destacando a importância do desenvolvimento do autoconhecimento, do cuidado consigo e com o outro. Essa orientação dialoga diretamente com a proposta apresentada neste estudo, ao reconhecer a escola como espaço privilegiado para a promoção de práticas educativas voltadas à proteção e ao bem-estar das crianças.

Dessa forma, o referencial teórico aqui apresentado evidencia uma trajetória de estudos que convergem para a compreensão da literatura infantil como instrumento pedagógico crítico, dialógico e humanizador. Fundamentada nas contribuições de Paulo Freire (1987), Fanny Abramovich (1997), a pesquisa sustenta-se na defesa de práticas pedagógicas conscientes, que reconhecem a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo formativo, reafirmando o papel social da escola na prevenção do abuso infantil e na construção de uma educação comprometida com a emancipação humana.

Nesse sentido, discutir sexualidade e autoproteção na infância exige compreender a criança como sujeito histórico, social e sexuado, rompendo com concepções reducionistas e silenciadoras. Conforme afirmam os estudos de Lara et al. (2021), a sexualidade está presente desde os primeiros anos de vida e deve ser compreendida para além do aspecto biológico, pois envolve dimensões afetivas, emocionais e sociais. As autoras ressaltam que “[...] o sexo é expresso por meio de atitudes, comportamentos e gestos, portanto, transcende a dimensão biológica porque envolve afeto, emoções e imaginação” (Lara, 2021, p. 14). Tal compreensão dialoga diretamente com a proposta deste trabalho, ao reconhecer que abordar o tema por meio da literatura infantil contribui para a construção de limites corporais, fortalecimento da autonomia e desenvolvimento de uma consciência crítica desde a infância.

Na perspectiva de Garrido e Caldonazzo (2023), o trabalho desenvolvido no contexto escolar voltado à prevenção e ao combate ao abuso sexual infantil configura-se como uma ação essencial de educação sexual desde a infância, contribuindo para a formação integral e humanizadora das crianças. As autoras ressaltam que a escola, enquanto espaço privilegiado de proteção e aprendizagem, deve promover abordagens pedagógicas planejadas e adequadas à faixa etária, utilizando a literatura infantil como

recurso mediador para tratar a temática de forma sensível e acessível. Nesse processo, as estratégias de leitura e o trabalho com diferentes gêneros textuais favorecem não apenas a compreensão crítica sobre direitos, limites do corpo e formas de proteção, mas também o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora, articulando a formação ética, social e cognitiva das crianças.

Além disso, a escola assume papel central na prevenção de violências e na promoção de uma educação sexual emancipatória, especialmente diante de dados alarmantes sobre o abuso infantil no contexto brasileiro. De acordo com Barbosa et al. (2024), “a escola desempenha um papel fundamental como precursora da educação, sendo responsável pela formação integral da criança, tornando-se um espaço de acolhimento e confiança” (Barbosa et al., 2024, p. 12). Os autores ainda enfatizam que oportunizar espaços de diálogo favorece a redução de vulnerabilidades, uma vez que “uma criança que sabe o que o adulto pode ou não fazer com ela, pode pedir ajuda a um adulto de confiança” (Barbosa et al., 2024, p. 18). Dessa forma, reforça-se a necessidade de práticas pedagógicas intencionais, éticas e críticas, alinhadas a uma perspectiva freiriana, que compreende a educação como ato político de cuidado, proteção e humanização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da experiência pedagógica evidenciam que a utilização da literatura infantil como eixo mediador favoreceu significativamente a participação, o envolvimento e a compreensão dos alunos acerca dos limites do corpo e da prevenção do abuso infantil. As atividades desenvolvidas, leitura do livro “Não me toca, seu boboca”, discussão coletiva e confecção do Semáforo do Toque, possibilitaram a construção de um espaço educativo dialógico, no qual as crianças se sentiram seguras para expressar percepções, sentimentos e dúvidas.

Observou-se que, durante a leitura mediada, os alunos demonstraram alto nível de atenção e identificação com a narrativa, reconhecendo situações semelhantes às vivenciadas em seu cotidiano. Esse resultado dialoga com Abramovich (1997), ao afirmar que a literatura infantil permite à criança compreender emoções, elaborar conflitos e atribuir sentidos às experiências vividas. A história funcionou como um disparador pedagógico, abrindo espaço para reflexões que dificilmente emergiram apenas por meio de explicações expositivas.

As rodas de conversa realizadas após a leitura evidenciaram a importância do diálogo como princípio educativo. Inspiradas na perspectiva freiriana, essas discussões possibilitaram que os alunos se

tornassem sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Freire (1987) defende que o diálogo é essencial para a construção do conhecimento crítico, pois promove a escuta, o respeito às experiências e a problematização da realidade. Nesse sentido, as falas das crianças revelaram avanços na compreensão dos diferentes tipos de toque, bem como na identificação de situações que causam desconforto ou violação.

A atividade do Semáforo do Toque destacou-se como um dos principais resultados da experiência, uma vez que aliou ludicidade, criatividade e reflexão crítica. A confecção do semáforo autoral permitiu que os(as) estudantes materializassem os conhecimentos construídos coletivamente, classificando os toques em permitidos, de atenção e proibidos. Esse processo reforça a concepção de Abramovich (2003), ao destacar que a criança aprende de forma mais significativa quando participa ativamente da construção do conhecimento, utilizando a imaginação, a linguagem e a expressão artística.

Do ponto de vista da formação crítica, os resultados indicam que as atividades contribuíram para o fortalecimento da autonomia e do senso de proteção das crianças. As discussões evidenciaram que os alunos passaram a reconhecer a importância de dizer “não”, de buscar ajuda de adultos de confiança e de compreender que o corpo é um espaço de respeito. Tal resultado corrobora a concepção de Freire (1996), segundo a qual a educação deve contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos, capazes de intervir criticamente na realidade.

Além disso, a experiência reforçou o papel social da escola na prevenção de situações de violência infantil. Conforme argumenta Kramer (2006), educar crianças envolve uma responsabilidade ética e política, especialmente no que se refere à garantia de seus direitos. Ao abordar o tema do abuso infantil de maneira sensível e adequada à faixa etária, a prática pedagógica analisada demonstrou que é possível tratar de temas complexos sem gerar medo, mas promovendo informação, cuidado e empoderamento.

Os resultados também indicam que a atuação dos discentes do curso de Pedagogia da UENP, Jacarezinho PR, contribuiu para a articulação entre teoria e prática docente. A experiência evidenciou que a formação inicial de professores e professoras se fortalece quando pautada em referenciais críticos, como a pedagogia freireana, e em práticas pedagógicas significativas, como o uso da literatura infantil defendido por Abramovich (1997). Essa articulação favorece a construção de uma docência reflexiva, comprometida com a transformação social.

Dessa forma, as discussões geradas a partir dos resultados demonstram que a literatura infantil, quando utilizada de forma intencional e fundamentada teoricamente, constitui um instrumento potente para a educação preventiva e emancipadora. Os achados desta ação corroboram os pressupostos de Freire e Abramovich ao evidenciar que práticas pedagógicas dialógicas, sensíveis e criativas contribuem para a formação integral das crianças, fortalecendo a consciência corporal, o respeito mútuo e a proteção da infância no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo permitem retomar os objetivos propostos e refletir sobre as contribuições da experiência pedagógica desenvolvida, evidenciando a relevância da literatura infantil como instrumento educativo na conscientização e prevenção do abuso infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da leitura do livro “Não me toca, seu boboca” e das atividades pedagógicas subsequentes, foi possível constatar que práticas educativas fundamentadas em uma perspectiva crítica, dialógica e sensível favorecem a formação integral das crianças, promovendo o autoconhecimento, o respeito ao próprio corpo e a construção de atitudes de proteção.

Os resultados analisados ao longo do trabalho demonstram que a articulação entre a pedagogia freireana e as contribuições de Fanny Abramovich (1997), potencializa o uso da literatura infantil como mediadora de aprendizagens significativas. O diálogo, a escuta ativa e a participação das crianças revelaram-se elementos centrais para a construção do conhecimento, confirmando a concepção de Paulo Freire (1987), de que a educação deve formar sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e capazes de interpretar a realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, a experiência reforça a importância de práticas pedagógicas que ultrapassem o caráter meramente informativo, assumindo um compromisso ético e social com a proteção da infância.

Do ponto de vista empírico, a experiência realizada na Escola Municipal Professor Silvestre Marques indica que ações educativas dessa natureza podem ser incorporadas ao cotidiano escolar como estratégias permanentes de prevenção, adaptáveis a diferentes contextos e faixas etárias. Para a comunidade científica e educacional, o estudo contribui ao evidenciar que a literatura infantil, aliada a atividades lúdicas e reflexivas, constitui um campo fértil para pesquisas e intervenções pedagógicas voltadas à educação integral e à garantia dos direitos das crianças.

Além disso, o trabalho evidencia a importância da formação inicial de professores e do PIBID como espaço privilegiado de aprendizagem da docência. As experiências vivenciadas por discentes e docentes do curso de Pedagogia da UENP possibilitaram uma aproximação significativa entre teoria e prática, contribuindo para a construção de uma postura profissional crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. Nesse contexto, o programa mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da identidade docente, ao proporcionar vivências concretas no ambiente escolar desde os primeiros anos da graduação. Tais resultados reforçam a necessidade de fortalecimento de políticas e programas de formação que promovam experiências pedagógicas fundamentadas em referenciais teóricos consistentes e socialmente relevantes.

Por fim, reconhece-se que o tema abordado não se esgota neste relato, abrindo espaço para novas práticas pedagógicas e investigações que aprofundem a relação entre literatura infantil, educação preventiva e formação crítica na infância. Sugere-se a ampliação de estudos que envolvam diferentes contextos escolares, outras obras literárias e a participação da família e da comunidade, de modo a fortalecer uma rede de proteção à infância. Assim, este estudo reafirma a importância do diálogo contínuo entre teoria, prática e pesquisa, contribuindo para o avanço das discussões no campo da educação e para a construção de uma escola comprometida com a dignidade, a segurança e o desenvolvimento pleno das crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à agência de fomento CAPES; à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-CJ).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. Quem educa quem? São Paulo: Summus, 2003.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Vanessa et al. A educação sexual na infância como estratégia de prevenção ao abuso infantil. *Revista Científica Multidisciplinar*, v. 4, n. 2, p. 1–22, 2024.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 15 dez. 2025.

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

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

GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira; CALDONAZZO, Tayana Roberta Muniz. O trabalho na escola junto às crianças sobre prevenção e combate ao abuso sexual. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 21, n. 1, p. 135–145, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/7749>. Acesso em: 14 jun. 2026

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006. p. 13–23. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

LARA, Vanessa. Sexualidade na infância: a importância do diálogo no contexto escolar. *Revista Educação e Práxis*, v. 12, n. 1, p. 1–20, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

TAUBMAN, Arthur. Não me toca, seu boboca! Ilustrado por Thais Linhares. São Paulo: Aletria, 2024.

Capítulo 11



10.37423/260611054

NÃO AO TABU E À DESINFORMAÇÃO: AÇÕES DO PIBID POR MEIO DE PROJETOS DE PREVENÇÃO AO ABUSO SEXUAL INFANTIL COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Franciele Rocha dos Santos

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Allyson Fernando Martins Alvino de Lima

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Giulia Cristina Souza Xavier Nunes

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Sara Cristina Ventura Magrini

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Verônica Fernanda de Souza

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Ana Milena Mayumi Harada

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Andréia da Silva Moreira Ribeiro

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Tiago Nazário Abeche

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*



RESUMO

O presente artigo tem por objetivo relatar e analisar a experiência de um projeto desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Pedagogia/Campus de Jacarezinho, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), com foco na prevenção e no combate ao abuso sexual infantil junto a crianças do 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta integrou ações mediadas pela literatura infantil, rodas de conversa, dinâmicas lúdicas e atividades de expressão gráfica, respeitando a faixa etária das crianças e priorizando a construção de um ambiente de confiança, escuta e diálogo. Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado em observações participantes, registros em diário de campo, produções das crianças e interações ocorridas durante as atividades. O trabalho fundamenta-se em um referencial teórico que compreende Abramovich (1997), Azevedo (2004), Brasil (1990), Felipe (2013), Garrido e Caldonazzo (2023), Louro (2000) e Pimenta (1999). Os resultados evidenciam que a abordagem do tema, quando realizada de forma ética, sensível e planejada, contribui para a compreensão das crianças acerca do respeito ao próprio corpo, dos limites pessoais e da importância de identificar pessoas de confiança. Além disso, a experiência revelou a necessidade de fortalecer o vínculo entre escola e estudantes, reafirmando o papel da instituição escolar como espaço de proteção integral. Conclui-se que a literatura infantil se constitui como uma importante mediadora pedagógica na abordagem de temas sensíveis, e que o PIBID desempenha papel fundamental na formação docente crítica, reflexiva e comprometida com a garantia dos direitos da infância.

Palavras-chave: Educação sexual; Abuso sexual infantil; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A escola constitui-se como um espaço privilegiado para a promoção do cuidado, da proteção e da garantia dos direitos das crianças, assumindo papel fundamental na formação integral dos(as) estudantes. Nesse sentido, a abordagem de temas relacionados ao corpo, à sexualidade e à prevenção do abuso sexual infantil configura-se como uma necessidade pedagógica, ética e social, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora ainda cercada por silêncios, tabus e resistências, a discussão sobre sexualidade na infância não pode ser compreendida como estímulo à erotização, mas como parte do processo educativo voltado ao respeito ao próprio corpo, ao reconhecimento de limites e à construção de relações seguras e baseadas na confiança.

Autoras como Felipe (2013) e Louro (2000) defendem que a sexualidade está presente desde a infância, sendo construída social e culturalmente nas interações cotidianas, inclusive no espaço escolar. Negar esse debate significa, muitas vezes, deixar as crianças desprotegidas diante de situações de violência e abuso. Nessa perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) assegura o direito à dignidade, ao respeito e à proteção integral, atribuindo à escola a responsabilidade de atuar na prevenção de violências e na promoção de uma cultura de cuidado e escuta.

A literatura infantil apresenta-se como uma importante mediadora nesse processo, por possibilitar a abordagem de temas complexos por meio de uma linguagem simbólica, acessível e respeitosa às especificidades da infância. Abramovich (1997) destaca que a literatura permite às crianças elaborar sentimentos, compreender situações do cotidiano e refletir sobre questões delicadas de forma acolhedora. Azevedo (2004) complementa ao afirmar que as narrativas literárias contribuem para a formação ética e emocional, ampliando a capacidade de diálogo e interpretação do mundo. Assim, a literatura infantil torna-se uma aliada na educação preventiva, ao favorecer a compreensão sobre o corpo, os limites e as relações de confiança.

Segundo Garrido e Caldonazzo (2023), a escola ocupa uma posição central e socialmente legitimada no desenvolvimento de ações preventivas voltadas ao abuso sexual infantil. Nesse sentido, o espaço escolar possibilita a elaboração de projetos de prevenção fundamentados na literatura infantil e em outros gêneros textuais, bem como a promoção de práticas educativas voltadas à educação para a sexualidade, de forma ética, sensível e interdisciplinar. Tais ações respeitam as especificidades da infância e fortalecem a escola como ambiente de diálogo, proteção e formação crítica.

É nesse contexto que se insere o presente artigo, cujo objetivo é relatar e refletir sobre uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao curso de Pedagogia, Campus de Jacarezinho (CJ), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no campus de Jacarezinho. A experiência integra o projeto “Literatura infantil, direitos humanos e tecnologias: investigando diferenças e diversidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, que tem como propósito desenvolver, por meio da literatura e das tecnologias, práticas pedagógicas voltadas à valorização das diferenças, ao respeito à diversidade e à formação cidadã. Diante disso, elaborou-se uma proposta que integrou ações voltadas à prevenção e ao combate ao abuso sexual infantil, por meio de atividades mediadas pela literatura infantil, rodas de conversa, dinâmicas lúdicas e produções expressivas, respeitando a faixa etária das crianças e priorizando a construção de um ambiente de confiança e diálogo.

Do ponto de vista metodológico, o estudo configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir de encontros realizados com turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. As intervenções contemplaram momentos de acolhida, leitura compartilhada da obra PiPo e FiFi, de Caroline Arcari (2018), rodas de conversa sobre o corpo, a identificação de toques adequados e inadequados, o reconhecimento de pessoas de confiança, bem como atividades de expressão gráfica. As ações foram sistematizadas e culminaram na participação das turmas na II Mostra do Projeto PIBID, possibilitando a socialização das aprendizagens e o fortalecimento dos conceitos trabalhados ao longo do processo.

Os resultados evidenciam que a abordagem do tema, quando realizada de forma planejada, sensível e mediada por recursos adequados, contribui significativamente para a compreensão das crianças acerca do respeito ao próprio corpo e dos limites pessoais, sobre a importância de buscar ajuda em situações de desconforto. Observou-se, ainda, a necessidade de fortalecer o vínculo entre escola e estudantes, especialmente no reconhecimento dos(as) professores(as) como adultos(as) de confiança, aspecto que revela desafios e possibilidades para a atuação docente. Nesse sentido, a experiência também se mostrou formativa para os(as) licenciandos(as), reafirmando o PIBID como um espaço de articulação entre teoria e prática, conforme defende Pimenta (1999), ao promover uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida com as demandas reais da escola.

Conclui-se, portanto, que a prevenção do abuso sexual infantil no contexto escolar deve ser compreendida como uma ação educativa contínua, fundamentada no diálogo, na escuta e no respeito às crianças. A experiência relatada reafirma a importância da literatura infantil como ferramenta pedagógica e da escola como espaço de proteção, cuidado e garantia de direitos, contribuindo tanto para o desenvolvimento integral das crianças quanto para a formação ética e sensível dos(as) futuros(as) professores(as).

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, conforme destaca Minayo (2012), permite compreender os fenômenos educacionais a partir das interações, significados e experiências vivenciadas pelos sujeitos, sendo adequada para a análise de práticas pedagógicas no contexto escolar. A experiência foi desenvolvida na Escola Municipal Professor Silvestre Marques do município de Jacarezinho - PR, envolvendo turmas do 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com crianças em faixa etária aproximada de 6 a 8 anos. As ações ocorreram ao longo do segundo semestre letivo de 2025 e integraram o projeto PIBID Pedagogia/CJ, com foco na prevenção e combate ao abuso sexual infantil, considerando a escola como espaço de cuidado, proteção e promoção de direitos.

Os caminhos metodológicos adotados basearam-se na organização de encontros pedagógicos estruturados. As atividades foram planejadas de forma intencional e adequada à faixa etária, utilizando estratégias lúdicas e recursos da literatura infantil como mediadores para a abordagem do tema. O livro PiPo e FiFi, de Caroline Arcari, foi utilizado como principal ferramenta pedagógica, por apresentar uma linguagem acessível e sensível para tratar do corpo, dos limites e da noção de proteção.

Como técnicas e instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se a observação participante, os registros em diário de campo elaborados pelos(as) bolsistas do PIBID, as produções gráficas das crianças (desenhos e ilustrações), bem como as falas e interações ocorridas durante as rodas de conversa. Esses instrumentos permitiram analisar as compreensões, dúvidas, percepções e avanços das crianças ao longo do desenvolvimento das atividades, além de possibilitar reflexões sobre a prática docente e o processo formativo dos(as) licenciandos(as).

Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se as seguintes etapas: inicialmente, realizou-se um momento de acolhida e apresentação, no qual as crianças foram convidadas a dizer seus nomes e

idades, com o objetivo de promover um ambiente de confiança, escuta e interação entre o grupo. Em seguida, procedeu-se à mediação da leitura do livro PiPo e FiFi, de Caroline Arcari, iniciada a partir do levantamento de conhecimentos prévios das crianças, por meio de questionamentos sobre a história e seus possíveis temas. Durante a leitura, foram observadas manifestações de curiosidade, envolvimento e participação ativa, favorecendo a abordagem lúdica e acessível sobre o reconhecimento do próprio corpo.

Na sequência, realizou-se uma roda de conversa para dialogar sobre os conteúdos apresentados no livro, possibilitando que as crianças identificassem e nomeassem partes íntimas do corpo, bem como refletissem sobre a diferença entre toques considerados adequados e inadequados. Posteriormente, foi desenvolvida a atividade do Semáforo do Toque, na qual se explicou o significado de cada cor (verde, amarelo e vermelho) e sua relação com os diferentes tipos de toque. A atividade foi realizada de forma interativa, com o uso de um painel contendo ilustrações do corpo humano e o sorteio de partes do corpo, permitindo que as crianças indicassem, coletivamente, a classificação dos toques, favorecendo a compreensão sobre limites corporais e respeito ao próprio corpo.

Em um encontro posterior, retomaram-se os conceitos trabalhados anteriormente, com ênfase na identificação de pessoas de confiança e na compreensão de que nem todos os segredos devem ser guardados, especialmente aqueles que geram medo, desconforto ou tristeza. A partir dessa discussão, foi proposta uma atividade de ilustração, na qual cada criança desenhou uma pessoa em quem confia e explicou os motivos dessa escolha, fortalecendo a reflexão sobre redes de apoio e segurança no contexto familiar e escolar.

Por fim, as atividades culminaram na participação das turmas na II Mostra do Projeto PIBID Pedagogia/CJ: Prevenção e Combate ao Abuso Sexual Infantil, com a organização do Painel da Confiança, composto pelos desenhos produzidos pelas crianças e pelos Semáforos do Toque. Esse momento possibilitou a socialização das aprendizagens, a consolidação dos conceitos trabalhados e a ampliação da conscientização sobre o respeito ao corpo e a importância de buscar ajuda junto a adultos(as) de confiança.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa respeitou os princípios de proteção integral da criança, conforme previsto no ECA (1990). Por se tratar de um relato de experiência pedagógica, sem identificação nominal dos participantes e sem exposição individual das crianças, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Ainda assim, todas as atividades foram

desenvolvidas com autorização da instituição escolar e acompanhamento da professora supervisora do PIBID, garantindo o respeito à dignidade, à privacidade e ao bem-estar dos(as) estudantes.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou não apenas a análise das aprendizagens das crianças acerca da temática da prevenção do abuso sexual infantil, mas também a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a formação docente no contexto do PIBID, reafirmando a importância de ações educativas planejadas, éticas e sensíveis às especificidades da infância.

REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem da prevenção e do combate ao abuso sexual infantil no contexto escolar exige uma compreensão ampliada da infância, da sexualidade e do papel social da escola. Historicamente, a infância foi concebida como uma fase marcada pela inocência e pela ausência de sexualidade, concepção que ainda sustenta resistências à abordagem do tema no ambiente educacional. No entanto, estudos contemporâneos apontam que a sexualidade constitui uma dimensão presente desde a infância, sendo construída social e culturalmente nas interações cotidianas, nos discursos e nas práticas institucionais (Louro, 2000).

A autora argumenta que a sexualidade não se restringe a aspectos biológicos ou reprodutivos, mas envolve modos de ser, sentir, relacionar-se e compreender o próprio corpo. Assim, a escola, ao silenciar esse debate, também participa da produção de discursos que podem reforçar a vulnerabilidade das crianças, especialmente diante de situações de violência. Felipe (2013) complementa essa discussão ao afirmar que falar sobre corpo, limites e cuidados na escola não significa antecipar conteúdos impróprios, mas possibilitar que as crianças tenham informações adequadas à sua faixa etária, capazes de promover proteção, autonomia e segurança.

Nesse sentido, a prevenção do abuso sexual infantil deve ser compreendida como uma ação educativa intencional, contínua e fundamentada no diálogo. O ECA (1990) assegura o direito à dignidade, ao respeito e à proteção integral, atribuindo à família, à sociedade e à escola a responsabilidade de garantir condições para o desenvolvimento saudável das crianças. A escola, portanto, assume papel estratégico na identificação de situações de risco, na construção de vínculos de confiança e na oferta de espaços de escuta sensível.

A literatura infantil apresenta-se como um importante recurso pedagógico para a abordagem de temas sensíveis, por possibilitar o acesso ao simbólico e ao imaginário infantil. Abramovich (1997) destaca que a literatura permite à criança entrar em contato com diferentes emoções e situações da vida, favorecendo a elaboração de sentimentos e a compreensão do mundo de forma acolhedora. Para a autora, negar às crianças o contato com narrativas que tratam de questões difíceis é afastá-las de uma formação integral e honesta.

Nessa mesma perspectiva, Azevedo (2004) ressalta que a literatura infantil contribui para a construção ética e emocional das crianças, pois oferece possibilidades de reflexão, identificação e diálogo. Ao tratar de temas como o corpo, os limites e as relações de confiança por meio de histórias, a escola cria condições para que as crianças expressem dúvidas, sentimentos e experiências, sem exposição direta ou constrangimento. Assim, a literatura funciona como mediadora entre o mundo da criança e questões socialmente complexas, tornando-se uma aliada na educação preventiva.

Além da dimensão pedagógica voltada às crianças, a discussão sobre a prevenção do abuso sexual infantil também se articula à formação docente. Pimenta (1999) defende que a formação de professores(as) deve ocorrer a partir da reflexão crítica sobre a prática, compreendendo o(a) docente como sujeito que constrói saberes a partir da experiência, do diálogo com a teoria e do contexto em que atua. Programas como o PIBID contribuem significativamente para esse processo, ao aproximar os(as) licenciandos(as) da realidade escolar e desafiá-los(as) a lidar com temas complexos e socialmente relevantes.

Nesse sentido, a atuação dos(as) futuros(as) professores(as) em projetos que abordam a proteção da infância possibilita a construção de uma postura ética, sensível e comprometida com os direitos das crianças. Ao articular teoria e prática, o PIBID fortalece a compreensão da escola como espaço de cuidado, prevenção e garantia de direitos, ampliando o repertório formativo dos(as) licenciandos(as) e contribuindo para uma educação mais humana, crítica e responsável.

Dessa forma, o referencial teórico que sustenta este estudo fundamenta-se na compreensão da sexualidade como dimensão constitutiva da infância, na literatura infantil como mediação pedagógica e na formação docente como processo reflexivo e contextualizado. Essas discussões orientam a análise da experiência relatada, reafirmando a importância da escola como espaço de proteção e da educação como estratégia fundamental na prevenção do abuso sexual infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados produzidos ao longo da experiência pedagógica permitiu a organização dos resultados em categorias analíticas, construídas a partir da observação participante, dos registros em diário de campo, das falas das crianças durante as rodas de conversa e das produções gráficas realizadas. Essas categorias possibilitam a sistematização dos achados empíricos e a articulação entre prática pedagógica e referencial teórico.

Os resultados evidenciam que as atividades desenvolvidas contribuíram para ampliar a compreensão das crianças acerca do próprio corpo e da noção de limites pessoais. A leitura do livro PiPo e FiFi possibilitou que as crianças identificassem e nomeassem partes íntimas do corpo de forma natural e sem constrangimentos, demonstrando que a literatura infantil, quando mediada adequadamente, favorece a abordagem de temas sensíveis de maneira ética e acessível.

Observou-se que a turma do 1º ano apresentou maior facilidade na compreensão dos conceitos relacionados aos limites corporais e à diferenciação entre partes públicas e privadas do corpo. Já a turma do 2º ano demonstrou maior necessidade de mediação pedagógica, com explicações mais detalhadas e retomadas constantes, evidenciando que a compreensão desses conceitos não ocorre de forma linear, mas está diretamente relacionada às experiências, ao desenvolvimento cognitivo e às interações vivenciadas pelas crianças.

Esses achados corroboram Abramovich (1997), ao afirmar que a literatura infantil permite que a criança compreenda aspectos complexos da vida por meio do simbólico, favorecendo a elaboração de sentidos sem exposição direta. Ao tratar do corpo e dos limites por meio da narrativa, a escola cria condições para uma aprendizagem significativa e respeitosa, fortalecendo a autonomia das crianças.

A dinâmica do Semáforo do Toque revelou-se um instrumento pedagógico eficaz para a compreensão das diferentes formas de contato físico. Ao classificar os toques em verde (permitidos), amarelo (de atenção) e vermelho (inadequados), as crianças demonstraram capacidade de refletir sobre situações do cotidiano e reconhecer sinais de desconforto.

Durante a atividade, foi possível observar que ambas as turmas conseguiram associar partes do corpo às cores do semáforo, indicando compreensão acerca do respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro. A utilização de recursos visuais e interativos favoreceu a participação ativa das crianças, tornando o processo de aprendizagem mais concreto e significativo.

Esse resultado dialoga com Louro (2000) e Felipe (2013), ao defenderem que a sexualidade deve ser compreendida como dimensão social e educativa, e que a escola tem papel fundamental na construção de discursos que promovam proteção, cuidado e autonomia. Falar sobre toques e limites, nesse sentido, não se configura como erotização da infância, mas como estratégia de prevenção e garantia de direitos.

Um dado relevante identificado durante as rodas de conversa refere-se à identificação das pessoas de confiança pelas crianças. Ao serem questionadas sobre a quem recorreriam em situações de medo, desconforto ou tristeza, a maioria citou familiares, como mães, tias e outros parentes próximos. Inicialmente, nenhuma das turmas mencionou os(as) professores(as) como adultos de confiança.

Esse resultado evidencia a necessidade de fortalecer os vínculos entre escola e estudantes, reafirmando o papel da instituição escolar como espaço de acolhimento e proteção. A mediação realizada pelos(as) bolsistas, ao enfatizar que os(as) professores(as) também são adultos de confiança, possibilitou ampliar a compreensão das crianças sobre os diferentes espaços de cuidado existentes em seu cotidiano. Esse achado empírico dialoga diretamente com o ECA (1990), que atribui à escola a corresponsabilidade pela proteção integral das crianças. Além disso, evidencia que a construção da confiança não é automática, mas resultado de práticas pedagógicas intencionais, baseadas na escuta, no diálogo e no respeito.

As atividades de ilustração e a participação na II Mostra do Projeto PIBID Pedagogia/CJ possibilitaram a expressão simbólica das aprendizagens construídas ao longo do projeto. Os desenhos produzidos pelas crianças, representando pessoas de confiança, revelaram sentimentos de segurança, afeto e pertencimento, além de fortalecerem a compreensão sobre relações saudáveis.

A socialização dos trabalhos permitiu ampliar o alcance da proposta, promovendo a conscientização de outras turmas e reforçando os conceitos trabalhados. Esse momento evidenciou a importância das culminâncias pedagógicas como espaços de validação das aprendizagens e de fortalecimento da cultura de cuidado no ambiente escolar. Azevedo (2004) destaca que a expressão artística e simbólica contribui para a construção ética das crianças, permitindo que elas atribuam sentidos às experiências vividas. Nesse contexto, as produções gráficas funcionaram como instrumentos de avaliação qualitativa, possibilitando compreender como as crianças compreenderam os conceitos abordados.

Além dos impactos observados junto às crianças, os resultados também evidenciam contribuições significativas para a formação docente dos(as) licenciandos(as) envolvidos(as). A experiência possibilitou o enfrentamento de um tema socialmente sensível, exigindo planejamento, responsabilidade ética e fundamentação teórica. Conforme Pimenta (1999), a reflexão sobre a prática é essencial para a construção de saberes docentes, e o PIBID se mostra um espaço privilegiado para essa articulação entre teoria e prática.

Os resultados indicam que ações educativas voltadas à prevenção do abuso sexual infantil, quando planejadas e fundamentadas, contribuem tanto para o desenvolvimento integral das crianças quanto para a formação de professores(as) críticos(as), sensíveis e comprometidos(as) com a garantia dos direitos da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo é relatar e refletir sobre uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do PIBID, vinculada ao curso de Pedagogia da UENP/CJ, voltada à prevenção e ao combate ao abuso sexual infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir das atividades realizadas com turmas do 1º e 2º ano, foi possível evidenciar que a escola, quando assume seu papel formativo e protetivo, contribui significativamente para a construção de uma cultura de cuidado, respeito e garantia de direitos das crianças.

Os resultados demonstram que a abordagem do tema, mediada pela literatura infantil, por rodas de conversa e por atividades lúdicas e expressivas, favoreceu a compreensão das crianças acerca do próprio corpo, dos limites pessoais e da importância de identificar situações de desconforto e buscar ajuda junto a pessoas de confiança. A utilização de estratégias adequadas à faixa etária mostrou-se fundamental para que o tema fosse tratado de maneira ética, sensível e pedagógica, sem exposição indevida ou erotização da infância.

Destaca-se, ainda, a relevância do dado empírico que evidenciou a ausência inicial dos(as) professores(as) como pessoas de confiança mencionadas pelas crianças, o que aponta para a necessidade de fortalecer os vínculos entre escola e estudantes. Esse aspecto reforça a importância de práticas pedagógicas que priorizem a escuta, o diálogo e a construção de relações baseadas na confiança, reafirmando a escola como espaço de proteção integral, conforme previsto no ECA (1990).

No que se refere à formação docente, a experiência evidenciou o papel fundamental do PIBID na construção de uma postura profissional crítica, reflexiva e comprometida com as demandas reais da escola. Ao possibilitar o contato direto com temas socialmente sensíveis, o programa contribui para a formação de professores(as) capazes de articular teoria e prática, assumindo uma atuação ética e responsável frente à proteção da infância.

Conclui-se, portanto, que a prevenção do abuso sexual infantil no contexto escolar deve ser compreendida como uma ação educativa contínua e intencional, que integra o currículo e a prática pedagógica cotidiana. A experiência relatada reafirma a importância da literatura infantil como ferramenta mediadora, da escola como espaço de cuidado e da educação como estratégia fundamental para a garantia dos direitos das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa, segura e humana.

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo apoio financeiro concedido por meio do PIBID, fundamental para a realização das ações formativas e pedagógicas desenvolvidas. Agradecemos, igualmente, à escola pública municipal parceira, à equipe gestora, aos(as) professores(as) e às crianças participantes, pela acolhida, disponibilidade e colaboração durante o desenvolvimento do projeto, tornando possível a construção de práticas educativas comprometidas com a proteção, o cuidado e a garantia dos direitos da infância. Estendem, ainda, os agradecimentos à UENP/CJ, reafirmando o papel da universidade pública na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como no fortalecimento da formação inicial docente e na consolidação de práticas educacionais socialmente comprometidas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ARCARI, Caroline. PiPo e FiFi. Florianópolis: Estrela Cultural, 2018.

AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origem, visão e caminhos. São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL. [Estatuto da Criança e do Adolescente]. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

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

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade: reflexões necessárias no contexto escolar. Porto Alegre: Mediação, 2013.

GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira; CALDONAZZO, Tayana Roberta Muniz. O trabalho na escola junto às crianças sobre prevenção e combate ao abuso sexual. Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 21, n. 1, p. 135–145, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/7749> . Acesso em: 14 jun. 2026

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

Capítulo 12



10.37423/260611055

“VOCÊ FOI MUITO CORAJOSA. SE FOSSE EU NO SEU LUGAR, NÃO CONSEGUIRIA GRITAR”: PARCERIA ENTRE ESCOLA E O PIBID NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Franciele Rocha dos Santos

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Sara Cristina Ventura Magrini

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Giulia Cristina Souza Xavier Nunes

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Andréia da Silva Moreira Ribeiro

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Tiago Nazário Abeche

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Verônica Fernanda de Souza

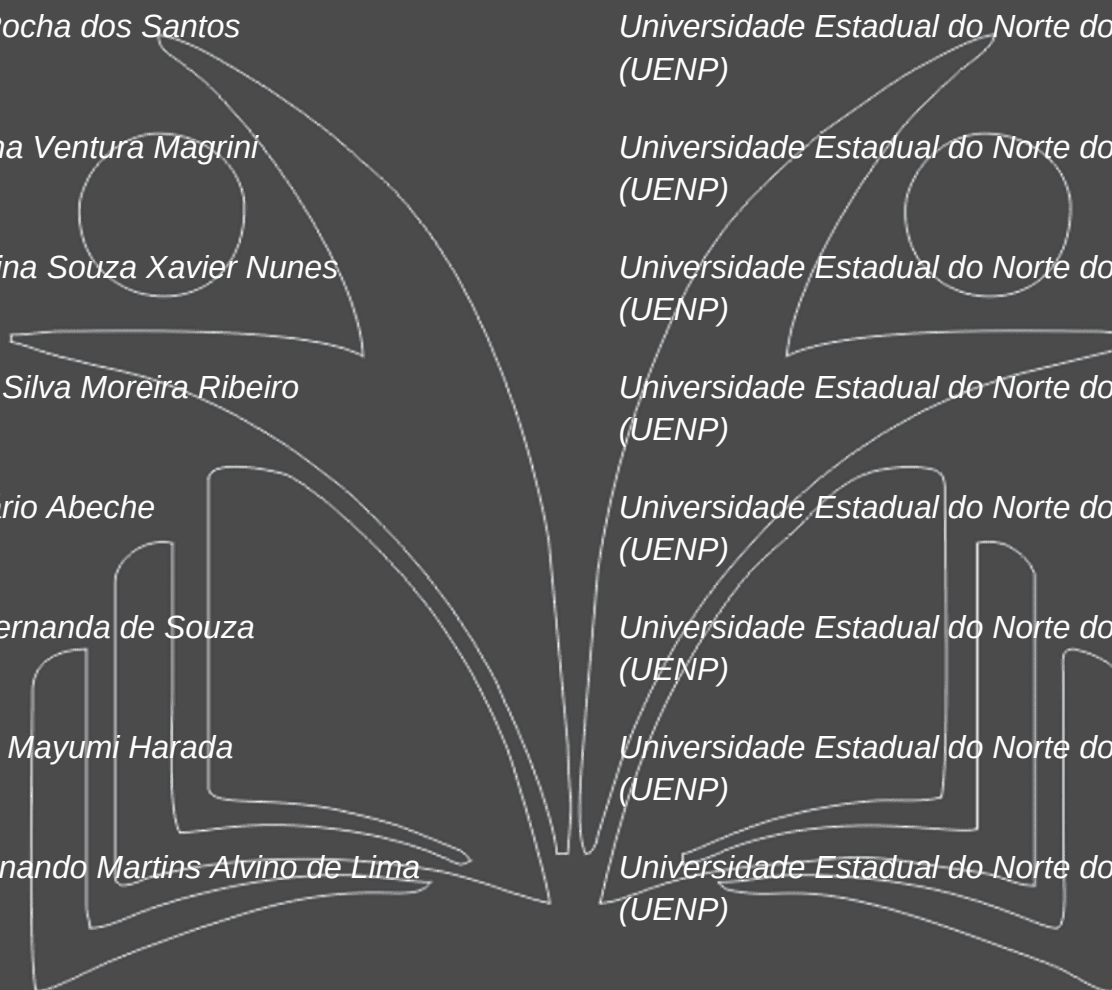
*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Ana Milena Mayumi Harada

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*

Allyson Fernando Martins Alvino de Lima

*Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)*



RESUMO

O presente trabalho refere-se a um projeto desenvolvido em 2025, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com a Escola Municipal Professor Silvestre Marques, Jacarezinho PR, tendo como foco os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. O projeto abordou a temática “Prevenção e combate ao abuso sexual infantil” e teve como objetivo principal a identificação de situações de risco, bem como a valorização da importância da proteção contra o abuso sexual infantil. Buscou-se, também, estimular o diálogo sobre proteção, incentivos e meios para pedir ajuda. Para a elaboração dos planos de aula e o desenvolvimento do projeto, utilizou-se como referência a obra *Não me toca, seu boboca!*, de Andrea Viviana Taubman (2024). Como estratégia de intervenção pedagógica, foram trabalhados os gêneros textuais carta ao leitor e cartaz, com o objetivo de abordar a temática de forma adequada e contextualizada no ambiente escolar. Obtivemos resultados e diálogos significativos com as crianças participantes, que trouxeram importantes contribuições para o tema durante as rodas de conversa e a elaboração das atividades propostas em sala de aula. O assunto discutido foi interpretado e compreendido de forma leve e tranquila, sem complicações ou desentendimentos ao longo do processo, garantindo espaço para que todos pudessem contribuir sem se sentirem pressionados. Dessa maneira, conclui-se que é possível abordar essa temática em sala de aula de forma integrada, permitindo combinações com outros conteúdos e componentes curriculares. No presente trabalho e projeto, temos como destaque gêneros textuais desenvolvidos em sala de aula, especialmente no âmbito das aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Palavras-chave: Abuso sexual; Gêneros textuais; Literatura.

INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se ao projeto desenvolvido dentro do Programa Institucional de bolsa de iniciação à Docência (PIBID), durante o desenvolvimento do subprojeto dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho e Cornélio Procópio, que traz como título: "Literatura Infantil, Direitos Humanos e Tecnologias: Investigando diferenças e diversidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental".

No campus de Jacarezinho, foram desenvolvidos projetos voltados à prevenção do abuso sexual infantil. Este trabalho apresenta a experiência de um projeto desenvolvido com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, fundamentado no uso da literatura infantil e na diversidade de gêneros textuais. Destacaram-se, principalmente, os gêneros carta ao leitor e cartaz, com o objetivo de abordar o tema de forma interdisciplinar, articulando-o a diferentes conteúdos e componentes curriculares, ampliando as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças. Nesse sentido, a prevenção e o combate ao abuso sexual infantil foram estabelecidos como tema e objetivo central, pois a abordagem dessa temática no ambiente escolar contribui para a identificação de situações de risco, o fortalecimento da autonomia das crianças e a compreensão sobre limites do corpo, respeito e formas de solicitar ajuda.

Além disso, o trabalho com gêneros textuais no Ensino Fundamental se caracteriza como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos estudantes. Gêneros textuais como a carta ao leitor e o cartaz possibilitam a articulação entre leitura, escrita e oralidade, assim promovendo a participação ativa dos(as) estudantes no processo de aprendizagem. Ao serem inseridos em práticas pedagógicas que abordam temas sociais relevantes, esses gêneros ampliam o sentido das atividades escolares, tornando-as mais significativas durante o processo de aprendizagem.

Seguindo esta mesma linha de pensamento a partir de Xavier (2023), pode-se dizer que a literatura infantil se apresenta como um recurso pedagógico significativo que possibilita a conciliação de conhecimentos por meio de narrativas que dialogam com o universo infantil, assim tornando possível a abordagem de assuntos e temáticas sensíveis no contexto escolar.

Segundo os pensamentos de Zilberman (2003, p.64), podemos dizer que a literatura para a infância tem a função de incutir na criança certos valores e, desta maneira, ao fazer o uso de obras literárias adequadas à faixa etária, o educador cria um espaço de escuta e reflexão, que acaba por favorecer a

compreensão dos conteúdos de forma lúdica e significativa. Desta maneira, a leitura mediada contribui para o desenvolvimento da criticidade, da empatia e da capacidade de expressão das crianças, que são aspectos essenciais para o entendimento e enfrentamento de situações de vulnerabilidade.

Assim, o projeto apresentado neste artigo reforça a importância de práticas pedagógicas que integrem os conteúdos curriculares e temas transversais, contribuindo para a formação integral dos(as) estudantes, mostrando que tal temática pode tanto ser trabalhada em âmbito escolar quanto pode ser uma contribuinte para a aprendizagem dos estudantes ao conectar temas já estudados, ou que ainda serão trabalhados, em outros componentes curriculares.

Conforme defendem Garrido e Caldonazzo (2023), a escola é um espaço legítimo e necessário para a prevenção do abuso sexual infantil. A experiência desenvolvida com o projeto, junto às crianças do 4º ano, evidencia que é possível trabalhar a prevenção e o combate ao abuso sexual infantil no ambiente escolar de maneira responsável, acolhedora e interdisciplinar, respeitando as particularidades da infância e fortalecendo o papel da escola como espaço de proteção, diálogo e aprendizagem.

Nesse contexto, pode-se ressaltar a relevância da formação inicial docente, especialmente por meio de programas como o PIBID, que possibilitam uma conexão entre teoria e prática pedagógica. A vivência em sala de aula permite aos licenciandos desenvolver estratégias pedagógicas sensíveis às necessidades das crianças. Sendo assim, iniciativas como a que será apresentada neste estudo contribuem tanto para a qualificação da prática docente, ao trazer uma maneira diferenciada de abordar o assunto em sala, quanto para a construção de ações educativas comprometidas com a proteção e o desenvolvimento integral das crianças.

METODOLOGIA

O projeto sobre prevenção e combate ao abuso sexual infantil foi desenvolvido na escola Municipal Professor Silvestre Marques, localizada no município de Jacarezinho, no Estado do Paraná, contando com a participação dos alunos e alunas do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo duas turmas, sendo o 4º ano A e 4º ano B, contendo o total de 32 estudantes, aproximadamente 9 a 10 anos de idade. O projeto teve por desígnio propor um diálogo acerca das formas de reconhecimento de situações de risco, limites e respeito ao próprio corpo e ao corpo alheio, e maneiras de pedir ajuda e ajudar caso se veja ou compreenda que alguém próximo está em uma situação de risco.

A realização das atividades teve como base os dois planos de aula desenvolvidos nas reuniões que os discentes do PIBID realizavam nas semanas em que aplicavam o projeto na escola. O principal material utilizado foi o livro “Não me toca, seu boboca!”, da autora Andrea Taubman, com ilustrações de Thais Linhares (2024), onde a narrativa traz uma criança contando uma história sobre quando se viu em uma situação de risco e, a partir disso, dava instruções ao leitor sobre o que é um toque indevido e como pedir ajuda em uma circunstância parecida.

As abordagens metodológicas do texto se tratam de uma junção entre pesquisas de campo e metodologias de caráter bibliográfico, trazendo como escopo teórico os estudos de Kiusam de Oliveira reforçando a promoção de empatia, respeito e justiça social, para assim podermos dar ênfase a ampliação da consciência corporal e do respeito aos limites do próprio corpo, que são peças fundamentais para a prevenção e o enfrentamento de situações de violência.

Seguindo deste ponto, no primeiro encontro em sala de aula, após a leitura do livro, foi aberta uma roda de conversa para que as crianças pudessem expor suas opiniões e entendimentos sobre o assunto a partir da leitura do livro onde foi proposto um debate sobre como pedir ajuda, com quem contar e a quem pedir socorro neste cenário, junto a uma tabela na lousa para anotar o que, na visão das crianças, seria um toque ruim e um toque bom e como diferenciá-los. Após a roda de conversa, foi pedido para que as crianças escrevessem uma carta, no modelo carta ao leitor, para a personagem principal do livro, a Ritoca, demonstrando empatia pela situação e explicando a ela como sair desta situação, foi explicado e passado na lousa a estrutura de uma carta ao leitor para que não houvesse complicações durante a execução da atividade. Ficou a critério delas se a execução das cartas seria individual ou em grupo, elas ficaram livres para se organizar da maneira que pensaram ser melhor para a atividade.

Já no segundo encontro, tratou-se de uma retomada do assunto com a leitura do livro junto a uma roda de conversa para lembrar os alunos que haviam participado do primeiro encontro e explicar o tema para os que não estavam presentes no primeiro dia. Após a conversação e debate sobre os assuntos retomados, foi solicitado às crianças que se juntassem em grupos para a execução de cartazes informativos sobre a temática “Prevenção e combate ao abuso sexual infantil” com um cartaz levado de referência pelas pibidianas, cada agrupamento realizou o cartaz à sua maneira, no qual cada um fez seu cartaz a partir de seus gostos, com a ajuda mas sem intervenções das pibidianas sobre o que cada grupo queria ou não fazer, os deixando soltos para executarem as atividades da maneira que bem entendiam.

O terceiro encontro, foi, na realidade, a II Mostra de Projetos, uma exibição de todos os projetos desenvolvidos durante estes encontros do PIBID na escola, que também tiveram a mesma temática. Nesta exibição as turmas, uma por vez, iam passando em diferentes postos de exibição das atividades realizadas ao longo do projeto.

REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem voltada para a prevenção e o enfrentamento do abuso sexual infantil no ambiente escolar requer práticas pedagógicas que sejam sensíveis, éticas e adequadas ao universo da infância. Nesse contexto, a literatura infantil se revela um recurso educativo valioso, pois facilita a abordagem de temas complexos através de narrativas acessíveis, estimulando o diálogo, a escuta e a reflexão nas instituições de ensino.

Kiusam de Oliveira (2009) ressalta a literatura infantil como um espaço que valoriza as infâncias, o corpo e as identidades, tratando a criança como um sujeito de direitos. Segundo a autora, o trabalho com narrativas literárias é fundamental para o fortalecimento da autoestima na infância, da percepção corporal e do respeito aos limites, aspectos essenciais para a proteção das crianças frente a situações de violência. Ao conectar literatura, ludicidade e educação, a autora demonstra que práticas pedagógicas sensíveis promovem o desenvolvimento da autonomia e da capacidade expressiva das crianças, elementos indispensáveis para ações preventivas no ambiente escolar.

Em relação à abordagem direta da prevenção do abuso sexual infantil através da literatura, destaca-se o livro *Não me toca, seu boboca!* de Andrea Taubman e com ilustrações de Thais Linhares (2024). Voltada para crianças em fase de alfabetização, a obra trata da violência sexual infantil de maneira lúdica e educativa, empregando uma linguagem simples compatível com o universo infantil. A narrativa ajuda a criança a entender seu próprio corpo, a identificar toques impróprios e a reconhecer a necessidade de buscar apoio de adultos de confiança. No âmbito do projeto desenvolvido pelo PIBID, o livro foi utilizado como um recurso pedagógico mediado pelas pibidianas, possibilitando a elaboração de diálogos significativos sobre proteção, limites do corpo e enfrentamento de situações de risco, de forma acolhedora e responsável.

Silvia Serafim (2016) também contribui para essa discussão ao sublinhar a função da escola na prevenção do abuso sexual infantil, defendendo práticas educativas que incentivem o autocuidado, a segurança e o respeito ao corpo da criança. A autora enfatiza que a utilização da literatura infantil e

atividades lúdicas favorece a criação de um ambiente seguro, onde a criança se sente motivada a expressar sentimentos, dúvidas e experiências. Assim, a escola desempenha um papel crucial na construção de uma cultura de proteção, diálogo e conscientização desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, as contribuições teóricas de Oliveira (2009), Serafim (2016), Garrido e Caldonazzo (2023) e Taubman (2024), evidenciam que a literatura infantil, em combinação com a ludicidade, representa uma estratégia pedagógica eficaz para a prevenção e o enfrentamento do abuso sexual infantil. Ao viabilizar o diálogo, a reflexão e o fortalecimento da autonomia infantil, essas práticas reafirmam a importância da escola como um espaço de proteção, aprendizado e promoção dos direitos da criança, alinhando-se aos objetivos do PIBID e à formação integral dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização do projeto possibilitou a construção de um espaço de diálogo seguro e acolhedor, onde os alunos demonstraram participação ativa e interesse pela temática abordada. Durante as rodas de conversa, observou-se que as crianças foram capazes de identificar e diferenciar situações de toque adequado e inadequado, bem como reconhecer a importância de respeitar os próprios limites e os do outro. As contribuições da comunicação durante o projeto explicitaram que o uso da literatura infantil como recurso pedagógico facilitou a compreensão do tema, tornando-o acessível à faixa etária atendida.

Durante o primeiro encontro, pode ser lido nas cartas escritas pelas crianças suas verdadeiras opiniões e pensamentos sobre a temática apresentada em sala, desta maneira pode ser citado a carta de uma aluna na qual ela diz exatamente desta maneira:

“Querida Ritoca, vou te dizer você foi muito corajosa de sair correndo pedindo ajuda se fosse eu no seu lugar não conseguiria gritar. Ficaria parada sem me mexer e calada parabéns! Foi corajosa demais aquele homem era muito mau”¹ (Aluna, 9 anos, 30/10/2025).

Este pode ser trazido como um exemplo triste e gritante do porquê está problemática deve ser abordada em sala de aula. O ensino à proteção da criança e prevenção ao abuso sexual infantil é um tema de extrema relevância a ser trabalhado junto a ensinamentos significativos e orientações

¹ O título deste artigo foi inspirado nesse trecho da carta escrita por uma aluna de 9 anos à personagem Ritoca, protagonista do livro, que consegue escapar de uma provável situação de abuso cometida por um adulto.

coerentes sobre como buscar ajuda, indicando adultos de confiança e reforçando a importância de não guardar situações de risco em segredo.

Outra carta que pode ser colocada em pauta é de um aluno da mesma sala e faixa etária da aluna da citação anterior e diz:

Querida Ritoca, soube o que aconteceu com você, para você se proteger desse abuso, você pode contar pros seus pais sobre o que aconteceu com você. Se isso acontecer novamente, pense em contar pros seus pais e também pros seus irmãos ou quem você confia. Com carinho e amor essa carta (Aluno, 10 anos, 30/10/2025).

Esta e muitas outras cartas demonstraram que os(as) estudantes obtiveram pleno entendimento do assunto a partir das leituras e atividades realizadas, colocando a mostra a fácil absorção das crianças para temas sensíveis que, muitas vezes, são pouco abordados em sala de aula por medo da falta de compreensão da parte destas mesmas crianças.

Outro ponto relevante a ser levantado diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ao longo das atividades propostas. A leitura do livro, aliada às produções textuais e às apresentações dos cartazes, tornou possível a integração entre conteúdos presentes em componentes curriculares e a temática social abordada. Para Xavier (2023) a leitura e a literatura são um processo onde o leitor participa, atribuindo significados aos sinais e demonstrando capacidade de dar sentido a eles, desta maneira podemos dizer que os gêneros textuais utilizados deixaram de ser apenas elementos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para assumirem uma função social concreta, ampliando o significado das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, pois para Xavier (2023) a leitura e a literatura são um processo onde o leitor participa, atribuindo significados aos sinais e demonstrando capacidade de dar sentido a eles. A participação coletiva e trabalhos em grupo nas atividades também explicitou o fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos, especialmente durante o desenvolvimento das atividades. Foi trabalhado o respeito às opiniões dos colegas e a cooperação para a construção dos cartazes, que demonstraram avanços no convívio e relações sociais e no desempenho da empatia. Esses resultados reforçam a importância de propostas pedagógicas que estimulem o trabalho colaborativo, sobretudo em projetos que tratam de valores éticos e sociais.

Os resultados alcançados evidenciam que a literatura infantil, quando utilizada de forma intencional e crítica, contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, mas também para a

formação ética e social das crianças ao adquirir conhecimentos sobre respeito e proteção ao próprio corpo e ao corpo alheio.

Por fim, a experiência desenvolvida no âmbito do PIBID demonstrou o potencial do programa como espaço formativo para os licenciandos envolvidos e como um espaço para a execução de práticas pedagógicas voltadas para questões sociais que deveriam estar presentes e serem levantadas como um questionamento para crianças junto a orientações seguras sobre como se proteger. A vivência prática permitiu a aplicação de conhecimentos teóricos, a reflexão sobre metodologias adequadas e a compreensão do papel do professor na mediação de temas complexos. Assim, os resultados obtidos ultrapassam os limites da aprendizagem discente, contribuindo para a criação de um ambiente seguro para trabalhar a temática com as crianças e para a formação crítica e profissional dos(as) futuros(as) docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) revelou que a literatura voltada para o público infantil, em combinação com atividades lúdicas e o trabalho com diferentes gêneros textuais, se mostra uma abordagem pedagógica eficaz na prevenção e enfrentamento do abuso sexual infantil durante os primeiros anos do Ensino Fundamental. A experiência vivenciada demonstrou que é viável tratar esse tema delicado de uma maneira responsável, acolhedora e adequada para a idade das crianças, incentivando o diálogo e a conscientização sem provocar medo ou desconforto.

Os resultados das atividades realizadas mostraram que as crianças participantes compreenderam conceitos relacionados à proteção de seus próprios corpos, a distinção entre toques apropriados e inapropriados, e a relevância de procurar ajuda de adultos em quem confiam. A utilização do livro "Não me toca, seu boboca!" da autora Andrea Viviana Taubman (2020), mediada pelas pibidianas, promoveu a criação de um ambiente seguro para escuta e reflexão, permitindo que as crianças manifestassem sentimentos, opiniões e experiências por meio da leitura, escrita e atividades em grupo.

Adicionalmente, o trabalho com os gêneros textuais carta ao leitor e cartaz possibilitou a fusão dos conteúdos curriculares com a temática social abordada, ampliando o significado das práticas educativas em sala de aula. Esses textos deixaram de ser meros instrumentos de ensino da Língua

Portuguesa, passando a desempenhar um papel social significativo, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, empatia e criticidade nos estudantes.

No que tange à formação de professores, o projeto reforça a relevância do PIBID como um ambiente de aprendizado, ao proporcionar aos futuros educadores a experiência de práticas pedagógicas que consideram o contexto e se comprometem com questões sociais importantes. A integração entre teoria e prática possibilitou a criação de metodologias sensíveis às necessidades das crianças e à realidade das escolas, fortalecendo a percepção do professor como mediador de assuntos complexos e facilitador de um ambiente educativo seguro e acolhedor.

Por último, ressalta-se a importância de dar continuidade e expandir as ações pedagógicas que visam à prevenção do abuso sexual infantil nas escolas, assim como o encorajamento para a realização de novas pesquisas que aprofundem essa questão. Iniciativas como a descrita neste estudo ajudam a consolidar a escola como um espaço de proteção, diálogo e garantia dos direitos das crianças, reafirmando seu compromisso com a formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

- GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira; CALDONAZZO, Tayana Roberta Muniz. O trabalho na escola junto às crianças sobre prevenção e combate ao abuso sexual. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 21, n. 1, p. 135–145, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/7749> . Acesso em: 14 jun. 2026
- OLIVEIRA, Kiusam de. *Omo-Oba: histórias de princesas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- SERAFIM, Shirley. *Abuso sexual infantil: um olhar pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2016.
- TAUBMAN, Arthur. *Não me toca, seu boboca! Ilustrações de Thais Linhares*. 9. ed. Belo Horizonte: Aletria Editora, 2024.
- XAVIER, Maria da Conceição. Literatura Infantil como Ferramenta Pedagógica. *Revista Científica FESA*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 63–75, 2023. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/240>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1987.

Capítulo 13



10.37423/260611056

EXPLORANDO O SISTEMA SOLAR: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO PIBID

Lisiana Silveira de Moura

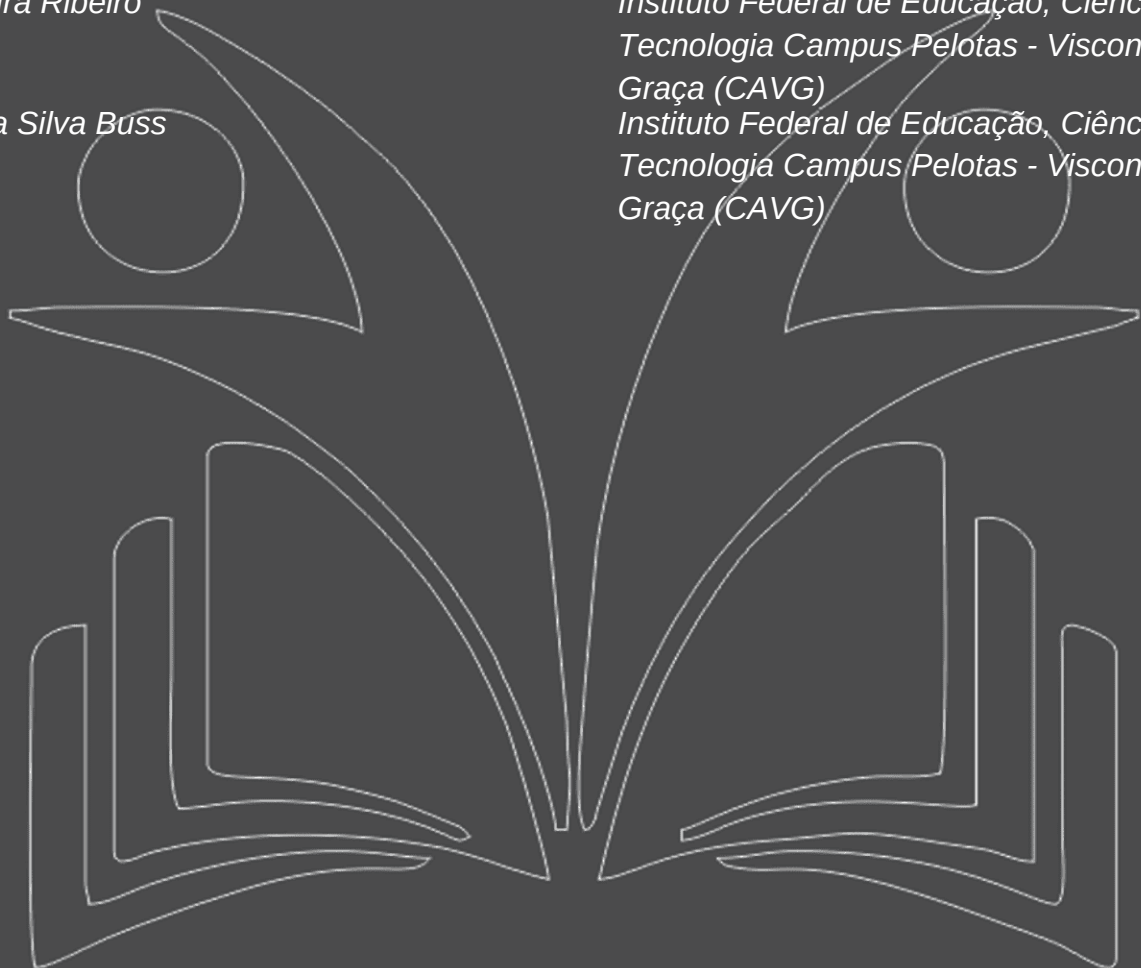
Mônica Vieira Ribeiro

Cristiano da Silva Buss

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Campus Pelotas - Visconde da Graça (CAVG)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Campus Pelotas - Visconde da Graça (CAVG)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Campus Pelotas - Visconde da Graça (CAVG)



RESUMO

O ensino de astronomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribui para a compreensão dos fenômenos naturais e para o desenvolvimento do pensamento científico, especialmente quando associado a atividades práticas e recursos didáticos concretos. O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica desenvolvida por duas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), discentes dos cursos de Licenciatura em Química e em Ciências Biológicas do IFSul – Câmpus Pelotas Visconde da Graça. A atividade foi realizada com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Félix da Cunha, no município de Pelotas/RS, ao longo do ano letivo de 2025. A proposta foi elaborada em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e teve como objetivo promover a compreensão básica do Universo e do Sistema Solar. A metodologia adotada baseou-se em encontros semanais, com aulas expositivas dialogadas, recursos visuais e atividades práticas, buscando favorecer a aprendizagem significativa e o protagonismo estudantil. Como culminância do projeto, os estudantes realizaram a construção coletiva de uma maquete do Sistema Solar, utilizando materiais recicláveis, posteriormente apresentada na Feira de Ciências da escola. Os resultados evidenciaram elevado nível de interesse, participação e trabalho colaborativo entre os estudantes, além da ampliação da compreensão dos conceitos científicos abordados e da sensibilização quanto à importância da Terra para a manutenção da vida. Conclui-se que a utilização de estratégias pedagógicas interativas e contextualizadas contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da cooperação, bem como para a consolidação de aprendizagens e para a formação inicial das bolsistas no contexto dessa iniciativa.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Aprendizagem Significativa; Maquete Didática; Feira Científica.

INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2024, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) participou do edital nº 10/2024 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltado à seleção de projetos institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Como resultado do processo seletivo, o instituto foi contemplado com dois subprojetos: um desenvolvido no Campus Pelotas, envolvendo a Licenciatura em Computação, e outro no Campus Pelotas – Visconde da Graça (CaVG), reunindo as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Química.

Os dois campi e a Reitoria do IFSul estão situados no município de Pelotas, localizado na região sul do Rio Grande do Sul. A cidade, conhecida como Princesa do Sul, possui aproximadamente 350 mil habitantes e destaca-se economicamente pelo agronegócio e pelo comércio. Reconhecida também como Capital Nacional do Doce, Pelotas caracteriza-se como um importante polo educacional da região, abrigando diversas instituições de ensino superior, entre elas o próprio IFSul, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

As Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Química do Campus Pelotas – Visconde da Graça foram criadas em 2010 com o propósito de contribuir para a formação de professores qualificados para atuar tanto no Ensino Médio quanto na disciplina de Ciências do Ensino Fundamental. Desde sua concepção, os cursos foram estruturados de forma integrada, compartilhando espaços acadêmicos e componentes curriculares, o que favorece a realização de experiências interdisciplinares durante o processo formativo dos licenciandos.

A participação dessas licenciaturas no Pibid ocorre pela quarta vez, reforçando a relevância do programa para a formação inicial docente. Ao longo das diferentes edições, o programa tem contribuído significativamente para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes, além de fortalecer as práticas pedagógicas nas escolas parceiras. Relatos de professores, equipes diretivas, estudantes e familiares apontam o Pibid como um importante apoio às atividades escolares. Paralelamente, docentes das licenciaturas destacam o aumento do engajamento, da participação e da compreensão dos licenciandos nas disciplinas do curso. A vivência nas escolas permite que muitos estudantes se reconheçam na profissão docente, consolidando sua escolha profissional e demonstrando entusiasmo na elaboração de materiais didáticos e na realização das atividades pedagógicas propostas.

No contexto dessas ações, o trabalho que nos propomos a relatar foi desenvolvido por uma dupla de estudantes das Licenciaturas em Química e em Ciências Biológicas, participantes do Pibid/IFSul. A atividade foi planejada como parte da organização da Feira de Ciências da escola parceira, sob coordenação do professor Cristiano Buss. Desde a implementação do programa no Instituto, em novembro de 2024, um dos grupos foi designado para atuar no Colégio Estadual Félix da Cunha, contando com a supervisão da professora Patrícia Ceron.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência desenvolvida no âmbito do Pibid na preparação de uma turma do Ensino Fundamental para participação na Feira de Ciências da escola. A proposta envolveu a construção de uma maquete representando o Sistema Solar e a preparação dos estudantes para a apresentação do trabalho à comunidade escolar e à comissão avaliadora do evento. A atividade abordou conteúdos relacionados ao Sistema Solar, possibilitando que os estudantes reconhecessem sua estrutura e compreendessem a relação entre o Sol e os planetas, além de despertar o interesse pelas Ciências e pela Astronomia, estimulando a observação, a curiosidade e o trabalho em grupo. Também buscou valorizar práticas sustentáveis por meio da utilização de materiais recicláveis na construção da maquete apresentada.

LOCAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O Colégio Estadual Félix da Cunha está localizado na área central, próximo à região portuária da cidade de Pelotas – RS. A instituição possui mais de um século e atende estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O educandário funciona em um prédio histórico – o antigo palacete da família Ribas – contando também com um anexo mais recente que complementa sua estrutura física, pois infelizmente parte da construção original encontra-se atualmente interditada.

A instituição escolar possui relevante trajetória histórica no município. Inicialmente chamado de Colégio Elementar Félix da Cunha (Figura 1), foi criado durante a administração do intendente municipal Cipriano Barcelos, em um período marcado pela expansão do ensino primário em Pelotas.

Figura 1 - Colégio Estadual Félix da Cunha.



Fonte: Acervo próprio, 2025.

A instituição foi inaugurada em 14 de julho de 1913 e, já em 1914, registrava 550 alunos matriculados, evidenciando a significativa procura pela educação pública na cidade (Barroso; Arriada, 2014). Inicialmente pertencente à rede municipal de ensino, o educandário consolidou-se como referência educacional e posteriormente passou a integrar a rede estadual. Na Figura 2 é apresentado o logotipo atual da instituição.

Figura 2 – Logotipo do Colégio.



Fonte: Extraído do Facebook do Colégio (<https://www.facebook.com/colgiofelixdacunha/>).

A instituição atende predominantemente estudantes oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O prédio histórico tem passado por processos de restauração após períodos de interdição decorrentes de obras interrompidas, estando incluído em cronograma de restauração do governo estadual previsto para os próximos anos.

METODOLOGIA

Como já mencionado, o presente relato apresenta uma experiência pedagógica realizada no Colégio Estadual Félix da Cunha, localizado no município de Pelotas. O trabalho pedagógico ocorreu no ano

letivo de 2025 com a turma 41 do 4º ano do Ensino Fundamental e foi desenvolvida no âmbito Pibid por duas estudantes dos cursos de Licenciatura em Química e em Ciências Biológicas. A atividade foi planejada e desenvolvida seguindo os pressupostos de uma abordagem qualitativa. A turma era composta por 15 estudantes, com faixa etária entre 9 e 11 anos. As atividades foram conduzidas sob orientação da professora supervisora do colégio, visando à preparação dos estudantes para a participação na Feira de Ciências da escola.

As ações pedagógicas contemplaram conteúdos de Astronomia com ênfase no estudo do Sistema Solar, abordando a organização dos planetas em relação ao Sol, suas principais características e a posição da Terra nesse sistema. A experiência articulou conhecimentos científicos a atividades práticas e investigativas, promovendo a compreensão dos estudantes sobre a organização do Sistema Solar, a interpretação de fenômenos naturais e o desenvolvimento da curiosidade científica e do interesse pela observação do Universo (BRASIL, 2018).

A realização da Feira de Ciências surgiu por iniciativa da professora supervisora do Pibid na escola, que propôs à direção da instituição a implementação do evento como uma atividade pedagógica envolvendo estudantes e bolsistas do programa. A proposta foi incorporada ao cronograma anual da escola, sendo definida sua realização para o final do ano letivo, possibilitando o desenvolvimento dos projetos científicos ao longo dos encontros semanais realizados com as turmas acompanhadas pelos pibidianos. A feira contou com a participação de todas as turmas da instituição, que atende estudantes desde o 3º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

Após a organização da atividade, os bolsistas foram distribuídos em grupos e orientados pela professora supervisora, docente da disciplina de Química, responsável por apresentar a escola e acompanhar o desenvolvimento dos projetos científicos. Professores das áreas de Física e Biologia também contribuíram com orientações específicas durante a preparação das atividades e na organização da Feira de Ciências.

As atividades foram realizadas em duplas, e as intervenções pedagógicas foram desenvolvidas em parceria com a acadêmica Mônica Ribeiro junto às turmas do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, sendo que o trabalho realizado com a turma 41 do 4º ano deu origem ao presente relato.

Os encontros iniciaram-se em 13 de junho de 2025, às sextas-feiras, no turno da tarde, no horário das 16h às 17h. No primeiro encontro, realizou-se a apresentação das estagiárias e dos objetivos do

trabalho, bem como a introdução do tema Sistema Solar. Também foram promovidas atividades de integração e registro de presença, visando favorecer a aproximação entre as bolsistas e os estudantes.

Ao longo dos encontros, foram desenvolvidas atividades expositivo e dialogadas, utilização de recursos audiovisuais e discussões coletivas relacionadas aos conteúdos de Astronomia. Vídeos educativos foram utilizados como estratégia didática para facilitar a compreensão dos conceitos científicos e aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes.

Como atividade culminante da proposta pedagógica, os estudantes participaram da construção coletiva de uma maquete representando o Sistema Solar. O modelo didático foi elaborado em uma caixa de papelão, utilizando materiais recicláveis, com o Sol e os planetas suspensos por fios de nylon e organizados de acordo com sua posição em relação ao astro central.

A maquete foi construída pelos estudantes com orientação das estagiárias, representando de forma visual e simplificada a organização dos astros e as relações entre os corpos celestes. Durante a atividade, foram realizadas etapas de pintura, colagem e montagem dos planetas, favorecendo o trabalho colaborativo, a criatividade, além de possibilitar a visualização concreta dos conteúdos abordados ao longo dos encontros.

O trabalho foi apresentado na Feira de Ciências do colégio, realizada em 26 de novembro de 2025, quando os participantes compartilharam os conhecimentos construídos com colegas, professores e membros da comunidade escolar, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da comunicação oral e a consolidação das aprendizagens.

Por se tratar de um relato de experiência pedagógica desenvolvido no contexto das atividades escolares, não houve identificação individual dos estudantes participantes. Nesse sentido, o uso das imagens neste relato foi realizado em conformidade com os princípios éticos de pesquisa e com a legislação vigente relativa à proteção de dados pessoais e ao direito de imagem. Em atendimento à Lei nº 13.709/2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) – e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), foram adotadas medidas para assegurar a privacidade e a proteção da identidade dos estudantes.

Assim, os registros fotográficos utilizados apresentam os participantes de costas, em planos gerais ou com os rostos desfocados, de modo a impedir qualquer forma de identificação. As imagens foram

utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, restritas à ilustração das atividades pedagógicas desenvolvidas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental desempenha papel fundamental na formação de estudantes críticos, curiosos e capazes de compreender os fenômenos naturais presentes em seu cotidiano. Nessa etapa da escolarização, o contato com explicações científicas contribui para a construção de conhecimentos sobre o mundo natural, favorecendo o desenvolvimento do pensamento investigativo e da alfabetização científica (BRASIL, 2018). A BNCC destaca a importância de promover situações de aprendizagem que estimulem a observação, a investigação, a formulação de hipóteses e a construção de explicações, articulando conhecimentos científicos a experiências significativas para os estudantes.

Nesse contexto, o ensino de Astronomia nos anos iniciais apresenta-se como temática relevante e motivadora, pois aborda fenômenos que despertam naturalmente a curiosidade das crianças, como o Sol, a Lua e os planetas. Estudos indicam que conteúdos relacionados ao Universo contribuem para ampliar a compreensão sobre a posição da Terra no espaço e sobre fenômenos como a alternância entre dias e noites e a duração do ano (Langhi; Nardi, 2012), além de favorecer reflexões sobre a importância da Terra como espaço de vida.

Para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos estudantes, é necessário considerar suas ideias prévias e promover situações que favoreçam a aprendizagem significativa. De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando os novos conteúdos se relacionam com conhecimentos já presentes na estrutura cognitiva do aluno. Assim, a utilização de estratégias didáticas que aproximem os conceitos científicos da realidade dos estudantes contribui para a construção de significados e para a consolidação do conhecimento.

Entre as possibilidades metodológicas, destacam-se atividades práticas e a utilização de modelos didáticos, como maquetes, que permitem representar de forma concreta conceitos abstratos. No ensino de Astronomia, a modelagem constitui um recurso importante para a compreensão da organização dos astros e de seus movimentos, tornando os conteúdos mais acessíveis aos estudantes (Justi; Gilbert, 2002, p. 187).

Nesse cenário, o estudo do Sistema Solar constitui um conteúdo central para a introdução de conceitos de Astronomia nos anos iniciais. Por meio dele, os estudantes podem compreender a organização do espaço próximo à Terra, identificando os principais astros que compõem esse sistema e relacionando fenômenos observáveis no cotidiano, como as fases da Lua e a passagem do tempo. Segundo Cruz (2021), muitas formas de organização do tempo utilizadas pelas sociedades humanas estão diretamente relacionadas à observação dos astros.

Ao discutir a origem da divisão da semana em sete dias, Cruz (2021, p. 152) explica:

A resposta está no céu [...] A separação entre cada fase dura sete dias e algumas horas e é resultado do movimento da lua em torno da Terra. Talvez isso já fosse suficiente para que o homem contasse períodos de sete dias, mas houve outro fator importante. Da Terra, observamos sete astros que se movimentam no céu – o Sol, a Lua e os cinco planetas que podemos avistar a olho nu: Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter e Saturno.

A partir dessa perspectiva, observa-se que a Astronomia está profundamente relacionada à história e à organização das sociedades humanas, evidenciando como a observação do céu contribuiu para a construção de conhecimentos sobre o tempo e o espaço. Assim, abordar o Sistema Solar no contexto escolar possibilita ampliar a compreensão dos estudantes sobre o Universo, ao mesmo tempo em que evidencia a relação entre ciência, cultura e cotidiano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos ao longo da experiência evidenciaram significativo interesse dos estudantes pelo tema da Astronomia, especialmente pelo estudo do Sistema Solar. Durante os três primeiros meses, ocorreu o desenvolvimento dos conteúdos por meio da utilização de vídeos educativos (Figura 3) e de explicações dialogadas, que contribuíram para a compreensão dos conceitos científicos e para o estímulo à curiosidade dos estudantes. Posteriormente, partiu-se para a realização de atividades práticas (Figura 4) relacionadas ao tema.

Figura 3 – Vídeos educativos.



Fonte: Acervo próprio, 2025.

Figura 4 – Atividades práticas.



Fonte: Acervo próprio, 2025.

Essa abordagem está em consonância com as orientações da BNCC, que destaca a importância de promover o contato dos estudantes com fenômenos naturais e ampliar a compreensão sobre o Universo no ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Mesmo diante de limitações financeiras, a turma demonstrou significativa colaboração na produção dos materiais utilizados no trabalho, enquanto as bolsistas do Pibid também contribuíram com a aquisição de alguns itens que não puderam ser obtidos por meio de reaproveitamento, como esferas de isopor e outros materiais necessários à construção da maquete didática.

Destaca-se, ainda, a doação de folhas de EVA dourado com glitter por uma integrante da turma, que posteriormente foi transferida de escola e, por esse motivo, não pôde participar da Feira de Ciências. Por fim, diversos elementos decorativos (Figura 5) foram confeccionados pelos próprios alunos, entre eles crachás, cartazes, toalhas decoradas com estrelas e adereços utilizados durante a apresentação.

Figura 5 – Elementos decorativos.



Fonte: Acervo próprio, 2025.

O tema do projeto foi escolhido pelos próprios estudantes por meio de votação entre os conteúdos presentes no livro didático utilizado na escola, que aborda o estudo do Sistema Solar e a organização dos planetas em relação ao Sol. O uso desse material didático contribuiu para orientar a abordagem conceitual do tema e auxiliar na compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula (Lico; Trivellato, 2021, p.145).

Durante o processo de construção, observou-se elevada participação dos estudantes nas diferentes etapas do trabalho, incluindo pintura, recorte, montagem e organização dos elementos da maquete. Apesar das limitações de espaço físico na escola, a atividade foi realizada na sala de aula, onde a caixa acabou sofrendo pequenas deformações devido à exposição ao calor e à incidência de luz solar proveniente das janelas.

O envolvimento da turma também se evidenciou na preparação para a Feira de Ciências, momento em que os estudantes participaram ativamente dos ensaios para a apresentação e da construção da maquete. Durante esse processo, realizado em sala de aula, foram observados aspectos como desenvoltura, comunicação oral e participação, critérios considerados para a escolha dos representantes da turma no evento.

Nos três meses finais do projeto, as atividades concentraram-se na elaboração e construção da maquete (Figura 6) que representaria o Sistema Solar, o modelo foi confeccionado em uma caixa de papelão reforçado, com dimensões aproximadas de $60 \times 35 \times 25$ cm, e os planetas foram representados por esferas de isopor pintadas pelos próprios estudantes e fixadas com fios de nylon, permitindo visualizar a disposição dos astros em relação ao Sol. Durante o processo, os ensaios (Figura 7) despertaram grande interesse entre os estudantes, que demonstraram motivação.

Figura 6 – Construção da maquete.



Fonte: Acervo próprio, 2025.

Figura 7 – Ensaios.



Fonte: Acervo próprio, 2025.

Entre as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do trabalho destacam-se a infrequência de alguns estudantes, as limitações socioeconômicas da turma e alterações no cronograma escolar. Atividades institucionais, como olimpíadas escolares, semanas temáticas e ensaios para apresentações, ocasionaram mudanças nos horários das aulas e impactaram a continuidade de algumas atividades planejadas.

Outro fator que interferiu no andamento do projeto foram as condições climáticas adversas registradas na cidade de Pelotas ao longo de 2025. Durante esse período, ocorreram episódios de chuvas intensas e alertas de ciclone extratropical, o que levou à suspensão temporária das aulas na rede pública de ensino. Em razão desses eventos climáticos, a realização da Feira de Ciências precisou ser remarcada duas vezes até a definição da data final do evento.

Apesar das adversidades enfrentadas ao longo do processo, a participação dos estudantes na construção da maquete e na preparação para a Feira de Ciências demonstrou que atividades práticas e colaborativas podem contribuir significativamente para o interesse pelo conhecimento científico. Experiências dessa natureza favorecem o envolvimento dos estudantes com o processo de

aprendizagem e estimulam a investigação e a participação ativa nas atividades escolares (Cruz, 2021, p. 128).

Nesse sentido, a experiência também pode ser compreendida à luz da teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2003), segundo a qual novos conhecimentos são assimilados de forma mais consistente quando se relacionam aos conhecimentos prévios dos estudantes.

A criação da maquete (Figura 8) e a participação na Feira de Ciências (Figura 9) possibilitaram que os alunos relacionassem conceitos científicos ao contexto trabalhado em sala de aula, favorecendo uma compreensão mais concreta sobre a organização dos astros.

Figura 8 – Maquete.



Fonte: Acervo próprio, 2025.

Figura 9 – Feira de Ciências.



Fonte: Acervo próprio, 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida possibilitou a abordagem dos conteúdos relacionados ao Sistema Solar de forma contextualizada e significativa, favorecendo a compreensão dos estudantes acerca da

organização dos planetas, de suas características e da posição da Terra nesse sistema. Ao longo dos encontros, observou-se o interesse e a participação ativa da turma nas atividades propostas, especialmente nas etapas de pintura, organização e montagem da maquete, que contribuíram para a visualização concreta dos conceitos trabalhados e para o fortalecimento da aprendizagem.

A apresentação na Feira de Ciências constituiu um importante momento de socialização dos conhecimentos construídos, permitindo que os estudantes compartilhassem as informações aprendidas com colegas, professores, equipe gestora e comunidade escolar, favorecendo o desenvolvimento da comunicação oral, da autonomia, protagonismo estudantil e da responsabilidade no contexto das atividades científicas escolares.

Conclui-se que a proposta alcançou os objetivos ao promover a compreensão dos conteúdos de Astronomia por meio de estratégias didáticas práticas e interativas. A construção coletiva da maquete do Sistema Solar, com materiais acessíveis, mostrou-se uma alternativa pedagógica eficaz para representar conceitos abstratos, contribuindo para a aprendizagem significativa, o trabalho colaborativo e a criatividade, além de evidenciar o potencial de atividades de modelagem no ensino de Ciências nos anos iniciais e suas possibilidades de adaptação a diferentes contextos educacionais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores colaboradores, ao Colégio Estadual Félix da Cunha e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Agradecemos também ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Câmpus Pelotas – Visconde da Graça (IFSul/CaVG), pelo suporte acadêmico e institucional.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BARROSO, Vanessa Teixeira; ARRIADA, Eduardo. O Ensino Primário em Pelotas (1912-1980). In Rubira, Luís (Org.). Almanaque do Bicentenário de Pelotas. Volume 3. Pelotas. Editora João Eduardo Keiber, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 fev. 2026.

COLÉGIO ESTADUAL FÉLIX DA CUNHA. Logotipo do Colégio Estadual Félix da Cunha [imagem]. Facebook, Pelotas, [s.d.]. Disponível em: <https://www.facebook.com/colegiofelixdacunha/>. Acesso em: 2 fev. 2026.

CRUZ, Geslie Coelho Carvalho. A conquista: Ciências – 4º ano: Ensino Fundamental: anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2021.

JUSTI, Rosária; GILBERT, John. Models and modelling in chemical education. Chemical Education: Research and Practice, v. 3, n. 3, p. 185-196, 2002.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Educação em astronomia: repensando a formação de professores. São Paulo: Escrituras, 2012.

LICO, Maria Aparecida; TRIVELLATO, José. Aquarela: Ciências. v. 4. São Paulo: Kits Editora, 2021.

Capítulo 14



10.37423/260611060

AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS QUANTO AO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS USUÁRIAS DA CLÍNICA ESCOLA ODONTOLÓGICA NO SERTÃO PARAIBANO.

Mariana Xavier Lopes

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Maria Carolina Bandeira Macena

Universidade Federal de Campina Grande

Maria Fernanda Luiz Monnerat

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Anna Luiza Barra Amazil Braga

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Lara Emanuelle Otoni Fonseca

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Beatriz Naiah Pinheiro Rodrigues

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

André Felipe Dutra Leitão

Universidade Federal de Campina Grande

Luana Costa Freire

Universidade Federal de Campina Grande

Roberto Paulino da Silva Junior

Universidade Federal de Campina Grande

Cleiton Felipe Ferreira Cavalcante

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

A satisfação do usuário é a principal meta dos serviços de saúde, sendo essencial que o atendimento nas Clínicas Escolas seja humanizado para garantir um tratamento ético e de qualidade. Quanto aos pacientes pediátricos, a avaliação da satisfação dos seus responsáveis permite identificar erros e aprimorar os serviços, criando um atendimento mais personalizado e confortável. O objetivo deste estudo foi avaliar o nível de satisfação dos responsáveis pelas crianças atendidas na Clínica Escola de Odontologia da Universidade Federal de Campina Grande, campus Patos. Foi adotada uma abordagem quantitativa e descritiva, utilizando questionários aplicados aos responsáveis após o atendimento odontológico infantil. A pesquisa abrangeu questões socioeconômicas dos participantes, aspectos físicos e tecnológicos da clínica, assim como a percepção dos entrevistados sobre a qualidade do tratamento recebido. Os resultados indicam que a maioria dos responsáveis está satisfeita com as condições das instalações, incluindo limpeza e modernidade dos equipamentos. Quanto ao atendimento, observou-se um alto grau de satisfação relacionado à atenção dos professores e à comunicação entre a equipe. Fatores como o medo e a dor foram relatados por uma parcela dos pacientes, mas sem afetar a avaliação geral do serviço. A conclusão sugere um cenário positivo, com altos índices de satisfação e uma percepção favorável quanto à qualidade do tratamento oferecido. Sugestões de melhorias apontam para a necessidade de um aperfeiçoamento contínuo, que devem ser levadas em consideração para assegurar que a qualidade dos serviços permaneça elevada e que a clínica continue a atender de forma eficaz as demandas da população infantil.

Palavras-chave: Estudo de avaliação; Satisfação do paciente; Odontopediatria.

INTRODUÇÃO

Uma clínica odontológica universitária tem como objetivo oferecer aos estudantes uma experiência direta com a comunidade, permitindo que eles entendam e atendam às necessidades dos pacientes de diferentes contextos socioeconômicos. Essa interação possibilita aos alunos integrar o conhecimento teórico adquirido em sala de aula com a prática durante os atendimentos. Os conceitos e técnicas aprendidos individualmente devem ser combinados de maneira lógica para fornecer um tratamento odontológico de alta qualidade aos pacientes (Castro; Silva, 2008).

É imprescindível que a avaliação do ensino odontológico e dos serviços de saúde oferecidos pela universidade seja contínua. O atendimento prestado aos usuários nas clínicas universitárias deve equilibrar a necessidade de fornecer aos alunos uma formação prática e técnica abrangente, sem negligenciar o compromisso ético de atender às necessidades de saúde e demandas dos pacientes. Além disso, é essencial que esse atendimento seja conduzido de maneira humanizada e ética, contribuindo para a formação integral dos futuros profissionais de saúde (Tiedman; Silveira, 2005).

A busca por melhorias no atendimento de saúde bucal é impulsionada pela análise da satisfação dos usuários, pelo estudo do perfil desses pacientes e pela identificação das áreas em que a instituição pode aprimorar. Essas medidas visam garantir que os usuários recebam os benefícios das práticas odontológicas realizadas pelos profissionais. Além disso, a participação social é fundamental para impulsionar avanços nos serviços de saúde pública, com os próprios cidadãos desempenhando o papel de avaliadores e exercendo seus direitos na prática (Azevedo & Rocha, 2018).

Conhecer a percepção dos usuários a respeito da qualidade do serviço é importante para o desenvolvimento de ações e melhorias, tanto por parte do gestor, para poder melhorar suas estratégias e ações, como por parte dos próprios profissionais, que, entendendo a percepção da qualidade do atendimento aos seus usuários, estarão mais preparados para atender suas expectativas (Gonçalo et al., 2008).

No contexto do atendimento odontopediátrico, é fundamental estabelecer uma comunicação eficaz e interativa com a criança, incentivando-a a se envolver ativamente na promoção da saúde bucal. No entanto, os pais desempenham um papel crucial como mediadores nesse processo. Suas perspectivas e níveis de satisfação estão intimamente ligados à cooperação da criança. Quando os responsáveis estão satisfeitos, tendem a motivar ainda mais os filhos a participarem do cuidado com a saúde bucal (Oliveira et al., 2016).

A satisfação dos responsáveis em relação ao cuidado odontológico infantil é crucial para a saúde das crianças, já que são eles que as levam ao dentista e garantem que sigam as recomendações e tratamentos necessários. Além disso, os responsáveis por essas crianças têm um entendimento mais profundo de seus sentimentos, o que pode ser especialmente importante em situações onde as crianças se sentem desconfortáveis com um pesquisador desconhecido ou são incapazes de comunicar suas experiências devido à sua idade. Isso pode dificultar a condução eficaz de pesquisas sobre saúde bucal infantil.

Sendo assim, o objetivo desse estudo foi analisar o perfil e a percepção dos responsáveis quanto ao nível de satisfação do atendimento odontológico da clínica escola de odontologia da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Patos, assim como observar os usuários entrevistados de acordo com o perfil sociodemográfico, quanto à avaliação dos aspectos físicos e tecnológicos da clínica escola, bem como o acesso aos serviços e examinar a perspectiva dos entrevistados de acordo com os aspectos relacionados ao tratamento recebido e ao nível de satisfação do atendimento. Contribuindo para o desenvolvimento de planos mais específicos o aprimoramento dos serviços prestados pela instituição, facilitando a identificação de áreas que necessitam de melhorias.

MATERIAIS E MÉTODOS

Essa pesquisa se compreende como transversal, descritiva, quantitativa, com análise através de entrevista e questionários realizados com os responsáveis das crianças após o atendimento de odontopediatria na Clínica Escola de Odontologia da Universidade Federal de Campina Grande, localizada no município de Patos, na Paraíba, durante o período de novembro de 2023 a março de 2024. A partir desses dados foi realizado um levantamento estatístico para observação da qualidade do atendimento. O estudo partiu de uma amostra de conveniência, de forma a englobar a maior quantidade possível de pessoas presentes nos dias de pesquisa. Os participantes foram abordados pelo pesquisador para aplicação dos questionários de forma aleatória, e, apesar desse tipo de amostra ser não aleatória, não foi utilizado qualquer critério de seleção se não a disponibilidade dos mesmos e algum histórico de atendimento pela clínica. Sendo assim, procurou-se evitar ao máximo qualquer tipo de enviesamento do estudo.

Foram incluídos no estudo os pais ou responsáveis pelas crianças atendidas na Clínica Escola de Odontologia da UFCG, que tiveram pelo menos uma consulta antes do momento da coleta e assinaram

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), gerando assim uma melhor avaliação e perspectiva do atendimento. Foram excluídos aqueles responsáveis que não quiseram participar da pesquisa e que estavam acompanhando os infantes no primeiro atendimento deles na clínica escola.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de novembro de 2023 e agosto de 2024, em decorrência do período letivo de aulas e funcionamento da clínica escola. Os questionários foram aplicados por um único pesquisador uma vez por semana, nas terças-feiras à tarde, turno da disciplina de Clínica Infantil II. Assim, os participantes do estudo foram submetidos a um questionário que abrange quatro seções distintas, com a finalidade de: coletar informações socioeconômicas dos responsáveis; saber como eles avaliavam os parâmetros físicos e tecnológicos da clínica escola; apurar a opinião destes quanto os aspectos relacionados ao atendimento e tratamento, tanto dos professores quanto dos alunos, ao motivo da consulta e à satisfação do usuário quanto ao serviço ofertado; e manifestar o que eles acreditam que seu(sua) filho(a) achou do atendimento odontológico recebido, descrevendo o que a criança relatou acerca dos diversos aspectos do tratamento prestado pela equipe.

Para visualização melhor interpretação, os dados foram tabulados no Microsoft Office Excel® e analisados estatisticamente no aplicativo Jupyter Notebook®, que permite a exploração e transformação de dados. Com isso, por meio do uso de frequências relativas e percentuais, foi possível observar os detalhes das respostas coletadas e a relação entre os tópicos presentes nelas.

DESENVOLVIMENTO

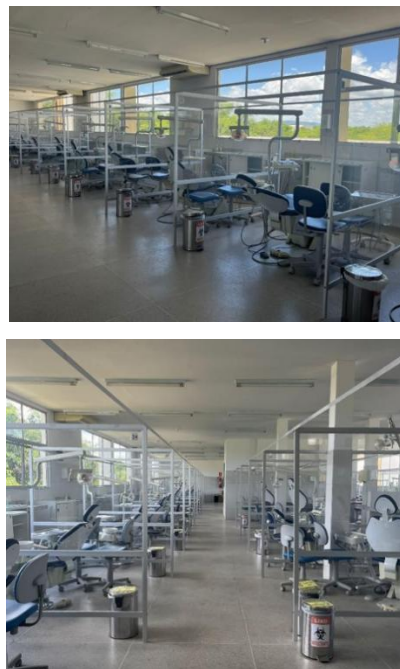
O projeto foi desenvolvido na Clínica Escola de Odontologia da Universidade Federal de Campina Grande (Figura 1 e 2), localizada na cidade de Patos, Paraíba, que desempenha um importante papel na promoção de saúde bucal da região, servindo como um centro de referência acessível para a população local e contribuindo para a redução das disparidades no acesso aos cuidados odontológicos. Entre as especialidades ofertadas pela Clínica Escola está a odontopediatria, voltada para o suporte de crianças e pré-adolescentes de 0 a 12 anos. Esse serviço visa promover a saúde bucal desde a primeira infância, contribuindo para o desenvolvimento de hábitos de higiene oral e prevenção de problemas futuros. Na odontopediatria, a equipe oferece atendimento personalizado e adaptado às necessidades específicas das crianças, criando um ambiente acolhedor e confortável para os pacientes (Figura 3 e 4). Entre os procedimentos oferecidos gratuitamente estão a dentística, periodontia, endodontia, cirurgia e ortodontia.

Durante todo o estudo se mostrou importante a questão do atendimento humanizado na especialidade de odontopediatria; uma abordagem centrada no paciente que valoriza não apenas o tratamento clínico, mas também o bem-estar emocional e a experiência individual de cada criança. Esse tipo de assistência reconhece a importância de estabelecer uma relação de confiança e empatia entre o profissional, o paciente e os responsáveis, garantindo que a criança se sinta segura, confortável e respeitada durante toda a consulta.

A realização da pesquisa para avaliar a satisfação dos responsáveis pelas crianças atendidas na clínica escola foi fundamental para identificar as limitações existentes e buscar melhorias no atendimento. O estudo fornece uma ferramenta necessária para compreender a percepção dos usuários sobre a qualidade dos serviços prestados e orientar futuros planejamentos.

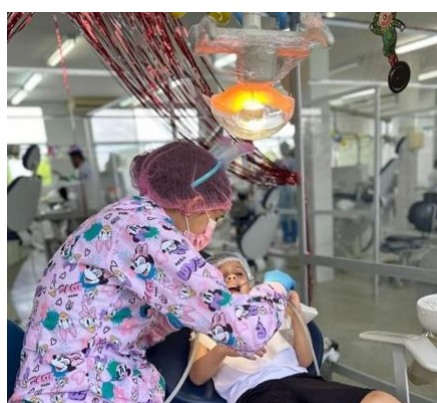
O projeto de pesquisa foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Francisco Mascarenhas/Centro Universitário de Patos (UNIFIP), sob número de Parecer 6.462.105.

Figura 1 e 2 – Clínica escola de odontologia do campus Patos-PB.



Fonte: Elaborada pelos autores

Figura 3 e 4 - Atendimento às crianças na disciplina de Clínica Infantil II



Fonte: M^{te} Eduarda de Medeiros Gomes e Lívia Alves de Brito

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Do universo amostral, participaram do estudo 32 indivíduos, sendo estes os responsáveis pelas crianças atendidas na clínica odontopediátrica da UFCG, na disciplina de Clínica Infantil II, realizada pelos graduandos que cursavam ativamente o 8º período. Com a coleta das informações socioeconômicas revelou-se (Tabela 1):

Tabela 1. Caracterização da amostra/Informações socioeconômicas

Variável	n	%
Gênero		
Feminino	28	87,5%
Masculino	4	12,5%
Idade		
18 a 30 anos	9	28,1%
31 a 45 anos	21	62,6%
Acima de 50 anos	2	6,3%
Estado civil		
Casados	17	53,1%
Divorciados	5	15,6%
Solteiros	10	31,3%
Raça		
Brancos	11	34,4%
Negros	2	6,2%
Pardos	19	59,4%
Naturalidade		
Cidades circunvizinhas	11	34,4%
Patos	21	65,6%
Escolaridade		
E. Médio completo	11	34,4%
E. Médio incompleto	1	3,1%
E. Sup. Completo	5	15,7%
E. Sup. Incompleto	7	21,8%
E. Fund. Completo	1	3,1%
E. Fund. Incompleto	7	21,8%
Renda		
0 a 3 salários mínimos	29	90,6%
4 a 6 salários mínimos	2	6,2%
7 a 8 salários mínimos	1	3,2%
Motivo da procura		
Atendimento gratuito	5	15,6%
Encaminhamento do dentista	2	6%
Indicação de conhecido	22	69%
Qualidade dos serviços	3	9,4%

Fonte: Elaborada pelos autores

A análise dos dados referentes às instalações da clínica revela a percepção dos pacientes em relação a diversos aspectos, como facilidade para obtenção de vagas, tempo de espera, intervalos entre consultas, limpeza, organização, conforto e qualidade dos equipamentos odontológicos. Quando submetidos a seção do questionário que buscava analisar como eles avaliavam os parâmetros físicos e tecnológicos da clínica escola, foram obtidas as seguintes informações (Tabela 2):

Tabela 2. Parâmetros físicos e tecnológicos da clínica escola

Variável	n	%
Obtenção de vaga		
Fácil	20	62,5%
Razoável	10	31%
Diffícil	2	6,5%
Tempo entre a chegada e o atendimento		
Curto	15	46,8%
Razoável	17	53,2%
Intervalo entre as consultas		
Curto	18	56%
Razoável	14	44%
Limpeza do ambiente		
Excelente	18	56,2%
Bom	13	40,6%
Razoável	1	3,2%
Organização da clínica		
Excelente	16	50%
Bom	16	50%
Conforto da clínica		
Excelente	18	56,2%
Bom	14	43,8%
Equipamentos odontológicos		
Modernos	27	84,4%
Nem modernos nem ultrapassados	5	15,6%

Fonte: Elaborada pelos autores

Quanto a análise dos dados sobre o atendimento, que reflete a experiência das crianças, o desempenho da equipe e a percepção geral dos responsáveis sobre o serviço oferecido, a idade média dos pacientes atendidos foi de 8,8 anos. No que se diz respeito ao gênero, 53,1% (p=17) das crianças são do sexo masculino, enquanto 46,9% (p=15) são do sexo feminino. Foram reunidos os seguintes resultados (Tabela 3):

Tabela 3. Aspectos relacionados ao atendimento e tratamento

Variável	n	%
Gênero da criança		
Masculino	17	53,1%
Feminino	15	46,9%
Motivo da consulta		
Cárie	12	37,5%
Dor	7	21,9%
Limpeza	5	15,6%
Extração	4	12,5%
Prevenção	4	12,5%
Aparelho	15	46,9%
Área do procedimento		
Odontopediatria	25	78,1%
Ortodontia	17	53,1%
Você acha que a criança sentiu medo?		
Sim	11	34,4%
Não	21	65,6%
Você acha que a criança sentiu dor?		
Sim	2	6,2%
Não	30	93,8%
Como foi a atenção do professor?		
Boa	15	46,9%
Excelente	17	53,1%
Como foi a comunicação com alunos e professores?		
Razoável	1	3,1%
Fácil	31	96,9%
Avaliação do grau de confiança do aluno		
Regular	1	3,1%
Bom	13	40,6%
Excelente	18	56,3%
Nota para o acolhimento/receptividade		
Bom	4	12,5%
Excelente	28	87,5%
Nota para atendimento		
Bom	6	18,7%
Excelente	26	81,3%
Nota para satisfação quanto ao tratamento		
Bom	7	21,9%
Excelente	25	78,1%
Resolveu o problema da criança?		
Sim	31	96,9%
Não	1	3,1%
Recomendaria o atendimento?		
Sim	32	100%

Fonte: Elaborada pelos autores

O estudo em questão avaliou o nível de satisfação dos responsáveis quanto ao atendimento das crianças usuárias da clínica escola odontológica no sertão paraibano, campus Patos-PB. Ainda na primeira seção do questionário, a análise indica que a maioria dos responsáveis são mulheres (87,5%) de 31 a 45 anos (62,6%), casadas (53,1%) de raça parda (59,4%), com ensino médio completo (34,4%) ou superior incompleto (21,8%) ou fundamental incompleto (21,8%), tendo uma pequena parcela completado o ensino superior, e renda de até 3 salários mínimos (90,6%). A principal razão pela qual procuram atendimento é majoritariamente por recomendação de conhecidos (69%).

Ademais, a análise da segunda seção mostra que a maioria dos pacientes está bastante satisfeita com as instalações da clínica, especialmente em relação à limpeza, organização e modernidade dos equipamentos odontológicos. A obtenção de vaga e o intervalo entre consultas também são avaliados de maneira positiva, com poucas pessoas relatando dificuldades. O tempo de espera entre a chegada e o atendimento, embora considerado razoável por muitos, ainda é visto como curto por uma porção significativa dos pacientes.

Contudo, os dados sobre o atendimento nos indicam que a principal razão para as consultas é a colocação de aparelhos, representando 46,9% dos atendimentos. Outras motivações incluem cárie (37,5%), dor (21,9%) limpeza (15,6%), extração (12,5%) e prevenção (12,5%). É válido ressaltar que uma consulta pode ter mais de uma motivação, o que reflete a diversidade de procedimentos realizados. Quanto a dor e o medo, 34,4% dos pacientes relataram sentir medo, com os principais motivos sendo o uso do motor, cirurgia, anestesia, moldagem, e instalação do aparelho ortodôntico. No entanto, apenas 6,2% dos pacientes relataram sentir dor durante o atendimento, o que sugere que a maioria teve uma experiência confortável. Não foi observada correlação entre o medo do paciente e a segurança ou o bom relacionamento com a equipe.

Observou-se também que, quando a atenção do professor é excelente: o acolhimento e atendimento também são sempre excelentes, a confiança dos alunos aumenta (82,3% excelente), e a qualidade do tratamento em geral também aumenta (94,1% excelente). A comunicação foi considerada fácil por 96,9% dos entrevistados, o que sugere que a equipe mantém uma comunicação eficiente e acessível. Já a confiança dos alunos, avaliada como excelente por 56,3%, boa por 40,6% e razoável por 3,1%, demonstra que a maioria dos graduandos se sente segura durante os procedimentos em crianças. O acolhimento, classificado como excelente por 87,5% e bom por 12,5%, e atendimento, por sua vez avaliado como excelente por 81,3% e bom por 18,7%, refletem uma alta satisfação dos pacientes e responsáveis. O tratamento em geral foi considerado excelente por 78,1% dos participantes e bom por 21,9%. Apenas um paciente (3,1%) não teve seu problema resolvido, mas 100% dos entrevistados recomendam o atendimento, sugerindo um alto grau de confiança na clínica.

Foram recebidas apenas cinco sugestões para melhoria dos atendimentos: “Foco em melhorar na capacitação da equipe”, “Melhorar a divulgação dos serviços”, “Melhorar os equipamentos para os alunos”, “Menor intervalo entre as consultas” e “Inclusão de atendimento para crianças autistas”. Estas

sugestões podem ajudar a clínica a ajustar áreas específicas, sempre em busca de proporcionar um melhor atendimento para a população usuária.

Quanto a quarta e última seção, reservada a manifestar o que o responsáveis acreditam que as crianças acharam do atendimento odontológico recebido, todos os adjetivos utilizados foram: “legal”, “tranquilo” e “divertido”.

Segundo Canalli (2012), a consulta odontológica é um momento de grande impacto emocional para o paciente, devido à proximidade e à intimidade envolvidas no procedimento. Portanto, é essencial que o atendimento vá além de apenas restaurar a função, melhorar a estética ou aliviar a dor. O ato de tratar o paciente com empatia e calma contribui para uma experiência mais positiva. Pois, quando o paciente é atendido de forma acolhedora e humana, ele tende a se sentir mais à vontade e colaborativo, o que facilita o sucesso do tratamento e melhora a relação entre profissional e paciente (Copetti, 2014).

Uma boa relação entre alunos, pacientes, pais e/ou responsáveis pode refletir o desenvolvimento de aspectos humanísticos durante as aulas práticas in vivo da disciplina de Odontopediatria, como o respeito afetivo ao próximo e a pontualidade nos atendimentos. Esses elementos são mencionados por Ballone (2004) como fatores cruciais para a humanização no atendimento à saúde. Além disso, a disciplina de Odontopediatria foi destacada como uma das poucas disciplinas clínicas que abordam estratégias voltadas ao cuidado com os pacientes (Ribeiro, 2002).

Para Bottan et al. (2006), avaliar a satisfação dos usuários dos atendimentos odontológicos, sejam pacientes adultos ou pediátricos, em Faculdades de Odontologia é extremamente importante para identificar os pontos fortes e as áreas que necessitam de melhorias. Esse processo contribui para o aprimoramento contínuo do serviço, visando oferecer um atendimento de alta qualidade e excelência.

Segundo os estudos de Robles et al. (2008) e Torres e Costa (2015), os responsáveis ficavam satisfeitos com o atendimento quando os alunos transmitiam confiança, empatia, boa comunicação e demonstração de afeto. Esses achados são confirmados pelos estudos de Moura et al. (2017) e Almeida et al. (2014), que reforçam os resultados desta pesquisa, na qual 40,6% dos responsáveis classificaram como “bom” e 56,3% deram nota “excelente” para a confiança dos alunos ao prestarem atendimento as crianças.

Apesar dos resultados positivos, o estudo pode apresentar algumas limitações, como o tamanho amostral relativamente pequeno, com apenas 32 pacientes avaliados. Esse número pode não representar a totalidade da população infantil atendida, limitando a generalização dos resultados. No entanto, um ponto forte da pesquisa é a diversidade dos procedimentos avaliados, abrangendo tanto a odontopediatria quanto a ortodontia, o que permite uma visão ampla das diferentes áreas de atendimento odontológico infantil. Outro destaque é a atenção dada à percepção do medo e da dor, fatores importantes em tratamentos odontológicos, especialmente em crianças.

Para estudos futuros, é fundamental que haja a ampliação da amostra e o acompanhamento longitudinal dos pacientes, possibilitando uma análise mais aprofundada do impacto dos tratamentos ao longo do tempo. Além disso, é interessante explorar o uso de técnicas de redução de medo e ansiedade, bem como incluir a avaliação de grupos específicos, como crianças autistas, para ampliar a inclusão e melhorar a qualidade do atendimento.

CONCLUSÃO

Sendo assim, concluímos que os resultados da análise da satisfação dos responsáveis quanto atendimento odontológico infantil na Clínica Escola da UFCG sugerem um cenário amplamente positivo, com altos índices de satisfação, baixa ocorrência de dor e medo, e uma percepção favorável quanto à qualidade do tratamento oferecido. A supervisão direta de professores, a boa comunicação entre a equipe e o acolhimento humanizado foram fatores decisivos para a boa avaliação dos serviços. No entanto, as sugestões de melhoria apontam para a necessidade de um aperfeiçoamento contínuo. Esse feedback deve ser levado em consideração para assegurar que a qualidade dos serviços permaneça elevada e que a clínica continue a atender de forma eficaz e inclusiva as demandas da população infantil.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil. Os autores agradecem também ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFCG), sem o qual tal trabalho não seria possível.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T. F. et al. Percepções de mães de pacientes sobre o atendimento odontológico na Clínica de odontopediatria da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. RFO UPF, v. 19, n. 2, p. 172-179, 2014.
- AZEVEDO, L. C. S.; ROCHA, M. P. Satisfação dos usuários de serviços públicos odontológicos: Revisão da literatura. ID on line. Revista de psicologia, v. 12, n. 42, p. 704-717, 2018.
- BALLONE, G. J. Humanização do atendimento em saúde. Psiq Web, v. 205, 2004.
- BOTTAN, E. R. et al. Avaliação de serviços odontológicos. Rev. Abeno, p. 128-133, 2006.
- CANALLI, C. S. E. et al. Humanização na relação cirurgião-dentista-paciente. Rev. odontol. Univ. Cid. São Paulo (Online), 2012.
- CASTRO, J. D.; SILVA, V. B. Satisfação no atendimento odontológico: Um estudo na COE (Clínica Odontológica de ensino) de Anápolis-Unievengélica. Revista Administra-Ação, n.5, 2008.
- COPETTI, M. Medo do tratamento Odontológico. Disponível em <www.marciacopetti.com.br> Acesso em 5 de setembro de 2024.
- GUERRA, C. T. et al. Reflexões sobre o conceito de atendimento humanizado em Odontologia. Archives of health investigation, v. 3, n. 6, 2014.
- MIALHE, F. L.; GONÇALO, C.; CARVALHO, L. M. S. Avaliação dos usuários sobre a qualidade do serviço odontológico prestado por graduandos do curso de Odontologia da FOP/Unicamp. Rev. Fac. Odont. UPF, v. 13, n. 1, p.19-24, 2008.
- MOURA, S. M. et al. Nível de satisfação dos pais/responsáveis de crianças atendidas em programa odontológico de atenção materno-infantil. Rev. Enferm. UFPI, p. 14-19, 2017.
- OLIVEIRA, O. R.; MARTINS, E. P.; SANTANA, J. L. B.; BEZERRA, S. R. S.; DOURADO, A.T. Avaliação dos usuários sobre a qualidade do atendimento odontológico prestado por alunos de odontologia. RFO, v. 17, n. 3, p. 319-325, set./dez. Passo Fundo, RS. 2012.
- RIBEIRO, E. M. Universalidade e singularidade no campo da saúde. Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar, 2002.
- ROBLES, A. C. C. et al. Atitude e percepção sobre saúde bucal de mães de crianças atendidas na Clínica de Odontopediatria da UFSC. 2005.
- ROBLES, A. C. C.; GROSSEMAN, S.; BOSCO, V. L. Satisfação com o atendimento odontológico: estudo qualitativo com mães de crianças atendidas na Universidade Federal de Santa Catarina. Ciência & Saúde Coletiva, v. 13, p. 43-49, 2008.
- SCALIONI, F. A. R. et al. Humanização na Odontologia: a experiência da Disciplina Odontopediatria II do Curso de graduação em Odontologia da UFJF. Pesquisa Brasileira em Odontopediatria e Clínica Integrada, v. 8, n. 2, p. 185-190, 2008.

SOUSA, C. N.; SOUZA, T. C.; ARAÚJO, T. L. C. Avaliação da satisfação dos pacientes atendidos na clínica escola de odontologia em uma instituição de ensino superior. *Revista interfaces: saúde, humanas e tecnologia*, v. 3, n. 8, 2015.

TIEDMANN, C. R.; LINHARES, E.; SILVEIRA, J. L. G. C. Clínica integrada odontológica: perfil expectativas dos usuários e alunos. *Pesq Bras Odontoped Clin Integr*, v. 5, n. 1, p.53-58, 2005.

TORRES, S. C.; COSTA, I. C. C. Satisfação dos usuários atendidos nas clínicas integradas do Departamento de Odontologia da UFRN. *Revista Ciência Plural*, v. 1, n. 2, p. 4-18, 2015.

Capítulo 15



10.37423/260611061

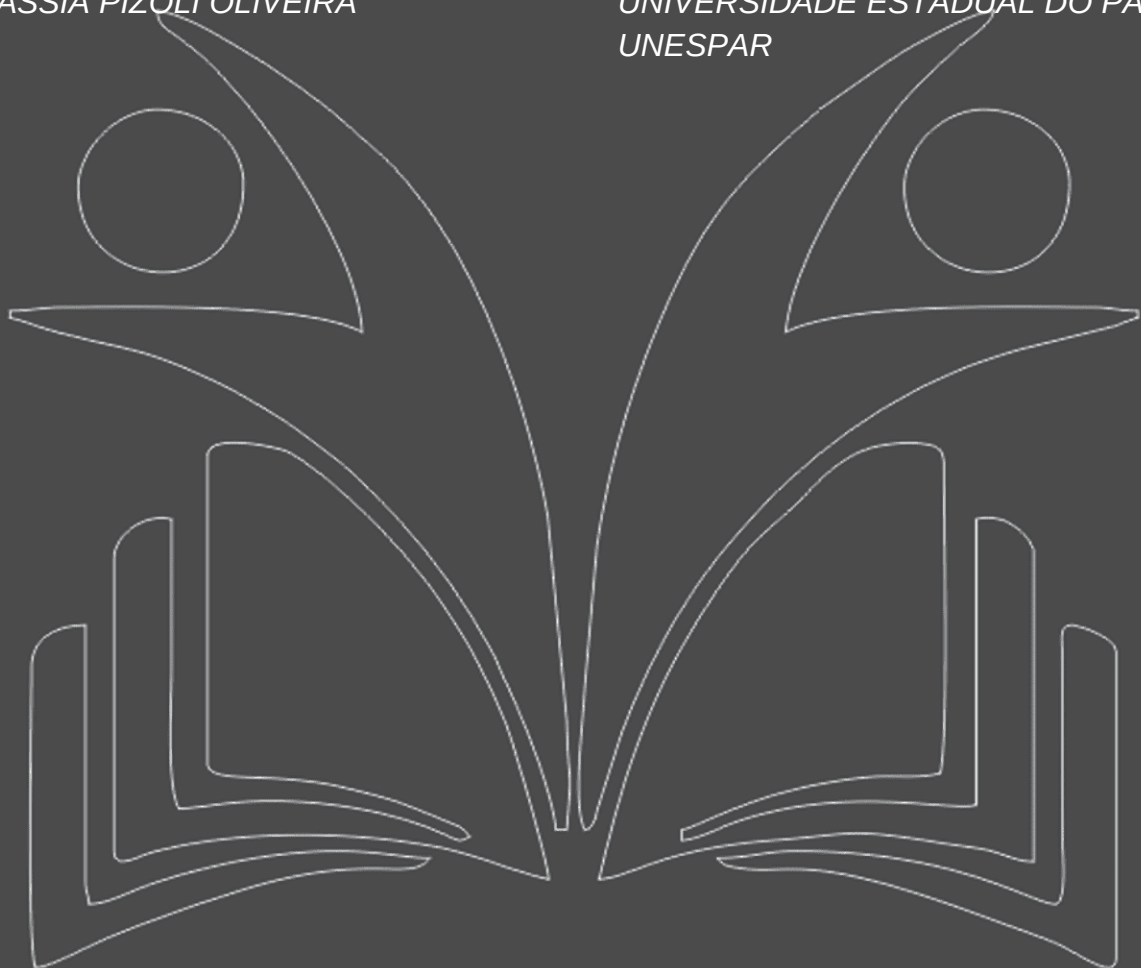
DUA E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA ACESSO, PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

SHEILA MICHELI VASCONCELOS DA SILVA

*UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ -
UNESPAR*

RITA DE CÁSSIA PIZOLI OLIVEIRA

*UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ-
UNESPAR*



RESUMO

O presente artigo analisa como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), articulado à brincadeira, pode contribuir para a organização de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, nos estudos de Vigotski (2007), Mukhina (1995) e Elkonin (1998), o trabalho compreende a brincadeira como atividade social fundamental ao desenvolvimento infantil, por meio da qual a criança se apropria de instrumentos e signos culturais que favorecem a constituição das funções psicológicas superiores. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que inclui a análise de um estudo de caso envolvendo uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de quatro anos, matriculada em um Centro Municipal de Educação Infantil. Os dados evidenciam que a reorganização das condições sociais da atividade pedagógica, orientada por práticas lúdicas e por princípios próximos ao DUA, ampliou as possibilidades de participação, comunicação e interação social da criança. Os resultados indicam que, embora os marcos legais reconheçam o direito ao brincar e à inclusão, ainda persistem distanciamentos entre as orientações normativas e as práticas pedagógicas cotidianas. Conclui-se que o planejamento pedagógico flexível, a valorização do brincar como eixo estruturante do currículo e a ampliação do acesso aos mediadores culturais constituem caminhos potentes para a efetivação da inclusão na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeira; Desenho Universal para a Aprendizagem; Inclusão; Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a base do processo educativo e o primeiro espaço institucional no qual a criança participa de experiências sistematizadas de convivência social, apropriação cultural e desenvolvimento psíquico. Nesse contexto, o brincar não se configura como atividade secundária ou complementar, mas como forma privilegiada de relação da criança com o mundo social, por meio da qual ela se apropria de significados, internaliza normas culturais e desenvolve funções psicológicas superiores. Trata-se, portanto, de uma atividade socialmente constituída e historicamente determinada, central para o desenvolvimento infantil.

Apesar dos avanços legais no campo da educação inclusiva no Brasil, ainda se observa uma distância significativa entre o reconhecimento formal dos direitos das crianças e as condições concretas de participação no cotidiano escolar. Crianças com deficiência e, em particular, aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) continuam enfrentando barreiras de ordem pedagógica, comunicacional e organizacional, que limitam sua inserção nas experiências coletivas de aprendizagem. Em muitos contextos, o trabalho pedagógico permanece orientado por modelos homogêneos de ensino, que tendem a responsabilizar a criança por suas dificuldades, em vez de problematizar as condições objetivas de ensino oferecidas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma perspectiva de organização curricular que busca reduzir barreiras à aprendizagem a partir do planejamento pedagógico. Fundamentado na proposição de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, o DUA desloca o foco da adaptação individual para a construção de ambientes pedagógicos mais acessíveis desde sua concepção (Cast, 2024; Rose e Meyer, 2002). Tal abordagem permite questionar práticas escolares rígidas e uniformizadoras, sem desconsiderar as determinações sociais, históricas e institucionais que atravessam o trabalho docente.

Zerbato (2018) refere que, embora ainda pouco explorado na Educação Infantil brasileira, o DUA apresenta potencial para ampliar as condições de participação das crianças, ao reorganizar objetivos, estratégias e materiais pedagógicos. De modo convergente, Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira (2022) destacam que essa reorganização curricular possibilita a participação efetiva dos estudantes nas atividades escolares, desde que articulada a uma concepção crítica de inclusão e às condições concretas de trabalho pedagógico.

Essa discussão encontra fundamento na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos estudos de Lev Vigotski (2007), que compreende o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado. Para essa perspectiva, a mediação não se realiza pela ação direta do professor enquanto sujeito individual, mas pelos instrumentos e signos culturalmente produzidos como a linguagem, os objetos, os jogos e as formas organizadas de atividade que reorganizam as funções psíquicas da criança. O brincar, nesse sentido, constitui atividade fundamental do desenvolvimento na infância, pois cria condições para que a criança atue para além de seu nível de desenvolvimento real, ampliando suas possibilidades de pensamento, linguagem e ação. Mukhina (1995) e Elkonin (1998) aprofundam essa compreensão ao evidenciarem que, no jogo simbólico, a criança se apropria de papéis sociais, normas e significados, promovendo o desenvolvimento da imaginação, do autocontrole e da linguagem.

Diante desse referencial, este artigo tem como objetivo analisar de que modo a articulação entre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o brincar podem contribuir para a organização de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. A reflexão apoia-se em fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e em um estudo de caso envolvendo uma criança de quatro anos com TEA, que apresentou avanços significativos na linguagem e na interação social a partir da reorganização das condições pedagógicas com base no brincar e na literatura infantil. Parte-se do pressuposto de que a inclusão não se efetiva por meio de adaptações pontuais, mas pela organização intencional das condições de ensino, reconhecendo o brincar como atividade central no desenvolvimento, na aprendizagem e na constituição da subjetividade infantil.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, que busca compreender os processos de desenvolvimento infantil a partir das interações sociais e culturais. O percurso metodológico envolveu a análise de um estudo de caso realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil, com uma criança de quatro anos diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A coleta de dados ocorreu por meio de observações sistemáticas das práticas pedagógicas cotidianas, registros em diário de campo e análise das atividades lúdicas propostas pela professora. As observações privilegiaram momentos de brincadeira, rodas de história e interações espontâneas entre a criança e seus pares, permitindo identificar avanços na comunicação, participação e interação social.

Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados registros escritos e fotográficos das atividades, sempre assegurando o direito de imagem da criança e a preservação de sua identidade. O estudo respeitou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, garantindo sigilo das informações e anonimato dos participantes. A realização da pesquisa foi autorizada pela instituição escolar.

A análise dos dados seguiu procedimentos de categorização temática, relacionando os registros empíricos aos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Essa triangulação entre teoria e prática possibilitou compreender como a reorganização das condições pedagógicas, articulada ao brincar, favoreceu o desenvolvimento da linguagem e da interação social da criança.

ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

O estudo foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), envolvendo uma criança de quatro anos diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No momento da matrícula, a criança apresentava características típicas do espectro: ausência de linguagem verbal estruturada, comunicação restrita a balbúcias e sons isolados, resistência ao contato visual e baixa iniciativa nas interações sociais. Além disso, demonstrava preferência por atividades solitárias, como manipulação repetitiva de objetos, e pouca participação nas rotinas coletivas da turma.

A professora responsável pela turma, ainda que não possuísse formação específica em Educação Especial, buscou reorganizar as condições sociais da atividade pedagógica com o objetivo de ampliar as possibilidades de participação da criança. Essa reorganização envolveu a valorização do brincar e da literatura infantil como eixos centrais do planejamento, articulando narrativas, músicas, dramatizações e brincadeiras simbólicas.

No início, a criança participava de forma tímida e observadora, permanecendo à margem das atividades coletivas. Aos poucos, com o uso de recursos visuais (imagens, fantoches, objetos concretos) e sonoros (canções, rimas, histórias dramatizadas), foi possível criar situações de engajamento que despertaram seu interesse. A manipulação de fantoches, por exemplo, favoreceu o contato visual e a imitação de gestos simples; já as músicas com movimentos corporais estimularam a criança a acompanhar ritmos e repetir palavras isoladas.

Com o avanço das práticas, observou-se um processo gradual de desenvolvimento da linguagem. A criança passou a emitir sons mais articulados, evoluindo para palavras isoladas e pequenas frases, especialmente em momentos de brincadeira compartilhada. Esse progresso foi acompanhado de maior envolvimento nas interações sociais: a criança começou a aceitar convites dos colegas para brincar, a compartilhar objetos e a assumir papéis simples em jogos de faz-de-conta.

Outro aspecto relevante foi a ampliação da participação nas atividades lúdicas. Inicialmente restrita à observação, a criança passou a manipular objetos, imitar gestos, acompanhar canções e, posteriormente, expressar verbalmente suas intenções. Essa diversidade de formas de participação evidencia que o brincar, aliado a estratégias pedagógicas flexíveis, funcionou como mediador cultural do desenvolvimento, em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O caso demonstra que, mesmo sem formação especializada, a professora conseguiu aproximar-se das diretrizes inclusivas ao reorganizar o currículo de forma acessível e significativa. O brincar e a literatura infantil atuaram como mediadores potentes, favorecendo avanços concretos na linguagem, na interação social e na participação da criança com TEA.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, que compreende o desenvolvimento humano como processo socialmente mediado. Para Vigotski (2007), a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, criando condições para que a criança atue além de seu nível de desenvolvimento real. Nesse sentido, o brincar é concebido como atividade social fundamental, capaz de promover a internalização de normas culturais, a ampliação da linguagem e a constituição das funções psicológicas superiores.

A aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança (Vigotski, 2007, p. 94).

Autores como Mukhina (1995) e Elkonin (1998) aprofundam essa perspectiva ao destacar que, no jogo simbólico, a criança se apropria de papéis sociais, desenvolve imaginação, autocontrole e linguagem, elementos essenciais para sua formação como sujeito histórico e cultural.

No contexto brasileiro, Kishimoto (2011) reforça que o brincar é expressão da cultura infantil e constitui linguagem própria, por meio da qual a criança interpreta o mundo e constrói significados sobre si e sobre o outro. Negar ou restringir o brincar significa limitar o acesso às experiências culturais necessárias ao desenvolvimento pleno.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvido pelo CAST (Rose; Meyer, 2002; Cast, 2024), apresenta-se como proposta curricular que busca reduzir barreiras à aprendizagem desde o planejamento pedagógico. Seus princípios, múltiplas formas de engajamento, representação e expressão dialogam diretamente com a diversidade presente na Educação Infantil. Zerbato (2018) evidencia que o DUA amplia a acessibilidade pedagógica ao deslocar o foco da adaptação individual para a reorganização curricular, favorecendo a participação de crianças com deficiência, incluindo aquelas com TEA. “Não é o aluno que deve se adaptar ao currículo, e sim o currículo que precisa ser acessível a todos.”(Bock; Gesser; Nuerberg-2020, p.34).

Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira (2022) complementam que práticas fundamentadas no DUA reorganizam objetivos, estratégias e materiais, ampliando as oportunidades de aprendizagem e participação. Essa perspectiva rompe com concepções capacitistas e reafirma a inclusão como princípio ético e político.

Assim, o referencial teórico deste trabalho articula a Teoria Histórico-Cultural e os princípios do DUA para compreender o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil e como caminho potente para a efetivação da inclusão.

Para tornar mais clara a articulação entre a Teoria Histórico-Cultural e o Desenho Universal para a Aprendizagem, apresenta-se a seguir um quadro comparativo que sintetiza seus principais pontos de convergência e distinção.

QUADRO 1- COMPARATIVO – TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL X DUA

Aspecto	Teoria Histórico-Cultural	Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)
Concepção de desenvolvimento	O desenvolvimento humano é socialmente mediado; a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento (Vigotski, 2007).	O desenvolvimento é favorecido por currículos acessíveis que reduzem barreiras e reconhecem diferentes formas de aprender (Rose; Meyer, 2002).
Papel do brincar	O brincar é atividade central, promove imaginação, autorregulação e apropriação de papéis sociais (Elkonin, 1998; Kishimoto, 2011).	O brincar é valorizado como forma de engajamento múltiplo, permitindo diferentes expressões e representações (Zerbato, 2018).
Funções psicológicas superiores	São constituídas por meio da interação social e da internalização de normas culturais (Vigotski, 2007).	São estimuladas por estratégias diversificadas de ensino que ampliam participação e autonomia (CAST, 2024).
Inclusão	A criança é vista como sujeito histórico-cultural, e o acesso ao brincar é condição para seu desenvolvimento integral (Brougère, 2002).	A inclusão é princípio ético e político: não é o aluno que se adapta ao currículo, mas o currículo que deve ser acessível a todos (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020).
Currículo	Deve considerar práticas sociais e culturais que estruturam o desenvolvimento infantil.	Deve ser planejado com múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, garantindo acessibilidade desde a origem.

Fonte: Autoria própria com base nos estudos dos textos (2026).

O quadro comparativo evidencia que, embora os fundamentos são distintos, a Teoria Histórico-Cultural e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) convergem em um ponto central: ambos reconhecem a criança como sujeito ativo de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Enquanto Vigotski e seus colaboradores destacam o papel do brincar como atividade estruturante, capaz de promover funções psicológicas superiores e a apropriação da cultura, o DUA oferece ferramentas pedagógicas concretas para que esse brincar e essa aprendizagem sejam acessíveis a todas as crianças, independentemente de suas condições individuais.

A inclusão não é apenas uma questão de acesso físico ou de presença na escola, mas de participação efetiva em práticas culturais e pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade. Nesse sentido, o brincar e o currículo acessível se tornam dimensões inseparáveis de uma educação verdadeiramente inclusiva.(Mittler, 2003, p. 112).

Assim, a articulação entre essas duas perspectivas fortalece a compreensão de que a Educação Infantil deve ser concebida como espaço de diversidade, participação e desenvolvimento integral. O brincar, como prática cultural, e o DUA, como estratégia pedagógica inclusiva, constituem pilares que

sustentam uma educação comprometida com a formação de sujeitos históricos e sociais, reafirmando a inclusão como princípio ético, político e pedagógico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do estudo de caso evidenciou três dimensões centrais do desenvolvimento da criança: linguagem, interação social e participação nas atividades lúdicas. No que se refere à linguagem, observou-se um avanço significativo, já que inicialmente a criança se comunicava apenas por meio de balbucios e, ao longo do processo, passou a emitir sons, palavras isoladas e pequenas frases. Esse progresso ocorreu em atividades mediadas por narrativas, músicas e dramatizações, confirmando a importância da linguagem como instrumento cultural e social, conforme defendido por Vigotski (2007).

No campo da interação social, verificou-se uma mudança expressiva. A criança, que no início evitava contato visual e permanecia isolada, gradualmente integrou brincadeiras coletivas, assumiu papéis no faz-de-conta e compartilhou objetos com os colegas. Esse movimento demonstra que o brincar, além de favorecer a comunicação, constitui atividade social fundamental para a internalização de normas e papéis sociais, em consonância com as análises de Mukhina (1995) e Elkonin (1998).

A participação nas atividades lúdicas também se mostrou ampliada. A reorganização pedagógica, orientada por princípios próximos ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), possibilitou múltiplas formas de engajamento, como observação, imitação, manipulação de objetos, acompanhamento rítmico de canções e expressão verbal. Essa diversidade de formas de participação reforça a concepção de que não é o aluno que deve se adaptar ao currículo, mas sim o currículo que precisa ser acessível a todos, conforme defendem Böck, Gesser e Nuernberg (2020).

Assim, os resultados sistematizados demonstram que a reorganização das práticas pedagógicas, articulando o brincar e os princípios do DUA, promoveu avanços concretos na linguagem, na interação social e na participação da criança com TEA, confirmando o potencial inclusivo dessas estratégias na Educação Infantil.

Para melhor sistematizar os achados empíricos e relacioná-los ao referencial teórico, apresenta-se a seguir um quadro que organiza as categorias analíticas identificadas no estudo de caso:

QUADRO 2 – SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO

Categoria Analítica	Evidências Empíricas	Referencial Teórico
Desenvolvimento da linguagem	Emissão de sons, palavras e frases	Vigotski (2007)
Interação social	Participação em brincadeiras coletivas, contato com pares	Mukhina (1995), Elkonin (1998)
Participação lúdica	Diferentes formas de engajamento nas atividades	CAST (2024), Zerbato (2018)

Fonte: Autoria própria (2026).

DISCUSSÃO

A discussão dos resultados confirma que a reorganização das condições pedagógicas, mesmo sem formação específica em Educação Especial, a professora, aproximou-se dos princípios do DUA e promoveu avanços significativos no desenvolvimento da criança. O brincar, articulado ao planejamento flexível, funcionou como mediador cultural, ampliando as possibilidades de comunicação e interação social.

Esse processo confirma a compreensão vigotskiana de que o desenvolvimento ocorre na relação social mediada por instrumentos e signos culturais. Conforme Mukhina (1995), no jogo simbólico a criança internaliza normas e significados sociais, desenvolvendo linguagem, imaginação e autorregulação. Assim, os resultados evidenciam que os avanços não decorrem de adaptações pontuais ou intervenções isoladas, mas da organização intencional da atividade pedagógica, na qual o brincar e a linguagem atuaram como mediadores culturais do desenvolvimento infantil.

Os resultados fortalecem que práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas no brincar e orientadas por princípios próximos ao DUA, ampliam as possibilidades de participação e desenvolvimento de crianças com TEA, reafirmando a inclusão como compromisso ético e político da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a articulação entre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a brincadeira na Educação Infantil, compreendendo como essa relação pode contribuir para a garantia do acesso, da participação e do desenvolvimento de todas as crianças, especialmente aquelas que apresentam deficiência, transtornos do desenvolvimento ou modos singulares de aprender e se expressar.

Partiu-se da compreensão de que a infância não deve ser reduzida a uma etapa preparatória para a escolarização formal, mas entendida como um período específico do desenvolvimento humano, marcado pela apropriação da cultura, pela imaginação, pela linguagem e pelas relações sociais. Nesse contexto, a brincadeira assume papel central, não como atividade complementar, mas como atividade social fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança. Conforme apontam Vigotski (2007), Mukhina (1995) e Kishimoto (2011), é no brincar que a criança se apropria de significados culturais, internaliza papéis sociais e desenvolve funções psicológicas superiores, em condições historicamente organizadas.

Ao articular esses fundamentos com o Desenho Universal para a Aprendizagem, compreende-se que o DUA não se configura como estratégia de adaptação pontual ou resposta a dificuldades individuais, mas como uma perspectiva de organização curricular orientada pela diversidade. Conforme defendem Rose e Meyer (2002), currículos rígidos tendem a produzir barreiras à aprendizagem, enquanto o DUA propõe flexibilidade desde o planejamento, por meio da oferta de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Zerbato (2018) destaca que, na Educação Infantil, essa abordagem contribui para a ampliação da acessibilidade pedagógica, ao deslocar o foco da criança para as condições objetivas de ensino. Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira (2022) reforçam que a aplicação dos princípios do DUA exige a reorganização dos componentes do currículo, favorecendo a participação efetiva de todos os estudantes.

Entretanto, a análise evidenciou que a efetivação dessa perspectiva ainda enfrenta desafios significativos. Persistem lacunas na formação docente, barreiras pedagógicas e atitudinais, bem como práticas escolares marcadas pela homogeneização das experiências infantis. Tais obstáculos revelam que a inclusão não se concretiza apenas por meio de orientações normativas, mas depende da reorganização das condições pedagógicas e institucionais que sustentam o trabalho educativo.

Nesse sentido, os caminhos para uma Educação Infantil inclusiva passam pelo planejamento pedagógico flexível, pela valorização do brincar como eixo estruturante do currículo e pela compreensão de que o desenvolvimento infantil se constitui nas relações sociais mediadas por instrumentos e signos culturalmente produzidos. A escola, ao assumir essa perspectiva, deixa de operar pela lógica da adaptação do aluno e passa a transformar suas práticas, materiais, tempos e espaços, de modo a possibilitar a participação de todas as crianças.

Como afirma Mantoan (2003), incluir não significa adaptar o aluno à escola, mas transformar a escola para que todos possam aprender juntos. Essa transformação exige uma postura ética e política comprometida com o direito à educação, compreendendo a diversidade como constitutiva do processo educativo. Embora Paulo Freire (1996) não se insira diretamente na Psicologia Histórico-Cultural, suas reflexões contribuem para reforçar a dimensão ética da prática pedagógica, ao reconhecer o educando como sujeito histórico e de direitos.

Conclui-se, portanto, que a articulação entre o DUA e a brincadeira constitui uma base consistente para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas na Educação Infantil. O brincar, longe de ser um intervalo entre conteúdos, configura-se como forma privilegiada de apropriação da cultura e de desenvolvimento humano. Planejar o currículo à luz do DUA significa organizar condições pedagógicas que assegurem a todas as crianças a possibilidade de participar, aprender e se desenvolver, respeitando seus tempos, modos de expressão e formas de inserção na atividade coletiva.

A inclusão, nesse horizonte, não se realiza por meio de prescrições ou discursos abstratos, mas no cotidiano da escola, nas práticas concretas que tornam o ambiente educativo acessível, significativo e socialmente compartilhado. É nesse movimento que a Educação Infantil pode se constituir, efetivamente, como espaço de desenvolvimento, convivência e humanização para todas as infâncias.

REFERENCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BÖCK, Gabriela; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriana. Educação inclusiva e Desenho Universal para a Aprendizagem. Curitiba: Appris, 2020.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines. Wakefield, MA: CAST, 2024.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MUKHINA, Valentina. Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROSE, David; MEYER, Anne. Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria: ASCD, 2002.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Enrique; MOREIRA, Liliâne; MOREIRA, Marcelo. O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, p. 1-20, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZERBATO, Adriana Paula. Desenho Universal para a Aprendizagem: caminhos para a inclusão escolar. São Paulo: Cortez, 2018.

Capítulo 16



10.37423/260611065

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: MEDIACÃO NO ÂMBITO DO PIBID UTILIZANDO-SE A LITERATURA

Eline Caroline Soares da Cruz Peres

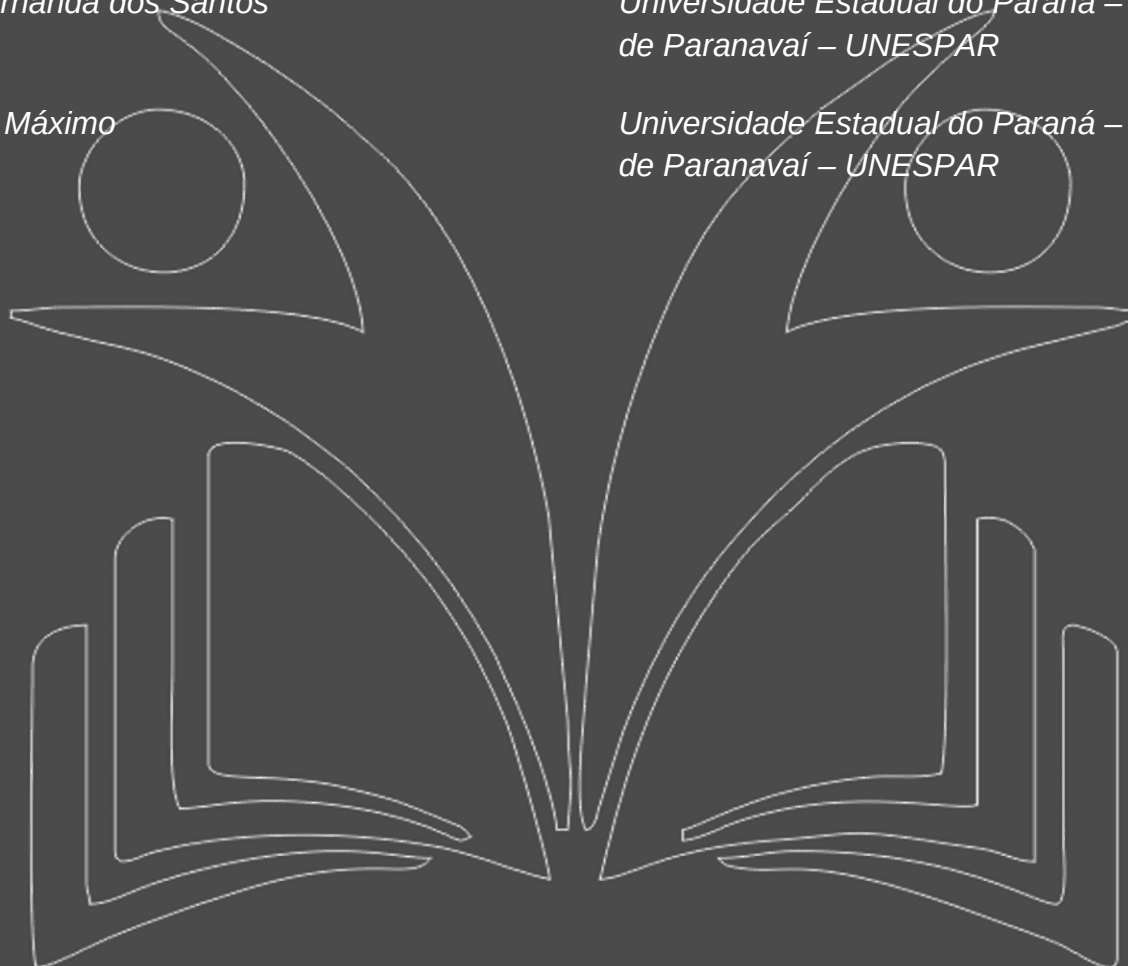
*Universidade Estadual do Paraná – Campus
de Paranavaí – UNESPAR*

Mariana Fernanda dos Santos

*Universidade Estadual do Paraná – Campus
de Paranavaí – UNESPAR*

Maria José Máximo

*Universidade Estadual do Paraná – Campus
de Paranavaí – UNESPAR*



RESUMO

Este artigo, na modalidade de relato de experiência, apresenta uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em escola pública, com turma do 1º ano do Ensino Fundamental em processo de alfabetização. O objetivo é analisar uma intervenção mediada pela literatura infantil, tomando como eixo o conto “Chapeuzinho Vermelho”, articulando planejamento, mediação docente e observações registradas durante a atividade. A sequência didática envolveu leitura literária, mapeamento da estrutura narrativa, recontagem coletiva com apoio de imagens e ordenamento de cenas, produção oral de finais alternativos, banco de palavras e escrita autônoma, além de propostas de ampliação lexical e consciência fonológica relacionadas ao vocabulário do texto. Os resultados apontam maior engajamento com a leitura, ampliação da oralidade nas rodas de conversa e progressos qualitativos no nível de escrita das crianças, evidenciando que a literatura, quando mediada por práticas planejadas, favorece a participação e sustenta aprendizagens significativas

Palavras-chave: alfabetização; literatura infantil; oralidade; hipóteses de escrita.

INTRODUÇÃO

A alfabetização nos anos iniciais demanda práticas didáticas que articulem o ensino do sistema de escrita alfabética à construção de sentidos em situações reais de linguagem. O sistema de escrita alfabética corresponde à compreensão de que a escrita representa unidades sonoras da fala por meio de letras e combinações entre elas. Nessa perspectiva, alfabetizar implica também letrar, isto é, inserir a criança em práticas sociais de leitura e escrita que tenham função comunicativa e cultural (SOARES, 2003). Ao propor o conceito de “alfaletrar”, Soares (2020, p. 27) afirma que “alfabetizar e letrar são processos indissociáveis”, indicando a necessidade de integrar, no planejamento pedagógico, objetivos de domínio do código e de participação em eventos de letramento, garantindo acesso e aprendizagem para todas as crianças.

No âmbito do PIBID, as intervenções em escolas públicas constituem espaço privilegiado para aproximar teoria e prática, fortalecendo a formação inicial docente por meio do planejamento, da observação sistemática e da mediação pedagógica. A experiência foi desenvolvida com um grupo de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização, tendo como eixo o conto “Chapeuzinho Vermelho”. A escolha do texto se justifica por seu potencial de mobilizar oralidade, compreensão narrativa, ampliação vocabular e produções iniciais de escrita, sustentando uma proposta de alfabetização com centralidade no texto e nos gêneros como suportes didáticos, uma vez que, conforme Sérkez e Martins (1994), é a partir do texto que se organizam conteúdos linguísticos em práticas significativas de uso da linguagem.

No âmbito do PIBID, as intervenções em escolas públicas constituem espaço privilegiado para aproximar teoria e prática, fortalecendo a formação inicial docente por meio do planejamento, da observação sistemática e da mediação pedagógica. Este artigo apresenta e analisa uma intervenção mediada pela literatura infantil, realizada com turma do 1º ano, tendo como eixo o conto “Chapeuzinho Vermelho”. A escolha do texto se justifica por seu potencial de mobilizar oralidade, compreensão narrativa, ampliação vocabular e produções iniciais de escrita, sustentando uma proposta de alfabetização com centralidade no texto e nos gêneros como suportes didáticos (SÉRKEZ; MARTINS, 1994).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, na modalidade de relato de experiência, realizado no contexto de intervenção do PIBID em escola pública. A atividade foi planejada pelas bolsistas, com acompanhamento da professora supervisora, e aplicada a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por alunos em processo inicial de alfabetização, com propostas de tarefas coletivas e individuais.

O planejamento da sequência didática foi subsidiado pelos estudos teóricos de Moraes (2019), os quais orientaram a organização das seguintes etapas: leitura literária; mapeamento da estrutura narrativa (personagens, cenário, problema e organização temporal); recontagem coletiva com apoio de imagens e ordenamento de cenas; produção oral de finais alternativos; construção de banco de palavras; propostas de escrita autônoma; atividades de ampliação lexical; e atividades de consciência fonológica relacionadas ao vocabulário do texto.

Como registros para análise da experiência pedagógica, consideraram-se: (a) observações descritivas realizadas durante a intervenção; (b) participação das crianças nas atividades coletivas; e (c) evidências produzidas nas tarefas individuais, especialmente no momento de sondagem do nível de escrita, interpretadas à luz da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O planejamento da sequência didática, mediada pelo conto “Chapeuzinho Vermelho”, organizou-se em etapas: leitura literária; mapeamento da estrutura narrativa (personagens, cenário, problema e organização temporal); recontagem coletiva com apoio de imagens e ordenamento de cenas; produção oral de finais alternativos; construção de banco de palavras; propostas de escrita autônoma; atividades de ampliação lexical; e atividades de consciência fonológica relacionadas ao vocabulário do texto (MORAIS, 2019).

Entre os elementos selecionados para a análise da experiência pedagógica, consideraram-se: (a) observações descritivas realizadas durante a intervenção; (b) participação das crianças nas atividades coletivas; e (c) evidências produzidas nas tarefas individuais, especialmente no momento de sondagem do nível de escrita, interpretadas à luz da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Na sequência, foi realizado o mapeamento da estrutura narrativa, identificando personagens, cenário, problema e eventos do início, meio e fim, além de recontagem coletiva apoiada por imagens e

ordenamento de cenas, favorecendo a organização temporal e causal da história. As crianças também produziram finais alternativos oralmente, exercitando imaginação e argumentação.

Por fim, a turma construiu um banco de palavras com vocabulário do conto (por exemplo: mãe, vovó, caçador, chapeuzinho e lobo), utilizado como suporte para atividades de escrita autônoma, formação de palavras com apoio de imagens/alfabeto móvel e propostas de consciência fonológica, articulando sons iniciais e letras em contexto significativo (MORAIS, 2019).

REFERENCIAL TEÓRICO

A alfabetização como prática social da linguagem compreende que a aprendizagem da leitura e da escrita acontece em interação com textos e finalidades comunicativas, em atividades que envolvem leitura, oralidade e produção escrita de forma integrada.

Materiais de sistematização didática, como “Trabalhando com a palavra viva”, defendem que o ensino de Língua Portuguesa deve partir do texto e organizar conteúdos em torno de práticas significativas (SÉRKEZ; MARTINS, 1994).

Magda Soares (2003) problematiza a separação entre alfabetização e letramento, apontando que o ensino do sistema de escrita precisa ocorrer simultaneamente à participação em situações sociais de uso da linguagem. Em obra mais recente, a autora destaca que toda criança pode aprender, desde que o ensino seja intencional, planejado e acompanhado, integrando experiências de leitura, escrita e reflexão linguística (SOARES, 2020).

Para orientar intervenções, é fundamental compreender as hipóteses que as crianças constroem sobre a escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança não “imita” simplesmente a escrita adulta: ela elabora hipóteses e transita por níveis (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), o que exige mediações compatíveis com seu estágio e desafios que favoreçam avanços na compreensão do princípio alfabético.

Outra dimensão relevante é a consciência fonológica, entendida como a capacidade de refletir e operar sobre sons da fala em diferentes unidades (sílabas, rimas, fonemas). Morais (2019) ressalta que essa dimensão pode ser trabalhada de modo articulado a práticas reais de leitura e escrita, por meio de atividades lúdicas e significativas, evitando exercícios mecânicos desconectados do texto.

Por fim, ao discutir situações em que a criança não aprende a ler e a escrever, Elvira Souza Lima enfatiza a importância de avaliação diagnóstica, ensino intencional e escolha de recursos adequados ao contexto, evitando atribuir a dificuldade apenas ao aluno. Para a autora, o acompanhamento contínuo e a mediação cuidadosa são decisivos para prevenir lacunas e corrigir rotas no processo de alfabetização (LIMA, 2002; LIMA, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A dramatização da personagem e o uso do espaço externo constituíram parte importante da mediação. Ao sair da rotina da sala e organizar a turma em roda, a atividade criou um ambiente estético e afetivo propício à escuta, à curiosidade e à participação coletiva, ampliando as possibilidades de interação com o texto literário.

Figura 1 – Momento de contação e mediação do conto “Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A Figura 1 exemplifica os aspectos relatados ao longo deste trabalho. A caracterização da personagem, o painel cenográfico e a disposição das crianças em posição de escuta mostram que a proposta ultrapassou a simples leitura oralizada do conto e se constituiu como experiência compartilhada de linguagem, imaginação e interação. Nessa ambiência, a oralidade ganhou centralidade, pois as crianças comentavam a narrativa, antecipavam acontecimentos e retomavam elementos do enredo com maior segurança.

Esse movimento também repercutiu na dimensão afetiva da aprendizagem. Como destaca Lima (2002, p. 28), “[...] ‘auto-estima’ do aluno se modifica quando ele sente que aprendeu”. No contexto da

intervenção, esse fortalecimento pôde ser percebido quando as crianças passaram a participar mais das rodas de conversa, a arriscar hipóteses de escrita com menor receio e a recorrer ao banco de palavras como apoio para produzir registros próprios.

A intervenção ocorreu no primeiro semestre de 2025 e teve como ponto central a contação da história “Chapeuzinho Vermelho”. Inicialmente, realizou-se a leitura literária, seguida por roda de conversa para explorar sentidos e temas da narrativa. As crianças compartilharam partes que mais chamaram atenção e discutiram, de forma orientada, questões como não conversar com pessoas estranhas, medo, desobediência e a importância da família.

As observações registradas indicam que a organização intencional da sequência favoreceu a participação ativa das crianças. Durante a contação, um aluno demonstrou forte interesse pela história e se engajou nas discussões, relacionando a narrativa a temas como medo, desobediência e confiança em pessoas estranhas. Outra aluna manteve atenção aos detalhes e interagiu com frequência na roda de conversa, evidenciando ampliação da oralidade e construção coletiva de sentidos.

Esses achados dialogam com a defesa de que práticas de letramento, ancoradas em textos significativos, potencializam motivação, escuta e participação, criando condições para aprendizagens mais consistentes (SOARES, 2003; SOARES, 2020). O trabalho com o texto como eixo organizador também sustenta a integração entre oralidade, leitura e escrita, evitando atividades fragmentadas (SÉRKEZ; MARTINS, 1994).

Figura 2 – Participação das crianças durante a contação em ambiente externo



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A Figura 2 complementa a análise ao evidenciar a participação atenta das crianças, a organização do espaço de escuta e o uso de elementos visuais da narrativa como suporte à mediação. A imagem mostra que a contação, realizada fora da sala de aula, favoreceu envolvimento, interação e concentração, reforçando o papel da literatura infantil como prática significativa no processo de alfabetização.

Nas etapas de mapeamento narrativo, recontagem e ordenamento de cenas, observou-se avanço na compreensão da sequência de acontecimentos e na capacidade de organizar oralmente a narrativa. A produção de finais alternativos ampliou o repertório expressivo e favoreceu a autoria, ao permitir que as crianças justificassem escolhas e imaginassem desfechos possíveis.

Quanto à escrita, o momento de sondagem e as tarefas de escrita autônoma possibilitaram acompanhar o nível de registro das crianças e identificar progressos qualitativos nas hipóteses de escrita, como maior correspondência entre sons e grafias e maior estabilidade no uso de letras em palavras recorrentes. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), essas produções devem ser

compreendidas como hipóteses em construção, o que reforça a necessidade de propor desafios graduados e intervenções que ajudem a criança a avançar rumo ao princípio alfabético.

A articulação entre banco de palavras e propostas de consciência fonológica contribuiu para que as crianças relacionassem sons e letras de maneira contextualizada, favorecendo estratégias mais eficazes de escrita e leitura inicial (MORAIS, 2019). Por fim, a experiência reafirma a importância de avaliação diagnóstica e acompanhamento contínuo, com ajustes de rota conforme necessidades do grupo, evitando explicações simplistas para as dificuldades e fortalecendo a responsabilidade pedagógica no processo (LIMA, 2002; LIMA, 2008).

Os registros analisados também indicam que a observação contínua da turma foi decisiva para o replanejamento das ações. A cada retomada do conto, das cenas e das palavras-chave, as professoras puderam ajustar as intervenções, propor novos desafios e acompanhar os deslocamentos das crianças em relação à oralidade, à compreensão textual e às hipóteses de escrita. Desse modo, literatura, sondagem e mediação pedagógica mostraram-se dimensões complementares de uma mesma prática alfabetizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no PIBID evidenciou a potência da literatura infantil como eixo organizador de práticas alfabetizadoras inclusivas, intencionais e sensíveis às necessidades das crianças. O conto “Chapeuzinho Vermelho” mostrou-se um suporte fecundo para integrar oralidade, leitura e escrita, mobilizando temas significativos e ampliando a participação do grupo.

Os resultados apontaram ampliação da oralidade, melhora na compreensão da sequência narrativa, enriquecimento do repertório vocabular e avanços qualitativos nas hipóteses de escrita. Reafirma-se, assim, a pertinência de intervenções planejadas que articulem texto, sentido social da linguagem e reflexão sobre sons e letras, com acompanhamento diagnóstico contínuo (SOARES, 2003; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; MORAIS, 2019; LIMA, 2002).

Para a formação docente, a vivência reforça a relevância do diálogo entre teoria e prática e destaca o papel do professor como mediador, capaz de planejar, observar, intervir e replanejar, garantindo oportunidades reais de aprendizagem para todas as crianças (SOARES, 2020).

Em síntese, a experiência reafirma que práticas alfabetizadoras mediadas pela literatura infantil podem produzir avanços acadêmicos e, simultaneamente, ampliar o envolvimento das crianças com a escola. Ao integrar escuta, fala, imaginação, registro escrito e reflexão sobre a língua, o trabalho com o conto tornou-se um caminho fértil para promover aprendizagem significativa no contexto do PIBID.

Além disso, o trabalho evidenciou que a literatura infantil pode funcionar como eixo integrador do planejamento pedagógico, articulando oralidade, compreensão, memória narrativa e reflexão sobre a escrita em uma mesma proposta. A presença de recursos visuais, de dramatização e de momentos de autoria infantil fortaleceu a participação do grupo e mostrou que o ensino intencional pode ser, ao mesmo tempo, rigoroso e sensível às experiências das crianças. Para o PIBID, experiências dessa natureza reafirmam a importância da escola pública como espaço de investigação, formação e construção coletiva de práticas alfabetizadoras comprometidas com a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; PIMENTEL, Giseli Soares; COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. O impacto da cultura escolar brasileira na alfabetização e letramento de crianças haitianas não falantes do português. *Fênix - Revista de História e Estudos Culturais*, v. 20, n. 2, p. 82-116, 2023.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LIMA, Elvira Souza. Quando a criança não aprende a ler e a escrever. São Paulo: Sobradinho 107, 2002. 32 p. (Cotidiano na sala de aula).
- LIMA, Elvira Souza. Quando a criança não aprende a ler e a escrever. São Paulo: Inter Alia, 2008.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SÉRKEZ, Ângela Maria Batista; MARTINS, Sandra M. Bozza. *Trabalhando com a palavra viva: sistematização dos conteúdos de Língua Portuguesa a partir do texto*. v. 1. Curitiba: Renascer, 1994.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

Capítulo 17



10.37423/260611066

MONOPARENTALIDADE FEMININA E O CUIDADO DO FILHO AUTISTA: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Caroliny Miranda de Melo

Universidade Federal de Campina Grande

Betânia Maria Oliveira de Amorim

Universidade Federal de Campina Grande

Laíne Louise Carvalho de Almeida

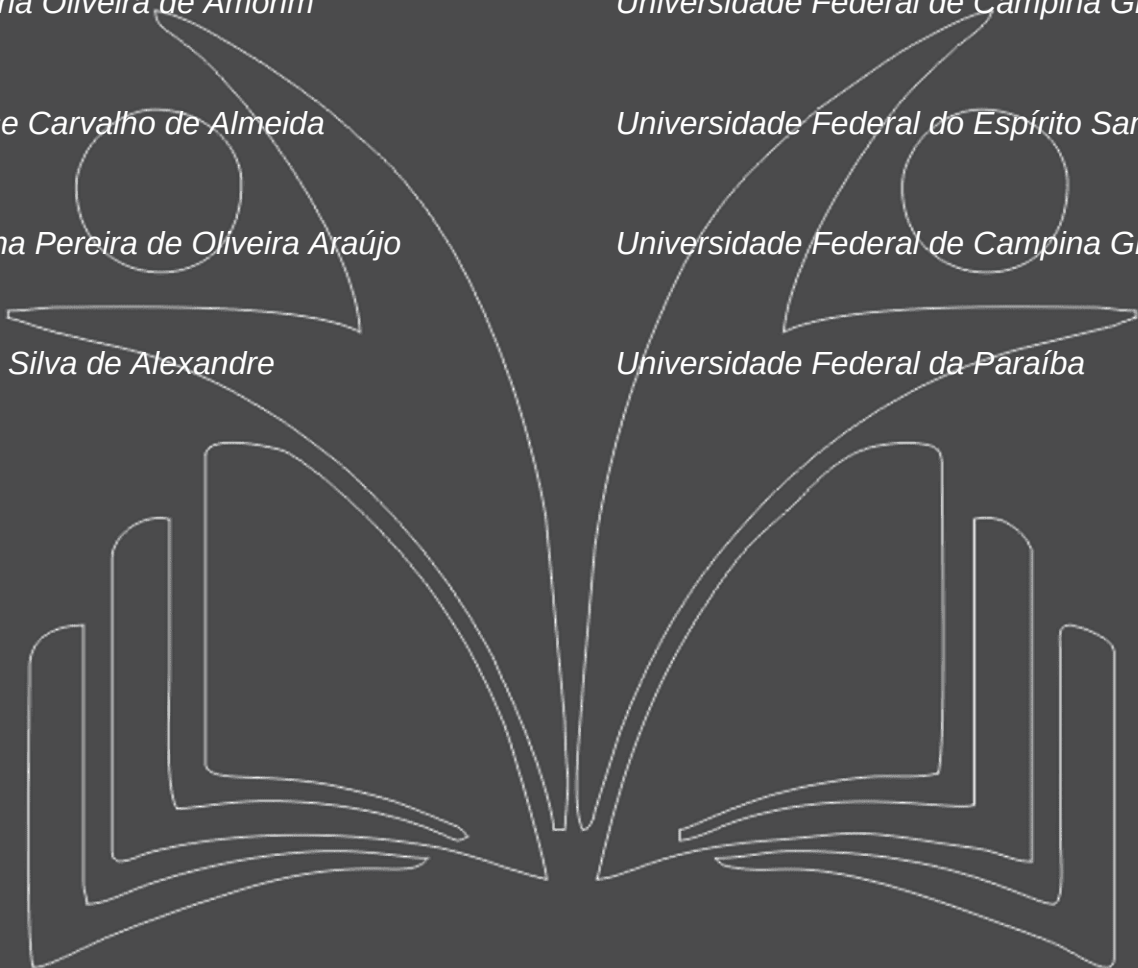
Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Helena Pereira de Oliveira Araújo

Universidade Federal de Campina Grande

Maria Edna Silva de Alexandre

Universidade Federal da Paraíba



INTRODUÇÃO

O conceito de monoparentalidade feminina, também reconhecida como maternidade solo, diz respeito às mulheres que se encarregam parcial ou integralmente da responsabilidade pelo cuidado e criação dos filhos, seja por escolha ou devido ao imperativo das circunstâncias no decorrer de suas vivências. As conjunturas mais usuais referem-se a mulheres que tiveram suas uniões rompidas por motivo de divórcio ou morte; mulheres que criaram seus filhos de modo independente diante do abandono, falta de vínculo ou omissão paterna; mulheres que engravidaram e decidiram dar prosseguimento à gestação, ainda que sem o apoio por parte do genitor; mulheres que decidiram pela maternidade voluntária mediante a adoção unilateral ou reprodução independente (Borges, 2020; Oliveira, 2019).

Consoante a isto, uma pesquisa realizada pelo instituto Datafolha em janeiro de 2023 com 1.042 mulheres acima de 16 anos revelou que 70% das participantes são mães e 55% da amostra está inserida em arranjos monoparentais. Além disso, em um período de cinco anos, de 2016 a 2021, 859,3 mil crianças nascidas no Brasil, correspondendo a 5,3% do total de nascimentos, foram registradas sem o nome do pai (ARPEN, 2021), demonstrando uma propensão ao aumento e um número expressivo de pais ausentes, o que, por conseguinte, reflete no aumento do número de arranjos familiares monoparentais femininos.

Neste âmbito, considerando os inúmeros desafios e vulnerabilidades implicados na maternidade solo, é imprescindível voltar o olhar para a singularidade das vivências da maternidade solo para as mães de filhos autistas, referenciada em alguns contextos como maternidade atípica, embora o uso do termo não seja um consenso. O autismo, conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) como Transtorno do Espectro Autista (TEA), consiste em um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, além da presença de padrões limitados e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (APA, 2022). Essas características manifestam-se desde as fases iniciais do desenvolvimento, embora possam tornar-se mais perceptíveis quando as exigências sociais superam as habilidades do indivíduo, resultando em prejuízos clinicamente relevantes nos âmbitos social, escolar, profissional ou em outras áreas da vida.

Dessa forma, os arranjos familiares monoparentais com filhos com diagnóstico de TEA vivenciam uma conjuntura duplamente estigmatizada socialmente, uma vez que sua configuração familiar dispõe de uma “mãe solteira” e uma criança que, geralmente, não corresponde às idealizações do filho(a) “perfeito” e “saudável” (Finamori; Batista, 2022; Smeha; Cezar, 2011). E, quando se trata dessas experiências maternas, as cobranças sociais e pessoais são ampliadas, somando-se também às necessidades financeiras, possíveis abandonos das carreiras profissionais, complexidades e insegurança no cuidado com a criança (Gama, 2019; Schmidt; Bosa, 2007).

É importante destacar que comumente as questões de gênero não são vistas pela sociedade como uma construção sócio-histórica, mas sim como algo natural e instintivo e, nesse viés, percebe-se que a socialização e educação feminina continuam centradas em uma perspectiva da mulher como a principal responsável pelo cuidado do lar e dos filhos (Roso; Gass, 2018). É mediante essa ideia do cuidado que o cenário de sobrecargas continua sendo imposto à figura materna, enquanto aspectos como o abandono ou omissão paterna em relação ao cuidado se mostram naturalizados pela sociedade, evidenciando a questão da disparidade de gênero (Borges, 2020). Nesse sentido, Zanello (2018) aponta que o ápice da naturalização desse cuidado como forma de ser para as mulheres está na maternagem, interpelando as mulheres-mães identitariamente e gerando uma cobrança cruel que se traduz como sentimento de culpa.

Desse modo, pressupomos que o desamparo que perpassa a maternidade solo é significativamente ampliado quando esta ocorre no contexto do cuidado de crianças autistas, em virtude das vulnerabilidades, sobrecarga e despersonalização a que estas mães são submetidas. Ressalta-se que estes aspectos são reforçados pela visão patriarcal e pelas consequentes disparidades de gênero que repercutem de modo significativo em suas vidas. Sendo assim, buscamos compreender como as mães solo de crianças autistas constroem sentidos sobre a sua própria experiência de maternidade a partir das condições culturais, sociais, econômicas e de gênero que perpassam suas vidas. Para tanto, a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici, se apresenta como uma ferramenta de análise importante para identificar e interpretar as representações e significações compartilhadas por essas mães em seus contextos vivenciais.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) corresponde a uma perspectiva psicossociológica acerca da produção e da comunicação de saberes por um determinado grupo em suas vivências cotidianas, que contempla aspectos psicológicos, sociais, afetivos, culturais e compreende as funções ideológicas e

simbólicas inerentes ao seu contexto de elaboração (Moscovici, 2015; Alexandre, 2004). Dessa forma, as informações compartilhadas e socialmente elaboradas que perpassam o cotidiano das pessoas, comumente referenciadas como senso comum, desempenham um papel fundamental na compreensão, na interpretação e na atuação sobre o panorama vivenciado (Alexandre, 2004).

Além da teoria das Representações Sociais, este estudo lança mão das ideias propostas por Valeska Zanello (2018) para compreender os processos de subjetivação de gênero que atravessam a experiência de ser mulher e ser mãe no contexto da monoparentalidade atípica. Para esta autora, gênero é uma categoria relacional inscrita em uma concepção performática e gendrada, cuja constituição do ser mulher e do ser homem consiste em formas de assujeitamento mediadas pelas tecnologias de gênero. Em outras palavras, por esta via é possível compreender como algumas determinações sociais em relação ao cuidado e à maternidade, repassadas historicamente, incidem sobre a constituição subjetiva das mulheres⁶.

METODOLOGIA

Este estudo, de abordagem qualitativa, foi realizado presencialmente em Unidades Básicas de Saúde (UBS), núcleos de atendimento especializado e grupos de mães de uma cidade do interior da Paraíba. O público-alvo foi composto por mulheres-mães solo de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), residentes no referido estado. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário sociodemográfico e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), com os estímulos "Maternidade Solo" e "Autismo".

Além desses instrumentos, foram utilizadas entrevistas para aprofundar a compreensão das representações oriundas da TALP e suas relações com os processos de subjetivação das mães.

Os dados foram analisados e organizados com o suporte do software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires – IRAMUTEQ. Utilizou-se a análise prototípica para fornecer uma dimensão estrutural à compreensão das representações sociais, enquanto a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) permitiu a análise de categorias lexicais, com base na frequência, na correlação entre os termos evocados pelas participantes e no contexto em que os segmentos de texto se encontram. Ademais, os dados processados foram interpretados à luz da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2015) e dos processos de subjetivação de gênero, conforme conceituados por Zanello (2018).

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (CEP/HUAC/UFCG), em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), conforme Parecer nº 6.700.926.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização da amostra

Participaram do estudo 16 mulheres-mães-solo, com idade média de 32,68 anos, residentes no Estado da Paraíba. A maioria das participantes (75%) se autodeclarou parda, enquanto 18,75% se identificaram como brancas e 6,25% como negras. Em relação à renda, 37,5% afirmaram depender do salário-mínimo proveniente do auxílio previdenciário BPC LOAS, 37,5% sobrevivem, exclusivamente, com o benefício do Programa Bolsa Família e 25% recebem ambos os auxílios (BPC e Bolsa Família). Quanto à escolaridade, 50% têm o ensino fundamental completo ou incompleto, 43,75% concluíram ou não o ensino médio, e 6,25% têm formação superior completa ou incompleta. Todas as participantes se declararam solteiras. A quantidade média de filhos por mãe foi de 2,87, sendo 81,25% dos filhos autistas do sexo masculino e 18,75% do sexo feminino. Em relação à religião, 75% se identificaram como católicas, 18,75% como evangélicas, e 6,25% não possuem religião. Sobre a pensão alimentícia, 56,25% recebem o benefício, enquanto 43,75% não recebem.

Algumas relações podem ser estabelecidas a partir dos dados descritos anteriormente. Verifica-se uma possível associação entre a baixa escolaridade (50% com ensino fundamental e 43,75% com ensino médio) e a dependência de programas assistenciais (BPC LOAS e Bolsa Família), que refletem vulnerabilidade econômica. A falta de oportunidades de educação pode limitar o acesso a empregos formais e melhores rendimentos, reforçando a dependência desses programas.

Outro aspecto refere-se ao fato de todas as participantes estarem solteiras e 43,75% não receberem pensão alimentícia dos pais dos filhos, o que pode sugerir que o estado civil de mães solo e a ausência de suporte financeiro dos genitores podem aumentar o peso do cuidado e a dependência de auxílios governamentais.

A orientação religiosa das participantes, das quais 75% se declararam católicas e 18,75% evangélicas, pode influenciar suas redes de apoio emocional e social. Muitas dessas mulheres encontram suporte

em suas comunidades religiosas, o que pode repercutir tanto na maneira como elas lidam com o cuidado de filhos autistas, quanto na compreensão que constroem sobre o papel da maternidade.

Estrutura Representacional da Maternidade Solo no contexto de cuidado de filho com autismo

A partir dos resultados da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), foram obtidas 92 evocações, que passaram pelo processo de lematização e foram organizadas em quatro quadrantes, com base em uma Ordem Média de Evocação (OME) de 2,9 e uma frequência média de 3,75, conforme sistematizado pela análise prototípica no software IRAMUTEQ. Assim, a Tabela 1 apresenta a estrutura representacional da maternidade evocada por mulheres-mães solo de crianças com autismo, conforme descrita a seguir.

Tabela 1. Estrutura Representacional					
Núcleo Central			Primeira Periferia		
F ≥ 3,75			F ≥ 3,75		
OME ≤ 2,9			OME > 2,9		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Paciência	10	2.0	Difícil	9	3.2
Amor	7	1.6	Cansaço	7	3.4
			Cuidado		3.0
				4	
Zona de Contraste			Segunda Periferia		
F < 3,75			F < 3,75		
OME ≤ 2,9			OME > 2,9		
Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
Responsabilidade	3	2.7	Estresse	2	4.0
Superação	2	2.0	Preocupação	2	3.5
			Calma	2	4.0
			Atenção	2	3.5
			Dedicação	2	3.0
			Carinho	2	4.0
			Desafio	2	3.0
			Batalha	2	4.0
			Compreensão	2	4.0

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

O primeiro quadrante (superior esquerdo) apresenta as palavras com frequência maior que a média e que foram prontamente evocadas, possuindo uma OME menor e, conseqüentemente, são aquelas que provavelmente constituem o núcleo central da representação social. Desse modo, ressalta-se que as

evocações Paciência ($f = 10$; OME = 2) e Amor ($f = 7$; OME = 1,6) foram as palavras mais prontamente evocadas, com uma frequência relevante.

Na primeira periferia (quadrante superior direito) estão localizadas as palavras que apresentaram altas frequências, valores medianos na OME, estando composta pelos vocábulos: Difícil ($f = 9$; OME = 3.2), Cansaço ($f = 7$; OME = 3.4) e Cuidado ($f = 4$; OME = 3). Dessa forma, Abric (2001) aponta que essas palavras, embora apareçam de forma secundária, são elementos proeminentes no campo representacional e importantes na compreensão da estrutura das Representações Sociais.

Os elementos da segunda periferia (quadrante inferior direito) apresentam menor frequência e baixa ordem média de evocação. É importante ressaltar que esses elementos são menos proeminentes em relação aos demais quadrantes, contudo, são importantes para a compreensão de particularidades na análise prototípica (Abric, 2001). As evocações presentes nesse quadrante foram: Estresse ($f = 2$; OME = 4), Preocupação ($f = 2$; OME = 3,5), Calma ($f = 2$; OME = 4), Atenção ($f = 2$; OME = 3,5), Dedicação ($f = 2$; OME = 3), Carinho ($f = 2$; OME = 4), Desafio ($f = 2$; OME = 3), Batalha ($f = 2$; OME = 4) e Compreensão ($f = 2$; OME = 4).

Por fim, os elementos da zona de contraste (quadrante inferior esquerdo) contemplam as palavras que foram prontamente evocadas, mas com uma frequência abaixo da média. Identifica-se que os vocábulos desse quadrante complementam aspectos contemplados nos demais, contudo, elucidam novas perspectivas sobre a maternidade solo e o cuidado de um filho com autismo, a saber: Responsabilidade ($f = 3$; OME = 2,7) e Superação ($f = 2$; OME = 2).

Paciência e amor na maternidade solo e o cuidado de um filho com autismo

No núcleo representacional acerca da maternidade evocado pelas participantes, as palavras "paciência" e "amor" ocupam um lugar de destaque, refletindo as qualidades centrais que caracterizam as experiências dessas mães. A paciência é essencial para enfrentar os desafios diários, como a falta de apoio paterno, a sobrecarga de responsabilidades e as dificuldades emocionais e financeiras. Para essas mães, a paciência não é apenas uma virtude, mas uma necessidade constante para administrar a rotina exigente, equilibrando as demandas do cuidado de filhos autistas com a falta de uma rede de suporte robusta.

O "amor" também emerge como um pilar fundamental, sendo a motivação que as impulsiona a continuar, mesmo diante de adversidades extremas. O amor pelos filhos torna-se uma fonte de resiliência, que fortalece o compromisso com o cuidado e justifica a dedicação incondicional e subsidia a criação de um ambiente seguro e acolhedor para os filhos, independentemente das dificuldades. Esse amor não apenas guia as mães na superação dos desafios, mas também atua como uma forma de resistência social, enfrentando o estigma e o preconceito que muitas delas vivenciam.

As palavras "difícil", "cansaço" e "cuidado" destacam os aspectos práticos e emocionais do cotidiano dessas mulheres. A maternidade solo, no cenário pesquisado, é marcada por constantes dificuldades, incluindo a gestão de múltiplas responsabilidades sem o auxílio de um parceiro, o que resulta em exaustão física e emocional. O "cansaço" reflete esse esgotamento, fruto do esforço contínuo para equilibrar trabalho, responsabilidades financeiras e o cuidado intensivo de uma criança com diversas necessidades. Ainda assim, o "cuidado" é o elemento que simboliza a essência da relação mãe-filho, envolvendo uma dedicação multifacetada (física, emocional e educacional) que reforça o papel central do afeto e do amor materno.

Palavras como "responsabilidade" e "superação" formam um eixo crucial na representação da maternidade solo no cenário de cuidado de uma criança com diagnóstico de autismo. A "responsabilidade" refere-se à carga mental e emocional que essas mães assumem ao arcarem sozinhas com o bem-estar de seus filhos, incluindo suas necessidades financeiras, educacionais e emocionais. Essa responsabilidade é amplificada pela falta de compartilhamento das tarefas parentais, o que coloca sobre as mães uma pressão constante. No entanto, a "superação" aparece como a capacidade dessas mulheres de vencerem os obstáculos impostos por essa carga de responsabilidade, transformando a adversidade em resiliência e crescimento pessoal. Ao superar os desafios diários, essas mães reafirmam sua capacidade de enfrentar situações adversas e complexas, o que contribui para a construção de uma identidade forte e determinada.

Além disso, elementos como "calma", "compreensão" e "carinho" sugerem estratégias de enfrentamento que as participantes utilizam para lidar com o estresse e a preocupação inerentes ao contexto que vivenciam. A "calma" ajuda a enfrentar os desafios com equilíbrio emocional, enquanto a "compreensão" facilita a conexão afetiva com os filhos, ajustando o cuidado de acordo com suas necessidades. O "carinho" reforça os laços emocionais, criando um ambiente seguro tanto para as crianças quanto para as mães, mesmo em meio ao cansaço e à sobrecarga.

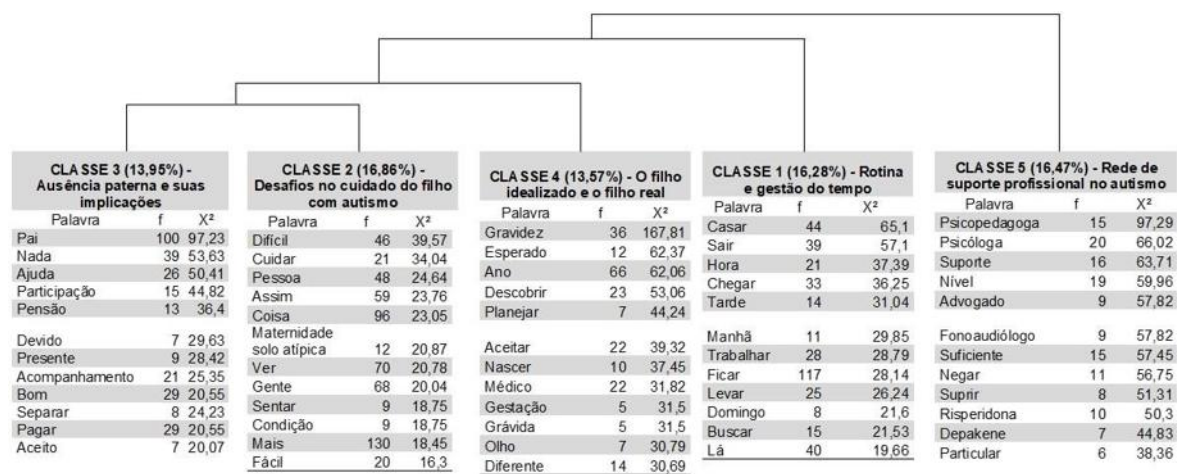
Por fim, a "batalha" e o "desafio" diários que essas mulheres-mães enfrentam revelam a força e a determinação com as quais elas lutam para garantir o melhor para seus filhos, mesmo em circunstâncias desfavoráveis. A maternidade solo e o cuidado de um filho com autismo, portanto, são representados como uma jornada de sacrifício, amor e resiliência, em que as mães não apenas enfrentam os desafios, mas também os superam, criando um espaço de cuidado e afeto essencial para o desenvolvimento de seus filhos. Ao longo dessa jornada, elas constroem uma identidade resiliente, moldada tanto pelos fardos quanto pelas vitórias que definem sua experiência única de maternidade.

Em linhas gerais, a análise revela que essa representação é multifacetada, com paciência e amor formando o núcleo central. Esses elementos fornecem as bases emocionais e práticas para lidar com os desafios da monoparentalidade. A periferia inclui palavras que refletem a sobrecarga e o desgaste físico e emocional, como cansaço, difícil e estresse, mas também qualidades como dedicação e compreensão, que ressaltam o comprometimento das mães com o bem-estar de seus filhos. A responsabilidade e a superação complementam essa representação, sublinhando a capacidade dessas mães de enfrentar e vencer os desafios de criar filhos sozinhas em contextos adversos. Em suma, o campo representacional identificado reitera a complexidade dessas vivências maternas, destacando tanto os obstáculos quanto a resiliência e o amor que mobilizam essas mães para o enfrentamento da dura realidade de cuidado dos seus filhos.

Campo Representacional da Maternidade por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

As entrevistas resultaram na construção de um corpus composto por 774 segmentos de texto, dos quais 82,43% foram aproveitados para a análise lexical que compõe a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Esse processo possibilitou a formação de cinco classes de palavras, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1. Campo Representacional da Maternidade no contexto de arranjos monoparentais femininos e o cuidado de um filho com autismo



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Cada uma das classes descritas acima foi nomeada a partir da interpretação do sentido das unidades de texto. Cabe salientar que a disposição das classes e a conexão pelos eixos representam as similaridades e distanciamentos dos conteúdos. Foi estabelecido o recorte das 12 palavras com maior significância (χ^2) para composição gráfica apresentada.

A classe 1, intitulada “Rotina e gestão do tempo”, concentrou 27,27% das Unidades de Contexto Elementar (UCE) e aborda o dispêndio com a rotina com os filhos, destacando-se um intervalo de radicais e vocábulos entre $\chi^2 = 65,1$ (Casa) e $\chi^2 = 19,66$ (Lá). Já a segunda classe fora denominada de “Desafios e complexidades no cuidado do filho com autismo”, retendo 26,02% das UCE do corpus, trazendo verbalizações acerca das dificuldades em ser mulher-mãe solo de uma criança com autismo. Verificaram-se radicais e palavras no intervalo de $\chi^2 = 39,57$ (Difícil) a $\chi^2 = 16,30$ (Fácil).

A classe 3, denominada “Ausência paterna e suas implicações”, reteve 19,28% das UCE, versa sobre a falta de contribuição do homem-pai na criação e cuidado com os filhos. Sublinha-se, ainda, que o intervalo de radicais e palavras capturado se encontra entre $\chi^2 = 97,23$ (Pai) e $\chi^2 = 20,07$ (Aceito). Enquanto a classe 4 diz respeito à alteração das expectativas com relação aos filhos, sendo denominada “O filho idealizado e o filho real”, retendo 13,79% das UCE com intervalo de radicais e palavras entre $\chi^2 = 167,81$ (Gravidez) e $\chi^2 = 30,69$ (Diferente).

Por fim, a classe 5, mais distante no eixo, intitulada “Rede de suporte profissional no autismo”, versa sobre a dimensão externa do cuidado, e reteve 13,64% das UCE, apresentou radicais e palavras no intervalo de $\chi^2 = 97,29$ (Psicopedagoga) a $\chi^2 = 38,36$ (Particular).

Maternidade solo, desafios, subjetivação e cuidado de filhos com autismo

Conforme observamos na CHD, a maternidade solo é permeada por desafios referentes não só ao cuidado integral e educação dos filhos, mas também por diferentes vulnerabilidades sociais e econômicas. Quando se trata da maternidade solo no cenário do autismo, esses desafios tornam-se ainda mais intensos, uma vez que podem ser inseridas nesse contexto as complexidades do cuidado com a criança, preconceitos e maiores necessidades financeiras, além da adaptação à nova realidade diante do diagnóstico.

Mais especificamente no contexto do autismo, os aspectos desta realidade ficam evidenciados nos dados obtidos neste estudo. Conforme apresentado na Figura 1, a Classe 1 apresenta elementos que compõem a vivência da rotina das mulheres-mães solo no cuidado do filho autista. O conjunto traz significações para como se estabelece o funcionamento do dia a dia dessas mulheres mediante os cuidados exigidos e a escassa ou inexistente rede de apoio para compartilhar a dinâmica do processo de acompanhamento dos filhos, aspectos estes que incidem na percepção de uma sobrecarga materna. Esse panorama pode ser exemplificado por meio de algumas falas expressas pelas participantes do estudo, tais como “...a pessoa não aguenta não, tem dia que você quer chorar e não tem tempo, tem dia que você quer correr e não tem tempo, tem dia que você quer abrir as portas e sair correndo” (participante 02) e “Eu praticamente vivo mais pelo meu filho, como eu não tenho nenhum apoio, alguém que leve, busque em terapia, essas coisas, então eu quase não saio” (participante 11).

Estes discursos evidenciam um cotidiano que, além da dinâmica ser pautada na atenção e criação dos filhos, é inserido também nas terapias voltadas para o desenvolvimento da criança, as quais têm horários e frequências preestabelecidos, denotando mais uma atribuição na rotina já acentuada destas mães. Nota-se que o assumir integral dessas funções é imposto e concebido como natural, demonstrando a perpetuação das questões de gênero que naturalizam a mulher como principal figura no cuidado do lar e dos filhos, e a naturalização desse cuidado como feminino nas mais diversas esferas sociais, baseia-se na ideia do cuidado como característica feminina “nata”, principalmente em virtude

da capacidade reprodutiva e da maternagem, colocando a maternidade como um traço identitário no processo de subjetivação das mulheres, como aponta Zanello (2018).

Os traços do dispositivo materno, conforme conceituado pela autora, também aparecem nos resultados da análise prototípica, em que "paciência" e "amor" emergem como possíveis componentes centrais da representação social da maternidade para as participantes do estudo. Zanello (2018) destaca que, dentro desse dispositivo, há uma associação ideológica entre os conceitos de "amor" e "materno", tornando esse sentimento intrinsecamente ligado não apenas à figura materna, mas à própria mulher. Dessa forma, a ideia de não amar os filhos torna-se socialmente inaceitável, precisando ser evitada ou disfarçada, o que contribui para a colonização dos afetos femininos. Esse processo pode explicar por que o amor e a paciência aparecem de maneira tão proeminente nas representações dessas mães, mesmo diante das adversidades que enfrentam.

Outro ponto expressivo é a implicação na inviabilização ou limitação do exercício profissional para essas mulheres-mães, as quais muitas vezes dispõem apenas dos auxílios previdenciários e assistenciais como único sustento. Como exemplo desse aspecto, têm-se as seguintes falas: "...depois que a gente é mãe atípica, a gente não tem mais essa possibilidade de trabalhar, porque nossa vida, nossa rotina, é baseada em terapias, em acompanhamentos" (participante 06) e "Você não pode trabalhar, você só podia trabalhar se fosse para um negócio para você mesma, autônoma, mas para você trabalhar para os outros já não dá mais certo, então isso para mim já é uma negatividade, você larga tudo" (participante 10).

Em face da responsabilização integral do cuidado dos filhos e do funcionamento das intervenções terapêuticas demandadas mediante o diagnóstico, estas mulheres-mães se veem condicionadas principalmente ao âmbito doméstico e clínico, dado tanto à carência de suporte e/ou de oportunidades de emprego que compreendam a necessidade de flexibilização do seu trabalho, como ainda ao sentimento de insegurança e autocobrança referente ao cuidado adequado da criança. Acarretando, de tal modo, em uma renúncia de suas aspirações e projetos pessoais, colocando-as em lugar de dedicação exclusiva e exaustiva, como preconiza Iaconelli (2023).

A classe 2, "A experiência da maternidade solo atípica", versa sobre as vivências singulares da maternidade solo no contexto do autismo e, dessa forma, os elementos demarcam aspectos intrínsecos a essas experiências. Nessa perspectiva, Jodelet (2017) considera que as experiências situadas no âmbito do vivido são formas de apreensão e transformação do mundo, dos seus

significados e as representações sociais sustentam a elaboração de sentidos para o objeto da experiência. Elementos como “difícil”, “cuidar” e “condição” sinalizam os contextos que permeiam essas maternidades e que são evidenciados nas respostas das participantes: “Ser mãe é difícil, cansativo, tem que estar em cima dos filhos toda hora. Para nós que somos mães, é luta, não é fácil para ninguém não” (participante 1).

É importante enfatizar que essas experiências maternas possuem características que são compartilhadas entre as diferentes configurações familiares, inclusive com o modelo hegemônico, considerando o caráter estrutural do mito da maternidade que imputa às mulheres o dever de viverem em função dos seus filhos e do papel de mãe (Forna, 1999). Contudo, percebe-se que esse cenário é potencializado nos arranjos monoparentais femininos que vivenciam as implicações do diagnóstico de TEA, na medida em que geram repercussões sociais, econômicas, relacionais, de inserção no mercado de trabalho remunerado e na própria rotina de cuidado dessas mulheres-mães.

De modo correspondente às vivências expressas nesta classe, os resultados obtidos na análise prototípica apresentam, em sua primeira periferia - a qual reforça a compreensão da estrutura da representação -, os elementos “difícil”, “cansaço” e “cuidado”. Neste sentido, ao trabalhar o ideal da maternidade, Zanello (2018) destaca a naturalização de “qualidades maternas” atribuídas à figura feminina, tais como capacidade de cuidar, altruísmo e afeto, e, se tais qualidades são “naturais”, é demandado a elas - e auto exigido - que se funcione de acordo com este dispositivo, gerando também um silenciamento dos sentimentos ambivalentes que podem surgir na maternidade. Assim, cria-se a imagem de que a mãe ideal é emudecida, dócil e, principalmente, infatigável em seu exercício, levando as mulheres à tendência de requerer de si mesmas a resignação diante de uma realidade muitas vezes difícil e cansativa mediante o cuidado dos filhos como único modo de ser uma “boa mãe”.

Ainda é válido destacar que os resultados de um estudo realizado por Ferreira e Smeha (2018) sobre as experiências de ser uma mãe solo de uma criança autista não divergem das experiências de mulheres-mães em situação conjugal, principalmente em relação à rotina de cuidados, a sobrecarga de responsabilidades e a percepção da importância da rede de apoio. Contudo, os resultados sinalizam que essas experiências diferem em sua intensidade, sendo potencializadas pelos contextos da monoparentalidade e do diagnóstico do TEA.

Diretamente relacionada à classe anterior, a classe 3 expõe as implicações da ausência paterna, as quais acarretam na duplicação das responsabilidades maternas. Ao afirmarem “Não tem participação

em nada, só viu uma vez quando veio registrar o menino, mas nunca teve participação em nada, nada” (participante 12) e “Ele não chega aqui, não pergunta nada dos filhos, não procura nada, para ele parece que os filhos dele não são nada para ele não. É tudo comigo, tudo que acontecer com eles é comigo” (participante 01), as mulheres-mães evidenciam não só a ausência do genitor na criação e sustento dos filhos, configuração já comum à maternidade solo, mas também o desinteresse no entendimento dos aspectos do transtorno e participação ativa no processo de desenvolvimento da criança, destituindo-se da preocupação com o cuidado que tanto afeta e interpela identitariamente as mulheres-mães diariamente, como respalda a participante 11: “quando o pai soube do diagnóstico ele disse que poderia contar com ele, mas só na teoria, que poderia falar que qualquer coisa ele estaria lá para ajudar, mas... é só na teoria mesmo”.

Tal representação contempla mais um dos alicerces da estrutura de subjetivação de gênero exposta por Zanello (2018), a qual traz que a maternidade e paternidade interpelam homens e mulheres de formas diferentes. Segundo a autora, enquanto as mulheres são atravessadas identitariamente pelo dispositivo materno e os ideais da maternidade, fazendo com que estas sejam julgadas - e se julguem - como mulher pela mãe que ela é e introjetando o sentimento de culpa, os homens não são atravessados pela paternidade como uma via identitária e nem são cobrados e julgados socialmente da mesma forma que as mulheres-mães, mesmo os abandonantes ou ausentes. Assim, aponta que é uma lógica oposta que se sustenta pela naturalização do cuidado nas mulheres e não nos homens.

Cabe ressaltar, ainda, que, no campo representacional, o período da gestação e o processo de recebimento do diagnóstico de TEA também detém seu espaço, como mostra a classe 4, que apresenta termos como “gravidez”, “descoberta” e “aceitar”. Dentre as participantes do estudo, houve a prevalência de uma gestação não planejada, provocando a necessidade de reorganizar seus afetos sobre tornar-se mãe ou ter mais um filho. Quanto à descoberta do diagnóstico de TEA, perceberam-se diferenças na percepção prévia de características atípicas no desenvolvimento do filho e no processo de aceitação, como é possível notar por meio das falas: “...meio que eu fechava os olhos para aquilo: ‘Não, meu filho é normal, então não aceito que ninguém diga nada’.” (participante 04) e “...eu tinha a suspeita, mas depois, no dia que ele recebeu [o diagnóstico] foi um choque muito grande, mas a gente acostuma depois” (participante 16).

A questão da aceitação pode ser lida pela perspectiva do filho idealizado e do filho real, havendo a confrontação das expectativas diante do recebimento do laudo. Em seu estudo acerca das

representações sociais da maternidade de filhos com deficiência, Crisostomo et al. (2019) obtiveram resultados similares, reconhecendo que, durante a gravidez, há a construção do “filho idealizado”, mediada pelo o que a sociedade estabelece como “normal”, e, quando há a quebra dessa expectativa diante do “filho real”, essas mães experienciam sentimentos negativos, tais como choque, medo, tristeza e sensação de perda. No entanto, o estudo apontou que também ocorre o processo de aceitação e adaptação, embora com intensidades e tempos variados para cada mãe. E, quando se considera o recorte da maternidade solo no cuidado de filhos com autismo, ainda é acrescentado o fato de que estas mulheres-mães precisam processar o diagnóstico, em sua maioria, sozinhas.

Enquanto isso, como última classe obtida, a classe 5 apresenta palavras significativas acerca da percepção dos tratamentos requeridos para o desenvolvimento de seus filhos, os quais compõem uma dimensão externa ao cuidado materno. As participantes desse estudo revelam uma rotina marcada pela presença de diferentes profissionais - psicopedagoga, psicóloga e fonoaudióloga como as mais recorrentes - e acompanhamentos terapêuticos que dão apoio à estimulação da criança, bem como o uso de medicações prescritas. No entanto, diante da imprescindibilidade de tratamento, as mulheres-mães solo precisam lidar com a preocupação quanto à insuficiência financeira para custear remédios e tratamentos que o sistema público não oferece, o que, devido à sensação de impotência frente à realidade, propicia a construção de afetos negativos a respeito da própria percepção da maternidade solo e das especificidades demandadas no cuidado.

Dessa forma, é possível compreender que a maternidade solo no cuidado de um filho com autismo, além de ser permeada pelas adversidades já impostas pelo próprio arranjo monoparental, é atravessada também pelas especificidades inerentes ao diagnóstico do TEA. Tal realidade tem suas dificuldades potencializadas pela frágil ou inexistente rede de apoio, privação financeira pelas impossibilidades de manter um emprego, adaptações diante do diagnóstico e pelo enraizamento de uma cultura que coloca o cuidado como uma qualidade feminina nata e a qual condescende com a desresponsabilização do genitor, acarretando, muitas vezes, em experiências de sobrecarga, silenciamento de afetos e impactos nas esferas social, profissional e pessoal dessas mulheres-mães.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proporcionou um olhar sobre a vivência de mães-solo com filhos autistas, utilizando a Teoria das Representações Sociais para compreender como essas mulheres constroem sua realidade

diária. Destacou-se que a maternidade solo no contexto de cuidado de filhos com autismo impõe limitações significativas, como a dedicação exclusiva a cuidados intensos, resultando em renúncias pessoais e profissionais. A ausência paterna contribui para a sobrecarga de responsabilidades, afetando negativamente a qualidade de vida e a saúde mental das mães.

Observou-se também sentimentos negativos relacionados à gravidez indesejada e ao diagnóstico de autismo, revelando um senso de desamparo e o impacto das expectativas sociais sobre a "maternidade inata", que intensificam o desafio da monoparentalidade e o diagnóstico de TEA. O estudo avança na compreensão dessa experiência, mas aponta a necessidade de ampliar a amostra e investigar o impacto na saúde mental dessas mães. Ademais, os dados desse estudo sinalizam para a importância de reflexões acerca do papel do pai na parentalidade, considerando tanto os aspectos sociais e afetivos, quanto a responsabilização jurídica destes com a manutenção do cuidado com os filhos. Já no que tange às mães de crianças autistas, o conjunto de evidências deste estudo denuncia a urgência de ações vocacionadas para o cuidado integral dessas mulheres, considerando a necessidade de suporte social, institucional e de saúde. Assim, negligenciar o reconhecimento da realidade dessas mulheres-mães e negar a implementação de estratégias para mitigar o sofrimento que enfrentam, corrobora com os mecanismos de uma sociedade machista e sexista, que exige que mulheres dediquem exclusividade à maternidade, enquanto homens-pais podem, simplesmente, "escolher" não paternar ou transferir, de maneira unilateral, essa responsabilidade para mãe, que passa assumir múltiplos papéis na criação dos filhos.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.C. O estudo experimental das Representações Sociais. In: JODELET, D. (Org.) As Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001
- ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. *Comum*, Rio de Janeiro, v.10, nº 23, p. 122-138, jul/dez 2004.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- ASSOCIAÇÃO Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (ARPEN). Pais ausentes. Portal da Transparência. 2021. Disponível em: <https://transparencia.registrocivil.org.br/painel-registral/pais-ausentes>. Acesso em 9 mai. 2023.
- BORGES, L. Mãe solteira não. Mãe Solo! Considerações sobre maternidade, conjugalidade e sobrecarga feminina. *Rev Direito e Sexualidade*, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revdirsex/article/view/36872>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- CRISOSTOMO, K. et al. As Representações Sociais da Maternidade para Mães de Filhos/as com Deficiência. *Revista Psicologia e Saúde*, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2019000300006. Acesso em: 30 ago. 2024.
- FERREIRA, M; SMEHA, L. A experiência de ser mãe de um filho com autismo no contexto da monoparentalidade. *Psicologia em Revista*, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/9303>. Acesso em: 5 set. 2024.
- FINAMORI, S.; BATISTA, M.A.M. Categorias Empíricas e Analíticas: Mães-Solo e Monoparentalidade Feminina. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, p. 1-19, 2022.
- FORNA, A. Mãe de todos os mitos: como a sociedade modela e reprime as mães. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- GAMA, M. E. Através do Espectro: Redes de apoio social na vivência da maternidade atípica. Orientador: Marcos Carvalho. 2019. 59 f. TCC (graduação). Curso de Produção em Comunicação e Cultura, Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- IACONELLI, V. Manifesto Antimaternalista. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- JODELET, D. Representações sociais e mundos de vida. Curitiba (PR): Pucpres, Fundação Carlos Chagas, 2017.
- NÓBREGA, S. M; COUTINHO, M. da P. L. O Teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, M. da P. L. (Org.) Representações Sociais: Abordagem interdisciplinar. Editora Universitária, UFPB, João Pessoa, 2003.
- OLIVEIRA, R. Singularidades da maternidade solo. Orientadora: Lenize Villaça, 2019. 30 f. TCC (Graduação). Curso de Jornalismo, Universidade Presbiteriana de Mackenzie, São Paulo, 2019.

ROSO, A; GASS, R. Novos tempos, novos lugares: reflexões sobre a maternidade em grupos de empoderamento de mulheres. *Psicologia em Revista*, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000200005. Acesso em: 25 abr. 2023.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. Estresse e autoeficácia em mães de pessoas com autismo. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, p. 179-191, dez. 2007.

SMEHA, L.; CEZAR, P. A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 43-50. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/QypM8WrpBcGX9LnwfvqWpK/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ZANELLO, V. *Saúde Mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Curitiba: Editora Appris, 2018.

Capítulo 18



10.37423/260611067

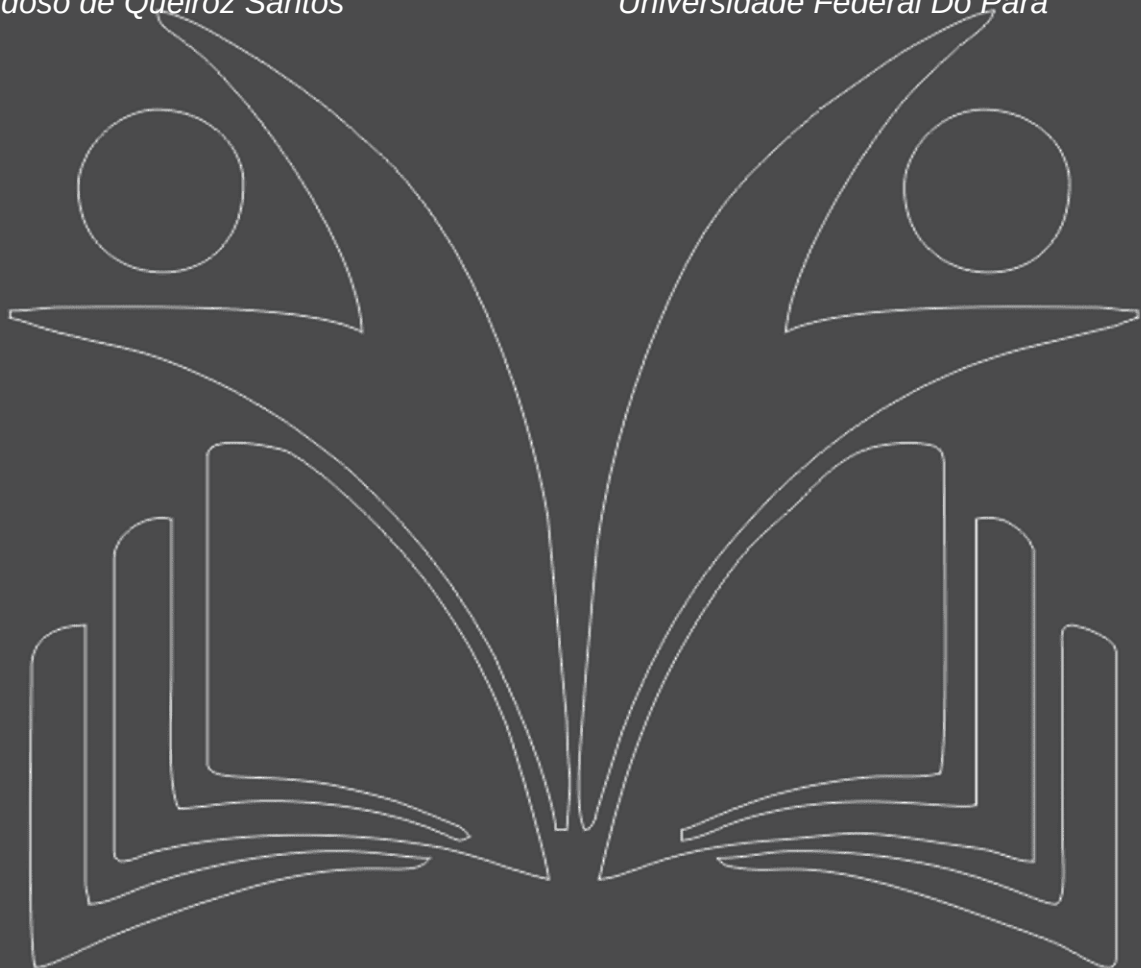
O USO DA INFORMÁTICA NA ÁREA DA SAÚDE. APLICAÇÕES NO ENSINO, PESQUISA, ASSISTÊNCIA E ADMINISTRAÇÃO EM ENFERMAGEM.

Aline Fernanda Oliveira Pinto Martins

Centro Universitário da Amazônia

Gabriel Cardoso de Queiroz Santos

Universidade Federal Do Pará



RESUMO

O uso da tecnologia nos dias atuais, tem sido um braço a mais para a área da saúde, onde a melhoria da qualidade no serviço, tem sido visível. Podemos citar em três momentos que a informática apresentou as mais diversas melhoras, sendo estes: Nas pesquisas, onde o avanço proporcionou o melhor entendimento do mundo microbiológicos e suas retilíneas, mostrando que é possível prever e modificar o avanço de uma doença. No ensino, momento crucial de pandemia, onde era impossível a junção de alunos em uma turma fechada, trazendo consigo o modo EAD que pode levar o conhecimento através da tela virtual. E, não menos importante. Na administração e assistência, a informática é utilizada para o gerenciamento de recursos, planejamento e monitoramento de projetos e processos de qualidade. Em resumo, a informa

Palavras-chave: Avanço, Melhorias, Virtual, Gerenciamento.

INTRODUÇÃO

A informática desde seu surgimento, trouxe os mais diversos avanços para a área da saúde, desde o processo de gerenciamento de dados até mesmo para o processo de auxílio no tratamento das doenças. Seu papel crucial nos desenvolvimentos de novas tecnologias e soluções, trazendo consigo o melhor acompanhamento para atendimento.

Devemos levar em conta, que a informática não se resume apenas ao uso de computadores para textos e pesquisas, quando falamos da informatização da área da saúde, remete-se ao uso de máquinas que tem a capacidade de avaliar grandes exames e de alta complexidade, simulações de procedimentos a distância e consultas que foram feitas de forma remota.

Ainda tratando sobre a informatização, uma nova sigla surgiu como avanço, a saúde digital, que pode ser definida durante a Big Data e Análise de Dados, e com o pensamento em uma estratégia global, definiu:

“Saúde Digital é o campo do conhecimento e prática associados com qualquer aspecto de adoção de tecnologia digital para melhorar a saúde, desde o início até a operação” (OMS, 2019).

Sendo assim, a tecnologia trouxe o principal avanço para a sociedade científica, tal qual, o conhecimento. A tendência é que o uso da informática na área da saúde continue se expandindo e evoluindo, trazendo novas possibilidades e benefícios para a saúde humana. Neste sentido, é importante que os profissionais de saúde estejam preparados para utilizar as tecnologias disponíveis de forma adequada, garantindo que elas sejam utilizadas de maneira segura e eficiente para melhorar os resultados dos tratamentos e serviços prestados.

1. Início da informática aplicada

O uso da informática aplicada a área da saúde, tem demonstrado cada vez mais imponente e de forma clara e objetiva, de algo que veio trazer a melhoria necessária na construção de um ambiente melhor tanto no requisito de atendimento, quanto de aprofundamento das pesquisas.

Este avanço, iniciou em meados dos séculos XIV, onde foram utilizados os iretos para armazenando de informações de pesquisas feitas a época. Inicialmente, o uso da informativa era apenas a base para atividades simples, como por exemplo o armazenamento de dados de pacientes em um acervo gigante, que não poderia deixar de lado alguma informação.

Com o passar dos anos, a iniciativa de introduzir a informatização em meios mais complexos foi algo que surpreendentemente deu certo, desde as consultas remotas que poderão ser feitas mesmo diante de uma grande pandemia, quanto até mesmo intervenções cirúrgicas com robôs, como é algo que está em teste em alguns países, como a China.

Todavia, não podemos falar sobre informatização sem seu principal objetivo, o qual foi definido em sua obra fundamentos em gestão e informática em saúde (Novoa, Claudia e Valerio Netto, Antonio) p.11 em ser:

“O principal objetivo da estratégia de saúde digital é o de promover o uso apropriado das TICs de forma ética de tal modo que o uso promova caminhos e garantias de que todos os cidadãos serão incluídos”

Ainda sobre tal sistema, a informatização hospitalar teve de fato seu início aos anos de 1960, em que no momento, permitia aos profissionais de saúde, a coleta e armazenamento de dados dos pacientes que estavam ali internados ou que faziam algum tipo de procedimentos.

Não muito distante, nos anos 80, existia a presença da informática de uma visão diferente, onde podíamos encontrar em aparelhos como tomógrafos e ressonância magnética, dos quais permitiam o profissional de saúde a ter um diagnóstico mais preciso das enfermidades e esclarecer melhor a forma de tratamento.

2. Atualização x conservadorismo no ensino

Com o advento da tecnologia, os embates acerca de como deve ser prestada a educação e repassada isto, tem sido frequentes, tendo em vista que possuímos ainda um grande número de pessoas não alfabetizadas informaticamente, e isto dificulta a aceitação dessas pessoas com as novas tecnologias.

De ambos os lados, possuem necessidade de adaptação para melhorias, porém, quando se trata de atualizações, ambas pesam no sentido da experiência. Uma aborda a necessidade de atualização devido ao avanço dos equipamentos e novas utilizações para eles, outra defende as tradições de ensino, em que o mundo não possuía tantas tecnologias, se assegurando na necessidade existencial de emergência, onde nem todos os lugares terão a mesma estrutura tecnológica.

Neste mesmo sentido de pensamento, acrescentou como necessidade básica em sua obra fundamentos em gestão e informática em saúde (Novoa, Claudia e Valerio Netto, Antonio) p.18, acerca do tema:

“Novos arranjos institucionais baseados em inovações tecnológicas visam garantir maior acesso aos diversos tipos de serviços, desde os mais simples, como agendamento de consultas e visualização de exames direcionados para gerar maior praticidade aos pacientes, até as formas mais sofisticadas de diagnósticos, de tratamentos e de monitoramento de doenças”

Assim como houve a necessidade do avanço tecnológico, o equilíbrio entre os dois pontos de vistas se faz necessário, tendo em vista que a manutenção de uma tradição pode trazer a garantia de uma educação consistente e de qualidade, fundamentada em métodos e conteúdos já testados e aprovados ao longo do tempo.

Para que haja esse equilíbrio, é necessário que os profissionais de saúde e estudantes, estejam atentos para as transformações do mundo contemporâneo, buscando incorporá-las ao ensino de formação crítica e reflexiva.

A informática vem como um recurso de transição de mundos, como assim definido por (carvalho soares; cleberton, 2016) quando disse A informação é o recurso para suprir a necessidade das empresas nos mais variados aspectos, níveis organizacionais ou setores.

3. Implementações básicas trazidas pela informática a saúde

A Implementação dos avanços na área da saúde, trouxe diversas modificações para os pacientes, das quais fazem parte hoje do dia a dia dos profissionais de saúde e estudantes que utilizam destes meios para concluir e iniciarem estudos de pesquisa científicas na área, abaixo segue a lista de algumas citadas:

1. Prontuário eletrônico: o prontuário eletrônico substituiu o prontuário em papel, permitindo o registro eletrônico de informações sobre o paciente, como histórico médico, resultados de exames e prescrições médicas. Isso garante maior precisão e segurança na gestão das informações de saúde do paciente, além de agilizar o atendimento médico.
2. Imagens médicas digitais: a radiologia digital e outras tecnologias de imagem médica permitem a obtenção de imagens mais precisas e secundárias do corpo humano. Essas imagens podem ser armazenadas eletronicamente, facilitando o acesso e a visualização pelos profissionais de saúde.

3. Prescrição eletrônica: a prescrição eletrônica substituiu a prescrição em papel, permitindo que os médicos emitam receitas médicas eletrônicas e enviem diretamente para as farmácias, garantindo maior agilidade e segurança no processo de prescrição e dispensação de medicamentos.
4. Telemedicina: a telemedicina permite que os profissionais de saúde prestem atendimento médico à distância, por meio de videoconferência e outras tecnologias. Isso permite que pacientes em áreas remotas ou com dificuldades de locomoção possam receber médico de qualidade sem precisar se deslocar.
5. Sistemas de gestão hospitalar: os sistemas de gestão hospitalar permitem a gestão eletrônica de informações sobre pacientes, recursos e equipamentos médicos, além de auxiliar na administração e planejamento de hospitais e clínicas.

Como se vê, essas são algumas das atualizações trazidas com a implementação da informática ao meio hospitalar, onde proporcionado com a constante evolução da tecnologia, é possível que novas implementações surjam e transformem ainda mais a forma como a medicina é praticada.

4. *Avanço de pesquisas na área da saúde resultante do uso da informática*

O avanço da área da saúde com os mais atuais equipamentos, tem proporcionado não somente para os pesquisadores, mas também como os usuários da rede pública particular, uma enorme satisfação e principalmente a diminuição na espera de resultados e diagnósticos.

Dentre as principais formas de avanço na área da saúde graças a informática, são as pesquisas de diagnósticos avançados, das quais, são possíveis graças as coletas de dados e análise de grandes escalas e principalmente, em tempo real, não sendo mais necessário aguardar dias para saber o real motivo do problema analisado.

A Genética avançada, tem sido uma das principais áreas de atuação da informática, tendo em vista que o estudo dos genes, para o impedimento de propagações de doenças que esteja relacionada a genética de um dos parceiros, procuram ser as mais estudadas atualmente.

Além disso, a informática tem permitido a simulação de sistemas biológicos complexos, como órgãos e sistemas corporais, em computadores. Essas simulações podem ajudar os pesquisadores a entender

melhor como os sistemas biológicos funcionam e como eles podem ser acolhidos por doenças e tratamentos médicos.

Quando se tratando de Gene, com o avanço da informatização na saúde, foi possível prever quando um gene ruim não desenvolveria uma vida de qualidade. Assim definiu Gene, em sua obra *Genética* (Fernando Micas, André; 2015): p.141, que diz:

“O desenvolvimento é o resultado da interação entre os genes, os processos moleculares e celulares e o ambiente que as cerca. Uma célula indiferenciada em processo de diferenciação passa por diversas etapas nas quais terá uma determinada função até que atinja seu destino”

Desta forma, a contribuição do avanço também arredondou fatos que anteriormente não era possível, que hoje em dia, se tornaram a chave principal, dentre eles, temos a seguir:

1. **Big Data:** A coleta de dados em grande escala, juntando com a análise entre as informações de dados, permitiu o avanço no diagnóstico de forma mais rápida e clara, trazendo consigo a possibilidade de intervenções mais célere que permitam a cura de determinadas doenças mais cedo. Este é definido pelo sistema de Big Data, que nada mais é que a coleta, vínculo e comparação de dados armazenados no servidor.
2. **Simulações:** A informática, permite que testes virtuais sejam criados, antes da aplicabilidade em seres humanos. Isto ocorre devido a necessidade de estabilização da biossegurança no período atual, graças a informatização os riscos de contaminações reduziram drasticamente, fazendo uma farmacologia mais assertiva.
3. **Inteligência Artificial:** Com a inteligência artificial, a informática possibilitou o desenvolvimento de sistemas de diagnósticos através da análise de imagens médicas e de resultados que são trazidos diretamente dos bancos de dados. De forma mais precisa e assertiva. Esses sistemas, utilizam a correlação entre o prontuário médico com o possível diagnóstico do paciente, para identificar sintomas e padrões de doenças com maior precisão do que os médicos humanos.
4. **Realidade virtual:** A realidade virtual tem sido utilizada para simular procedimentos médicos e treinar profissionais de saúde em técnicas e procedimentos específicos. Isso permite que os profissionais ganhem experiência em segurança controlada e segura, sem o risco de erros que poderiam prejudicar os pacientes.

Assim completando a premissa de responsabilidade de informatizar juntamente com a anuência da aceitação dos profissionais, acrescentou quando disse em fundamentos em gestão e informática em saúde (Novoa, Claudia e Valerio Netto, Antonio) p.64, a respeito da parceira:

“A boa prática médica requer uma integração entre a ciência e a arte, onde os profissionais são capazes de escolher a fonte de conhecimento desejada e podem avaliar como se transferir esta informação para sua prática médica cotidiana.”

Em resumo, a informática tem permitido avanços na pesquisa médica, permitindo que o investigador analise grandes corpos de dados, realize simulações complexas e ensaios clínicos em larga escala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos ver, o uso da informática aplicada a saúde trouxe grandes avanços nas, mas diversas áreas de estudo, além de demonstrar fielmente capaz de somatizar com o desenvolvimento da enfermagem e de outras profissões da área.

Além da utilização da informática das mais diversas áreas clínicas médicas, a utilização também na questão do ensino e pesquisa, tem permitido avanços que ainda não poderiam ser nem sequer cogitados a ideia de chegarmos até lá, com a inteligência artificial, os testes farmacológicos sem riscos de prejuízo maior, demonstrou diretamente a necessidade da adaptação ao meio atual.

A informática no ensino, permitiu lubrificar a pandemia que vivemos, não impedindo que os estudantes pudessem somatizar com os mais diversos cursos da área da saúde, e assim, fazendo com que eles permanecessem em segurança e ainda assim tendo suas experiências e adquirindo conhecimentos através da metodologia EAD.

Na assistência, podemos sintetizar que a implementação de novos meios de atendimentos como a teleconsulta, o prontuário médico eletrônico e até mesmo as tecnologias de equipamentos que cruzam os dados do paciente com o possível diagnóstico, trouxe o avanço para a nova era de forma clara e rápida, minimizando o tempo de espera e aumentando as chances de tratamento mais eficazes.

Em relação à enfermagem, a informática tem fornecido um avanço importante no cuidado com o paciente, permitindo a gestão e o acesso rápido a informações relevantes para o atendimento, como histórico médico, prescrições, resultados de exames e monitoramento de sinais. Além disso, a

utilização de tecnologias como a telemedicina e a implementação de sistemas de monitoramento remoto tem permitido o acompanhamento contínuo do paciente, mesmo à distância.

REFERÊNCIAS

Fundamentos em gestão e informática em saúde/ organizadores Cláudia Novoa, Antonio Valerio Netto; Colaborador Cicero L. da Silva; revisor Paulo Celso Budri Freire São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2019.

Genética / André Micas Rio de Janeiro : SESES, 2015. 208 p: il.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Estratégia de Saúde Digital (e-Saúde) para o Brasil: digiSUS. 2019. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/acoes-e-programas/digisus>>. Acesso em: 12/04/2023.

NOVAES, H. M. Manual brasileiro de acreditação hospitalar. Brasília: Secretaria de Políticas de Saúde, Ministério da Saúde, 1998

Soares, Cleberton Carvalho Tecnologia da informação e saúde. / Cleberton Carvalho Soares. Rio de Janeiro: SESES, 2016. 160 p: il.

Soares, Cleberton Carvalho Informática e gestão hospitalar / Cleberton Carvalho Soares. Rio de Janeiro: SESES, 2016. 112 p: il.

Saúde. Manual Brasileiro de Acreditação Hospitalar / Secretaria de Assistência à Saúde. 3. ed. rev. e atual. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

Capítulo 19



10.37423/260611068

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: EXTENSÃO COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Mônica de Souza Trevisan

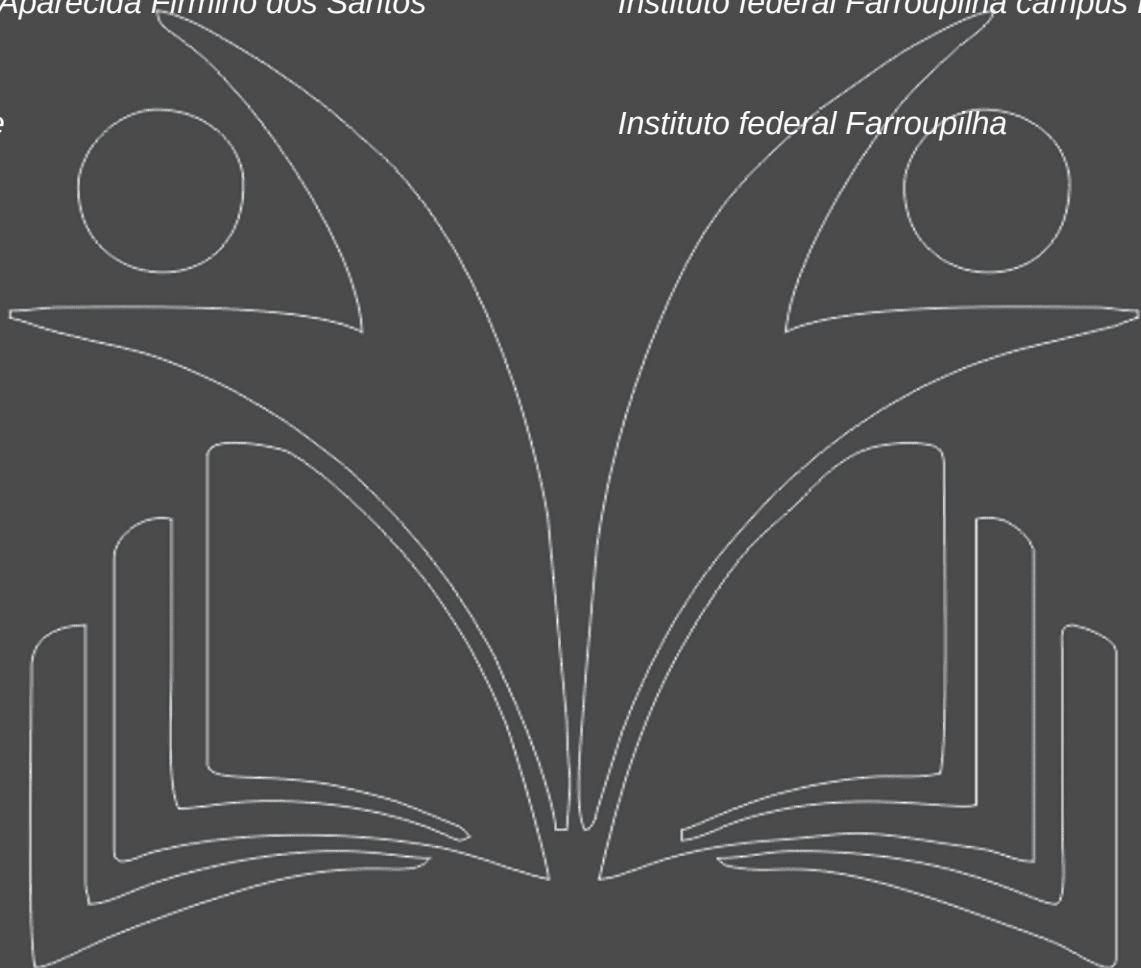
Instituto federal Farroupilha campus Panambi

Pabriciaana Aparecida Firmino dos Santos

Instituto federal Farroupilha campus Panambi

Cátia keske

Instituto federal Farroupilha



RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar os resultados de um curso de formação para gestores escolares ofertado no município de Panambi, região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, para professores da Rede Municipal de Ensino. O curso foi organizado no formato de um projeto de extensão com o propósito de promover a formação continuada para professores com interesse em compor equipes gestoras nas escolas. O objetivo da formação foi promover espaços de reflexão e discussão sobre a gestão escolar, visando à compreensão das principais legislações que fundamentam a gestão democrática, bem como abordar temas correlatos envolvendo os desafios enfrentados pela escola pública, como gestão administrativa, pedagógica e financeira, inclusão e educação para a diversidade. Promoveu-se um curso de extensão com um total de 30h, em formato híbrido, para 99 professores participantes, incluindo temáticas diversificadas como Educação das Relações Étnico-Raciais, resolução de conflitos e cultura da paz, gestão de pessoas, funcionamento do Sistema Municipal de Ensino, financiamento da Educação Básica e programas. Finalizado o curso, os participantes realizaram uma avaliação de análise de estudos de caso que era parte do critério para a aprovação. Após todas as etapas concluídas, os professores foram convidados a responder um questionário elaborado no Google Formulários contendo 5 perguntas entre abertas e fechadas, que avaliam o curso. A metodologia consistiu na análise qualitativa de 46 respostas obtidas com este questionário, trazendo a síntese dos resultados desse processo formativo. Considera-se a importância de desenvolver a formação continuada de gestores, que se fortalece quando esse processo é demandado pelas próprias redes escolares, bem como valoriza-se a efetiva participação e avaliação positiva da proposta realizada, no sentido de considerar a importância da gestão democrática como princípio de ação e afirmar que as temáticas estavam ao encontro dos desafios vivenciados na escola.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática, Formação Continuada, Cotidiano da escola.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar democrática constitui-se como princípio estruturante da educação pública brasileira, é assegurada na Constituição Federal de 1988, que estabelece como princípio do ensino a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988, art. 206, VI). Esse princípio é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao determinar que os sistemas de ensino devem garantir normas de gestão democrática com participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar (Brasil, 1996, art. 14).

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), em sua Meta 19, reforça a necessidade de assegurar condições para a efetivação da gestão democrática, associando-a à participação da comunidade escolar e a critérios técnicos de mérito e desempenho para escolha de dirigentes escolares (Brasil, 2014). Em âmbito municipal, o Plano Municipal de Educação de Panambi (Panambi, 2015) reafirma a importância da gestão democrática como estratégia para a qualificação da educação pública local, articulando-a à valorização dos profissionais e à formação continuada. De igual modo, a legislação municipal que regulamenta a gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino estabelece princípios como participação, transparência e corresponsabilidade na organização das instituições escolares.

No campo teórico, Paro (2015, p. 32) destaca que “a gestão democrática implica a partilha efetiva do poder e a participação consciente dos sujeitos no processo decisório da escola”, evidenciando sua relação direta com a qualidade social da educação. Para o autor, a democratização da gestão ultrapassa mecanismos formais e exige envolvimento real da comunidade escolar. Na mesma perspectiva, Lück (2000, p. 29) afirma que a gestão educacional constitui processo dinâmico que demanda liderança, articulação e mobilização de pessoas para a consecução dos objetivos educacionais, requerendo formação específica e contínua para o exercício qualificado da função.

Considerando o arcabouço legal e teórico que fundamenta a gestão democrática, evidencia-se a importância da formação continuada como estratégia para o fortalecimento da atuação dos profissionais que assumem funções gestoras. Nesse contexto, foi desenvolvido o curso de extensão “Gestão Democrática: Desafios para o Cotidiano Escolar”, ofertado no município de Panambi, região noroeste do Rio Grande do Sul, destinado a professores da Rede Municipal de Ensino interessados em compor equipes gestoras.

A formação, com carga horária de 30 horas, foi organizada em formato híbrido e contemplou temáticas relacionadas à gestão administrativa, pedagógica e financeira, Educação das Relações Étnico-Raciais, resolução de conflitos e cultura da paz, gestão de pessoas, funcionamento do Sistema Municipal de Ensino e financiamento da Educação Básica. Ao término do curso, os participantes realizaram avaliação por meio da análise de estudos de caso e responderam a um questionário composto por questões abertas e fechadas, instrumento que subsidiou a análise dos resultados apresentados neste estudo.

O presente trabalho tem como objetivo analisar os resultados de um curso de formação para gestores escolares ofertado no município de Panambi, região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, para professores da Rede Municipal de Ensino. Parte-se da compreensão de que processos formativos construídos em diálogo com as demandas da rede de ensino potencializam a efetivação da gestão democrática e contribuem para o enfrentamento dos desafios cotidianos da escola pública.

METODOLOGIA

Este trabalho constitui-se de um relato de experiência do curso de extensão, desenvolvida no ano de 2025 "Gestão democrática, desafios para o cotidiano escolar". Como forma de análise dos resultados e elaboração do relato de experiência, propomos uma escrita orientada pelas premissas da pesquisa qualitativa considerando Minayo (2002), compreendendo que nos envolvemos na proposta extensionista e dialogamos, em certa medida, com os participantes, nosso olhar é de um momento de distanciamento, porém, de um processo que vivenciamos.

O objetivo da formação foi promover espaços de reflexão e discussão sobre a gestão escolar, visando à compreensão das principais legislações que fundamentam a gestão democrática, bem como abordar temas correlatos envolvendo os desafios enfrentados pela escola pública, como gestão administrativa, pedagógica e financeira, inclusão e educação para a diversidade. Finalizado o curso, os participantes realizaram uma avaliação de análise de estudos de caso que era parte do critério para a aprovação. Após todas as etapas concluídas, os professores foram convidados a responder um questionário elaborado no Google Formulários contendo 5 perguntas entre abertas e fechadas. A metodologia consistiu na análise qualitativa de 46 respostas obtidas a partir questionário, trazendo a síntese dos resultados desse processo formativo.

As questões foram assim organizadas: 1 - Se o curso atendeu as expectativas (Totalmente, parcialmente, não atendeu); 2- Avaliação com a escala ótimo, bom, regular ou ruim para os seguintes

aspectos: Divulgação; Organização; Temas dos encontros; Organização dos relatos de experiência; e, Organização dos estudos de caso. Com a possibilidade de justificativa no final dessa resposta. 3- Qual a sua opinião em relação às temáticas abordadas, também seguindo a escala: ótimo, bom, regular ou ruim, citando cada temática a ser avaliada e com a possibilidade de justificar ao final. A questão 4 indicada como não obrigatória possibilitava aos respondentes registrarem suas sugestões e críticas. Por fim, a questão 5 fez o seguinte levantamento: Indique se você tem interesse em diálogos e ações de formação continuada na escola e quais temáticas considera relevantes. O questionário foi disponibilizado nos meses de outubro e novembro de 2025.

Utilizamos os gráficos do Google Formulários para as questões 2 e 3, organizamos quadros analíticos, o primeiro formulado a partir das respostas dos participantes sobre justificativas das questões 2 e 3 e sugestões e críticas da questão 4. O segundo, referente a questão 5 com o indicativo de temáticas para a formação continuada.

A composição dos quadros analíticos e a tessitura da síntese ocorreu por meio de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), elencamos como categorias: Elogios e críticas e/ou sugestões, separados por subcategorias explicitadas nos quadros identificando os participantes por Part. 1... 2... 3... sucessivamente. No quadro 2, ao agruparmos as principais temáticas de formação continuada, optamos por não identificar os participantes pois a melhor forma de organização foi aglutinar os temas sugeridos. Dessa forma, além de avaliar a qualidade da ação de extensão ofertada, a análise que fizemos poderá retroalimentar nosso planejamento para futuras ações de extensão, mantendo o princípio de gestão democrática e fortalecimento de parcerias com o contexto local.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

De acordo com a proposta vivenciada no projeto de extensão, um dos pontos principais que orientou o trabalho foi a prática da gestão escolar democrática. Suas bases envolvem diálogo e participação. De acordo com Lück (1997, p.1):

O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

A partir desses princípios, cabe-nos fortalecer o sentido de participação, autonomia e compromisso coletivo, processo pelo qual os professores e a comunidade escolar dialogam e articulam-se para

objetivos comuns. Nesse sentido, observamos a importância dada pelos participantes para os aspectos coletivos do seu trabalho, destacando-se os comentários de um dos participantes do curso ao afirmar: “[...] A chave é transformar os problemas do dia a dia em temas de estudo e crescimento coletivo”. (Part. 20). Portanto a gestão democrática não ocorrerá automaticamente, demanda intenção da equipe, da comunidade escolar e formação continuada.

A participação e o envolvimento da comunidade escolar poderão fortalecer o trabalho da equipe gestora. Lück (1997, p. 5) delinea a gestão como associada a outras ideias globalizantes como “[...] política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, etc.”.

Isso se torna prática no dia a dia da escola a partir do envolvimento da equipe gestora quando planeja coletivamente o projeto político-pedagógico da escola e mantém-se agindo com princípios democráticos no cotidiano. Esse planejamento e ação permanentes necessita do envolvimento da comunidade fazendo com que a escola cumpra seu papel socioeducativo. Freire (1996) tem como premissa que toda a ação educativa é política, sendo consciente ou inconscientemente uma constante tomada de posicionamento

Para Padilha (2001, p. 22) tudo que se relacionar a visão de mundo às necessidades concretas da escola, pode e deve ser discutido politicamente com toda a comunidade escolar e de seu entorno “[...] para que essa instituição cumpra melhor seu papel na sociedade e para que, a partir dessa discussão permanente, possa intervir também, de forma política, nos demais níveis e instâncias da sociedade, da qual são todos cidadãos”.

A participação, iniciativas envolver a comunidade e adoção de uma perfil democrático foi um desejo manifestado pelos gestores ao longo de sua participação, mas que encontra barreiras no próprio cotidiano da escola, alguns indicam a importância de outros membros da escola participarem de formações, como expresso nos seguintes comentários: “Acho importante trazer as famílias para estas conversas” (Part. 29), e “Temas como o Construindo a cultura da paz nas escolas, para toda comunidade escolar.” (Part. 41). Essas contribuições indicam além da percepção de importância de formação continuada, a necessidade de envolvimento da comunidade, como um aspecto de fortalecimento da escola. Sendo assim a participação é vista como elemento significativo da gestão escolar democrática corroborando com os autores Padilha (2021), Lück (1997, 2000) e Paro (2015).

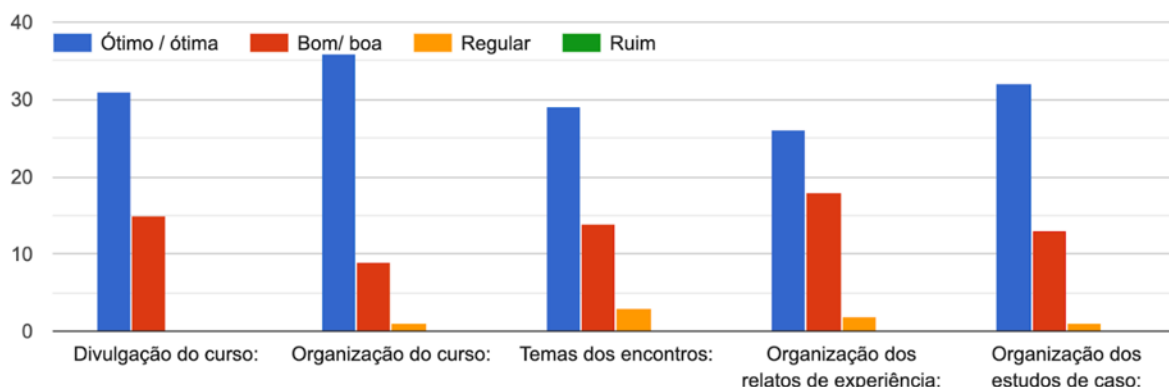
Ao analisarmos as respostas a seguir veremos como os participantes avaliaram a proposta de extensão por meio do curso desenvolvido e seu interesse para ações formativas futuras.

AVALIAÇÃO DO CURSO E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A análise dos gráficos 1 e 2 a seguir indicam a avaliação em relação a organização do curso e opinião sobre as temáticas abordadas. A primeira pergunta, no entanto, se referia a como o curso atendeu as expectativas. Nessa questão, 37 pessoas responderam que atendeu totalmente as expectativas, 9 responderam que atendeu parcialmente as expectativas, nenhum participante atribuiu que não atendeu as expectativas. Essa avaliação pode ser complementada com as respostas da questão 2, relativas à organização do curso.

Gráfico 1: organização do curso

2- Qual sua avaliação em relação à:



Fonte: Formulário de Avaliação elaborado pelas autoras (2026).

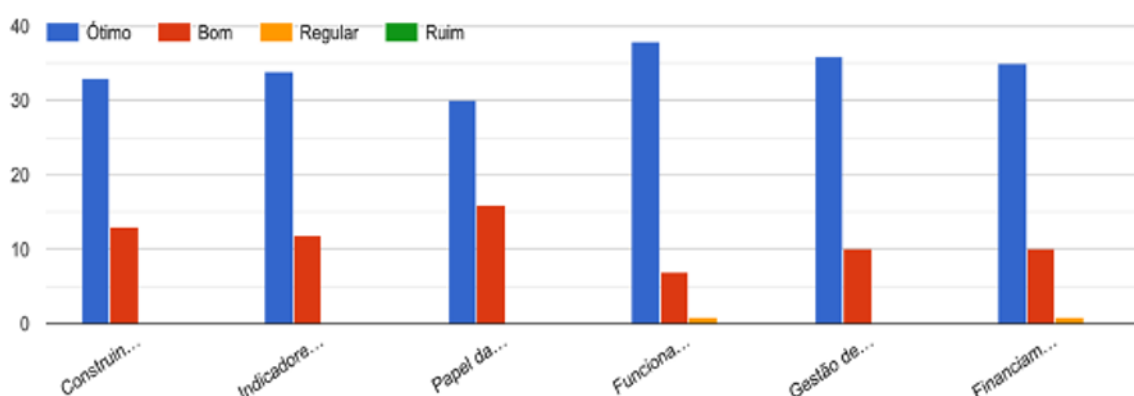
Em sua maioria os respondentes avaliaram a organização como ótima ou boa nos critérios mencionados. Sobre os temas abordados, 29 pessoas apontaram como ótimos, 14 como bons e 3 como regular. Vale ressaltar que houve um levantamento prévio com os professores da rede sobre temáticas de interesse, as sugestões foram acolhidas e desenvolvidas na formação. Também o fato de nossa equipe ser residente do município, dialogar e planejar juntamente a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) tornam o trabalho integrado e ao encontro das necessidades. Ainda no quesito organização, houve um encontro para partilha de relatos de experiências dos participantes, sobre a organização desses relatos 26 participantes indicaram como ótimo, 18 como boa e 2 como regular,

neste encontro, ocorreu o compartilhamento de 11 relatos em um tempo curto, mas o momento foi bastante significativo com a participação do público envolvido.

Com relação as temáticas abordadas, apresentadas no gráfico 2, foram em sua maioria, avaliadas como ótimas ou boas. As temáticas foram: a) construindo a cultura da paz nas escolas, b) indicadores de avaliação externa e Censo Escolar; c) Papel da Gestão Escolar na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, d) Funcionamento do Sistema Municipal de Educação, e) Gestão de Pessoas no dia a dia escolar, f) Financiamento da Educação Básica e programas. Somente as temáticas d) e f) tiveram uma indicação como avaliação regular. Ao mesmo tempo, a temática funcionamento do Sistema Municipal de Educação teve 38 indicações como ótima, sendo melhor avaliada quantitativamente.

Gráfico 2: Avaliação das temáticas

3- Qual a sua opinião em relação às temáticas abordadas:



Fonte: Formulário de Avaliação elaborado pelas autoras (2026).

Para analisar as respostas registradas por escrito no questionário de avaliação organizamos dois Quadros síntese, o primeiro reuniu respostas da justificativa das questões 2, e 3, contendo sugestões e críticas. O segundo reuniu interesse em diálogos para formação continuada.

Para organizar as respostas do primeiro grupo, separamos em duas categorias: elogios e críticas e sugestões, com subcategorias que estão destacadas no quadro: Elogios - positivos de modo geral; positivos quanto a organização; quanto as temáticas e relação com a gestão escolar; críticas e

sugestões - Críticas; Crítica e sugestão; autossugestão e sugestões de metodologias e valorização da formação continuada.

Quadro 1: Elogios, críticas ou sugestões a partir das respostas

Elogios	Críticas e/ou sugestões
<p>Positivas e modo geral:</p> <p>Achei muito proveitoso o curso. (Part. 39).</p> <p>Foi tudo bem-organizado e dialogado (Part. 26).</p> <p>Foi coerente com a realidade (Part. 25).</p> <p>Positivas quanto a organização:</p> <p>Toda a formação estava muito bem-organizada. (Part. 9).</p> <p>Foi bem divulgado os prazos eram estendidos para atender os participantes (Part. 43).</p> <p>Positivas quanto a temáticas e relação com a gestão escolar:</p> <p>E no que tange ao PDDE foi muito significativo, além da importância da lei sobre as questões étnico-raciais, assim como a temática da cultura da paz. Essa temática fez com quem refletissem os sobre ações cotidianas da escola e quais atitudes podem ser bem-sucedidas para a resolução de conflitos. (Part. 5).</p> <p>Questões atuais que fazem parte do contexto diário da escola. (part. 5).</p> <p>Foi um curso dinâmico, com temas que vem ao encontro da rotina da Gestão Escolar. (Part. 6).</p> <p>Todas as temáticas têm relevância para o conhecimento da gestão escolar. (Part. 31).</p> <p>As temáticas abordadas foram excelentes. (Part. 8).</p> <p>Foram temas muito interessantes e importantes para nós educadores. (Part. 39).</p>	<p>Críticas</p> <p>Alguns assuntos repetitivos, poderiam ser abordados outros assuntos (Part 32).</p> <p>Gestão de pessoas no dia a dia escolar poderia ter um tempo maior devido a amplitude do assunto, com mais exemplos de desafios do dia a dia na escola, como na falta de profissionais, por exemplo. (Part. 33).</p> <p>Penso que para a questão da gestão da parte financeira o tempo foi curto (Part. 44).</p> <p>Crítica e sugestão:</p> <p>Os relatos poderiam ter sido apresentados de forma mais objetiva, talvez até incluir uma atividade em círculo. (Part. 34).</p> <p>Assuntos abordados não dão a ideia do real trabalho desenvolvido por uma equipe gestora. [...] Acredito que deveriam abordar assuntos relacionados a parte burocrática do trabalho da equipe gestora. (Part. 19).</p> <p>Autossugestão</p> <p>Sugiro que no que tange as questões étnico raciais, preciso me dedicar um pouco mais para contextualizar esse tema com colegas para que seja abordado na Educação Infantil c a relevância que merece. (Part. 5).</p> <p>Sugestões de metodologia e valorização da formação continuada</p> <p>Esses trabalhos poderiam ser estendidos a palestras nas escolas conforme fossem solicitados. (Part. 30).</p> <p>Fazer alguns encontros online. (Part. 43).</p> <p>Oportunizar através do IFFAR curso para docentes que queiram atuar na Justiça Restaurativa e afins. (Part. 34).</p> <p>São capítulos que em algum momento vivenciamos na nossa função de gestor. A chave é transformar os problemas do dia a dia em temas de estudo e crescimento coletivo. (Part. 20).</p> <p>Como ficou bastante espaçado os dias, poderia ter um grupo informativo de whats fazendo este lembrete (Part. 28).</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas do Formulário de avaliação (2026).

Houve um destaque para comentários positivos e elogios, os quais não trouxemos em totalidade para o quadro, evitando a exaustão da leitura, mas que se relacionam com os resultados dos gráficos 1 e 2 apresentados acima.

Como equipe proponente, atribuímos a avaliação positiva ao planejamento, ao diálogo junto à SMEC que possibilita atuarmos em cumprimento aos aspectos de formação de professores que é prerrogativa dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e está registrado no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFFar como:

[...] prerrogativa de forma mais abrangente que o espírito da lei, pois aponta que a Formação de Formadores apresenta uma dimensão maior do que apenas diplomar licenciados. São parte desse desafio os cursos de especialização e aperfeiçoamento para professores, os projetos de pesquisa e extensão envolvendo docentes de instituições públicas, os programas governamentais de apoio à docência [...]. (IFFar, 2019, p. 51).

Outros aspectos se referem ao princípio de participação e relação com o cotidiano da escola, como afirmam os comentários destacados pela subcategoria de comentários positivos quanto a temáticas e relação com a gestão escolar, por exemplo: “Foi um curso dinâmico, com temas que vem ao encontro da rotina da Gestão Escolar. (Part. 6).”

Como atuamos de forma próxima ao público participante compreendemos que um processo de formação sempre terá limites de tempo, espaço, envolvimento do grupo, por isso os comentários de críticas são significativos para a nossa leitura e planejamento futuro, especialmente quando acompanhadas de sugestões. Observamos assim análises que incidem em fatores como tempo, organização e escolhas de temáticas. Até mesmo um comentário que se destaca pela autossugestão, indicando um processo reflexivo que uma formação pode proporcionar, autossugestão, Part. 5 no quadro 1.

Além do mais, se destacam os indicativos metodológicos, envolvendo também formação parte online e parte presencial, criação de um grupo de Whats App, sobre isso, indicamos que houve a criação de uma página no Google Classroom disponibilizando cronograma, materiais partilhados nos encontros, links de formulários e avaliações, orientação para escrita e partilha de relatos de experiência e estudos de caso da avaliação, portanto a formação consistiu em 20h presenciais e 10h online.

De modo global, observamos de maneira positiva as sugestões e o interesse em formação continuada. Professores que pretendem assumir o processo de gestão escolar, preocupam-se com esse aspecto que também envolve as características da gestão democrática: participação, articulação com a comunidade escolar e formação continuada não somente a equipe gestora.

Sobre isso, o atual Plano Nacional de Educação aprovado recentemente, conforme texto da Minuta, a meta 18 estabelece o seguinte: “Assegurar que todos os diretores de escolas públicas sejam

selecionados por meio de processo seletivo fundamentado em critérios técnicos de mérito e desempenho, seguido de escuta da comunidade escolar.” (Brasil, 2026).

Sendo assim, a comunidade escolar precisará participar do processo de escolha dos dirigentes, mas mantendo-se prévia avaliação de mérito e desempenho para os gestores. As redes escolares têm autonomia para organizar como promoverão esse processo seletivo, no caso do Município de Panambi a prática tem sido processo de formação que promova uma avaliação de desempenho, que valorize as características da gestão democrática da escola pública, estabelecendo-se uma parceria com o IFFar.

Sobre a formação continuada, o quadro 2, apresenta temáticas de interesse:

Quadro 2: temáticas de interesse para a formação continuada

I	Cultura da Paz, círculos de cultura da paz e escuta especializada.
II	Inclusão e formação continuada aos profissionais que atuam na Educação Especial.
III	Robótica e uso das tecnologias em sala de aula e uso de telas na infância, Cultura e inovação, Tecnologia.
IV	Gestão, Gestão escolar, Função e atribuições da SMEC e as relações com a Escola e o que é atribuição da mantenedora (Gestão Escolar e Gestão da rede), Gestão da mudança na escola, funcionamento do Sistema Municipal de Educação. Escrituração o cotidiano da escola, função de cada gestor dentro da escola a parte burocrática da escola.
V	Gestão de pessoas, relações interpessoais, temas específicos da coordenação, comunicação, organização, relacionamentos no trabalho.
VI	Financiamento da Educação Básica e programas. Solicitação de recursos, manutenção escolar, transporte escolar, alimentação escolar
VII	Gestão da sala de aula, avaliação, prática docente e estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos.
VIII	Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e como trabalhar a ERER na Educação Infantil.
IX	Princípios da Educação Infantil, organização dos espaços e tempos pedagógicos, a documentação e o registro das aprendizagens, Parâmetros de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.
X	Saúde mental.
XI	Espaços temáticos e o meio ambiente.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas do Formulário de avaliação (2026)

Das 46 respostas, 4 indicaram não ter interesse em formação continuada e as demais afirmaram ter interesse e/ou indicaram temáticas acima mapeadas. Destaca-se a presença reiterada da temática cultura da paz e círculos de cultura da paz, demonstrando-se o interesse de estender essa temática a toda a comunidade escolar. Outro destaque foi a inclusão que faz parte do cotidiano escolar e demanda conhecimento. As dinâmicas de aprendizagem da atualidade que envolvem robótica, uso de tecnologias, uso de telas na infância e inovação também tem indicativo de interesse. A gestão escolar e seus desdobramentos, relação com a rede de ensino, questões burocráticas que envolvem a gestão etc. também são temas de constante interesse.

Gestão de pessoas e relacionamento interpessoal entre profissionais que atuam na escola, indicado com recorrência e financiamento da educação básica, inclusive para o qual houve o seguinte comentário: “Penso que para a questão da gestão da parte financeira o tempo foi curto” (Part. 44, quadro 1).

De modo geral, os resultados apontam avaliação positiva da formação e indicam que as temáticas abordadas dialogaram com as necessidades concretas das escolas, reforçando a importância da formação continuada como estratégia para consolidar práticas de gestão democrática comprometidas com a qualidade social da educação, incluindo sugestões de temáticas de interesse para pensarmos formações futuras, para a própria escola organizar-se em torno de suas necessidades articulando gestão escolar com a sua realidade cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso propósito ao desenvolver o projeto de extensão foi promover espaços formativos de reflexão sobre a gestão escolar democrática. O curso transcorrido no segundo semestre de 2025 efetivou uma formação de 30 horas para 99 profissionais da educação que atuam na rede municipal de Panambi, RS. Nosso objetivo ao retomar os dados de avaliação foi de analisar os resultados dessa ação. Identificamos que o curso atendeu as expectativas do público-alvo, ocorreu engajamento e participação na ação.

Os dados apontaram o interesse e relevância das temáticas abordadas, bem como organização no desenvolvimento do curso, por sua vez, as críticas sugeriram as limitações em aspectos de gestão do tempo e metodológicas que serão consideradas para planejamentos futuros. O princípio de gestão democrática permeou todo o trabalho e nota-se interesse e sugestões de temáticas para a formação continuada, indicando as necessidades do contexto escolar de forma concreta.

Por fim, reconhecemos que os aprendizados consolidados durante o projeto de extensão transcendem o âmbito deste estudo, projetando-se como referências para práticas educativas mais participativas, colaborativas, críticas e socialmente comprometidas como um processo contínuo da gestão escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Panambi, pelo incentivo à formação continuada de profissionais da educação. Ao Instituto Federal Farroupilha – pelo apoio e fomento ao projeto de extensão proporcionando a construção de espaços formativos que articulam teoria e prática, aos professores e gestores envolvidos no curso de formação em gestão escolar democrática, cujas contribuições permitiram o desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 26 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. Senado Federal. Minuta do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) 2026-2036. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=10192749&ts=1774967892786&disposition=inline> . Acesso em 01 abr. 2026.

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

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019–2026. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026> Acesso em: 12 mar. 2026.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores. Em Aberto. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. *Revista Gestão em Rede*, n. 03, nov. 1997. Disponível em: <cedhap.com.br>. Acesso em: 04 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

PANAMBI. Lei Municipal n. 4.084 de 10 jun. 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7727&cdDiploma=20154084&NroLei=4.084&Word=0&Word2=> Acesso em: 4 abr. 2026.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

Capítulo 20



10.37423/260611069

DESENVOLVIMENTO DE UMA TABELA PERIÓDICA DIGITAL PARA ESTUDANTES SURDOS USUÁRIOS DA LIBRAS

Raisa de Matos Elsner

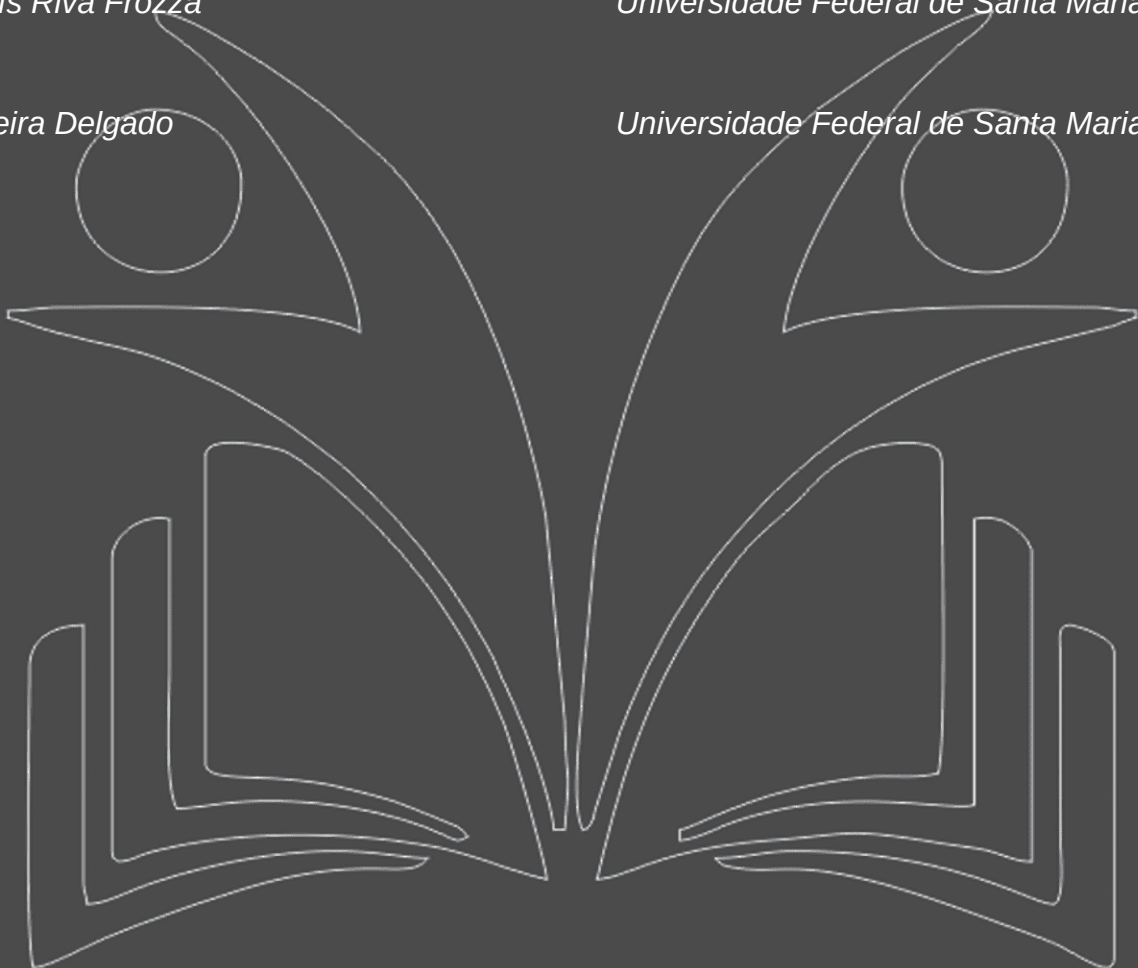
Universidade Federal de Santa Maria

Douglas Luís Riva Frozza

Universidade Federal de Santa Maria

Cássia Pereira Delgado

Universidade Federal de Santa Maria



RESUMO

A Lei nº 10.436 de 2002 e o Decreto nº 5.626 de 2005 instituíram a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação no Brasil. A partir desse reconhecimento, houve o desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao atendimento das necessidades das pessoas surdas. Uma das obrigatoriedades trazidas pela legislação foi a inserção da disciplina de Libras nos currículos de formação de professores, que, aliada às disciplinas já existentes, trazem à tona discussões pertinentes em relação a estratégias para a educação inclusiva. A partir deste contexto, em uma turma da disciplina de Educação Especial no curso de Química Licenciatura, o protótipo de uma Tabela Periódica acessível em Libras foi desenvolvido, que posteriormente se tornou um projeto de extensão. Inicialmente, o projeto consistiu na adequação e incorporação do alfabeto manual da Libras ao formato da Tabela Periódica, no qual a organização em períodos e famílias é fundamental para a compreensão das propriedades periódicas e da caracterização dos elementos. A iniciativa se tornou relevante diante da escassez desse tipo de material adaptado. Tendo a pesquisa-ação como recurso metodológico, o projeto envolveu planejamento, aplicação, observação e readaptação considerando as sugestões dos estudantes. Posteriormente, o material foi testado com o público-alvo, composto por estudantes surdos usuários da Libras, o que possibilitou identificar a necessidade de incorporar vídeos com os sinais, sendo que o alfabeto manual estático não foi identificado como ideal para compreensão. A partir disso, pensou-se em uma Tabela Periódica digital em Libras, com acesso a vídeos que apresentam os sinais dos elementos químicos, além de informações relevantes. A tabela periódica foi organizada e reuniu os vídeos, disponibilizados online e associados ao PDF. Ao final, a aplicação do recurso, novamente, ao público-alvo demonstrou boa receptividade, evidenciando potencial didático, embora melhorias, como o aprimoramento dos vídeos, tenham sido identificadas.

Palavras-chave: Tabela Periódica, Libras, Ensino de Química, Pedagogia Visual, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O olhar sobre as pessoas com deficiência vêm se transformando ao longo da história, adequando-se às ideias e discursos influentes de cada época. Atualmente já tornou-se habitual a discussão sobre as mais diversas condições do corpo e da mente humana, e as pessoas com deficiência possuem direitos civis garantidos por lei em muitos países. A conquista destes direitos foi resultado de séculos de exclusão, invisibilidade e resistência.

As sociedades humanas primitivas, por exemplo, em sua maioria nômade, excluía e abandonavam os indivíduos que não atendiam às demandas e expectativas dos grupos. O abandono e a morte destes seres humanos segregados foi, com certeza, realidade por muito tempo. Na Antiguidade Clássica e na Idade Média, o cenário manteve-se semelhante, pois pessoas consideradas fora do padrão eram frequentemente associadas a explicações místicas ou interpretadas como manifestações do mal. Dessa forma, essas pessoas eram constantemente submetidas a violências que ameaçavam sua própria existência. Essa realidade bárbara foi mudando com a introdução das ideias iluministas, nos séculos XV e XVI, sendo que os aspectos considerados fora da normalidade naquele momento histórico passaram a ter conotação científica e médica (MENEZES; HERMES, 2017).

Apesar destes avanços, por muito tempo as pessoas com deficiência ainda foram tratadas sob perspectivas assistencialistas, baseadas em práticas caritativas e cuidados familiares, quando não no abandono e enclausuramento (SANTOS, 2008). Com a Constituição Federal de 1988, a proteção social dessas pessoas passou a integrar as normas constitucionais no Brasil, garantindo dispositivos legais em áreas como educação, trabalho, assistência social e acessibilidade, de forma a promover sua inclusão social (BRASIL, 1988).

Nesse contexto de mudança de perspectiva, surgem também novas compreensões acerca de grupos específicos, como os indivíduos surdos. Com o desenvolvimento da ciência moderna, houve um avanço mais significativo nos estudos sobre as condições das pessoas com algum tipo de deficiência. Tratando-se, especificamente, dos indivíduos surdos, a partir do século XVI, diversos médicos e pesquisadores passaram a constatar que a surdez não necessariamente compromete a aprendizagem, uma vez que essas pessoas poderiam aprender e se expressar de forma satisfatória quando lhes eram oferecidas as devidas adaptações. Paralelamente, entre os séculos XVI e XIX, há registros de iniciativas voltadas à educação de pessoas surdas, principalmente entre nobres e em instituições religiosas. Neste período,

diferentes metodologias foram desenvolvidas, com destaque para aquelas que utilizavam o canal visuo-gestual, que apresentaram resultados mais satisfatórios (MESERLIAN; VITALIANO, 2009).

No Brasil, destaca-se a fundação da primeira escola para crianças surdas em 1857, encomendada por Dom Pedro II e realizada após a chegada de um professor surdo francês, formado no famoso Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. O Instituto Nacional de Educação de Surdos funciona até os dias de hoje na cidade do Rio de Janeiro, oferecendo educação bilíngue para surdos no Ensino Fundamental, Médio, Graduação e Pós-Graduação.

Com o avanço da ciência em relação à aprendizagem das pessoas com deficiência, tornou-se necessário também o estabelecimento de diretrizes que orientassem a educação das pessoas com necessidades específicas. Um marco importante que ocorreu nesse sentido, na Inglaterra, em 1978, foi a introdução do conceito de “necessidades educacionais especiais” no Relatório Warnock. Neste momento, propôs-se o desenvolvimento de uma postura de aceitação dos indivíduos e de suas necessidades, deixando de priorizar uma abordagem médica que acabava por reduzir os sujeitos às suas deficiências (ELSNER, 2020).

Esses movimentos internacionais influenciaram diretamente a formulação de políticas públicas em diversos países, incluindo o Brasil. Em 1990, na Tailândia, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e, em 1994, na Espanha, com a Declaração de Salamanca, reafirmou-se que todos têm direito à educação e que a escola regular é a opção mais indicada para o público da Educação Especial, respectivamente. Em consonância com isso, no Brasil, na Constituição de 1988, preconizou-se o dever do Estado em relação à educação de pessoas com deficiência, incluindo o atendimento educacional especializado nas escolas (ELSNER, 2020).

No caso específico da população surda, além das diretrizes gerais de inclusão, há também o reconhecimento em relação à sua forma de comunicação. As comunidades surdas que existem pelo mundo utilizam as línguas de sinais para comunicar-se, e, no Brasil, utiliza-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Cada país possui sua língua de sinais e ela não tem origem na língua oral utilizada no local, ela surge a partir da própria comunidade surda, que encontra no canal visual a forma mais natural de interagir e expressar-se.

A língua de sinais no Brasil já era utilizada desde muito antes da fundação da primeira escola para surdos, em 1857. Ao chegar no Brasil, o professor surdo Huet, que utilizava a Língua de Sinais Francesa,

ensinava sua língua aos surdos locais, bem como aprendia os sinais utilizados pelos surdos brasileiros. Desta fusão, nasce a Língua Brasileira de Sinais, que só foi legalmente reconhecida em 2002, com a Lei nº 10.436, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação no Brasil. Em congruência com essa lei, o Decreto nº 5.626, de 2005, tornou obrigatório o ensino de Libras na formação de professores, incluindo a área de Química, além de promover o contato com a Educação Especial e a preparação para atender, de forma básica, esse público. Nesse contexto, a legislação passou a exigir a inserção da disciplina de Libras nos currículos de formação de professores, a qual, em articulação com as demais disciplinas, favorece a construção de reflexões e práticas voltadas à educação inclusiva (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005).

Apesar dos avanços legais, ainda é necessário compreender como essas diretrizes se traduzem nas práticas educacionais. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) orientam a inclusão dos estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista ou Altas Habilidades/ Superdotação em escolas regulares, preferencialmente. Essa proposta busca garantir oportunidades de desenvolvimento a todos, evitando a exclusão e o isolamento social e cultural de pessoas com necessidades específicas. Além disso, contribui para que os demais indivíduos do ambiente escolar compreendam a importância do respeito às diferenças, reconhecendo que todos devem ter igualdade de oportunidades e capacidade de desenvolvimento, considerando suas particularidades (SANTOS et al., 2021).

Mais recentemente, as diretrizes de Educação Especial foram atualizadas, a partir do Decreto nº 12.686 de 2025. Este documento reafirma o direito de todos estarem na escola regular, traz a importância da formação docente para a educação inclusiva e ressalta o compromisso da educação com a singularidade de cada estudante.

Partindo desses pressupostos, os indivíduos surdos possuem necessidades educacionais específicas, que devem ser atendidas para favorecer sua aprendizagem. Dessa forma, para atender essas necessidades é fundamental compreender que a Libras é a língua utilizada pelas pessoas surdas e, portanto, deve ser a língua de instrução usada em sua escolarização. Para além da questão linguística, o uso de uma pedagogia visual auxilia no processo de aprendizagem desses indivíduos. Nesse sentido, Nogueira, Barroso e Sampaio (2018, p. 58) afirmam que “para os surdos todo recurso visual é positivo, vídeo aulas, slides, desenhos, documentários, práticas em laboratório e etc. Aliás, não só para eles como para os ouvintes também”. Isso se torna relevante ao considerar que os indivíduos surdos

apresentam forte relação com didáticas visuais, a pedagogia visual, uma vez que se comunicam, interagem e vivenciam o mundo através da visão.

Paralelamente, percebe-se que o ensino de Química é uma área muito importante no âmbito educacional. Mas para além disso, ele deve ser um facilitador da leitura do mundo, proporcionando aos estudantes oportunidades de conhecer sobre os fenômenos que envolvem seu cotidiano. Com esse intuito, pode auxiliá-los na formação cidadã e consequentemente ajudá-los a serem indivíduos críticos sobre sua própria realidade (CHASSOT, 1990).

Possibilitar que uma pessoa tenha contato com os saberes da química é dar a ela a chance de compreender sua vida. Aos surdos foi sendo negado todos os tipos de conhecimentos, aos poucos, eles estão conquistando espaço, mas esse espaço ainda está bem restrito. Ele precisa ser ampliado e enriquecido. A química tem uma importância vital para o nosso mundo. Alcançar e interpretar essa ciência permite se inserir na sociedade como um cidadão crítico e capaz de cooperar na sua transformação e progresso (NOGUEIRA; BARROSO; SAMPAIO, 2018, p. 57)

Sob essa perspectiva, diversos conteúdos são fundamentais para a compreensão de mundo. Dentre eles, extremamente essencial para a compreensão do conhecimento químico, encontra-se a Tabela Periódica dos Elementos. Esse recurso científico caracteriza-se pela possibilidade de reconhecer os elementos químicos conhecidos, incluindo aqueles do dia a dia. Além disso, o formato e disposição dos elementos permite identificar informações muito relevantes, como propriedades periódicas, além de ser objetivo de consulta para toda a área da Química. Sua organização remonta às ideias de Mendeleev, cientista que identificou padrões na disposição dos elementos químicos, prevendo a existências de outros em virtude de lacunas da época. Nesse sentido, seu estudo e possibilidade de acesso é indispensável, tanto no sentido histórico e científico dessa ferramenta, quanto na possibilidade de todos os indivíduos poderem utilizar o recurso (MOREIRA et al., 2022).

Sob essa ótica, torna-se fundamental observar os indivíduos inseridos na sociedade, considerando se esse acesso, de fato, chega até eles. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de considerar as especificidades de cada sujeito, como é o caso dos indivíduos surdos que utilizam a Libras como meio de comunicação. Por isso, torna-se necessário que os materiais sejam adaptados para essa língua, de modo a garantir condições mais efetivas de acesso e aprendizagem.

A escassez de materiais didáticos voltados ao ensino de Química para estudantes surdos constitui um problema significativo no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os recursos disponíveis, em sua maioria, são elaborados com base no domínio da Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita.

Essa limitação desconsidera que o aluno surdo tem como principal meio de comunicação a língua de sinais, o que dificulta a compreensão de conceitos científicos quando apresentados em uma língua que não lhe é plenamente acessível. Cabe destacar aqui que o sujeito surdo usuário da Libras pode sim aprender a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, assim como qualquer ouvinte aprende a escrita de uma língua estrangeira. Porém, esta aprendizagem não ocorre pelo canal auditivo, as palavras escritas são memorizadas visualmente, e para compreender seus significados, a aquisição de uma primeira língua - a língua de sinais - é fundamental. As pessoas surdas podem aprender a ler e a escrever em Língua Portuguesa, mas esta será sempre uma língua “estrangeira” para esta comunidade.

Como consequência da falta de materiais didáticos acessíveis, há prejuízos no desenvolvimento acadêmico desses estudantes, além de desafios adicionais para os professores, que frequentemente não dispõem de formação adequada ou de recursos inclusivos para mediar o processo educativo. Nesse contexto, a ampliação e adaptação de materiais didáticos acessíveis tornam-se fundamentais para promover uma educação equitativa, que rompa com concepções excludentes e assegure condições de aprendizagem mais justas (LOURENÇO, 2023).

Com base nisso, o presente capítulo configura-se como um relato de experiência do trabalho desenvolvido em um projeto de extensão¹ da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), explorando desde o planejamento, execução e aplicação de uma Tabela Periódica acessível, adaptada às necessidades de indivíduos surdos, que foi aplicada à realidade de uma escola de educação especial para estudantes surdos no município de Santa Maria. As sugestões dos estudantes foram analisadas e serviram como norteadoras para as modificações que a tabela teve ao longo do tempo.

METODOLOGIA

O trabalho baseou-se em um relato de experiência, alicerçado na Pesquisa-ação. Esse recurso metodológico é muito útil no contexto educacional, por envolver espirais de reflexão e ação, com objetivo claro de aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, envolve a observação e autonomia docente para os melhores resultados, baseando-se no feedback do contexto educacional (ELLIOT, 1997).

As etapas abaixo expressam como esse recurso metodológico foi adaptado à realidade do estudo:

¹ <https://www.youtube.com/@ProjetoTabelaPeriodicaemLIBRAS>

- 1) Observação da realidade/ Problema inicial: Escassez de materiais de tabela periódicas adaptadas e acessíveis (material indispensável para o ensino de química);
- 2) Planejamento/ Revisão da literatura: Revisão para os referenciais e métodos que poderiam ser utilizados para confecção da tabela periódica;
- 3) Implementação/Produção do material: Produção da tabela periódica e dos vídeos com as traduções para a Libras;
- 4) Monitoramento/ Aplicação na escola: Idas na escola para aplicação do material no contexto dos estudantes surdos e observação do retorno dos mesmos;
- 5) Avaliação dos resultados/ Análise do feedback dos estudantes: Análise dos diários dos pesquisadores(as) para aprimoramento da tabela; e
- 6) Readequação da proposta: Adequação da tabela seguindo as sugestões dos estudantes.

O público-alvo da aplicação foram as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e as turmas do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, localizada no município de Santa Maria, nos anos de 2022 e 2025. O material produzido pode ser utilizado por qualquer estudante que se familiarize com a Libras.

A Tabela Periódica foi confeccionada no Inkscape, programa de gráficos vetoriais de código aberto, por um dos integrantes do projeto. Os vídeos inseridos na tabela e disponíveis no canal do Youtube foram organizados, roteirizados e traduzidos pelos autores e alguns estudantes da UFSM dos cursos de Química Licenciatura e Pedagogia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contextualização do projeto de extensão

O projeto surgiu de uma disciplina chamada “Fundamentos da Educação Especial” ministrada ao curso de Química Licenciatura na UFSM em 2022. Nesta disciplina foram abordados métodos pedagógicos que exploram maneiras de garantir o acesso à educação dos estudantes incluídos, através da abordagem das adaptações necessárias aos materiais e aulas para cada um dos sujeitos atendidos pela

Educação Especial. Além disso, foi proposto que os estudantes matriculados na disciplina desenvolvessem uma atividade de adaptação de material de Química para alguma das condições estudadas.

Inicialmente, um dos estudantes, que escolheu o público de estudantes surdos, propôs a adequação e incorporação do alfabeto manual da Libras no formato da Tabela Periódica, no qual a organização em períodos e famílias é fundamental para a compreensão das propriedades periódicas e da caracterização dos elementos. O trabalho foi muito bem avaliado e posteriormente a proposta foi adequada a um projeto de extensão da UFSM.

A necessidade de abrangência do trabalho no projeto foi relacionada ao baixo número de materiais adaptados disponíveis para o ensino de Química. Nesse sentido, Lourenço (2023) destaca a importância de contemplar conteúdos essenciais na área de Química, como a Tabela Periódica para as pessoas surdas, evidenciando em seu trabalho uma lacuna existente nessa área.

A adaptação inicial tinha o intuito de ser mais acessível para estudantes surdos e usuários de Libras, pois focava no aspecto visual ao trazer o alfabeto manual da Libras incorporado à Tabela Periódica dos Elementos, indo ao encontro das orientações de Nogueira, Barroso e Sampaio (2018) sobre a pedagogia visual. Além disso, essa abordagem de material tinha a possibilidade de oportunizar que os usuários conhecessem a organização dos elementos e entendessem as propriedades periódicas, uma vez que os elementos separados em diferentes páginas ou arquivos não conseguiriam ser didaticamente eficientes nesse sentido.

Primeira aplicação do material na escola

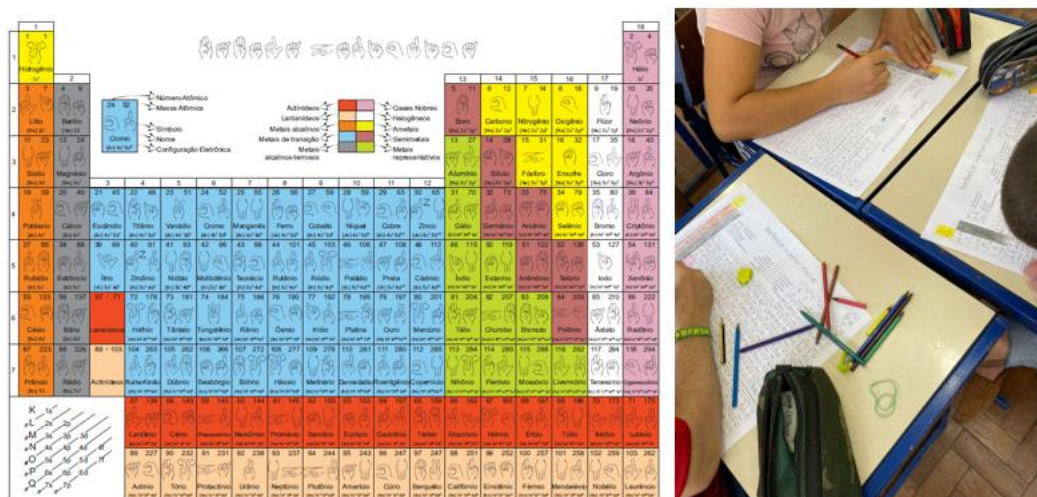
No dia 15 de dezembro de 2022, os integrantes do projeto foram até a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser. Dentre as atividades propostas, primeiramente foi feita uma introdução sobre o assunto da Tabela Periódica dos elementos, que foi traduzida para a Libras aos estudantes surdos da escola.

Em seguida, foi proposto aos estudantes testarem a Tabela Periódica desenvolvida, com o alfabeto manual da Libras, como observa-se na Figura 1. Ela foi projetada na parede da sala e em seguida foi orientado que os estudantes apontassem o local de determinados elementos, além da massa atômica deles. Essa proposta foi feita também com um material não adaptado.

Observou-se que em alguns momentos os estudantes estavam confundindo os elementos químicos, devido ao alfabeto manual em Libras estar estático. A conclusão sobre isso foi que alguns estudantes da turma acharam melhor consultar a tabela com o alfabeto na Língua Portuguesa, enquanto outros preferiram o alfabeto manual (Libras). Provavelmente isso ocorreu em virtude que os estudantes eram na maioria bilíngues e entendiam a Língua Portuguesa escrita e o alfabeto em Libras estava estático. Independentemente disso, notou-se um ponto positivo muito relevante: os estudantes estavam engajados ao verem um material adaptado na língua que utilizavam. Isso foi muito bem recebido pelos estudantes.

Além disso, foram entregues tabelas periódicas para os estudantes colorirem com cores diferentes de acordo com os grupos dos elementos, como percebe-se na Figura 1.

Figura 1: Tabela periódica com alfabeto manual e, ao lado direito, a 1ª aplicação na escola.



Fonte: Arquivo pessoal.

De modo geral, durante o desenvolvimento da atividade foi percebido que os estudantes tinham pouco conhecimento prévio sobre a tabela periódica, entretanto tinham muito interesse em saber sobre a utilidade dos elementos químicos no dia a dia.

Reformulação da proposta pedagógica

Observando o retorno das atividades propostas, as opiniões dos estudantes e as percepções dos pesquisadores, optou-se por adaptar a tabela à realidade encontrada. Nesse sentido, considerou-se:

- a) O uso do alfabeto em português, associado a cada elemento químico, com a vinculação de vídeos contendo a tradução dos símbolos para a Libras.

- b) Incorporação à Tabela Periódica dos vídeos explicativos em Libras, com o objetivo de familiarizar os estudantes tanto com a proposta do projeto quanto com os conteúdos químicos abordados.
- c) Exploração dos usos de alguns elementos no dia a dia para contextualização da tabela.

Durante os anos de 2023 e 2024, os vídeos foram roteirizados e traduzidos para a Libras pela professora orientadora do projeto, com a colaboração de estudantes do curso de Licenciatura em Química matriculados na disciplina de Libras no segundo semestre de 2024. Após a finalização, os materiais foram disponibilizados no canal do YouTube “Projeto Tabela Periódica em Libras²” e vinculados à Tabela Periódica Digital³ acessível pelo Google Drive.

Cada elemento químico passou a conter um link associado, permitindo que, ao posicionar o cursor sobre ele, o usuário pudesse acessá-lo e ser direcionado ao trecho específico do vídeo correspondente com a sinalização em Libras. Essa funcionalidade também foi integrada aos demais vídeos da tabela, identificados por um ícone de “mão”, que direciona para os conteúdos. Os materiais contemplam diversos conteúdos, de acordo com a Figura 2: (1) apresentação do projeto; (2) breve histórico da Tabela Periódica; (3) organização em famílias e períodos; (4) diagrama de Pauling; e (5) elementos químicos.

De modo geral, os vídeos têm como finalidade explicar o uso da tabela, apresentar seu processo histórico de construção, abordar sua organização estrutural, discutir o diagrama de Pauling e sua aplicação na distribuição eletrônica, além de sinalizar os 118 elementos químicos e exemplificar aplicações de alguns deles no cotidiano.

² <https://drive.google.com/drive/folders/1rqTUhAX1S9satYFbCqQ024y7RVLgEQiom>

³ Projeto de extensão (2022-2025) intitulado “Tabela Periódica acessível para alunos surdos usuários da Libras”, vinculado à UFSM sob número 058974.

Figura 2: Vídeos hospedados no Youtube vinculados a tabela periódica digital



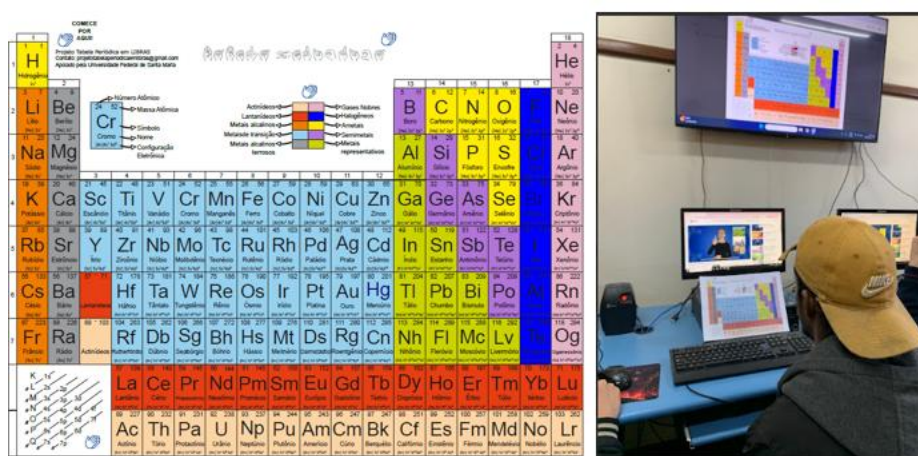
Fonte: os autores.

Nova implementação do material

Em 10 de setembro de 2025, realizou-se uma nova implementação do material produzido, com a aplicação das versões impressa e digital na mesma escola visitada anteriormente. Nesta aplicação, os estudantes foram convidados a utilizar a sala de informática, e pelo canal do Youtube eles acessaram o material no Drive e puderam explorá-lo, podendo, também, sugerir qualquer modificação.

Em um primeiro momento, os alunos gostaram da versão digital da tabela e foram de modo imediato para os vídeos no canal, como observa-se na Figura 3. A partir das instruções apresentadas no vídeo de apresentação do projeto, passaram a explorar novamente o material por meio da versão em PDF. Ao questioná-los sobre a utilização em meio digital, todos os educandos disseram preferir esse meio ao invés do físico, além de que esse tipo de material facilitou o acesso a um dos alunos que, além da surdez, tinha deficiência visual e física.

Figura 3: Nova tabela periódica em Libras com vídeos vinculados, ao lado direito da figura um estudante surdo explorando os vídeos da tabela periódica digital.



Fonte: Arquivo Pessoal.

A organização do conteúdo na própria tabela em PDF com links para o Youtube foi um ponto positivo relacionado à questão didática, identificado pelo professor de ciências da escola, que estava presente durante as atividades do projeto. Além disso, esse professor, que também é surdo, explicou que, pela experiência dele, esse tipo de conteúdo é escasso, encontrando somente sinais isoladamente, enquanto que o material confeccionado pelo projeto é consideravelmente completo.

Sugestões de melhoria também foram levantadas, principalmente no aprimoramento do vídeo dos elementos químicos. Os estudantes e o professor mostraram bastante interesse por todo o material e principalmente pelos vídeos, além de indicarem que mais elementos poderiam ter sua função no dia a dia explorada, deixando o material ainda mais completo e oportunizando a comunidade surda a conhecer e aprender sobre o conhecimento químico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Tabela Periódica dos Elementos Digital elaborada pelo projeto de extensão mencionado teve um retorno consideravelmente positivo dos estudantes e do professor da escola em que o material foi aplicado. Além disso, o material foi divulgado em redes sociais, para maior alcance.

A confecção do material foi muito importante tanto no acesso de conteúdos adaptados a estudantes usuários de Libras, quanto para a formação dos pesquisadores no ambiente de educação inclusiva, por

promover um espaço de estudo sobre o conteúdo da Libras voltado à adaptação do material da Tabela Periódica dos Elementos.

Identificou-se a necessidade de melhorias no vídeos dos elementos químicos, sugerindo-se a inclusão de mais exemplos de outros elementos que envolvem o dia a dia dos estudantes, para, dessa forma, relacionar-se ainda mais a Química à vida dos estudantes.

De modo geral, percebe-se que a educação de pessoas surdas, principalmente no Ensino de Química nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, carece de estudos e materiais adaptados para as necessidades desses indivíduos. Projetos e políticas públicas que desenvolvam essa temática e possibilitem a compressão mundana e conseqüentemente uma maior autonomia na sociedade dessas pessoas, são necessários e devem ser estimulados.

AGRADECIMENTOS

À equipe e aos estudantes da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser pela disponibilidade e interesse em desenvolver as atividades propostas pelo projeto, aos estudantes da UFSM que contribuíram no roteiro e execução dos vídeos sinalizados e à Coordenadoria de Tecnologia Educacional (CTE/UFSM) pela filmagem e edição do material audiovisual.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 fev. 2026.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 05 jan. 2026.
- BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm Acesso em: 16 jun. 2026.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 06 jan. 2026.
- CHASSOT, Attico Inácio. A educação no ensino de Química. Ijuí: Livraria Unijuí, 1990. 118 p.
- ELLIOT, John. La investigación-acción en educación. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.
- ELSNER, Raísa de Matos. “A gente não está preparado para ser professor”: efeitos discursivos da disciplina de Libras nas licenciaturas da UFSM. 2020. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23597/DIS_PPGEDUCA%C3%87%C3%83O_2020_ELSENER_RAISA.pdf Acesso em: 01 mar. 2026.
- LOURENÇO, Nêbia Jocasta Araújo. Elaboração de material didático dinâmico inclusivo no ensino de química. 2023. 56 f. TCC (Graduação em Química Licenciatura). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26904/1/NJAL10052023.pdf> Acesso em: 7 fev. 2026.
- MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; HERMES, Simoni Timm. Fundamentos da educação especial I. 1. ed. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), 2017.
- MESERLIAN, Kátia Tavares; VITALIANO, Célia Regina. Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos. In: IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2009, Curitiba. Anais do IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2009. p. 3737–3750. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Analise-sobre-a-trajetoria-historica-da-educacao-dos-surdos.pdf> Acesso em: 15 fev. 2026.
- MOREIRA, Maiara Jacintho et al. O uso da tabela periódica em Libras no ensino de química. Brazilian Journal of Development, [S.l.], v. 8, n. 7, p. 53199-53210, 2022.

NOGUEIRA, Emanuela Pinheiro; BARROSO, Maria Cleide da Silva; SAMPAIO, Caroline de Goes. A importância da Libras: um olhar sobre o ensino de química a surdos. *Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)*, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 49-64, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2018v23n2p49> Acesso em: 15 fev. 2026.

SANTOS, Rosemary Meneses dos et al. Desafios do ensino de Ciências para alunos surdos. *Research, Society and Development*, [S.l.], v. 10, n. 13, p. 1–13, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.20757> Acesso em: 19 fev. 2026.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 501-519, set. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312008000300008> Acesso em: 28 fev. 2026.

Capítulo 21



10.37423/260611071

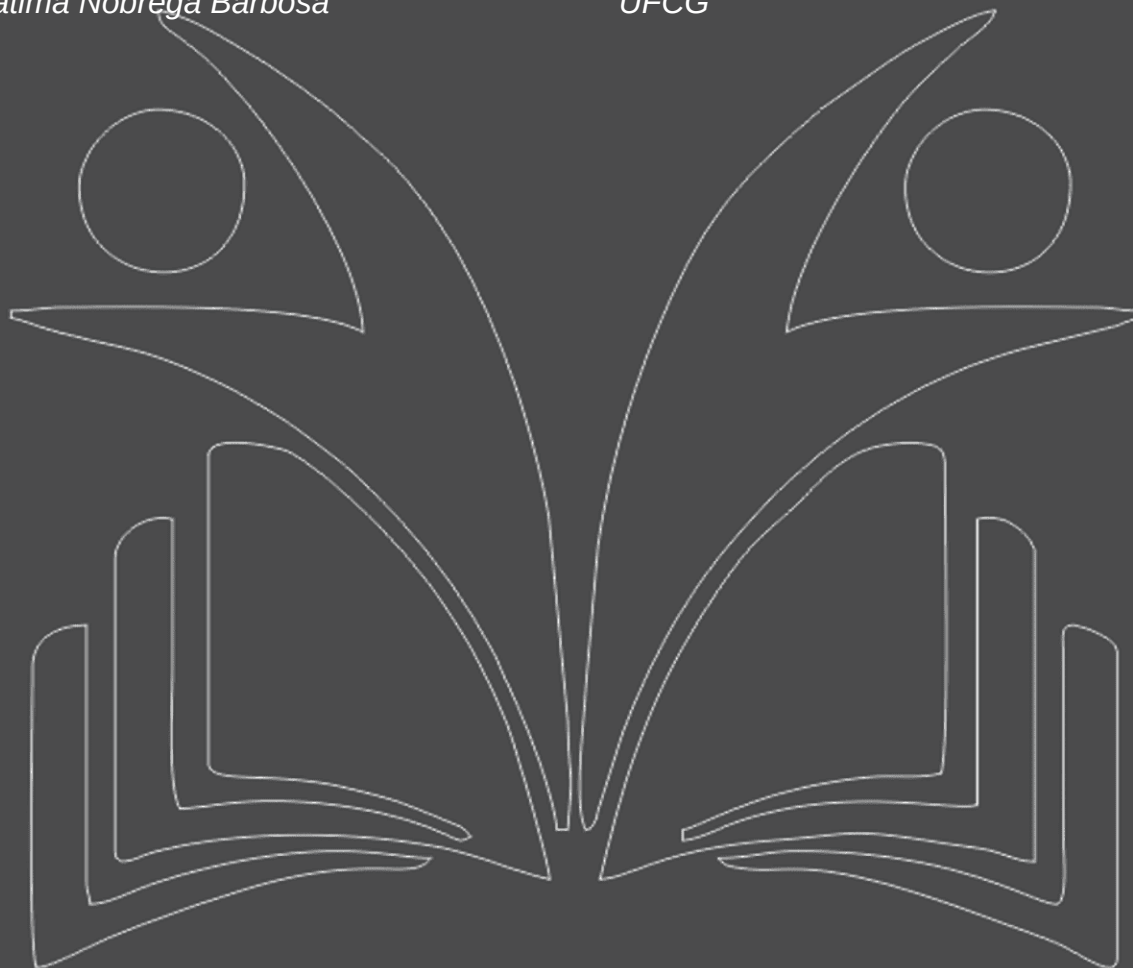
COMPETITIVIDADE DAS EMPRESAS NO SETOR LÁCTEO: PROPOSTA DE INDICADORES DE INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO

Vanessa Santos do Nascimento

UFCG

Maria de Fátima Nóbrega Barbosa

UFCG



RESUMO

O relatório de pesquisa PIBIC/UFCG/CNPq intitulado Competitividade das Empresas no Setor Lácteo: proposta de indicadores de inovação e empreendedorismo, tem como objetivo geral desenvolver proposta metodológica para analisar a competitividade de empresas do setor lácteo a partir de indicadores de inovação e empreendedorismo. A metodologia partiu de um raciocínio dedutivo e a pesquisa caracterizou-se como: exploratória, descritiva, bibliográfica e documental. Os resultados da pesquisa demonstraram que a dimensão inovação deve ser observada a partir da perspectiva do produto, processo, organização, marketing, e atualmente por meio da perspectiva tecnológica, à medida que o empreendedorismo deve ser observado por meio dos indicadores já tradicionais, como fatores determinantes, desempenho empreendedor e de impacto assim como indicadores de sustentabilidade ambiental. Conclui-se com esta pesquisa que a partir do momento que são inseridas as dimensões, indicadores e critérios de análise ao modelo de competitividade para investigar as organizações do setor lácteo, preenche-se uma lacuna teórica em relação ao modelo atualmente utilizado para compreender a interação competitiva ente organizações que fazem parte dos sistemas agroindustriais.

Palavras-chave: Abordagens competitivas; Setor agroindustrial; Indicadores.

INTRODUÇÃO

A competitividade pode ser entendida, como a capacidade da empresa de formular e implementar estratégias concorrenciais, que lhe permitam conservar, de forma duradoura, uma posição sustentável no mercado (Coutinho e Ferraz, 1993).

Sem distinção, Farina (1999) aplica o conceito de competitividade ao setor agroindustrial, segundo a autora, diversas são as dificuldades para operacionalizar conceitos e transformá-los em propostas de política no tocante à análise da coordenação dos sistemas agroindustriais e de seu impacto sobre a competitividade. Assim, torna-se importante analisar como ocorre a competitividade nessa cadeia produtiva.

À vista disso, a agricultura desempenha um papel fundamental no setor lácteo, visto que fornece a principal matéria-prima para a produção do leite. Se articula a montante – fornecendo bens de capital e insumos para a agricultura; e a jusante - processando a matéria-prima agrícola (Marafon, 2020). De jusante à montante, diversas operações técnicas, comerciais e logísticas intercorrem, visando identificar uma coordenação eficaz ao escolher a estrutura de governança mais apropriada para reger as relações comerciais possíveis entre os elos da cadeia, (Barbosa, Cândido e Barbosa, 2016) contribuindo para a competitividade no sistema agroindustrial.

A cadeia produtiva agroindustrial leiteira no Brasil passou por importantes reformulações ao longo dos anos 1990, decorrentes da abertura da economia nacional, da desregulamentação do setor pelo governo federal e da importação de leite e derivados dos demais países do Mercosul (Santos, 2004). Dessa forma, a modernização e a prática empreendedora tornam-se fatores importantes a serem incorporados nas políticas macroeconômicas dos países.

Nesse cenário, partindo do pressuposto que a competitividade está diretamente ligada a capacidade de inovação e empreendedorismo dos países e de suas lideranças organizacionais, delineia-se o seguinte problema de pesquisa: como analisar a competitividade das empresas do setor lácteo a partir de indicadores de inovação e empreendedorismo?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Desenvolver proposta metodológica para analisar a competitividade de empresas do setor lácteo a partir de indicadores de inovação e empreendedorismo.

Objetivos Específicos

- a) Apresentar o modelo utilizado para verificar a competitividade;
- b) Discutir a inovação do mercado de produtos lácteos;
- c) Descrever as especificidades das empresas do setor lácteo;
- d) Identificar os indicadores de inovação e empreendedorismo;
- e) Apresentar um quadro-síntese com a proposta dos indicadores.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste trabalho para composição do quadro-síntese a fim de analisar a competitividade do agronegócio lácteo através dos indicadores de empreendedorismo e inovação será descrita subsequentemente.

O método da abordagem é um método mais amplo, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade (Marconi; Lakatos, 2003). Nesse estudo, de forma específica, foi adotado o raciocínio dedutivo, visto que parte do entendimento das teorias e modelos da competitividade, empreendedorismo e inovação para compreender como essas dimensões se relacionam, ou seja, parte de um panorama geral para um particular.

A base modelo para compreender a competitividade no sistema agroindustrial lácteo foi o modelo de Farina (1999), por ser um modelo que oferece uma base sólida para compreender os determinantes da competitividade nesse setor específico, no qual está o setor lácteo.

Nessa perspectiva, a proposta desse trabalho é integrar os indicadores de inovação e empreendedorismo a essa estrutura metodológica, visando analisar a competitividade,

particularmente no contexto do setor lácteo. No que concerne a metodologia utilizada, será feita uma adaptação da abordagem proposta por Barbosa (2010) em seu estudo sobre o sistema agroindustrial sucroalcooleiro. Essa adaptação permitirá uma análise adequada do sistema agroindustrial lácteo, considerando suas particularidades.

A pesquisa foi classificada como exploratória e descritiva. Exploratória, pelo fato de não haver um conhecimento sistematizado sobre modelos de competitividade no setor lácteo que incorpore indicadores de empreendedorismo e inovação; descritiva, uma vez que tem como intuito revelar as particularidades encontradas no setor lácteo.

Trata-se de uma pesquisa baseada em fontes bibliográficas e documentais. Bibliográfica, uma vez que foram utilizados materiais publicados em livros, teses, dissertações e artigos de revistas indexados nas bases de dados: *web of science*, *google acadêmico* e *spell*, para embasar a construção desta proposta metodológica. Documental, pois por meio de documentos encontrados em sites da internet foram obtidas informações relevantes sobre às variáveis do estudo e ao setor de atividade pesquisado.

A coleta dos dados foi realizada a partir de dados secundários retirados de livros, teses, dissertações, artigos de revistas indexados nas bases de dados como *web of science*, *spell* e *google acadêmico*.

O tratamento dos dados secundários deste trabalho foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa, a partir de uma análise de conteúdo conforme Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014) composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos. E os passos metodológicos apresentados por Creswell (2007).

Assim, o primeiro passo foi organizar e preparar os dados para análise, de forma posterior, realizar uma revisão de literatura e selecionar os principais estudos, por fim, começar a análise de forma mais detalhada, com intuito de realizar melhores escolhas acerca das dimensões, variáveis e critérios de análise que serão adotados para o modelo que será proposto nessa pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados deste relatório serão expostos considerando os objetivos específicos estabelecidos para alcançar o objetivo geral.

MODELOS DE COMPETITIVIDADE

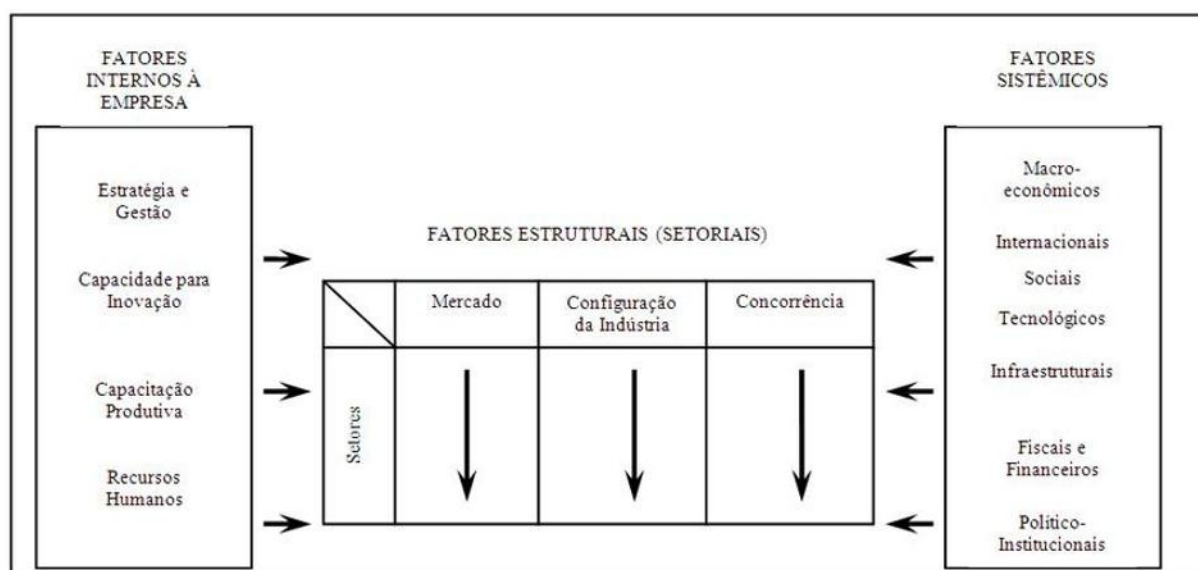
O presente trabalho pretende analisar e discutir acerca das concepções realizadas por Coutinho e Ferraz (1993), no que concerne ao “Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira (ECIB)”, expondo ideias relevantes para embasar abordagens direcionadas ao sistema agroindustrial. Tanto quanto, o Modelo de Competitividade de Farina (1999), que expõe uma estrutura teórica para compreender os determinantes da competitividade de um setor ou indústria, considerando uma abordagem ampla, através da análise de fatores macroeconômicos e microeconômicos, que de certa forma, influenciam a competitividade de determinada atividade econômica.

Posto isso, analisaremos o setor lácteo a fim de compreender suas particularidades e, com base nisso, identificaremos as categorias relevantes a serem incluídas nesta pesquisa para embasar a proposição de indicadores de inovação e empreendedorismo que poderão ser integrados ao modelo de competitividade.

O Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira (ECIB), elaborado em 1993 sob autoria de Luciano G. Coutinho e João Carlos Ferraz, efetivou uma análise dos fatores responsáveis pela competitividade nas indústrias do Brasil, visando a formulação de estratégias competitivas. Em vista disso, identificou-se que o desempenho competitivo de uma indústria é condicionado por diversos fatores, que na visão dos autores, são divididos em três conjuntos: fatores internos à empresa, fatores estruturais (setoriais) e fatores sistêmicos, conforme apresentado na figura abaixo.

A figura 1 apresenta o modelo de competitividade de Coutinho e Ferraz.

Figura 1. Fatores determinantes da competitividade da indústria.



Fonte: Coutinho & Ferraz (1993, p.5).

Os fatores internos à empresa, são aqueles que estão sob o seu controle individual, ou seja, o poder decisório concentra-se nas mãos dos executivos e empresários da organização e constituem características que os diferencia das demais instituições, além de representar possibilidades para obtenção de vantagem competitiva em relação aos seus concorrentes, no que concerne ao que a entidade tem disponível para atender ao mercado consumidor, como por exemplo, sua disponibilidade de estoque, a capacidade de produção, a capacidade de atender aos desejos dos clientes, o domínio da tecnologia – considerada o principal fator de competitividade -, a qualidade dos produtos, etc.

Os fatores estruturais(setoriais) são os que dizem respeito aos setores e complexos industriais e não são totalmente controlados pela firma, mas estão parcialmente ligados a ela, ou seja, relacionam-se com o mercado e denota o ambiente competitivo o qual ela faz parte, integrando-o os seguintes aspectos: às características dos mercados, no que concerne a localização e custos de comercialização; às configurações da indústria em que a organização atua com o grau de verticalização e diversificação setorial e, por fim, o modelo de concorrência, como o sistema fiscal-tributário.

Enquanto os fatores sistêmicos são aqueles externos ao ambiente da firma, ou seja, estão fora do seu âmbito e podem apenas exercer alguma influência sobre a competitividade no setor, isto é, a empresa não pode intervir, possuindo a capacidade de afetar os fatores setoriais e as características do ambiente competitivo. Podem ser de diversas naturezas, que são: o fator macroeconômico, como a taxa de juros e de câmbio; fatores político-institucionais, como as políticas tributárias e tarifárias; os

fatores regulatórios, como as políticas protecionistas à indústria e a proteção ao consumidor; os fatores de infraestrutura, como a qualidade e os fatores sociais, como qualidade da mão de obra, além dos relacionados com a dimensão regional e internacional, como os investimentos, acordos e os níveis de empregos.

A pesquisa em questão, realizada em 1993, nos forneceu conceitos, dados e informações no tocante a competitividade brasileira e também internacional, que podem ser utilizadas independente da época, visto que é um tema discutido atualmente e essencial às firmas. Posto isso, torna-se evidente que conhecer a utilização desses indicadores é de imensa relevância para a indústria, visto que é disponibilizado parâmetros necessários que as empresas devem utilizar para determinarem seu lugar no mercado, se desenvolverem e conseguirem se manter. Sabemos que o mercado está em constante mudança e também que há diversas maneiras de se sobressair, mas maior será a possibilidade de acerto nesses pontos de acordo com o conhecimento da organização sobre os fatores determinantes da competitividade.

O modelo de competitividade elaborado por Farina (1999) desempenhou um estudo acerca da competitividade no sistema agroindustrial brasileiro, visando expor dificuldades de instrumentalização do conceito, objetivando a formulação da política estatal no que concerne à recuperação, persistência e concepção da vantagem competitiva nesses sistemas agroindustriais, com base na Teoria de Organização Industrial e na Nova Economia Institucional (NEI).

Figura 1 – Baseado em FARINA et al. (1997).

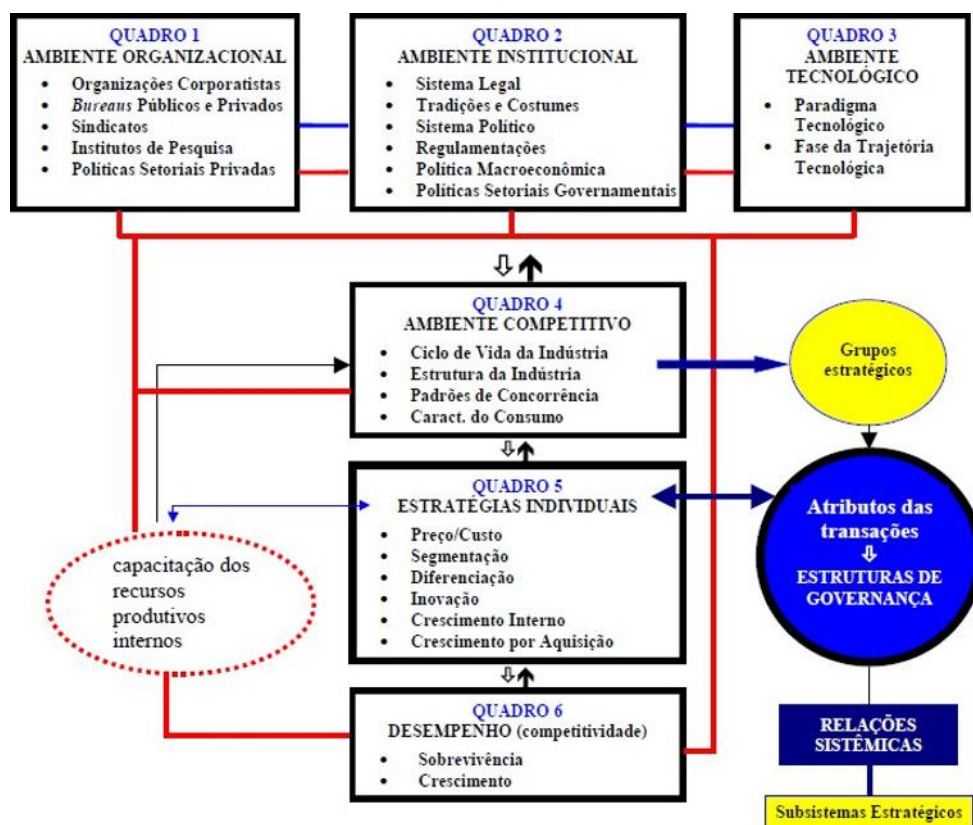


Figura 1 – Baseado em FARINA et al. (1997).

Na visão da autora, a competitividade não compreende uma única definição que possa ser abrangente e útil. Segundo este modelo, existem alguns fatores que determinam a competitividade, são estes: o ambiente organizacional, o ambiente institucional, o ambiente tecnológico, o ambiente competitivo, as estratégias individuais e o desempenho de competitividade.

Evidencia-se, ainda, que o ambiente competitivo é constituído pela interação entre a estrutura dos mercados, os padrões de concorrência, as características da demanda e a estratégia das organizações.

O estudo notabiliza que “a competitividade das empresas é, portanto, o resultado de políticas públicas e privadas, individuais e coletivas, e não depende apenas da excelência de sua gestão.” (FARINA, 1999, p.154)

E revela ainda, que, as firmas devem aderir a estruturas de governança, para que sejam reduzidos os custos de transação (formulação e acordo contratual, estimação e fiscalização de direitos de propriedade, supervisão do desempenho, organização de atividades, dentre outros) o que contribuirá para a competitividade da organização.

Nesse interim, cabe mencionar a pesquisa empreendida por Barbosa e Cândido (2016), a qual foi praticada em uma empresa do setor sucroalcooleiro no estado da Paraíba, no que concerne a contribuir com à análise da competitividade e servir de apoio aos sistemas agroindustriais. Como suporte utilizaram-se de estudos baseados na Economia de Custos de Transação (ECT), objeto de estudo de Farina (1999) pautado no oportunismo, racionalidade limitada e a evidencia de que os intermediários da economia possuem racionalidade limitada e oportunista. Percebendo-se que houve relação entre as práticas da empresa e os fundamentos teóricos da Economia dos Custos de Transação.

ESTUDOS CORRELATOS

INDICADORES DE EMPREENDEDORISMO

O Empreendedorismo em uma Cadeia Produtiva de Leite: Desenvolvimento de uma Medida, por Soares (2011) em sua tese de doutorado em extensão rural, teve como objetivo identificar relações entre as características empreendedoras de gestores de propriedades rurais que estavam inseridos no contexto de uma cadeia produtiva de leite, sua contribuição ocorreu ao desenvolver o Instrumento de Mensuração de Atitude Empreendedora – IMAE, possibilitando a busca por uma maior compreensão do empreendedorismo.

O Estudo do Empreendedorismo no Brasil em Crise (2014-2017): Uma Análise de Resultados sob o Enfoque da Competitividade, Inovação e Prosperidade dos autores Silveira, Santos e Leão (2021) teve como objetivo analisar o desenvolvimento do empreendedorismo no Brasil, abarcando indicadores de competitividade, inovação e prosperidade e contribuiu para o avanço do conhecimento por meio da análise de diferentes indicadores, disponibilizando uma análise multidisciplinar que apresenta a contradição entre o discurso político e a natureza do movimento empreendedor, além de contribuir na indicação de temas que podem servir para formulação de políticas públicas, visto às necessidades competitivas as quais o Brasil está inserido. Massaini et al (2012) estudaram o Empreendedorismo e a Competitividade Global: uma análise multivariada de dados, com o objetivo de verificar a relação existente entre o empreendedorismo e a competitividade global e contribuíram com a pesquisa no sentido de ampliar o entendimento acerca das contribuições e da importância da atividade empreendedora.

Em contrapartida, Junior, Andreassi e Nassif (2017), realizaram um estudo acerca da inexistência de indicadores de empreendedorismo no Brasil, com o objetivo de analisar a disponibilidade deles. Obtiveram como resultado que há poucos indicadores que permitem conhecer a situação de seus estados em termos de empreendedorismo e compará-los com outros estados e apontam que os indicadores dos determinantes do empreendedorismo, do desempenho empreendedor e de impactos do empreendedorismo são referenciados como dimensões importantes a serem observados em estudos de empreendedorismo. Dessa forma, os autores Mor, Bhardwaj e Singh (2018) exploraram os principais indicadores de desempenho na cadeia de lácteos, por meio da revisão de literatura, foram identificados “O marketing do produto, gestão da qualidade, de relacionamento com fornecedores, marcas e produtos, desperdícios de leite, sistema de rastreabilidade, infraestrutura, suporte para TI, agilidade do embarque, taxa de atendimento e entrega pontual, inovações tecnológicas e gestão de operações de produção”. Os resultados mostraram que os formuladores de políticas na indústria láctea podem entender diferentes IPs e sua interdependência para obter vantagem competitiva sobre concorrentes, o que ajudará a alcançar a sustentabilidade e melhorar o desempenho econômico.

Bannikova et al. (2019) realizaram estudos objetivando avaliar a perspectiva de desenvolvimento de lácteos na Rússia, com base na gestão de qualidade, por meio de métodos privados de gerenciamento da qualidade do leite e produtos lácteos. Como resultado foi encontrado que o suporte do marketing, apoio Estatal, desenvolvimento de um sistema privado de certificação da qualidade, permitirão aumentar a competitividade do leite e dos produtos lácteos, acelerando o desenvolvimento do empreendedorismo.

Sadigov (2022) realizou um estudo visando determinar o impacto de certos parâmetros do desenvolvimento da tecnologia digital no desenvolvimento do empreendedorismo. Os resultados mostraram que o desenvolvimento do setor empresarial depende muito da expansão das tecnologias digitais. Demonstra a importância estratégica para garantir a competitividade e o desempenho empresarial para construir um sistema de gestão empresarial que não seja tanto clássico quanto inovador.

A pesquisa da Contribuição do Empreendedorismo para o Crescimento Econômico dos Estados Brasileiros, realizada pelos autores Almeida, Sediya e Valadares (2017) teve como objetivo compreender os efeitos do empreendedorismo em relação ao crescimento econômico no Brasil e verificar se estes se diferem entre os estados, os resultados mostraram que o empreendedorismo teve

grande relevância no PIB dos estados e contribuiu para a literatura ao abordar uma parcela relevante do empreendedorismo existente no Brasil, de forma a identificar seus efeitos sobre o crescimento econômico.

Zagonel e Silva (2021), realizaram um estudo sobre a Lei e Metodologias de Contratos para o Setor Lácteo, com o intuito de estabelecer diferentes análises acerca dos contratos formais, considerando seus direitos e obrigações, conseguiram levantar informações sobre os contratos formais no setor lácteo brasileiro, trouxe ao debate a legislação, que pode ser uma oportunidade ao setor, por contemplar os direitos e obrigações das partes envolvidas, além de contribuir para a estruturação setorial e identificar que muitas atividades estão sendo aperfeiçoadas.

A tabela 1 apresenta as categorias de empreendedorismo com as suas dimensões, indicadores e critérios de análise adotados nessa pesquisa a partir dos estudos correlatos como sendo importantes a serem consideradas para se estudar a competitividade de setores econômicos, nesse caso o setor lácteo.

Tabela 1. Dimensões, indicadores e critérios de análise do empreendedorismo

TIPOLOGIA DO EMPREENDEDORISMO	DIMENSÕES	INDICADORES	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
Empreendedorismo sustentável	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiental • Social • Econômico • Sistema privado de certificação da qualidade do leite 	<ul style="list-style-type: none"> • Produtos eco eficientes (com baixo impacto ambiental, fabricação e instalação de equipamentos de energia solar e recuperadores de calor, produção de móveis de bambu e construção de casas ecológicas); turismo e lazer; agricultura orgânica e extrativismo; número de reciclagens e reutilizações • Produtos para grupos especiais; microcrédito; negócios com base na pirâmide (serviços de comunicação) • Número de certificações de qualidade 	<p>O empreendedorismo sustentável será avaliado de forma positiva quando considerar os aspectos ambiental, social e econômico.</p> <p>O empreendedorismo será eficiente quando avaliar as certificações de qualidade do leite.</p>

Indicadores dos determinantes do empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> Medidas dos fatores individuais os sociais que influenciam a atividade empreendedora 	<ul style="list-style-type: none"> Políticas, Finanças, Cultura, Apoio, Capital Humano e Mercados. 	O empreendedorismo é avaliado de forma positiva quando levar em consideração em seu contexto indicadores de políticas, finanças, cultura, apoio, capital humano e mercados.
Indicadores do desempenho empreendedor	<ul style="list-style-type: none"> Medem a quantidade e o tipo de empreendedorismo existente na região. 	<ul style="list-style-type: none"> Nascimento, crescimento, sobrevivência de empresas, avaliação das empresas segundo participação no emprego. 	O empreendedorismo é avaliado de forma positiva quando levar em consideração em seu contexto nascimento, crescimento, sobrevivência de empresas, avaliação das empresas segundo participação no emprego.
Indicadores de impacto do empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> Medem o impacto das atividades empreendedoras nos diferentes níveis: indivíduos, empresa e sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> Criação de empregos, de riqueza e a redução da pobreza. 	O empreendedorismo é avaliado de forma positiva quando levar em consideração em seu contexto a criação de empregos, de riqueza e a redução da pobreza.

Fonte: Elaboração Própria com base em diversos autores (2023).

INDICADORES DE INOVAÇÃO

Os autores Rempel et al (2022) executaram um estudo sobre a sustentabilidade econômica nas propriedades produtoras de leite no Vale do Taquari (RS) por intermédio de indicadores, com o objetivo de avaliar seu avanço sustentável, buscando compreender quais aspectos econômicos interferem na sustentabilidade dos empreendimentos rurais. Os resultados indicaram que a grande maioria das propriedades produtoras de leite apresentaram bom rendimento para alcançar a sustentabilidade econômica e que os fatores principais que contribuíram para esse resultado estão diretamente ligados a evolução tecnológica, a gestão de empreendimento, a diversificação das fontes de renda e o acesso a serviços básicos.

O Estudo da Caracterização da Gestão de Indicadores de Inovação em Micro e Pequenas Empresas, por Squizzato e Girardi (2022), teve como objetivo compreender como se caracterizava a gestão de indicadores de inovação nas MPEs. Como contribuições, foram estabelecidos os principais indicadores

de inovação utilizados nas MPEs: econômicos, de intensidade, eficácia e cultura da inovação; a relação entre os indicadores e as dimensões empresariais; como ocorre o gerenciamento dos indicadores de inovação nas MPEs e como o grau de intensidade na gestão impacta na evolução da maturidade destas empresas para inovarem em seus mercados.

Barbosa et al (2019) em pesquisa referente a Inovação Ambiental em Laticínios segundo seus Gestores: um Estudo na Região do Alto Paranaíba – MG, no que concerne à inovação ambiental nas respectivas indústrias, identificou-se que as indústrias lácteas estão inovando ambientalmente e contribuiu no sentido de pesquisar a inovação ambiental em laticínios, que é um tipo de atividade econômica relevante na região estudada, além de servir como fonte de informações sobre dificuldades enfrentadas pelas empresas acerca de alguns obstáculos e ainda dos resultados obtidos por meio deste.

Rivas et al (2019) em pesquisa da Correlação canônica entre inovação tecnológica e desempenho em propriedades leiteiras de ovinos: Seleção de um conjunto de indicadores, visou selecionar inovações em um conjunto de inovação tecnológica e realizar uma avaliação da relação existente com outros indicadores, foram identificadas 38 tecnologias em um conjunto de seis indicadores (manejo, alimentação, sanidade animal, uso da terra, equipamentos de ordenha e reprodução-genética). Contribuiu no sentido de revelar que há uma forte relação entre o conjunto de dados de desempenho tecnológico, estrutural, produtivo e econômico, em que o uso da terra, a genética reprodutiva e o manejo estiveram entre as principais tecnologias que explicaram essa relação.

Pesquisa realizada por Talukder et al (2021) visou estudar sobre as organizações empresariais do setor agroalimentar e a sua cadeia de abastecimento, com foco no setor lácteo. Como resultado foi obtido que um sistema de apoio a decisão e diretrizes garantirão o uso rentável e eficiente dos recursos, além da sustentabilidade, ajudando a projetar e implementar o gerenciamento baseado em LASRN.

López et al (2019) em Revisão da medição de capacidades dinâmicas: uma proposta de indicadores para o setor ovino, tiveram como objetivo identificar os indicadores que permitiam medir as capacidades dinâmicas no setor ovino. No que tange as contribuições, foram identificados: o oferecimento de uma ferramenta única para as fazendas medirem suas capacidades e compará-la com outras, desenvolvimento de estratégias de melhoria de processos e desempenho gerencial, busca de melhor posição no setor.

Minafam (2019) investigou se as atividades empreendedoras corporativas de 512 empresas de mídia iranianas tinham relação com o desempenho inovador, seguindo um projeto de pesquisa quantitativa em sete províncias do Irã. Os resultados identificaram que a taxa inovadora dos produtos foi em grande número afetada por atividades empreendedoras corporativas da mídia iraniana, ou seja, há uma relação significativa entre eles.

Estudo realizado por Onea (2020) teve como objetivo apresentar uma visão geral da conexão teórica entre termos-chave, como indicadores de inovação e empreendedorismo, destacando as principais tendências de atividades e práticas inovadoras no contexto das pequenas e médias empresas romenas. Definiram assim quatro categorias de indicadores que podem ser usados para medir a inovação, que foram: condições estruturais, investimentos, atividades de inovação e impactos.

O estudo da Cadeia Produtiva Agroindustrial do Leite: uma Revisão no Escopo do Agronegócio, por Alvarenga, Gajo e Aquino (2020) teve como objetivo realizar uma revisão bibliográfica na cadeia produtiva agroindustrial brasileira, com foco no leite. Como resultado foi identificado que o apoio de políticas governamentais que englobem os fatores de produção de matéria-prima, industrialização e comercialização de maneira conjunta são o ponto-chave para o fortalecimento da cadeia produtiva do leite no Brasil, bem como, investimentos em pesquisa e extensão rural como suporte dessas políticas e contribuiu por demonstrar que no Brasil ações para o fortalecimento da cadeia produtiva do leite são necessárias em virtude da abertura econômica e da presença de produtos oriundos do Mercosul.

A tabela 2 apresenta as categorias de inovação com as suas dimensões, indicadores e critérios de análise adotados nessa pesquisa a partir dos estudos correlatos como sendo importantes a serem consideradas para se estudar a competitividade de setores econômicos, nesse caso o setor lácteo.

Tabela 2: Dimensões, indicadores e critérios de análise da inovação

TIPOLOGIA DA INOVAÇÃO	DIMENSÕES	INDICADORES	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
Inovação de produto	<ul style="list-style-type: none"> Embalagem Diversificação de produtos Estocagem 	<ul style="list-style-type: none"> Insumos com características melhoradas (embalagens que atendam aos padrões ambientais). Produtos com novas características funcionais, taxa de sucesso de novos produtos e a criatividade. Equipamentos que mantenham a qualidade do produto (refrigeradores programáveis). 	A inovação em produto será avaliada de forma positiva quando considerar em sua constituição embalagens que respeitem os padrões ambientais, a diversificação de produtos com características funcionais e a estocagem que respeite as especificidades dos produtos em prol de sua qualidade.
Inovação de processo	<ul style="list-style-type: none"> Métodos de produção Técnicas Equipamentos e/ou softwares 	<ul style="list-style-type: none"> Equipamentos computadorizados para o controle da qualidade da produção. Inovação de GPS para equipamentos de transporte. Novas ferramentas de softwares para melhoria dos fluxos de oferta. 	Inovação de processo é avaliada positivamente quando for considerado os métodos de produção, técnicas e equipamentos e/ou softwares que permitam a melhoria dos processos.
Inovação de marketing	<ul style="list-style-type: none"> Posicionamento do produto Formação de preços Promoção Distribuição 	<ul style="list-style-type: none"> Inovação de um novo conceito na apresentação de produtos. Novo método para variação de preço de um bem ou serviço. Apresentação nova para frascos de iogurte visando dar ao produto uma aparência exclusiva. Considerar a logística reversa. 	A inovação em marketing é analisada de forma positiva quando considerar o posicionamento do produto, promoção e formação de preços, assim como a logística reversa.
Inovação organizacional	<ul style="list-style-type: none"> Novo método organizacional Organização do local de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Inovação nos sistemas de gerenciamento para a produção geral ou para fornecimento Inovação para um trabalho descentralizado para a produção, distribuição e vendas. 	A inovação organizacional é avaliada de modo positivo quando é possível considerar um novo método organizacional e organização do local de trabalho.

Inovação tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Instalações físicas • Máquinas • Equipamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade das instalações físicas (conforto e o bem estar do animal) • Quantidade de máquinas agrícolas modernizadas • Novos equipamentos tecnológicos 	A inovação tecnológica é analisada de forma positiva quando se é possível considerar a qualidade das instalações físicas, a quantidade de máquinas modernizadas e a aquisição de novos equipamentos tecnológicos.
----------------------	---	--	---

Fonte: Elaboração própria com base em diversos autores (2023).

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, o foco principal foi elaborar uma abordagem metodológica para avaliar a competitividade do setor lácteo, utilizando como base o modelo de Farina (1999), dando ênfase aos indicadores de inovação e empreendedorismo. Nosso objetivo foi de identificar e mensurar os fatores-chave que impulsionam a competitividade nesse setor.

Nesse contexto, visando atender aos objetivos específicos foi apresentado o modelo de competitividade de Farina (1999) utilizado na construção da metodologia. Posteriormente foram expostos indicadores de inovação e de empreendedorismo no setor lácteo, através da apresentação de um quadro-síntese.

Diante do embasamento teórico e da revisão de estudos correlatos ao tema desta pesquisa, torna-se evidente que o setor lácteo tem experimentado um crescimento contínuo ao longo dos anos, visando manter-se competitivo no mercado. Esse panorama é resultado de um conjunto de fatores, como avanços tecnológicos e adoção de estratégias de inovação e empreendedorismo.

A condução dessa pesquisa permitiu que realizássemos uma análise, de forma abrangente, acerca da competitividade, inovação e empreendedorismo no setor lácteo.

Os resultados obtidos por meio da pesquisa, revelaram que a análise do grau de importância das variáveis torna-se fundamental para que a firma alcance a competitividade desejada. Além disso, é notório que as estratégias organizacionais estejam, de certa forma, alinhadas a fim de tornar possível a conclusão do objetivo principal de se manter competitivo no mercado.

A colaboração deste estudo está ligada a definição de indicadores para serem incorporadas as variáveis inovação e empreendedorismo no modelo teórico da competitividade de Farina (1999)

Ao longo da pesquisa foi possível compreender que, a competitividade, inovação e o empreendedorismo contribuem significativamente para o crescimento do setor leiteiro e que pode ser aplicado em outros setores.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) /CNPq–UFCG por viabilizar a realização deste estudo e agradeço à minha orientadora, Prof.^a Doutora Maria de Fátima Nóbrega Barbosa, pela paciência e apoio ao longo de toda essa trajetória de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. M.; VALADARES, J.L.; SEDIYAMA, G.A.S. A contribuição do empreendedorismo para o crescimento econômico dos estados brasileiros. REGEPE, v.6, n.3, p. 466-494, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/48373/a-contribuicao-do-empendedorismo-para-o-crescimento-economico-dos-estados-brasileiros-/i/pt-br>. Acesso em: 30 dez.2022.
- ALVARENGA, T.H.P.; GAJO, A.A.; AQUINO, A.C.M.S. Cadeia produtiva agroindustrial do leite: uma revisão no escopo do agronegócio. AGROPAMPA, v. 1, n. 1, p. 50-62, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Agropampa/article/view/103247>. Acesso em: 30 dez.2022.
- BANNIKOVA, N.V; KOSTUCHENKO, T.N.; TELNOVA, N.N.; VAYTSEKHOVSKAYA, S.S. Evaluation of the perspective of the dairy business development based on quality management. International Journal for Quality Research, p. 625–640, 2021. Disponível em: <https://www-webofscience.ez292.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/full-record/WOS:000484386400008>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BARBOSA, B. B. C.; PEREIRA, M. M. O.; ANTUNES, L. G. R.; ANTONIALLI, L. M.; FERREIRA, M. C. A inovação ambiental em laticínios segundo seus gestores: Um estudo na região do Alto Paranaíba-MG. RASI, Volta Redonda, v.5, n.3, p. 38-54, set./dez.2019. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/54660/a-inovacao-ambiental-em-laticinios-segundo-seus-gestores--um-estudo-na-regiao-do-alto-paranaiba-mg/i/pt-br>. Acesso em: 30 dez. 2022.
- BARBOSA, M. F. N.; CÂNDIDO, G.A.; BARBOSA, E. M. Coordenação e competitividade em empresa do setor sucroalcooleiro: uma análise a partir dos custos de transação. Revista de Ciências da Administração, v. 18, n. 46, p. 81-95, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2016v18n46p81>. Acesso em: 06 mar. 2023.
- BARBOSA, M.F.N. Práticas ambientais, competitividade e sustentabilidade: um estudo exploratório em empresa do setor sucroalcooleiro no município de Pedras de Fogo – PB. Tese (Doutorado em Recursos Naturais). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB, 2010, 261 p.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAVALCANTE, R.B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M.M.K. ANÁLISE DE CONTEÚDO: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/10000>. Acesso em: 13 jun, 2023.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia científica. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- COUTINHO, L.G.; FERRAZ, J.C. (coords.). Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira. Papirus, Campinas, SP, Editora da Universidade Estadual de Campinas, dez. 1993. Disponível em: <https://www.bibliotecaagptea.org.br/administracao/agroindustria/livros/ESTUDO%20DA%20COMPETITIVIDADE%20DA%20INDUSTRIA%20BRASILEIRA.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

FARINA, E. M. M. Q. Competitividade e coordenação de sistemas agroindustriais: um ensaio conceitual. *Gestão & produção*, v.6, n.3, p. 147-161, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/vcdFLpGqzxtPLW45nWSTZVK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.

FARINA, E. M. M. Q.; ZYLBERSZTAJN, Décio. Competitividade no agribusiness brasileiro. São Paulo: PENSAR/FIA/FEA/USP, 1998.

JUNIOR, C.V.; ANDREASSI, T.; NASSIF, V.M. (A falta de) indicadores de empreendedorismo no Brasil. *REGEPE*, v.6, n.3, editorial, set./dez. 2017. Disponível em: <https://regepe.org.br/regepe/article/view/771>. Acesso em: 23 dez. 2022.

L. Suarez. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. Fundamentos de metodologia científica. ATLAS S.A. 5. ed., São Paulo, 2003. Acesso em: 10 mar. 2023.

MASSAINI, S. A.; BARAKAT, S. R.; GOUVÊA, M. A.; PÓLO, E. F. Empreendedorismo e competitividade global: uma análise multivariada de dados. *Revista Gestão Organizacional*, v. 5, n. 2, p. 259-271, 2012. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/10341/empreendedorismo-e-competitividade-global-uma-analise-multivariada-de-dados>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MINAFAM, Z. Corporate Entrepreneurship and Innovation: Performance in established Iranian media companies. *AD-minister*, Colômbia, p. 77-100, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/administer>. Acesso em: 05 fev. 2022.

MOR, R.S.; BHARDWAJ, A.; SINGH, S. Benchmarking the interactions among performance indicators in dairy supply chain: An ISM approach. *Benchmarking: An International Journal*, vol. 25, n. 9, p. 3858-3881, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/BIJ-09-2017-0254>. Acesso em: 25 jan. 2023.

ONEA, I. A. Innovation indicators in the context of Romanian SMEs: A research agenda.

SCIENDO, vol.14, n. 1, p. 149-158, 2020. Disponível em: <https://sciendo.com/article/10.2478/picbe-2020-0015>. Acesso em: 09 fev. 2023.

REMPEL, C.; SINDELAR, FCW.; FLACH, D.H.; ZIEM, JH. Avaliação da sustentabilidade econômica de propriedades produtoras de leite no Vale do Taquari/RS por meio de indicadores. *Investigação, Sociedade e Desenvolvimento*, v. 11, n. 5, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28164>. Acesso em: 27 dez. 2022.

RIVAS, J.; PEREA, J.M.; HEREDERO, C.P.; ANGON, E.; BARBA, C.; GARCÍA, A. Canonical correlation of technological Innovation and performance in sheep's dairy farms: selection of a set of indicators. *Agricultural Systems*, v.176, november 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0308521X18307510?via%3Dihub>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SADIGOV, R. Impact of digitalization on entrepreneurship development in the context of business innovation management. *Marketing and Management of Innovations*, vol. 1, p. 167-

175. Disponível em: <https://doi.org/10.21272/mmi.2022.1-12>. Acesso em: 07 fev. 2023. SILVA, C. A. B. da; BATALHA, Mário Otávio. Competitividade em sistemas agroindustriais: metodologia e estudo de caso. In: WORKSHOP BRASILEIRO DE GESTÃO DE SISTEMAS AGROALIMENTARES. Ribeirão Preto: PENSA/FEA/USP, 1999.

Silveira, G.B.; SANTOS, I.C.; LEÃO, N.C.A. Empreendedorismo no Brasil em crise (2014-2017): uma análise de resultados sob o enfoque da competitividade, inovação e prosperidade. Editora Unijuí, n. 58, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/12444>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SOARES, J.C.V. O empreendedorismo em uma cadeia produtiva de leite: desenvolvimento de uma medida. 2011. 281 f. Tese (Doutorado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3803/SOARES%2C%20JULIO%20CESAR%20OVALANDRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SQUIZATO, M.; GIRARDI, L. R.; Caracterização da gestão de indicadores de inovação em micro e pequenas empresas. Revista Brasileira de Gestão e Inovação – Brazilian Journal of Management & Innovation, v.9, n.1, set./dez. 2021. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/RBGI/index>. Acesso em 28 dez. 2022.

TALUKDER, B.; AGNUSDEI, G. P.; HIPEL, K. W.; DUBÉ, L. Multi indicator supply chain management framework for food convergent innovation in the dairy business. Sustainable Futures, v. 3, p. 1888-2666, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sftr.2021.100045>. Acesso em: 29 jan. 2023.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

WILKINSON, J. Estudo da competitividade da indústria brasileira: o complexo agroindustrial. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

ZAGONEL, T.R; SILVA, L.X. A lei e metodologias de contratos para o setor lácteo. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v. 20, n. 2, dez./ago. 2021. p. 1. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/6265>>. Acesso em: 26 dez. 2022.

Capítulo 22



10.37423/260611075

DETECTION OF LEPTOSPIRA SP. CARRIER SHEEP UNDER SEMIARID CONDITIONS

Denise Batista Nogueira

Universidade Federal de Campina Grande

Maria Luana Cristiny Rodrigues Silva

Universidade Federal de Campina Grande

Diego Figueiredo da Costa

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa Araújo Júnior

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Camila Dantas Malossi

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Leila Sabrina Ullmann

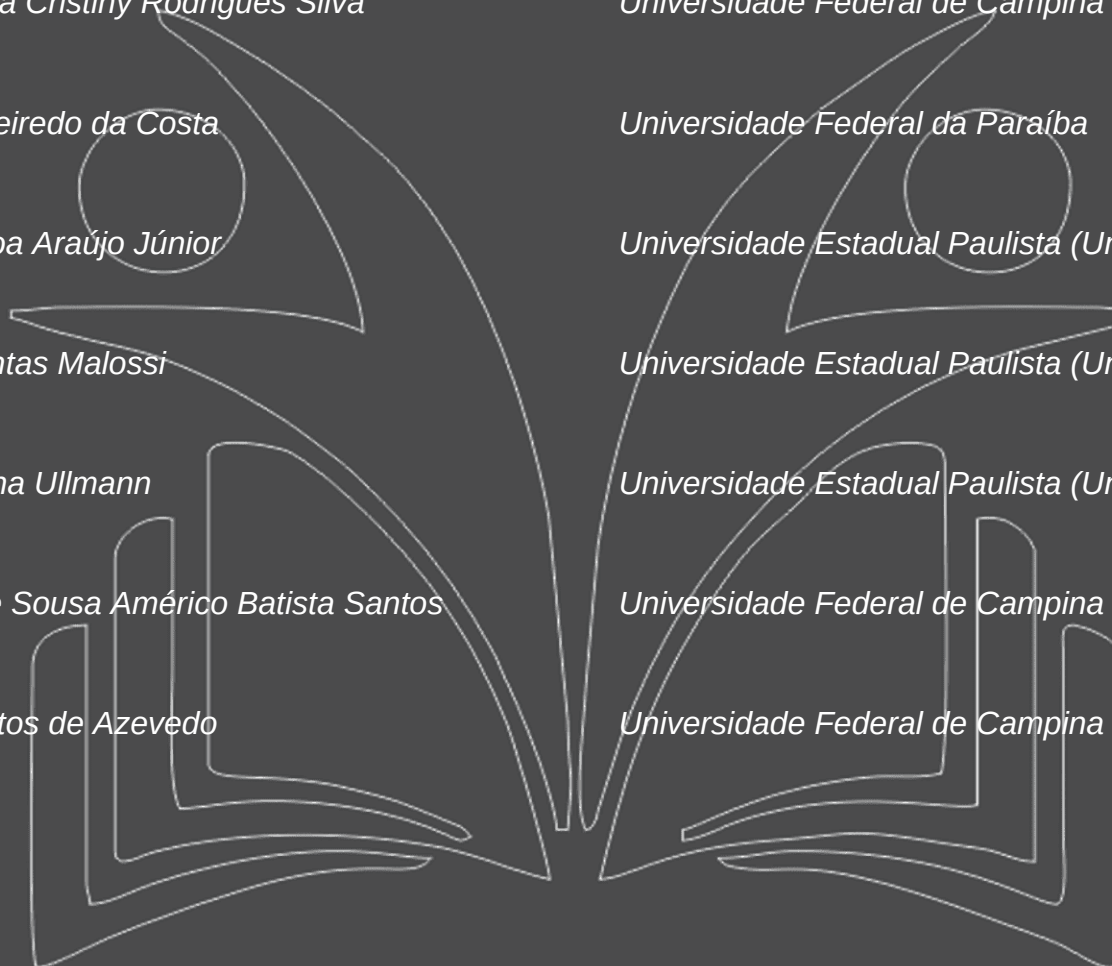
Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Carolina de Sousa Américo Batista Santos

Universidade Federal de Campina Grande

Sérgio Santos de Azevedo

Universidade Federal de Campina Grande



ABSTRACT

It is possible that there are peculiarities in the epidemiology of leptospirosis in regions with a semiarid climate, where the environment is often adverse, allowing the occurrence of alternative transmission routes. The objective of the work was to generate contributions to the diagnosis and epidemiology of *Leptospira* sp. infection in sheep reared in semiarid conditions, using serological, molecular and microbiological techniques for diagnosis in dry and rainy seasons. Samples of blood, vaginal fluid, urine, bladder, kidney, uterus, uterine tube, ovary and placenta were collected from 104 sheep (52 animals per season – dry and rainy) slaughtered in the Brazilian semiarid. Diagnostic tests performed were microscopic agglutination test (MAT), polymerase chain reaction (PCR) and bacterial isolation. Anti-*Leptospira* sp. antibodies were found in 26 (25%) of the animals analyzed by MAT at 1:50 dilution (cut-off 50), while 69 (66.3%) animals had at least one organ/fluid with the presence of *Leptospira* sp. DNA. Overall, PCR was performed on 758 fragments of organs/fluids from the genital and urinary tracts, and 519 (68.5%) samples tested positive. PCR-positivity was statistically different in dry (46.2%) and rainy (11.5%) seasons for vaginal fluid. It was possible to perform the DNA sequencing in nine samples with 99% similarity to *L. interrogans* and recovery of viable strains in three samples of vaginal fluid. Regardless of the biological material used in PCR to detect carrier animals and the season, the highest MAT sensitivity values were obtained with cut-off 50 compared to 100. The results obtained indicate that, even in the adverse environmental conditions of the semiarid region, leptospires may survive and propagate by alternative routes of transmission, such as sexual, and the presence of PCR-positive genital tracts in ewes suggests that sexual transmission may play an important role in the epidemiology of the disease in sheep in Brazilian semiarid. In addition, it is suggested the use of titer 50 as cut-off point at serology in semiarid conditions.

Keywords: Sheep leptospirosis, Genital leptospirosis, PCR, Cut-off 50, Vaginal fluid, Venereal transmission.

1 INTRODUCTION

Leptospirosis is an infectious disease caused by bacteria of the genus *Leptospira*, with a strong economic impact on livestock and of public health importance (Ellis, 2015). The agent is shed and maintained in the environment by several hosts, such as wild, domestic and synanthropic animals, with rodents being the main reservoirs (Costa et al., 2015; De Oliveira et al., 2016). Domestic animals can become infected and act as sources of infection for other animals or humans, and the main routes of transmission include direct or indirect contact with urine, placental remains, vaginal fluids, venereal contact and intrauterine infection, contributing to the disease endemism (Lilenbaum et al., 2008). Serological surveys showed that leptospirosis in sheep is commonly linked to the serogroup Sejroe, which is the main responsible for reproductive impairment and economic losses (Hermann et al., 2004; Silva et al., 2007). Despite this, it is a neglected disease, and its effects on livestock are often underestimated, which is of particular concern in the Northeastern Brazil, where sheep farming is one of the most viable activities; in addition, there are health and biosafety issues regarding the requirements for consolidating activity in the production chain at the national level, and in this context reproductive infectious diseases, such as leptospirosis, stand out (Suepaul et al., 2011; Ellis, 2015).

Reports on the presence of leptospires in the genital tract of cows have started to recognize and further investigate the importance of this extra-urinary site in the epidemiology of infection (Ellis et al., 1986). Direct transmission through venereal route, since it does not depend on the environment, specially in infections due to host-adapted serovars, is less influenced by environmental factors, keeping the incidence of infection constant and consequently leading to endemic situations, which is difficult to control (Ellis, 2015; Martins and Lilenbaum, 2015), however, it cannot be stated that any serovar is capable of colonizing the genital tract. Some studies have indicated the presence of leptospiral DNA on vaginal fluid, semen and uterine tissue samples, emphasizing the influence of the extra-renal site through venereal and congenital transmission in small ruminants (Lilenbaum et al., 2008; Director et al., 2014a, 2014b; Silva et al., 2018). Although the passage of leptospires from male to female through this route is well-defined (Magajevski et al., 2005), the role of ewe in transmission is still uncertain (Director et al., 2014b).

Asymptomatic *Leptospira* sp. sheep carriers are common, which may cause great impact on the epidemiology of disease (Almeida et al., 2019), so that the selection of an appropriate cut-off point in serology is relevant in order to increase sensitivity and reduce the number of false-negative results, especially in regions of low endemicity, such as the Northeastern Brazil. In this context, it is worth

noting that recent surveys by our research group have shown greater resistance to infection in sheep, especially in crossbred animals, which had a very short seroconversion period, which justifies the use of lower cut-off points (Costa et al., 2017; Costa et al., 2018). A negative serology result is not a condition that guarantees the absence of infection (Pinna et al., 2018; Silva et al., 2018), because even the microscopic agglutination test (MAT) being a test recommended for the diagnosis of leptospirosis, especially at the herd level, the correlation between serology and carrier condition is often low, as it is common for infected animals to have low or even undetectable antibody titers (Otaka et al., 2012). Thus, the direct detection of the agent in different sites (vaginal fluid, semen, urine, kidneys and other organs) by molecular methods makes the diagnosis more reliable, being able to identify carrier animals with negative results in serology (Director et al., 2014a; Gamage et al., 2011; Otaka et al., 2012; Silva et al., 2018).

Northeastern Brazil is characterized by long drought periods, and there are usually two seasons: a rainy from February to May and a long dry period from June to January, with average annual rainfall of less than 800 mm, however in the semiarid region there are records of less than 500 mm. The dry season sometimes lasts for more than one year, generating negative water balance, adding to the high solar radiation and high evaporation rates, contributing to a significant loss in water availability in the soil (Batista et al., 2007; Araújo, 2011). In this context, it is important to note that leptospires shed by animals can survive for long periods in the environment and spread indirectly, however there is a strong dependence on humidity, pH and organic matter, and for that, the rainfall indexes must be at least between 500-550 mm (Alves et al., 1996), which most of the time does not occur in semiarid regions. However, serological surveys have shown that, even in long drought periods the infection has been maintained in sheep (Higino and Azevedo, 2014; Costa et al., 2016). It is worth mentioning that the peculiarities of the vegetation, the Caatinga, an exclusive biome in the Brazilian semiarid region and with a rich wild fauna, offer unique epidemiological conditions that need to be analyzed on a different situation from other regions of Brazil and world. Thus, the aim of this survey was to generate contributions for the diagnosis and epidemiology of *Leptospira* sp. in sheep reared under semiarid conditions in dry and rainy seasons using serological, molecular and bacteriological techniques.

2 MATERIAL & METHODS

2.1 *Sampling and biological sample collection*

The fieldwork was carried out in the public slaughterhouse in county of Patos (Latitude: 07° 01' 28" S; Longitude: 37° 16' 48" W), semiarid of the state of Paraíba, Northeastern Brazil. Biological sample collections were carried out from September to November 2018 and from March to May 2019, which corresponded, respectively, to the dry and rainy seasons.

To determine the minimum sample size for each season the following formula was used to compare the two proportions (Dohoo et al., 2003):

$$n = \frac{[z_{\alpha/2} \times \sqrt{p_1 \times q_1 + p_2 \times q_2} + z_{1-\beta} \times \sqrt{p_1 \times q_1 + p_2 \times q_2}]^2}{(p_1 - p_2)^2}$$

where,

n = minimum sample size

$Z_{\alpha/2} = 1.96$ (Z value required for the confidence level of 95%)

$Z_{1-\beta} = 1.64$ (Z value required for the power of 95%)

$p_1 = 0.474$ (estimate of proportion in rainy season) (Martins et al., 2012a)

$p_2 = 0.112$ (estimate of proportion in dry season) (Costa et al., 2016)

$q_1 = 1 - p_1$

$q_2 = 1 - p_2$

According to these parameters 39 animals were needed for each season, however, 52 ewes were selected. The pluviometric data of the region indicated that in dry season there was accumulated rainfall of 31.2 mm during the three months of collection, and in rainy season the rainfall was almost ten times higher, comprising accumulated rainfall of 306.9 mm, according to data from the National Institute of Meteorology of Brazil (INMET, 2019). According to Animal Transit Guides provided by the

Official Veterinary Service of the Paraíba state, all animals came from different rural properties of the semiarid of Paraíba.

Blood samples were collected at the slaughter line during the animals' bleeding, using properly identified sterile tubes with coagulation activator and capacity for 8 mL. Then, they were taken to the laboratory, where they were centrifuged at 1,512 g for 10 minutes and the serum samples stored into microtubes at - 20 °C.

For the direct detection of *Leptospira* sp. fragments of kidney, bladder, ovary, uterus, uterine tube and placenta (placentome region) were collected and immediately fragmented by using autoclaved surgical materials and sterile slides. After that, the fragments were immediately transferred to a specific room in the slaughterhouse, where there was a Bunsen burner, and then they were deposited onto autoclaved Petri dishes without contact among the fragments. Soon after, they were fragmented into smaller portions of approximately 2 grams (in duplicate) and were placed into DNA and RNA-free microtubes and stored at -20 °C for later molecular detection and bacteriological isolation. Vaginal fluid was also collected with sterile swabs directly from the cervical-vaginal region and urine by cystocentesis during evisceration, using 5 mL sterile syringes. Both were also stored in duplicates into DNA and RNA-free microtubes with 0.5 mL of phosphate-buffered saline.

2.2 Bacteriological isolation

Immediately after collection three drops of urine and the swab with vaginal fluid were inoculated into tubes containing 5 mL of semi-solid EMJH medium (Difco, BD Franklin Lakes, NJ, USA) with amphotericin B (0.05 mg/mL), 5-fluorouracil (0.1 mg/mL), fosfomycin (0.04 mg/mL), trimethoprim (0.2 mg/mL) and sulfamethoxazole (0.4 mg/mL) (Chakraborty et al., 2011). After 24 hours, 1 mL of the primary culture was inoculated into EMJH medium without antibiotics at a final concentration of 10%, and then incubated in a BOD oven at 30°C. The tubes were examined weekly for 12 weeks using dark field microscopy.

2.3 Molecular detection of *Leptospira* sp.

DNA was extracted from tissues, vaginal fluid and urine using the Dneasy Blood and Tissue Kit (Qiagen, Hilden, Germany), following the manufacturer's recommendations. The polymerase chain reaction (PCR) was performed as previously described (Hamond et al., 2014). The primers LipL32-45F (5'-AAG

CAT TAC CGC TTG TGG TG-3') and Lip L32-286R (5'-GAA CTC CCA TTT CAG CGA TT-3'), as previously proposed by Stoddard et al. (2009), were used to amplify the gene LipL32, specific for pathogenic leptospires. The serogroup L. interrogans Pomona serovar Kennewicki was used as positive control and ultrapure water as negative control. The same methodology was performed for DNA extraction from vaginal fluid and urine EMJH cultures that showed growth of leptospires under dark field microscopy examination.

Sequencing reactions were performed using primers LipL32-45F and LipL32-286R (Stoddard et al., 2009) with the Sequencing Kit Big Dye Terminator v3.1 (Applied Biosystems, Foster City, CA, EUA). For capillary electrophoresis a 3130xl Genetic Analyzer was used and POP-7 polymer (Platt et al., 2007). Sequence alignment was made by using the BioEdit (Gouy et al., 2010), while the data set strings were obtained from GenBank (National Biotechnology Information Center, Bethesda, MD, EUA) (<http://www.ncbi.nlm.nih.gov>), using the tool BLAST (<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/BLAST/>). Phylogenetic analysis was performed using the software Seaview4 (Hall, 1999), and the phylogenetic tree was built using the neighbor's association model, with a bootstrap value of 1,000 repetitions (<http://tree.bio.ed.ac.uk/software/figtree/>, viewed through the FigTree v1.4.3 (<http://tree.bio.ed.ac.uk/>)). Phylogenetic reconstruction included Leptospira sequences for comparison

2.4 Microscopic agglutination test (MAT)

Anti-Leptospira sp. antibody detection was made with the microscopic agglutination test (MAT), using a collection of 24 serovars belonging to 17 different pathogenic serogroups of five species provided by the Laboratory of Veterinary Bacteriology of the Fluminense Federal University, Niterói, Rio de Janeiro, Brazil, and originated from the Pasteur Institute, France: L. interrogans serovars Copenhageni, Canicola, Autumnalis, Wolffi, Hardjoprajitno, Icterohaemorrhagiae, Pomona, Kennewicki, Hebdomadis, Pyrogenes, Bratislava and Australis; L. santarosai serovars Guaricura, Shermani and Canalzoni; L. borgpetersenii serovars Javanica, Tarassovi, Ballum, Mini and Castellonis; L. kirschneri serovars Grippotyphosa and Cynopteri; L. noguchi serovars Panama and Louisiana (OIE, 2014). Titers were determined as the highest serum dilution in which at least 50% of the agglutinated leptospires were obtained for each serogroup, and animals were deemed positive when they showed titers ≥ 50 . The use of this cut-off point was based on previous surveys that showed the greatest resistance and the

shortest period of seroconversion of sheep, especially crossbred animals (Costa et al., 2017; Costa et al., 2018).

2.5 Statistical analysis

To compare the proportion of positive animals/samples between the dry and rainy seasons and among biological samples in each season the Chi-square test with Yates' continuity correction or Fisher's exact test were used with the BioEstat software 5.3 (Ayres et al., 2007), considering a 5% significance level ($P \leq 0.05$). To compare the results of serology with those of PCR (considering positivity for biological material and any material) sensitivity and specificity were calculated with the Dag Stat software (Mackinnon, 2000), considering as cut-off points the titers 50 and 100.

3 RESULTS

Of the 104 animals evaluated anti-*Leptospira* antibodies were detected in 12 (11.5%) at cut-off 100 and reactive serogroups were Pyrogenes, Icterohaemorrhagiae, Ballum, Pomona, Tarassovi and Grippotyphosa. At cut-off 50, 26 (25%) animals were reactive and serogroups detected were Pyrogenes, Icterohaemorrhagiae, Ballum, Pomona, Autumnalis, Javanica, Australis, Tarassovi and Grippotyphosa (Table 1).

Table 1 - Predominant *Leptospira* sp. serogroups and respective antibody titers in ewes reared in the semiarid region of Brazil according to season (dry and rainy).

Serogroups	Dry season							Rainy season							Total (%)
	50	100	200	400	800	1600	Total (%)	50	100	200	400	800	1600	Total	
Icterohaemorrhagiae	1	-	1	1	1	1	5 (41.7)	-	-	-	-	-	-	-	5 (19.2)
Pomona	1	-	2	-	-	-	3 (25)	-	-	-	-	-	-	-	3 (11.5)
Autumnalis	1	-	-	-	-	-	1 (8.3)	-	-	-	-	-	-	-	1 (3.8)
Javanica	1	-	-	-	-	-	1 (8.3)	-	-	-	-	-	-	-	1 (3.8)
Australis	1	-	-	-	-	-	1 (8.3)	-	-	-	-	-	-	-	1 (3.8)

Tarassovi	-	-	1	-	-	-	1 (8.3)	-	-	-	-	-	-	1 (3.8)
Pyrogenes	-	-	-	-	-	-	-	6	3	-	-	-	9 (64.3)	9 (34. 6)
Ballum	-	-	-	-	-	-	-	3	1	-	-	-	4 (28.6)	4 (15. 4)
Grippotyphos a	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1 (7.1%)	1 (3.8)
Total (%)	5 (41. 7)	-	4 (33. 3)	1 (8. 3)	1 (8. 3)	1 (8. 3)	12 (10 0)	9 (64. 3)	5 (35. 7)	-	-	-	14 (100)	26 (100)

Of the 52 sheep from the dry season 12 (23.1%) were seroreactive, and the most common serogroup was Icterohaemorrhagiae with five (41.7%) reactive animals and higher titer (1600), followed by serogroups Pomona, with three reactions (25%) and Tarassovi, Javanica, Australis and Autumnalis, with one reaction (8.3%). Regarding the rainy season, 14 (26.9%) animals were seroreactive and the most common serogroup was Pyrogenes with nine (64.3%) reactions, followed by Ballum with four (28.6%) and Grippotyphosa with one (7.1%), and the highest detected titer was 100. There was no statistical difference between the proportions of seroreactive animals in the two seasons ($P > 0.05$).

Regarding the molecular detection, of the 104 animals 69 (66.3%) were positive at PCR, with 40 (58%) animals in dry season and 29 (42%) in rainy season. PCR results were organized by tract (reproductive and urinary) and biological material (vaginal fluid, urine, uterus, ovary, uterine tube, kidney, bladder and placenta). In total, PCR was performed on 758 organs/fluid samples from the genital and urinary tracts of the 104 animals, and in 237 (31.3%) organs/fluids there was *Leptospira* sp. DNA. In dry season, the decreasing order of the organs/fluids with the highest frequency of positive was placenta, eight samples (80%), vaginal fluid 24 (46.2%), uterine tube 22 (42.3%), kidney 20 (38.5%), uterus 19 (36.5%), bladder 15 (28.8%), urine 14 (26.9%) and ovary 13 (25%) (Table 2). In rainy season, the frequencies were placenta 10 (50%), uterus 21 (40.4%), ovary 17 (32.7%), bladder and uterine tube both with 15 (28.8%), kidney 12 (23.1%), vaginal fluid and urine both with six (11.5%). There was statistical difference between dry and rainy seasons regarding the proportion of positivity in the vaginal fluid ($P < 0.05$). Comparing the PCR-positivity among samples in each season, it was found that, in dry season, there was statistical difference between vaginal fluid and ovary, and placenta was statistically different when compared to the all other materials; in rainy season, vaginal fluid and urine were statistically different from uterus, ovary, uterine tube, placenta and bladder, and placenta was also different from

kidney. Although the physical competition between host and leptospiral DNAs in the different tissues analyzed can lead to disparities in results in the detection of some tissues of the genital or urinary tract, it is believed that this is not a hegemonic factor in the difference in positivity in the analyzed materials, and rather the presence or absence of the agent.

Table 2 - *Leptospira* sp. PCR results in ewes reared in the semiarid region of Brazil according to season (dry and rainy) and biological material.

Biological material	Dry season		Rainy season	
	Total number of samples	Number of positive samples (%)	Total number of samples	Number of positive samples (%)
Vaginal fluid	52	24 (46.2) ^{a, A}	52	6 (11.5) ^{b, A}
Uterus	52	19 (36.5) ^{a, AB}	52	21 (40.4) ^{a, BC}
Ovary	52	13 (25) ^{a, B}	52	17 (32.7) ^{a, BC}
Uterine tube	52	22 (42.3) ^{a, AB}	52	15 (28.8) ^{a, BC}
Placenta	10	8 (80) ^{a, C}	20	10 (50) ^{a, C}
Urine	52	14 (26.9) ^{a, AB}	52	6 (11.5) ^{a, A}
Kidney	52	20 (38.5) ^{a, AB}	52	12 (23.1) ^{a, AB}
Bladder	52	15 (28.8) ^{a, AB}	52	15 (28.8) ^{a, BC}

Different lowercase and capital letters in the same row and column, respectively, indicate statistical difference between proportions ($P \leq 0.05$).

Analyzing the samples by season (Table 3), it was observed that of the 374 samples from the dry season 135 (36.1%) were positive, and from the 384 from the rainy season 102 (26.6%) were positive ($P < 0.05$). Considering the reproductive and urinary tracts separately 86 samples (39.4%) of the reproductive tract in dry season and 69 (30.3%) in rainy season were positive ($P < 0.05$), as well as 49 (31.4%) urinary tract samples in dry season and 33 (21.2%) in rainy season were positive ($P < 0.05$). On the other hand, no statistical difference was found between the proportions of positive samples from the reproductive and urinary tracts by season.

Table 3 - *Leptospira* sp. PCR results in ewes reared in the semiarid region of Brazil according to tract and season (dry and rainy).

Tract	Dry season		Rainy season	
	Total number of samples	Number of positive samples (%)	Total number of samples	Number of positive samples (%)
Reproductive	218	86 (39.4) ^{A, a}	228	69 (30.3) ^{A, b}
Urinary	156	49 (31.4) ^{A, a}	156	33 (21.2) ^{A, b}
Total	374	135 (36.1) ^a	384	102 (26.6) ^b

Different lowercase and capital letters in the same row and column, respectively, indicate statistical difference between proportions ($P \leq 0.05$).

DNA sequencing directly from PCR products was possible in nine different animals, being two from bladder samples, two from uterine tube, two from placenta, one from uterus, one from urine and one from kidney. In all samples, there was 99% similarity with *L. interrogans* (Figure 1).

Fig. 1. Phylogenetic tree based on the nucleotide sequence alignment of the LipL32 gene from *Leptospira* sp. constructed on Neighbor's association model with 1,000 repetitions. ▲ Sequenced samples

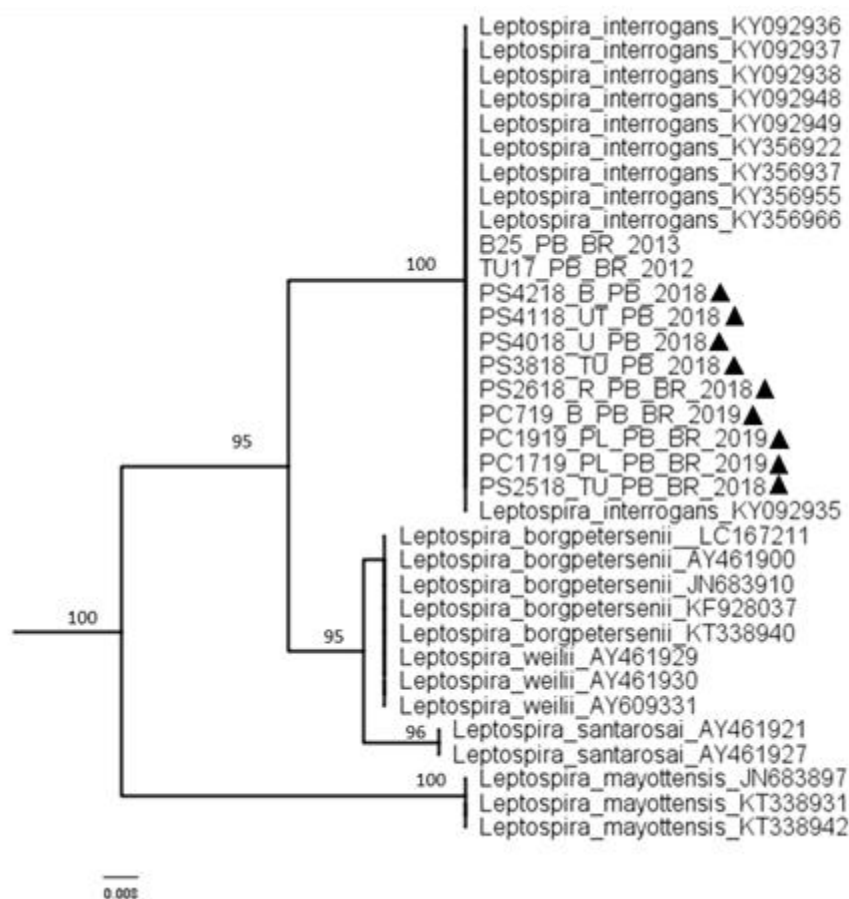


Table 4 shows the number of positive and negative animals in the PCR by biological material and considering any material at each cut-off point (50 and 100) of MAT, in dry and rainy seasons, and in Table 5 are presented the sensitivity and specificity of the MAT using cut-off points 50 and 100 compared to PCR. It was found that, regardless of the biological material used in PCR and the season (dry or rainy), the highest MAT sensitivity values were obtained with titer 50, with the exception of the vaginal swab in the rainy season, where the sensitivities for both cut-off points were equal (16.7%).

Table 4 - Number of animals positive and negative at PCR according to antibody titer (MAT) and season (dry and rainy).

P: positive; N: negative

Season	MAT			PCR-urine		PCR-vaginal fluid		PCR-bladder		PCR-kidney		PCR-uterus		PCR-ovary		PCR-uterine tube		PCR-placenta		PCR-any material	
	Tit er	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N
Dry	50	12	40	4	8	6	6	4	8	6	6	6	6	6	6	5	7	1	0	9	3
	100	7	45	2	5	4	3	2	5	4	3	4	3	4	3	2	5	0	0	6	1
Rainy	50	14	38	3	11	1	13	4	10	7	7	6	8	4	10	7	7	4	4	11	3
	100	5	47	2	3	1	4	2	3	2	3	4	1	2	3	3	2	3	1	5	0

Table 5 - Sensitivity and specificity (%) of MAT at cut-off points of 50 and 100 compared to PCR on biological materials according to season (dry and rainy).

Season	Cut-off (MAT)	Parameter	Urine	Vaginal fluid	Bladder	Kidney	Uterus	Ovary	Uterine tube	Placenta	Any material
Dry	50	Sen	28.6	25	26.7	30	31.6	46.1	22.7	12.5	22.5
		Spe	78.9	78.6	78.3	81.2	81.8	84.6	76.7	100	75
	100	Sen	14.3	16.7	13.3	20	21.0	30.8	9.1	0	15
		Spe	86.8	89.3	86.5	90.6	90.9	92.3	83.3	100	91.7
Rainy	50	Sen	50	16.7	26.7	58.3	28.6	23.5	46.7	40	37.9
		Spe	76.1	71.7	73	82.5	74.2	71.4	81.1	60	87
	100	Sen	33.3	16.7	13.3	16.7	19.0	11.8	20	30	16.7
		Spe	93.4	91.3	91.9	92.5	96.8	91.4	94.6	90	100

Sen: sensitivity; Spe: specificity.

Two hundred eight cultures were maintained for 12 weeks, with leptospire growth in 37 tubes. DNA from *Leptospira* sp. was detected in three cultures of vaginal fluid, thus confirming the recovery of the agent.

4 DISCUSSION

There was no statistical difference in the proportion of seroreactive animals in the two seasons, however, there was a notable difference in the detected serogroups and respective antibody titers, with dry season presenting six serogroups and titers ranging from 50 to 1600, and three serogroups detected in rainy season with maximum titers of 100. The greater variety of serogroups in dry season

suggests variation in circulating strains, which may be related to the high frequency of PCR-positive animals in the vaginal fluid in the same period, i.e., sexual transmission may have influenced this scenario because of the studied area is inserted in the Brazilian semiarid, and the indirect transmission of the agent influenced by the environment would be compromised, especially in the dry season. However, comparisons of several seasons would be necessary to confirm this hypothesis. Associating these findings with possible risk factors present in the region, it should be noted that the use of sanitary management in sheep breeding is unusual (Santos et al., 2011), which can predispose to the occurrence of reproductive diseases such as leptospirosis.

Icterohaemorrhagiae was the predominant serogroup in dry season. Due to low rainfall in this season, pastures are scarce and the only food source for the animals is the supplementation with commercial feed stored in sheds that can attract rodents, which can contaminate food with urine (Matias et al., 2002). The presence of rodents as a factor associated with leptospirosis in goats from the Brazilian semiarid region has been demonstrated (Higino et al., 2013). In sheep, Icterohaemorrhagiae serogroup indicates accidental infection, and in such cases acute leptospirosis syndrome is common with outbreaks (Martins et al., 2012b; Giangaspero et al., 2013; Ellis, 2015), as well as serovars belonging to this serogroup have high zoonotic potential. The Pomona serogroup was the second most frequent in the dry season, which is commonly found in pigs without clinical symptoms (Ellis, 2015), and in sheep it is a strain that causes accidental infection and is linked to acute disease (Vermunt et al., 1994). However, newly acquired data indicate that Pomona may have become more adapted to sheep in New Zealand (Vallée et al., 2017). In addition, in a study with experimentally infected sheep, despite the occurrence of positive results in serology and molecular detection, there were no changes in anatomopathological and histopathological findings, nor even clinical manifestations, highlighting the resistance of sheep raised in the semiarid region to infection (Costa et al., 2018). All these aspects point to the dynamism of the disease and the importance of continued surveillance.

The presence of the Autumnalis serogroup, although less frequently, is a cause of concern, as this serovariety is not yet contained in vaccines. This finding further reinforces the importance of continued research in the development of new vaccines against leptospirosis and the need for the inclusion of new serovars. Besides that, the reservoirs of this serogroup are rodents (Faine et al., 1999). It is worth mentioning that Autumnalis serogroup has been found as the most predominant in surveys in Northeastern Brazil (Alves et al., 2012; Higino et al., 2013; Pimenta et al., 2019). Javanica serogroup, despite detected in sheep (Silva et al., 2007; Costa et al., 2017), is reported mainly in domestic and

wild rodents, in particular *Rattus norvegicus* (Natarajaseenivasan and Ratnam, 1999), and *Australis* and *Tarassovi* serogroups were detected, respectively, in four and nine different species of wild mammals from a zoo in Southern Brazil (Lenharo et al., 2012).

Results of serology in rainy season emphasizes the importance of wild animals on interspecies transmission. The serogroup *Pyrogenes*, the most prevalent, has wild animals as natural hosts, however, this serogroup was detected in serological surveys carried out in sheep, cattle and goats in Brazil (Favero et al., 2002; Castro et al., 2008; Escócio et al., 2010; Hermann et al., 2004; Campos et al., 2017; Pimenta et al., 2019). The *Ballum* serogroup, although less common in surveys conducted in Brazil, was the most frequent in sheep from different slaughterhouses in the state of Paraíba (Costa et al., 2016). Its main reservoirs are small mice or domestic rats (Bharti et al., 2003), which intermittently shed leptospires on environment through urine. The serogroup *Grippotyphosa* was reported in wild animals such as American raccoons (*Procyon lotor*) (Mitchell et al., 1999), demonstrating the importance of free-living animals in the epidemiology of this serovariety.

There was no statistical difference in the two seasons between PCR-positivity in the urinary and reproductive tracts, indicating equal importance of carriers in both sites. However, a statistical difference was found considering the total of samples, with higher proportion of positive in dry season, proving that even in periods of drought, leptospires are recurrent and able to survive on adverse environments. The statistical difference between the periods with regard to PCR-positivity in vaginal fluid, with the dry period presenting 46.2% and the rainy period with 11.5%, demonstrates that sexual transmission may be an alternative route that represents adaptability of leptospires in drought period. Another aspect worth mentioning is that some environmental factors, such as the time of year, food shortages and sudden changes in temperature, which are common in the dry season, impair the nutrition and immunity of animals and, consequently, the general health of the herd, increasing the animals' susceptibility to diseases (Oliveira and Albuquerque, 2008) and consequently aggravating reproductive problems.

The higher frequency of PCR-positive materials in the reproductive tract compared to the urinary tract, although there was no statistical difference, as well as the high proportion of PCR-positive vaginal fluid in the dry period highlight the reproductive site as an extra-renal site of infection in sheep (Arent et al., 2013; Silva et al., 2018; Silva et al., 2019) and contributing factor to the disease endemism in herds. Comparing the several materials in each season, it was demonstrated that in both periods (dry and

rainy) there was a predilection for the agent by the genital tract. In cattle, reproductive problems due to leptospirosis are well known, however, genital infection is generally deemed a secondary effect to kidney infection, assuming that leptospires are found in genital tract due to bacteremia caused by renal colonization, but there are evidences in the literature that suggest that genital leptospirosis should be considered a dissociated syndrome from renal/systemic disease (Loureiro and Lilenbaum, 2020). In this same line of thought, some studies on sheep have suggested this hypothesis, including experimental infection (Silva et al., 2018; Costa et al. 2018), so this research reinforces the theory that genital infection is equal or more important than renal infection in sheep, especially in the dry season. The high frequency of DNA detection in sheep organs slaughtered in the public slaughterhouse also reveals a serious public health problem because these animals are sources of infection for persons under occupational risk (Azevedo et al., 2004; Clazer et al., 2015).

Even though the three components (urine, kidney and bladder) of the urinary tract are anatomically related, in 43 (41.3%) animals there was no agreement of results, i.e., there were cases with the presence of DNA in the urine, however not in the kidney and/or bladder. For the reproductive tract, considering its five sites (vaginal swab, uterus, ovary, uterine tube and placenta) 60 (57.7%) animals were also discordant. Similarly, in 22 (21.2%) animals there were discordant results in vaginal swab and urine, and in 14 (13.5%) animals there were PCR-positive results in these materials. Even with all the precautions, cross-contamination cannot be totally ruled out, however the divergent results show that the infection of the vaginal mucosa does not depend on the presence of leptospires in the urine as previously reported (Hamond et al., 2015). It is worth mentioning that the elimination of leptospires in the urine is intermittent, therefore, even in cases of negative results in PCR or culture, the possibility of the animal being a carrier cannot be excluded. In this case, paired tests may be necessary for the proper detection of all carriers in a herd (Silva et al., 2018). It is also important to note that the frequency of material with the presence of leptospire DNA could be even higher, since negative results may be linked to concentrations below the detection limit in PCR (Latosinski et al., 2018). This explanation may also be related to the fact that anatomically related organs do not have similar molecular results.

Despite the potential for leptospire colonization of the reproductive tract in small ruminants (male and female) has been previously reported (Lilenbaum et al., 2008; Silva et al., 2018), venereal transmission is still poorly investigated (Loureiro and Lilenbaum, 2020). Thus, there is a need for a study with male sheep that focuses on the molecular detection in reproductive organs, as described in the

methodology of the present research, in order to obtain complementary results that seek broader understandings regarding genital leptospirosis.

The findings of this research reinforce the hypothesis that, although very useful for herd diagnosis, serology may be an insufficient tool to identify carriers individually, thus making it necessary to detect the presence of the agent to identify and safely treat the carriers (Director et al., 2014a). Therefore, PCR proved to be a great diagnostic alternative because it is fast and has high sensitivity and specificity. The higher proportion of animals positive for PCR compared to MAT is due to the fact that in some cases, depending on the serovar-host interaction as well as individual host responses, leptospires have low antigenicity (Arduino et al., 2004) and, in addition, the infection may be in the chronic phase (Ellis, 2015). Thus, a seronegative animal is not always free from infection. The cut-off point 50 in serology was effective in detecting sheep carriers compared to titer 100 in the Brazilian semiarid, and regardless of the material used in the PCR, the highest sensitivities were obtained considering that cut-off, that is, less false-negative results were obtained. In addition, given the results of this research, cut-off points below 50 should also be considered, as they are relevant in other species, such as cattle and swine. This is very important from epidemiological and infection control points of view as it avoids the maintenance of infected animals in the herd, since subclinical infections are very common.

Isolation of leptospires from biological sample cultures is the gold standard for diagnosis (Picardeau, 2013). Despite all efforts to avoid contamination (use appropriate antibiotics in the culture medium and hygienically suitable environment), a high level of contamination was observed in some cultures, which is a common finding (Zuerner, 2005). However, the three isolates obtained from the vaginal fluid reinforce the importance of the sexual route in the transmission of the disease, as demonstrated in PCR, in addition to proving that leptospires remain viable in the vaginal mucosa (Director et al., 2014b).

In conclusion, the results obtained indicate that, even in the adverse environmental conditions of the semiarid region, leptospires may survive and propagate by alternative routes of transmission, such as sexual, and the high proportion of PCR-positive ewes in genital tract highlights the possible role of females in venereal transmission. In addition, serological results showed the important role of rodents as sources of infection for sheep, regardless of the season (dry and rainy), as well as it is suggested the use of titer 50 as cut-off point at serology in semiarid conditions.

ETHICAL APPROVAL

The study was approved by the Research Ethics Committee of the Rural Health and Technology Center of the Federal University of Campina Grande, with protocol nº 100-2018.

CREDIT AUTHORSHIP CONTRIBUTION STATEMENT

Denise Batista Nogueira: Conceptualization, Writing - original draft, Writing - review & editing. Flávia Teresa Ribeiro da Costa: Conceptualization, Investigation, Writing - original draft. Camila de Sousa Bezerra: Conceptualization, Investigation, Writing - original draft. Maria Luana Cristiny Rodrigues Silva: Conceptualization, Investigation, Writing - original draft. Diego Figueiredo da Costa: Conceptualization, Investigation. Maira Porto Viana: Conceptualization, Investigation. José Dêvede da Silva: Conceptualization, Investigation. João Pessoa Araújo Júnior: Investigation. Camila Dantas Malossi: Investigation. Leila Sabrina Ullmann: Investigation. Carolina de Sousa Américo Batista Santos: Writing - original draft, Writing - review & editing. Clebert José Alves: Conceptualization, Writing - original draft, Writing - review & editing. Sérgio Santos de Azevedo: Conceptualization, Supervision, Funding acquisition, Writing - original draft, Writing - review & editing.

DECLARATION OF COMPETING INTEREST

The authors declare no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

ACKNOWLEDGMENTS

The authors would like to thank the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) for supporting this project - protocols 302222/2016-2 and 423836/2018-8. We thank Dr. Walter Lilenbaum (Laboratory of Veterinary Bacteriology of the Fluminense Federal University, Niterói, Rio de Janeiro, Brazil, for providing the serovars used in serology.

REFERENCES

- Almeida, D.S., Paz, L.N., de Oliveira, D.S., Silva, D.N., Ristow, P., Hamond, C., et al., 2019. Investigation of chronic infection by *Leptospira* spp. in asymptomatic sheep slaughtered in slaughterhouse. PLoS. 14, e0217391. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217391>
- Alves, C.J., Alcino, J.F., Farias, A.E.M., Higino, S.S.S., Santos, F.A., Azevedo, S.S., et al., 2012. Caracterização epidemiológica e fatores de risco associados à leptospirose em ovinos deslançados do semiárido brasileiro. Pesq. Vet. Bras. 32, 523–528. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-736X2012000600009>
- Alves, C.J., Vasconcellos, S.A., Camargo, C.R.A., Moraes, Z.M., 1996. Influência dos fatores ambientais sobre a proporção de caprinos soro-reatores para a leptospirose em cinco centros de criação do Estado da Paraíba, Brasil. Arq. Inst. Biol., São Paulo. 63, 11–19.
- Araújo, S.M.S. 2011. A Região Semiárida do Nordeste do Brasil: Questões ambientais e possibilidades de uso sustentável dos recursos. Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE. https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/5/a_regiao_semiarida_do_nordeste_do_brasil.pdf
- Arduino, G.G.C., Girio, R.J.S., Freire, M.M., Marchiori Filho, M., 2004. Anticorpos contra *Leptospira* spp. em bovinos leiteiros vacinados com bacterina polivalente comercial: perfil sorológico frente a dois esquemas de vacinação. Cienc. Rural, Santa Maria. 34, 865-871. <https://doi.org/10.1590/S0103-84782004000300032>
- Arent, Z., Frizzell, C., Gilmore, C., Mackie, D., Ellis, W.A., 2013. Isolamento de leptospiros do trato genital de ovelhas. Vet. Rec. 173, 582. <https://doi.org/10.1136/vr.101969>
- Ayres, M., Ayres Junior, M., Ayres, D.L., Santos, A.S., 2007. Bioestat 5.0 Aplicações estatísticas nas das ciências biomédicas. ONG Mamiraua: Belém; PA, 364.
- Azevedo, S.S., Alves, C.J., de Andrade, J.S.L., dos Santos, F.A., Freitas, T.D., Batista, C.S.A., 2004. Isolation of *Leptospira* spp. from kidneys of sheep at slaughter. Arq. Inst. Biol., São Paulo. 71, 383–385.
- Batista, J.S., Riet-Correa, F., Teixeira, M.M.G., Madruga, C.R., Simões, S.D.V., Maia, T.F., 2007. Trypanosomiasis by *Trypanosoma vivax* in cattle in the Brazilian semiarid: description of an outbreak and lesions in the nervous system. Vet Parasitol. 143, 174–181. <https://dx.doi.org/10.1016/j.vetpar.2006.08.017>
- Bharti, A.R., Nally, J.E., Ricaldi, J.N., Matthias, M.A., Diaz, M.M., Lovett, M.A., et al., 2003. Leptospirosis: a zoonotic disease of global importance. Lancet Infect. Dis., Amsterdã. 3, 757–771. [https://dx.doi.org/10.1016/s1473-3099\(03\)00830-2](https://dx.doi.org/10.1016/s1473-3099(03)00830-2)
- Campos, A.P., Miranda, D.F.H., Rodrigues, H.W.S., Lustosa, M.S.C., Martins, G.H.C., Mineiro, A.L.B, et al., 2017. Seroprevalence and risk factors for leptospirosis in cattle, sheep, and goats at consorted rearing from the State of Piauí, Northeastern Brazil. Trop. Anim. Health Prod., Edinburgh. 49, 899–907. <https://dx.doi.org/10.1007/s11250-017-1255-2>

- Castro, V., Azevedo, S.S., Gotti, T.B., Batista, C.S.A., Gentili, J., Moraes, Z.M., 2008. Soroprevalência da leptospirose em fêmeas bovinas em idade reprodutiva no Estado de São Paulo, Brasil. *Arq. Inst. Biol., São Paulo*. 75, 3–11. http://www.biologico.sp.gov.br/uploads/docs/arq/v75_1/castro.pdf
- Chakraborty, A., Miyahara, S., Villanueva, S.Y., Saito, M., Gloriani, N.G., Yoshida, S., 2011. Novel combination of selective agents for isolation of *Leptospira* species. *Microbiol. and Immunol.* 55, 494–501, 2011. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1348-0421.2011.00347.x>
- Clazer, M., Rodrigues, G.V., Araújo, L., Lopes, K.F.C., Zaniolo, M.M., Gerbasí, A.R.V., et al., 2015. Leptospirose e seu aspecto ocupacional - revisão de literatura. *Arq. Ciênc. Vet. Zool. UNIPAR, Umuarama*. 18, 191–198.
- Costa, D.F., Silva, A.F., Brasil, A.W.L., Loureiro, A.P.P., Santos, F.A., Azevedo, S.S., et al., 2017. Leptospirosis in native mexed-breed sheep slaughtered a semiarid region of Brazil. *Cienc. Rural*. 47, e20160563. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-8478cr20160563>
- Costa, D.F., Silva, A.F., Farias, A.E.M., Brasil, A.W.L., Santos, F.A., Guilherme, R.F., et al., 2016. Serological study of the *Leptospira* spp. infection in sheep and goats slaughtered in the State of Paraíba, semiarid of Northeastern Brazil, Semina: *Ciênc. Agrár.* 37, 819–828. <https://dx.doi.org/10.5433/1679-0359.2016v37n2p819>
- Costa, D.F., Silva, M.L.C.R., Martins, G., Dantas, A.F.M., Melo, M.A., Azevedo, S.S., et al., 2018. Susceptibility among breeds of sheep experimentally infected with *Leptospira interrogans* Pomona serogroup. *Microb. Pathog.* 122, 79–83. <https://doi.org/10.1016/j.micpath.2018.06.017>
- Costa, F., Hagan, J.E., Calcagno, J., Kane, M., Torgerson, P., Martinez-Silveira, M.S., et al., 2015. Global morbidity and mortality of leptospirosis: a systematic review. *PLOS Negl. Trop. Dis.* 17, 1–19. <https://dx.doi.org/10.1371/journal.pntd.0003898>
- De Oliveira, D., Figueira, C.P., Zhan, L., Pertile, A.C., Pedra, G.G., Gusmão, I.M., et al., 2016. *Leptospira* in breast tissue and milk of urban Norway rats (*Rattus norvegicus*). *Epidemiol Infect.* 144, 2420–2429. <https://doi.org/10.1017/S0950268816000637>
- Director, A., Martins, G., Loureiro, A.P., Reis, C., Medeiros, M., Lilenbaum, W., 2014a. Molecular detection of leptospiral carriers in sheep under tropical field conditions. *Braz. J. Vet. Res. An. Sci.* 51, 220–223. <https://doi.org/10.11606/issn.1678-4456.v51i3p220-223>
- Director, A., Penna, B., Hamond, C., Loureiro, A.P., Martins, G., Medeiros, M.A., et al., 2014b. Isolation of *Leptospira interrogans* Hardjoprajitno from vaginal fluid of a clinically healthy ewe suggests potential for venereal transmission. *J. Med. Microbiol.* 63, 1234–1236. <https://doi.org/10.1099/jmm.0.065466-0>
- Dohoo, I., Martin, W., Stryhn, H., 2003. *Veterinary Epidemiologic Research*. Charlottetown: Atlantic Veterinary College. 705.
- Ellis, W.A., Songer, J.G., Montgomery, J., Cassels, J.A., 1986. Prevalence of *Leptospira interrogans* serovar Hardjo in the genital and urinary tracts of non-pregnant cattle. *Vet. Rec.* 118, 11–3.
- Ellis, W.A., 2015. Animal leptospirosis. *Curr. Top. Microbiol. Immunol.* 387, 99–137

Escócio, C., Genovez, M.E., Castro, V., Piatti, R.M., Gabriel, F.H.L., Chiebao, D.P., et al., 2010. Influência das condições ambientais na transmissão da leptospirose entre criações de ovinos e bovinos da região de Sorocaba, SP, Arq. Inst. Biol., São Paulo. 77, 371–379.

http://www.biologico.agricultura.sp.gov.br/uploads/docs/arq/v77_3/escocio.pdf

Faine, S., Adler, B., Bolin, C., Perolat, P., 1999. *Leptospira* and leptospirosis. 2nd ed. Med Sci, Melbourne. 272

Favero, A.C.M., Pinheiro, S.R., Vasconcellos, S.A., Morais, Z.M., Ferreira, F., Ferreira Neto, J.S., 2002. Sorovares de leptospiros predominantes em exames sorológicos de bubalinos, ovinos, caprinos, equinos, suínos e cães de diversos estados brasileiros. Ciênc. Rural. 32, 613–619.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-84782002000400011>

Gamage, C.D., Koizumi, N., Muto, M., Nwafor-Okoli, C., Kurukurusuriya, S., Rajapakse, J.R.P.V., et al., 2011. Prevalence and carrier status of leptospirosis in smallholder dairy cattle and peridomestic rodents in Kandy, Sri Lanka. Vector-Borne Zoonotic Dis. 11, 1041–1047.

<http://dx.doi.org/10.1089/vbz.2010.0153>

Giangaspero, M., Bonfini, B., Orusa, R., Savini, G., Osawa, T., Harasawa, R., 2013. Epidemiological survey for *Toxoplasma gondii*, *Chlamydia psittaci* var. *ovis*, *Mycobacterium paratuberculosis*, *Coxiella burnetii*, *Brucella* spp., leptospirosis, and Orf Virus among sheep from northern districts of Japan. J. Vet. Med. Sci. 75, 679–684. <http://dx.doi.org/10.1292 / jvms.12-0384>

Gouy, M., Guindon, S., Gascuel, O., 2010. SeaView version 4: A multiplatform graphical user interface for sequence alignment and phylogenetic tree building. Mol. Biol. and Evol. 27, 221–224.

<http://dx.doi.org/10.1093/molbev/msp259>

Hall, T.A., 1999. BioEdit: a user-friendly biological sequence alignment editor and analysis program for Windows 95/98/NT. Nucleic Acids Symp. Ser. 41, 95–98.

<http://brownlab.mbio.ncsu.edu/JWB/papers/1999Hall1.pdf>

Hamond, C.; Martins, G.; Loureiro, A. P.; Pestana, C.; Lawson-Ferreira, R.; Medeiros, M. A., et al., 2014. Urinary PCR as an increasingly useful tool for an accurate diagnosis of leptospirosis in livestock, Vet. Res. Commun. 38, 81–85. <https://doi.org/10.1007/s11259-013-9582-x>

Hamond, C., Pestana, C.P., Rocha-de-Souza, C.M., Cunha, L.E., Brandão, F.Z., Medeiros, M.A., et al., 2015. Presence of leptospires on genital tract of mares with reproductive problems. Vet. Microbiol. 179, 264–269. <http://dx.doi.org/10.1016/j.vetmic.2015.06.014>

Herrmann, G.P., Lage, A.P., Moreira, E.C., Haddad, J.P.A., Resende, J.R., Rodrigues, R.O., et al., 2004. Soroprevalência de aglutininas anti-*Leptospira* spp. em ovinos nas Mesoregiões Sudeste e Sudoeste do Estado Rio Grande do Sul, Brasil. Cien. Rural. 34, 443–448. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-84782004000200017>

Higino, S.S.S., Azevedo, S.S., 2014. Leptospirose em pequenos ruminantes: situação epidemiológica atual no Brasil. Arq. Inst. Biol., São Paulo. 81, 86–94. <http://www.scielo.br/pdf/aib/v81n1/1808-1657-aib-81-01-00086.pdf>

- Higino, S.S.S., Santos, F.A., Costa, D.F., Santos, C.S.A.B., Silva, M.L.C.R., Alves, C.J, et al., 2013. Flock-level risk factors associated with leptospirosis in dairy goats in a semiarid region of Northeastern Brazil. *Prev. Vet. Med.* 109, 158–161. <https://doi.org/10.1016/j.prevetmed.2012.09.005>
- INMET [internet]. Instituto Nacional de Meteorologia. Estação Meteorológica de Observação de Superfície Automática. [cited 2019 out 15]. Available from: <http://www.inmet.gov.br/portal/index.php?r=estacoes/estacoesAutomaticas>
- Latosinski, G.S., Fornazari, F., Babboni, S.D., Caffaro, K.P., Antonio, C., Langoni, H., 2018. Serological and molecular detection of *Leptospira* spp. in dogs. *Rev. Soc. Bras. Med. Trop.* 51, 364–367. <https://dx.doi.org/10.1590/0037-8682-0276-2017>
- Lenharo, D.K., Santiago, M.E.B., Lucheis, S.B., 2012. Avaliação sorológica para leptospirose em mamíferos silvestres procedentes do parque zoológico municipal de Bauru, SP. *Arq. Inst. Biol., São Paulo.* 79, 333–341. <http://www.scielo.br/pdf/aib/v79n3/a03v79n3.pdf>
- Lilenbaum, W., Varges, R., Brandão, F.Z., Cortez, A., Souza, S.O., Brandão, P.E., et al., 2008. Detection of *Leptospira* spp. in semen and vaginal fluids of goats and sheep by polymerase chain reaction. *Theriogenology.* 69, 837–842. <https://dx.doi.org/10.1016/j.theriogenology.2007.10.027>.
- Loureiro, A.P., Lilenbaum, W., 2020. Genital bovine leptospirosis: A new look for an old disease. *Theriogenology.* 141, 41–47. <https://doi.org/10.1016/j.theriogenology.2019.09.011>
- Mackinnon, A., 2000. A spreadsheet for the calculation of comprehensive statistics for the assessment of diagnostic tests and inter-rater agreement. *Comput. Biol. Med., Philadelphia.* 30, 127–134. [https://dx.doi.org/10.1016/S0010-4825\(00\)00006-8](https://dx.doi.org/10.1016/S0010-4825(00)00006-8)
- Magajevski, F.S., Girio, R.J.S., Mathias, L.A., Myashiro, S., Genovez, M.E., Scarcelli, E.P., 2005. Detection of *Leptospira* spp. in the semen and urine of bulls serologically reactive to *Leptospira interrogans* serovar hardjo. *Braz. J. Microbiol.* 36, 43–47. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-83822005000100009>
- Martins, G., Lilenbaum, W., 2015. Comments of Environmental Conditions for the Maintenance of *Leptospira* in Tropical Scenarios. *Curr. Microbiol.* 71, 624–625. <https://doi.org/10.1007/s00284-015-0894-7>
- Martins, G., Penna, B., Hamond, C., Leite, R.C.K., Silva, A., Ferreira, A., Brandão, F., Oliveira, F., Lilenbaum, W., 2012a. Leptospirosis as the most frequent infectious disease impairing productivity in small ruminants in Rio de Janeiro, Brazil. *Trop. Anim. Health. Prod.* 44, 773–777. <https://doi.org/10.1007/s11250-011-9964-4>
- Martins, G., Brandão, F.Z., Hamond, C., Medeiros, M., Lilenbaum, W., 2012b. Diagnosis and control of an outbreak of leptospirosis in goats with reproductive failure. *Vet. J.* 193, 600–601. <https://doi.org/10.1016/j.tvjl.2012.01.016>
- Matias, R.S., Oliveira, W., Stedile, V.M., 2002. Biologia, Comportamento e Medidas De controle de roedores. Instituto Bio Geneziz, Campinas. 623–671.

- Mitchell, M.A., Hungerford, L.L., Nixon, C., Eske, T., Sullivan, J., Koerkenmeier, R., et al., 1999. Serologic survey for selected infectious disease agents in raccoons from Illinois. *J. Wildl. Dis.*, Kansas. 35, 347–355.
- Natarajaseenivasan, K., Ratnam, S., 1999. Isolation of *Leptospira javanica* from sheep. *Indian J. Anim. Sci.* 69, 759–820. <http://epubs.icar.org.in/ejournal/index.php/IJAnS/article/view/21277>.
- OIE., 2014. Reference laboratory reports activities. Ulster, Northern Ireland, World Organization for Animal Health.
- Oliveira, E.L., Albuquerque, F.H.M.A.R., 2008. Manejo Sanitário de Pequenos Ruminantes. Sobral: Ceará: EMBRAPA- Caprinos e Ovinos, mDocumentos 77. <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/534126/1/doc77.pdf>
- Otaka, D.Y., Martins, G., Hamond, C., Penna, B., Medeiros, M.A., Lilenbaum, W., 2012. Serology and PCR for bovine leptospirosis: herd and individual approaches. *Vet. Rec.* 170, 338. <http://dx.doi.org/10.1136/vr.100490>
- Picardeau, M., 2013. Diagnosis and epidemiology of leptospirosis. *Médecine et maladies infectieuses.* 43:1-9
- Pimenta, C.L.R.M., Bezerra, C.S., Morais, D.A., Silva, M.L.C.R., Nogueira, D.B., Costa, D.F., Santos, C.S.A.B., Higino, S.S.S., Alves, C.J., Azevedo, S.S., 2019. Seroprevalence and predominant serogroups of *Leptospira* sp. in serological tests of ruminants in northeastern Brazil. *Semina: Ciênc. Agrár., Londrina.* 40, 1513–1522. <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0359.2019v40n4p1513>
- Pinna, M.H., Martins, G., Loureiro, A.P., Lilenbaum, W., 2018. Detection of bovine carriers of *Leptospira* by serological, bacteriological, and molecular tools. *Trop. Anim. Health. Prod.* 50, 883–888. <https://doi.org/10.1007/s11250-018-1512-z>
- Platt, A.R., Woodhall, R.W., George, A.L.Jr., 2007. Improved DNA sequencing quality and efficiency using an optimized fast cycle sequencing protocol. *BioTechniques.* 43, 58–62. <http://dx.doi.org/10.2144/000112499>
- Santos, T.C.P., Peña-Alfaro, C.E., Figueiredo, S.M., 2011. Aspectos sanitários e de manejo em criações de caprinos e ovinos na microrregião de Patos, região semi-árida da Paraíba. *Ciênc. Anim. Bras., Goiânia.* 12, 206–212. <https://doi.org/10.5216/cab.v12i2.4420>
- Silva, A.F., Farias, P.J.A., Silva, M.L.C.R., Araújo Júnior, J.P., Malossi, C.D., Ullmann, L.S., et al., 2018. High frequency of genital carriers of *Leptospira* sp. in sheep slaughtered in the semi-arid region of northeastern Brazil. *Trop. Anim. Health Prod.* 51, 43. <https://doi.org/10.1007/s11250-018-1657-9>
- Silva, A.S., Souza, C.F., Baldissera, M.D., Von Laer, A.E., Lovato, L.T., Sarturi, J.A., et al., 2019. Relation of reproductive disturbance in sheep and *Leptospira interrogans* serovar Icterohaemorrhagiae infection: Impacts on cellular oxidation status, *Microb. Pathog.* 130, 65–70. <https://doi.org/10.1016/j.micpath.2019.02.029>
- Silva, E.F., Brod, C.S., Cerqueira, G.M., Bourscheidt, D., Seyffert, N., Silva, A.Q., et al., 2007. Isolation of *Leptospira noguchii* from sheep. *Vet. Microbiol.* 121, 144–149. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/12143>

- Stoddard, R.A., Gee, J.E., Wilkins, P.P., Mccaustland, K., Hoffmaster, A.R., 2009. Detection of pathogenic *Leptospira* spp. through TaqMan polymerase chain reaction targeting the LipL32 gene. *Diagn. Microbiol. Infect. Dis.* 64, 247–255. <https://doi.org/10.1016/j.diagmicrobio.2009.03.014>
- Suepaul, S.M., Carrington, C.V., Campbell, M., Borde, G., Adesiyun, A.A., 2011. Seroepidemiology of leptospirosis in livestock in Trinidad. *Trop. Anim. Health Prod.* 43, 367–375. <https://doi.org/10.1007/s11250-010-9698-8>
- Vallée, E., Ridler, A.L., Heuer, C., Collins-Emerson, J.M., Benschop, J., Wilson, P.R., 2017. Effectiveness of a commercial leptospiral vaccine on urinary shedding in naturally exposed sheep in New Zealand. *N. Z. Vet. J.* 35, 1362–1368. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2016.04.037>
- Vermunt, J.J., West, D.M., Cooke, M.M., Alley, M.R., Collins-Emerson, J., 1994. Observations on three outbreaks of *Leptospira interrogans* serovar Pomona infection in lambs, *N. Z. Vet. J.* 42, 133–139.
- Zuerner, R.L., 2005. Laboratory maintenance of pathogenic *Leptospira*. *Curr. Protoc. Microbiol.* 12, 1–13. <https://doi.org/10.1002 / 9780471729259.mc12e01s00>

Capítulo 23



10.37423/260611082

FORMAÇÃO DOCENTE, MATERIAIS DIDÁTICOS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008

Victor Gabriel Lopes da Silva

Universidade Federal de Pernambuco

Milca Mabele da Silva

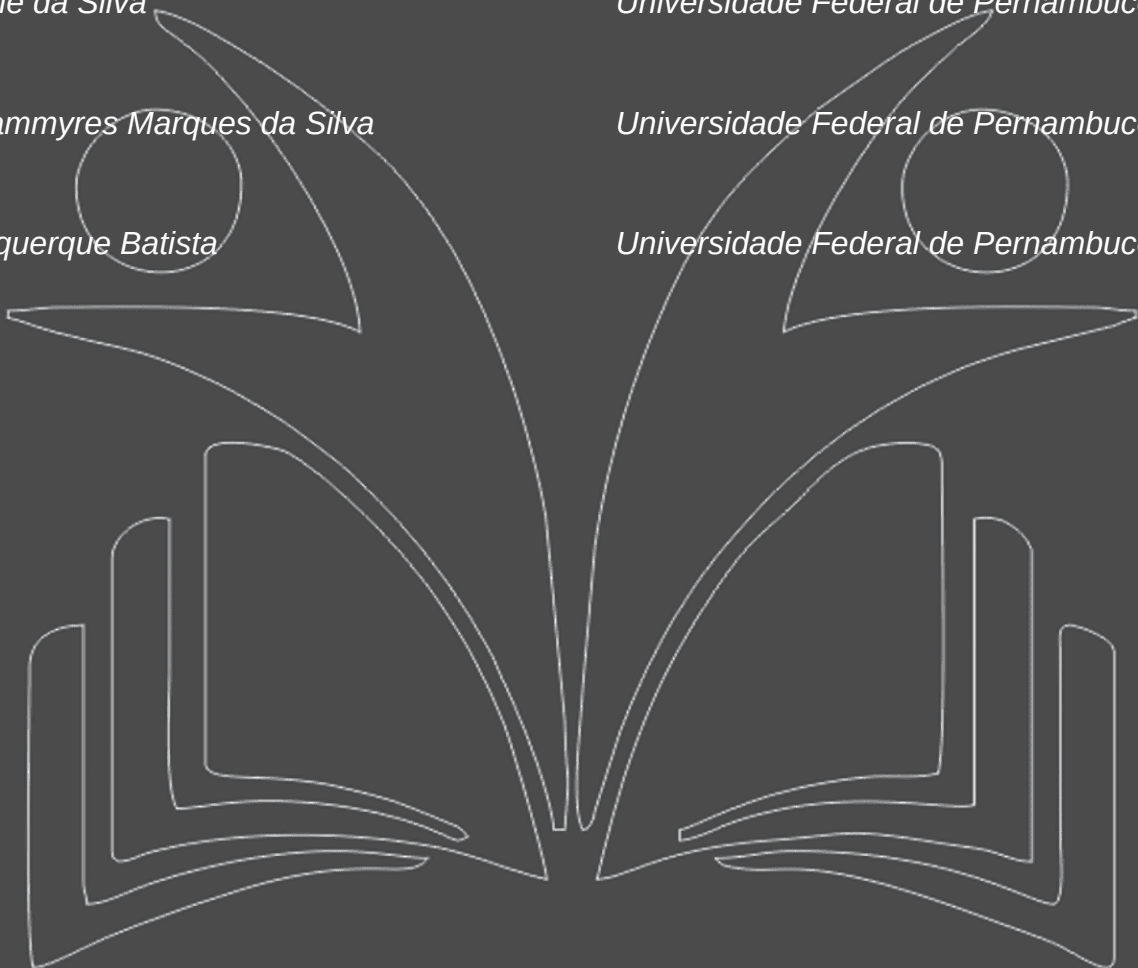
Universidade Federal de Pernambuco

Allynne Thammyres Marques da Silva

Universidade Federal de Pernambuco

Breno Albuquerque Batista

Universidade Federal de Pernambuco



INTRODUÇÃO

As últimas décadas foram marcadas por importantes avanços nas legislações que envolvem a educação no Brasil, principalmente, voltadas ao reconhecimento da diversidade étnico-racial do país. Entre eles, destacam-se a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que ampliou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira ao incluir, também, a temática indígena nos currículos da educação básica.

Além disso, complementando esse marco legal, o parecer CNE/CEB nº 14/2025 estabeleceu as diretrizes para implementação efetiva do ensino de história e cultura indígena com enfoque na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), reforçando a necessidade da construção de práticas pedagógicas e docente comprometidas com o combate ao racismo, valorização da diversidade e o reconhecimento dos diferentes povos indígenas como sujeitos históricos - e vivos - fundamentais para a formação da sociedade brasileira.

Entretanto, apesar dos avanços legais conquistados a partir das reivindicações dos movimentos negros, indígenas e de diversos setores da sociedade civil, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta inúmeros desafios. A permanência de perspectivas eurocentrismo nos currículos escolares, nos materiais didáticos e, principalmente, nos processos de formação docente demonstra que a inclusão das temáticas étnico-raciais, em especial, a temática indígena não depende exclusivamente da existência de dispositivos normativos. Pelo contrário, evidencia a necessidade de enfrentar estruturas históricas de produção de conhecimento que hierarquiza os saberes.

A persistência dessas dificuldades está diretamente relacionada à forma como a história da formação do Brasil foi construída e ensinada ao longo do tempo. Durante décadas, a educação escolar contribuiu para a reprodução de narrativas que privilegiaram experiências europeias e silenciaram os protagonismos de povos indígenas. Como consequência, consolidaram-se representações estereotipadas que ainda hoje influenciam a percepção de estudantes e professores sobre esses grupos sociais.

No campo do ensino de história, essas reflexões são extremamente importantes, pois, historicamente, a disciplina foi estruturada em narrativas europeias, frequentemente colocando os povos indígenas em papéis secundários ou associados exclusivamente aos processos de colonização, retirando toda a

historicidade desses povos. Conforme argumenta Almeida (2010), essa tradição historiográfica contribuiu para o apagamento dos protagonismos indígenas e para a consolidação de representações que desconsideram a diversidade e a historicidade desses povos.

Dessa forma, o presente capítulo pretende contribuir para os debates sobre currículo, ensino de história e ERER, evidenciando que a construção de uma educação verdadeiramente plural, democrática e antirracista exige não apenas a inclusão de novos conteúdos, mas também a transformação das bases epistemológicas que historicamente orientaram, e ainda orientam, a produção do conhecimento escolar e acadêmico no Brasil.

Lei 11.645/2008 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015

No contexto brasileiro, marcado por uma diversidade étnica e cultural profundamente arraigada na sociedade, é de extrema importância que o ensino básico trate dos processos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais que construíram a conjuntura atualmente presente.

Dessa forma, tratar da história e cultura dos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas torna-se essencial, além de representar um processo de reparação histórica desses sujeitos que ao longo da formação do Brasil foram silenciados por meio de um sistema institucional e estrutural que perpetua as diversas formas de violências.

A partir disso, a Lei 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, altera a Lei 11.639/2003, vigente anteriormente e que não incluía povos indígenas na educação das relações étnico-raciais. Em conjunto, essas leis que alteraram a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), determinam as diretrizes e bases da educação no Estado brasileiro, para incluir devidamente nos currículos das redes de ensino, tanto públicas quanto privadas, a exigência do ensino da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Sendo assim, vigente em todo o território nacional, devendo ser aplicado especialmente nas disciplinas das humanidades, mas permeando todo o currículo escolar.

Dessa forma, Segundo Edson Silva, pode-se afirmar que:

“[...] a implementação da Lei nº 11.645/2008 veio somar-se aos debates sobre o reconhecimento e respeito às sociodiversidades no Brasil contemporâneo. E exigindo, portanto, um repensar sobre a História do país, discussões sobre a chamada “formação” da sociedade brasileira e da “identidade nacional”.” (SILVA, 2017, p. 92)

Entretanto, observa-se uma dificuldade na aplicação real desta lei no âmbito da educação básica pública, especialmente na temática indígena, que discutiremos ao longo deste trabalho.

Dessa forma, a promulgação da Lei nº 11.645/2008 representou um importante avanço no reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira, mas a existência da legislação, por si só, não garantiu sua efetiva implementação nas escolas. A partir disso, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, documento que estabelece diretrizes operacionais para a implementação da história e cultura dos povos indígenas na educação básica.

O parecer reconhece que a inserção da temática indígena nos currículos escolares não deve ocorrer de forma pontual, restrita a datas comemorativas ou a conteúdos isolados. Pelo contrário, defende uma abordagem transversal, contínua e articulada às diferentes áreas do conhecimento, promovendo o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos contemporâneos e fundamentais para a formação da sociedade brasileira.

Além disso, o documento compreende que a efetivação da Lei depende diretamente da preparação dos profissionais da educação para trabalhar a temática indígena de maneira crítica, contextualizada e livre de estereótipos historicamente construídos pelo colonialismo e visões eurocêntricas. Nesse sentido, a formação docente deixa de ser um elemento complementar e passa a ocupar posição estratégica no processo de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

O Parecer nº 14/2015 também dialoga com os princípios da interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009), ao defender que o ensino sobre os povos indígenas deve valorizar diferentes formas de conhecimento, cosmologias, memórias e experiências históricas. Dessa forma, o documento ultrapassa a perspectiva da simples inclusão de conteúdos e propõe uma transformação das práticas educativas, incentivando o diálogo entre saberes e o reconhecimento das diversas culturas existentes no país.

Portanto, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 constitui um marco fundamental para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ao reconhecer que a transformação curricular depende não apenas da inclusão formal da temática indígena nos documentos educacionais, mas também da formação de professores capazes de questionar as permanências da colonialidade e construir práticas pedagógicas e práticas docentes - entendidas aqui como a primeira envolvendo toda a comunidade escolar, a

segunda, como os professores abordam as temáticas em sala de aula - mais plurais, interculturais e antirracistas.

Formação docente e experiências de enfrentamento ao racismo

A efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) constitui um dos principais desafios da educação brasileira contemporânea. Embora a promulgação da Lei nº 11.645/2008 represente um avanço significativo no reconhecimento da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira, a implementação dessas normativas ainda encontra obstáculos relacionados à formação docente e às permanências de perspectivas eurocêntricas que permeiam os currículos escolares.

Essa preocupação torna-se ainda mais relevante quando analisada à luz dos estudos decoloniais. Para Quijano (2005), a colonialidade do saber produziu uma hierarquização dos conhecimentos que legitimou perspectivas europeias como universais, ao mesmo tempo em que desqualificou saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros. Tal processo repercute diretamente na educação, influenciando as formações dos professores. Com isso, muitos educadores concluem sua formação inicial sem experiências sistemáticas de estudo sobre as relações étnico-raciais.

A experiência desenvolvida junto ao projeto “UFPE no Meu Quintal”, da Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com o Grupo de Pesquisa e Ensino ETNOS, no município de Ibimirim, Pernambuco, evidenciou essa realidade. Durante o diagnóstico inicial realizado com professores das redes municipal e estadual, constatou-se que muitos profissionais nunca haviam participado de formações específicas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, apesar de atuarem em contextos marcados pela diversidade cultural e étnica. Esse dado revela uma contradição significativa entre os avanços legais conquistados nas últimas décadas e as condições concretas oferecidas para sua implementação.

As ações desenvolvidas no município de Ibimirim/PE consistiram na realização de oficinas formativas destinadas a professores de diferentes áreas do conhecimento, do ensino fundamental II e ensino médio, com participação significativa de docentes da área de História. As atividades tiveram como principal objetivo promover reflexões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e propor estratégias pedagógicas que possibilitassem a inserção das temáticas afro-brasileiras e indígenas no cotidiano escolar, em conformidade com a Lei nº 11.645/2008.

Durante as formações, foi possível identificar que parte dos professores já possuíam algum contato prévio com as discussões relacionadas à temática étnico-racial. Entretanto, esse contato não se traduzia em práticas pedagógicas e docentes efetivas. Muitos relataram dificuldades em abordar os conteúdos em sala de aula, sobretudo por não terem recebido uma formação inicial ou continuada que os preparasse para trabalhar a temática de forma crítica, contextualizada e articulada aos componentes curriculares.

Nesse sentido, as oficinas evidenciaram que um dos principais entraves para a implementação da EREER não está na resistência dos professores, mas na ausência de processos formativos que ofereçam subsídios teóricos e metodológicos para sua atuação. A falta de orientação sobre como planejar atividades, selecionar materiais e desenvolver abordagens antirracistas contribui para que muitos educadores se sintam inseguros diante da temática, mesmo reconhecendo sua importância para a formação dos estudantes.

As oficinas formativas foram fundamentadas em um referencial teórico voltado à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e às perspectivas críticas, decoloniais e contracoloniais da educação. Para isso, dialogamos com autores como Frantz Fanon (2005), Bell Hooks (2017), Maria Regina Celestino de Almeida (2010), Daniel Munduruku (2012), Nego Bispo (2015) e Catherine Walsh (2009), além dos marcos legais estabelecidos pela Lei nº 11.645/2008 e pelo Parecer CNE/CEB nº 14/2015.

Esses referenciais contribuíram para a construção das oficinas ao possibilitarem reflexões sobre a diversidade dos povos indígenas, seus protagonismos históricos e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. A partir disso, foi possível romper com visões estereotipadas que frequentemente representam os povos indígenas apenas em contextos de colonização como personagens estáticos, destacando sua presença contemporânea, suas lutas, conhecimentos e diferentes formas de organização social e cultural.

Além das discussões teóricas, as formações tiveram caráter prático, propondo uma diversidade de estratégias para a abordagem da temática em sala de aula. Entre as possibilidades discutidas, estiveram a elaboração de projetos didáticos interdisciplinares, a utilização de obras produzidas por autores indígenas, a análise de fontes históricas sob diferentes perspectivas, a valorização das histórias locais e das memórias das comunidades, a realização de aulas de campo em espaços de memória e territórios indígenas, a promoção de rodas de conversa com representantes dessas comunidades, o desenvolvimento de sequências didáticas temáticas, a utilização de produções audiovisuais e literárias

de autoria indígena, bem como a construção de atividades que estimulem os estudantes a problematizar narrativas eurocêntricas presentes nos materiais didáticos.

Dessa forma, o referencial adotado permitiu compreender a educação como uma prática transformadora e comprometida com a valorização da diversidade, oferecendo aos professores subsídios teóricos e metodológicos para desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e alinhadas aos princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Após as formações, aproximadamente 70% dos participantes relataram modificações em suas práticas, incorporando conteúdos relacionados às histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas em suas atividades escolares. Esse dado demonstra que a formação continuada pode desempenhar um papel decisivo na construção de práticas pedagógicas e docentes comprometidas com o enfrentamento ao racismo e com a valorização da diversidade étnico-racial.

MATERIAIS DIDÁTICOS

A análise dos materiais didáticos demonstrou diversas lacunas e fragilidades quanto à abordagem da educação das relações étnico-raciais. Pois, apesar da obrigatoriedade prevista pela Lei nº 11.645/2008 e Parecer 14/2015, os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena aparecem superficialmente, por vezes até mesmo sem relação com o conteúdo proposto no momento, apenas citando sem aprofundamentos.

Dessa forma, as principais referências utilizadas foram as obras e pensamentos de bell hooks (1994), Frantz Fanon (1968, 2008), Maria Regina Celestino de Almeida (2010), Daniel Munduruku (2012), Lília Schwartz (2015), Nego Bispo (2023) e John Manuel Monteiro (2000), autores que abordam amplamente as problemáticas raciais e auxiliam a refletir a formação do Estado brasileiro, enquanto um país miscigenado, colonizado, e sedimentado nas relações de exploração e violência direcionadas aos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, por meio da escravidão, objetificação destes indivíduos, além do racismo institucional e estrutural, que é perpetuado hodiernamente

A metodologia adotada neste estudo consistiu na análise quantitativa e qualitativa dos kits de material didático das disciplinas das Ciências Humanas distribuídos às Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) do estado de Pernambuco.

O conjunto analisado no ano de 2025, pertence à Coleção Diálogo: “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (2021) e é composto por seis livros, cada um com temáticas distintas, distribuídos pela Editora Moderna com uma abordagem fragmentada e desorganizada utilizados durante o breve período de vigência do NEM (Novo Ensino Médio). De forma com que os conteúdos das disciplinas são apresentados de forma intercalada, sem uma estrutura clara de início, desenvolvimento ou conclusão, o que compromete a compreensão por parte dos estudantes, que também se mostram insatisfeitos.

Dessa forma, esta discussão trabalho parte da preocupação com a presença efetiva de conteúdos, debates e o ensino sobre as relações étnico-raciais nos materiais didáticos distribuídos pela secretaria de Educação no estado de Pernambuco para as escolas de Ensino Médio, especialmente sobre a temática indígena. Tal abordagem é assegurada pela Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão do ensino da história e cultura indígena na História e nas restantes disciplinas do currículo escolar.

No entanto, os materiais didáticos analisados revelam vácuos expressivos ao não seguirem adequadamente as diretrizes estabelecidas pela legislação. Diante desse cenário, torna-se necessária a promoção de reflexões críticas sobre a forma como tais temas estão sendo tratados e como o debate é proposto dentro das escolas, a fim de garantir uma educação verdadeiramente comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial presente na cultura e sociedade brasileira.

Em 66,7% dos livros há apenas menções isoladas a eventos relacionados às populações afrodescendentes e indígenas, descontextualizados, além de que, em grande parte das menções os materiais didáticos tendem a mencionar esses os povos indígenas, atores históricos, como figuras estáticas, sem agência e “parados” no tempo, desvalorizando e desconsiderando a atuação indígena em diversos eventos históricos brasileiros. Conforme Monteiro (2000), por muito tempo os povos indígenas foram grupos esquecidos nos estudos sobre História do Brasil, eram vistos como grupos a serem integrados pela sociedade colonizada, não os vendo como sujeitos históricos.

Além disso, verificou-se a ausência de uma perspectiva que valorize a diversidade étnico-racial como elemento estruturante da formação social e cultural brasileira, o que reflete uma visão limitada e pouco comprometida com os objetivos da legislação e das diretrizes brasileiras de educação. Ademais, a ausência de uma representatividade positiva de personagens e contextos culturais afro-brasileiros e indígenas nas ilustrações e exemplos utilizados, contribuem para a invisibilização dessas identidades no ambiente escolar.

Apesar disso, os livros analisados trazem em suas discussões conceitos essenciais para a compreensão de processos históricos e sociais, como eurocentrismo, democracia racial, exploração e dominação cultural, racismo estrutural, dentre outros. Dessa forma, observa-se que há a possibilidade de trazer discussões positivas sobre a EREER em materiais didáticos no ensino básico, mas que não existe um esforço para tal realização e cumprimento efetivos da legislação. Além de citar autores cujas ideias não são eurocêntricas, como Achille Mbembe (2018), filósofo e historiador camaronês e Ailton Krenak (2019), líder indígena da etnia Krenak e filósofo, dentre outros.

Dentre os seis exemplares, quatro destes abordaram de forma extremamente superficial tópicos relacionados aos povos indígenas e afro-brasileiros, apenas dois livros do conjunto em questão se destacaram por abordar diversos tópicos relacionados ao tema em questão, especialmente dos povos originários, sendo estes “Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: América: Povos, Territórios e Dominação Colonial”, e “Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Dilema das Repúblicas Latino-Americanas, mas ainda assim de perspectivas vagas.

Diante de um olhar pedagógico, as perspectivas apresentadas na abordagem das relações étnico-raciais nos livros didáticos, são prejudiciais ao processo de formação de um senso crítico e olhar sensível dos estudantes e cidadãos em formação acerca das condições presentes na sociedade para os povos originários.

Ademais, a ausência de representações positivas dos personagens históricos não brancos afeta de forma direta a construção da identidade e autoestima de estudantes pertencentes a estas minorias, consequentemente, ocasionando em uma dificuldade de formar um espaço pedagógico que seja verdadeiramente inclusivo e que se comprometa com o respeito e a equidade.

Já em comparação com o livro utilizado atualmente, no ano de 2026, pelas Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco, houve algumas mudanças. Os livros didáticos são da coleção “Do Seu Jeito” (2026), da Editora Ática, e diferente da coleção anterior que era extremamente fragmentada, esta edição conta com apenas um volume único do livro de História, a ser utilizado ao longo dos três anos de ensino médio.

Entretanto, algumas problemáticas persistem nestes novos materiais distribuídos. De forma geral, apenas um capítulo do livro inteiro – que deve ser utilizado em todo o período do ensino médio –

possui um pouco mais de foco em povos indígenas, porém trata-se do capítulo “Invasões e colonização da América”, em que na verdade o tópico principal é a colonização ibérica no continente.

A partir da análise deste capítulo, que conta com apenas sete páginas, é possível observar que mais uma vez o livro trata de forma superficial a existência pré-colombiana dos diversos povos que habitavam no continente americano. Tratando de resistência indígena, mas apenas ao longo da colonização, como já dito anteriormente, representando esses atores históricos como figuras congeladas no tempo.

Além disso, abordando questões extremamente problemáticas dentro da perspectiva histórica como brandas, a exemplo disso, a catequização dos jesuítas. O livro refere-se ao trabalho forçado praticado pelos indígenas no período da catequização como similar ao seu modo de vida anterior à colonização, não tratando a proibição das línguas e costumes nativos como forma de violência, o que apenas reitera as problemáticas presentes na abordagem da História Indígena nos materiais didáticos disponibilizados.

Ademais, os textos trazem também os episódios de genocídio indígena que ocorreram durante a colonização, mas novamente, de forma desconexa e sem profundidade, o que pode levar à compreensão de que o genocídio foi geral e irrestrito, dizimando todos os povos indígenas, e que não existem mais na atualidade.

A partir, observa-se como o indígena é tratado na sociedade brasileira, numa perspectiva de personagens congelados no tempo, imóvel, de forma a retratar tal como se as culturas indígenas também não fossem alteráveis, mostrando a desimportância dada ao se tratar deste tema também nos materiais didáticos, que perpetuam essas visões para as gerações em formação escolar.

Assim, relacionado a ERER, Edson Silva (2017) afirma que os livros didáticos são os instrumentos mais utilizados nas instituições escolares, e ainda, não são instrumentos política ou narrativamente neutros. Dessa forma, representando uma visão de mundo específica, que comumente é generalizada acerca de diversos temas, e dentre esses, a temática indígena na sociedade brasileira, discorrendo sobre esses sujeitos como “primitivos” ou “pré-históricos”.

Portanto, os materiais didáticos reiteram uma narrativa que é excludente e hierarquizada da história brasileira e latino-americana. Assim, levando a um comprometimento da construção de uma

consciência e memória histórica democrática e plural, perpetuando estereótipos e estigmas já a muito tempo presentes no cotidiano e na estrutura da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos, evidencia-se principalmente que a Educação das Relações Étnico-Raciais ainda possui diversos obstáculos a serem enfrentados, não é implementada corretamente na educação básica e não atende plenamente às exigências legais e pedagógicas, principalmente pela ausência de orientações e formações corretas aos docentes para aplicação efetiva da lei que garante o ensino de História e Culturas indígenas nas instituições de educação de ensino fundamental II e médio.

De forma com que tais lacunas, negligências e o tratamento superficial dos conteúdos comprometem a formação crítica e cidadã dos estudantes em formação, que dessa forma contribuem para a perpetuação de comportamentos e concepções errôneas em direção aos povos originários e afro-brasileiros, para além da violência e silenciamentos históricos causados pelo racismo.

Dessa forma, observa-se que as formações continuadas são estratégias e ferramentas essenciais para a implantação de uma política antirracista nas escolas, proporcionando reflexões necessárias acerca do tema. Além de proporcionar materiais teóricos, didáticos e estratégias metodológicas, auxiliando os docentes a tratarem da Educação das Relações Étnico-Raciais, especialmente em relação à temática dos povos indígenas a romper com padrões de discursos que podem ser prejudiciais.

Assim, torna-se indispensável para a educação brasileira repensar a garantia e importância de formações continuadas para os docentes, não limitando à área da História, mas a todas as disciplinas presentes na educação básica, para garantir a conformidade com a Lei 11.645/2008 e o Parecer 14/2015, permeando todas as disciplinas do currículo escolar, garantindo que estejam alinhados à uma proposta pedagógica inclusiva, plural e antirracista, assim como garante a legislação brasileira.

Logo, cabe também às instituições formadoras e aos profissionais da educação o compromisso de promover práticas que valorizem e respeitem a diversidade étnico-racial no espaço escolar, para que assim formem-se cidadãos críticos e conscientes acerca da história e conjuntura da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da Lei nº 11.645/2008. Brasília, DF: CNE, 2015.

DIAS, Adriana Machado. PELLEGRINI, Marco. Do Seu Jeito: História. Volume Único. 1ª edição. São Paulo: Editora Ática. 2024.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MONTEIRO, John Manuel. “O desafio da história indígena no Brasil”. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 3. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2000. p. 227.

MONTEIRO, John M. Tupis, Tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo. 2001. Tese (Livre-Docência em Etnologia – Área de História Indígena e do Indigenismo) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

ROMEIRO, Julieta. Et al. Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 6 volumes. 1. Edição. São Paulo: Moderna, 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. A terra dá, a terra quer: práticas e saberes de encantamento. Rio de Janeiro: Dantes, 2023.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Edson. Os Povos Indígenas e o Ensino: Reflexões e Questionamentos às Práticas Pedagógicas. Revista Tópicos Educacionais, v. 23, n. 2, p. 89-107, jul./dez. 2017.

Capítulo 24



10.37423/260611098

ESCRICENAR: A ESCRITA COMO EXPERIÊNCIA CÊNICA EM A OBRA

Clarissa Finger Brittes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul



RESUMO

O trabalho investiga o conceito de escricenação, compreendido como a escrita que se configura enquanto cena, articulando linguagem, corpo e acontecimento como experiência continuada no campo da pesquisa em artes. Estruturada a partir da poética dos elementais védicos e da experiência somática, a elaboração textual busca incorporar qualidades sensíveis e estados de presença associados a cada princípio, ampliando processos anteriores e articulando-se com as experiências pedagógica e escritiva.

Palavras-chave: Pesquisa em artes; processos de criação; ensino em artes; escrita performativa; artes cênicas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso em Teatro A Obra (2025), investigação que articula criação artística, prática pedagógica e elaboração escrita no campo das artes cênicas. A pesquisa parte da compreensão de que a experiência performativa não se encerra no acontecimento da cena, podendo desdobrar-se em outras materialidades da linguagem escrita.

No contexto da formação em artes, a escrita costuma assumir a função de registro ou análise posterior dos processos criativos. Em A Obra, propõe-se um deslocamento dessa função, compreendendo a escrita como continuidade da experiência cênica. A partir dessa perspectiva, desenvolve-se o conceito de escricenação, entendido como a produção textual que emerge de estados de presença, percepção corporal e qualidades sensíveis mobilizadas no processo de criação, ensino, leitura e até mesmo apreciação.

O trabalho foi desenvolvido a partir de um percurso que envolveu a realização de performances, experiências de ensino em contextos formativos, apreciações críticas com encenações de dança e teatro e a elaboração escrita desses processos. Ao longo dessa trajetória, evidenciou-se que criação, docência e reflexão não se organizam como etapas distintas, mas como dimensões interdependentes de um mesmo campo de experiência.

A pesquisa ancora-se na compreensão do ensino como prática criadora e no reconhecimento da poética como campo de produção de conhecimento, situando-se no âmbito das investigações em processos de criação em artes. Entende, ainda, apreciação e escrita como diálogo contínuo.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência em processos de criação, articulando prática artística, prática pedagógica, apreciação e elaboração escrita. O percurso incluiu a realização de performances e o desenvolvimento de experiências formativas com estudantes no Centro Social Antônio Gianelli - unidade G1 Belém Velho com adolescentes entre 13 e 18 anos, orientadas pelos mesmos princípios poéticos e metodológicos ao longo de 2025. O processo foi atravessado pela experiência de apreciações críticas publicadas ao longo desse ano e do ano anterior.

A organização do processo baseou-se na poética dos elementais - Terra, Água, Fogo, Ar e Éter - compreendidos como qualidades sensíveis que orientam modos de presença, percepção e

composição. Com base na pesquisa somático-performativa (Fernandes, 2014), cada princípio operou como eixo de experimentação corporal, criação cênica e elaboração textual.

A escrita e a leitura propõem-se a sentir e gerar sensações. Relaciona-se com as frentes indivisíveis que me compõem e que se compõem de trocas com alunos, colegas, público. Não deixo de encenar- dançar enquanto escrevo, ou de escrever enquanto performo aulas, cenas, vida. Levo comigo tudo que me atravessa e disso emergem as composições que se direcionam a diferentes eixos de trabalho por mim interligados e corporificados: tudo passa pelo corpo.

1. *Escricenação: escrita como experiência cênica*

Como dispositivo para a leitura das imagens-texto embaladas por trilhas via links que destaco de capítulos de A Obra e artigo aqui com o porquê das escolhas, importa trazer que, a exemplo de uma experiência cênica contemporânea, elas não propõem uma leitura linear, mas uma experiência. O trabalho apresenta um percurso de criação em e com Artes Cênicas que articula processo artístico, prática pedagógica e investigação sensível. Permanece em todas etapas desse processo contínuo da obra em diálogo com as poéticas que escolhe. Assim, refere-se às metodologias com que opera nessas trocas que acontecem e que incorporam “ser docente”, “ser artista” e “ser pesquisador”. Permite-se até a escapes do tema corporificando “ser apreciador-crítico” em escricenações com outras obras não compostas por essa autora que aqui e agora performa para você.

A escrita emerge como desdobramento da experiência corporal e relacional vivida desde ao longo do trabalho ad infinitum, assumindo uma dimensão performativa. Trata-se de um relato de experiência organizado não a partir de uma estrutura acadêmica tradicional, mas por campos de vivência que correspondem a estados do processo.

Num espaço-tempo quântico, onde o futuro já existe enquanto possibilidades simultâneas, não nos bastam palavras que re-presentem movimentos, ou movimentos que representem palavras. (...) Acredito que a pesquisa em artes cênicas com encenação tem inaugurado um entre-item, um “entre-lugar” intersticial (BHABHA, 2005: 298), entre Escrita Performativa e Performance Escritiva. Não se trata de uma abordagem linear nem previsível, porém extremamente clara e coerente. (Fernandes, 2008)

2. *Campo processual: criação, docência e pesquisa*

O texto/ imagens/ vídeos/ sons e QR codes estão distribuídos em cinco campos: (a)terror, (des)aguar, set on (fire), respir(ar)ej(ar) e éter. Cada um deles corresponde a qualidades de presença e

transformação associadas aos elementos terra, água, fogo, ar e éter, que orientam e atravessam o percurso de criação, ensino e pesquisa. Despertam sensações, intuições, relações, sinestesia. Criam uma atmosfera e os desdobramentos que fizerem sentido ao espectador-leitor.

A Obra inscreve-se como campo processual, em que criação artística, prática docente e reflexão se constituem de forma indissociável. Mais do que apresentar resultados, o trabalho expõe tensões, resistências, transformações e deslocamentos vividos no encontro entre corpo, linguagem, criação e ensino. Nas experiências pedagógicas, observou-se que a articulação entre percepção corporal e elaboração escrita favoreceu processos de criação e reflexão nos contextos formativos, fortalecendo a compreensão da escrita como ferramenta poética e investigativa reciprocamente.

3. *A escrita como cena: materialidade, fragmento e experiência*

Ao longo do trabalho, a escrita compõe narrativas dramatúrgicas somáticas e assume diferentes materialidades. Escolhe a partir da poética dos elementais quais serão os temas de que irá tratar e como, trazendo diferentes nuances, ritmo, visualidade, sonoridades, texturas e provocando relações com o público/leitor. Organiza-se com a finalidade de produzir sensações utilizando, por exemplo, disposições gráficas que não necessariamente demandam leitura, como nas passagens tachadas ou em composições espaciais com letra mínima.

Em (a)terror, todas referências utilizadas em trabalhos anteriores foram lançadas visualmente e propositalmente em letras pequenas e sem articulação. Simbolizam com isso tanto as referências como alicerce para a composição, quanto como algo que nos soterra e confunde em algum ponto, até que encontremos um caminho para nos equilibrarmos sobre elas. Trata também do quanto o próprio desequilíbrio está intrínseco em nossos processos contínuos de construção, desabamento e reconstrução de ideais e fazeres.

[illegible]

329

Eu que vinha falando que eu não compactuo com pactos, eu que vinha buscando nas minhas tentativas de entrar para um pós-graduação stricto sensu atualizando a minha poética dos

elementais védicos, que falam sobre muitas camadas, e com os quais me interessa trabalhar numa relação de horizontalidade em relação ao público, eu que por anos ou há muitos anos ministro aulas pra pessoas de classe média ...classe média alta, eu que há anos me incomodo com as salas de yoga sem variações de cor e corpos... eu que há anos busquei formas de politizar esse meu trabalho... fui contratada para compartilhar os meus aprendizados e aprender com esses jovens da periferia.

Eu que nesse mesmo semestre escolhi disciplinas pra olhar pra performance art, pra olhar pro teatro invisível, de rua e do oprimido, pra performar a voz e o corpo desse lugar ancestral do teatro com uma professora-entidade, pra trabalhar atuação no teatro de uma perspectiva de atualização do épico...me vejo nesse lugar

De um lado a periferia do Rubem Berta, em que fui contratada para dirigir, um cortejo...De outro a periferia do Belém Velho, no outro lado da cidade, onde fui contratada como educadora social de expressão artística com a oportunidade de entrelaçar, dança, teatro, performance, política...de lugares em que faz política – e não que não se faça isso sempre – mas nesses lugares tendo a oportunidade de reconhecer vozes

Eu poderia relatar a minha profunda animação em estar sendo instigada a ser política neste trabalho. Eu animada em poder dizer por essa estrada em alto e bom som que optar pelo caminho da esquerda é sempre melhor, não vou no entanto desaguear sobre isso. A partir de agora, relato tudo que tem chegado no processo com eles. Ou será que não é esse mesmo o caminho que opta pela esquerda?

O choro da noite só serviu pra que eu pisasse em lesmas

A Alegria de Ensinar de Rubem Alves traz algumas situações sobre a normalização que a sociedade nos impõe especificamente na relação com a educação e o quanto a educação prepara os alunos para o mercado de trabalho, o quanto a educação é utilitária, e fico refletindo sobre o meu papel como um professor de artes, mais especificamente de expressão artística.

Ou, em cascatas, decidi cortar partes do texto que não faziam mais sentido – mas que não deixaram de desenhar esse leito por onde escorri os desejos. Inspirada, pois, pela obra Antigos e soltos (Cesar, 2008), deixei ali os rastros tachados para quem quisesse saber do percurso sobre o qual eu não quis mais falar.



Nem sei

Mas sei bem

Primeiro pensei em procedimentos oníricos que sonhei desaguar, chover, escorrer.. hoje também porque fui entrecortada por Espiralando Jala e aqui me espiralando no tempo sem saber se estou sendo acompanhada venho e vou em saltos quânticos não-lineares (tudo bem pra você?)

A peça cheia de imagens que eu amei e nesses saltos pensei... gente, não vou acompanhar, será que vou acompanhar?.. estou acompanhando... ah, sim! Estou, então talvez você também, mas pode ser um

TALVEZ

Andava pensando em

Procedimentos oníricos para escridançar ou perforscrever Gosto muito de me relacionar com sonhos:

Não me abaixo. Mergulho:
me trouxe um desejo de que meu(s) texto(s) de apreciação ao : cometer uma crítica-
mergulhassem no âmago da minha vivência com aquela obra sendo esse meu Eu sempre
o eu que fala do meu lugar de muitos Eus... DEIXO ELAS COMO UM respiro

Eu exercícios de escrita

Não entendo eles só como algo inconsciente da mente nessa existência (juro que escrevi isso antes de cometer a crítica que você leu acima – ou não leu). Então veja como o tempo espirala em saltos mesmo talvez como uma dança:

TALVEZ

Mas somente talvez os sonhos carreguem algo do tempo da ancestralidade. Rastros no tempo-espaço (Leda Martins). De um tempo não-linear cronológico. De um tempo espiral em que energias presentes, passadas e futuras coexistem:

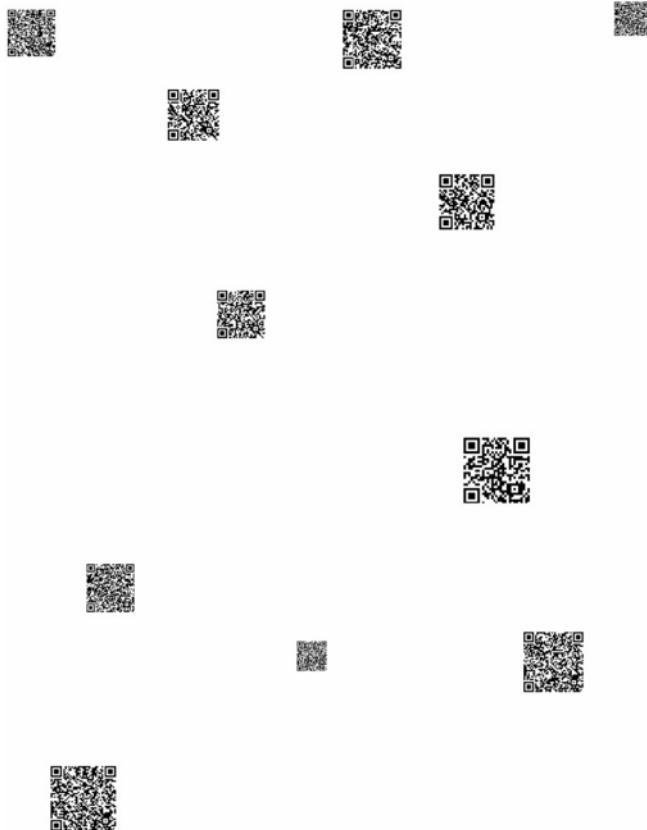
Então assisti essa peça e sonhei com ela. E ela está aqui. E tem um outro sonho, de outro tempo do qual me lembro até hoje. E me atravessa:

E também me atravessa e dialoga com meu fazer uma outra experiência:
RESPIR(AR)

Hoje fui gravar um vídeo depoimento. Acabo de saber que fui selecionada para uma mostra e corro contra o tempo. O senhor que me atendeu no local disse: a gente não

Em outros momentos-ar, a leitura se expande por meio de QR codes, que integram a obra como dispositivos de composição. Trago, assim, uma página cheia de balões de QR Codes em respir(ar)eja(ar), que direcionam para minhas apreciações de espetáculos, configurando respiros no processo. Foram esses momentos arejados oferecendo pequenos espaços “improdutivos” nesse ano turbulento de 2025 que se compõe de tantas investigações e produções minhas ou nas quais tive

papeis decisivos. Configuraram uma forma de desviar do processo de criar, dirigir, professorar e flutuar por pensamentos-cena de outras pessoas.



QR codes também configuram trilhas sonoras ou fragmentos das performances, permitindo ao leitor experienciar o trabalho. Com isso, os QR codes presentes no texto não funcionam como anexos, mas como camadas constitutivas da obra, ampliando a experiência de leitura para dimensões sensoriais, sonoras e performativas. O ar está presente em todos os outros elementos, assim como o espaço. E, assim, os balões QR code compõe ambientes alternativos dirigidos pela escolha do leitor espectador

que desejar ampliar sua experiência, assistir as obras que estão ali escricenadas, ou inserir outras camadas de experiência à leitura. A exemplo do que você pode escolher vivenciar agora nessa sua experiência, apontando a câmera do celular pra eles.

////// Espiralando Jala é sobre sentirmos a água juntos através do tempo ////

Check list:

- tapete
- Rolo de papelão
- Taça
- Bombona (com água)
- Tigelas (na caixa)
- Regador
- MP3 - pendrive (não tenho)
- Figurino
- Roupa pra aquecer
- Roupa e sapato pra depois
- Prender cabelo
- Celular
- Carregador
- Tripé



Ações

- Saudação a lua (som do mar)
- Espirala
- Onda
- Rolamento para trás
- Desenrola o tapete
- (Alguém) o rolo
- (Alguém) arruma o tapete
- Trago a taça até a outra ponta
- Danço a bacia
- (Alguém) derrama a água
- Danço a bacia e a água no lugar
- PAUSA (áudio pausa)
- Peço pra fecharem os olhos por 1min
- Distribuir bacias com palavrão pras pessoas (alguém)
- Enche-las de água com regador (aguar)
- Esvazia-las na bacia (desagurar)



Trago, ainda, representando o fogo, o áudio em que reuni frases e dos meus alunos de críticas a mim por não entenderem a utilidade daquela aula, seguidos de prints de seus relatos deles maravilhados com a Bienal e com os espetáculos onde os levei. No capítulo (set on) fire, trouxe tudo que inflamou o processo, que se alastrou em mim e gerou ansiedade. Tudo o que me causou irritação e desespero, diferente do que levei para desaguar que era algo mais emocionado e lamurioso A não compreensão

deles sobre a utilidade das aulas de expressão artística e total desvalorização do campo da arte gerou em mim desacomodação. E foi fundamental para o meu processo de troca com eles, pois me moveu. Me direcionou à busca por ferramentas-fundamentações que demonstrassem o quanto é isso que a sociedade quer da população vulnerável. O quanto o ensino para essa parcela da sociedade prioriza o mercado de trabalho da mão de obra técnica e esmaga o desejo da poesia, da reflexão, da transformação e do desejo de ocupar espaços que não sejam o de servir.

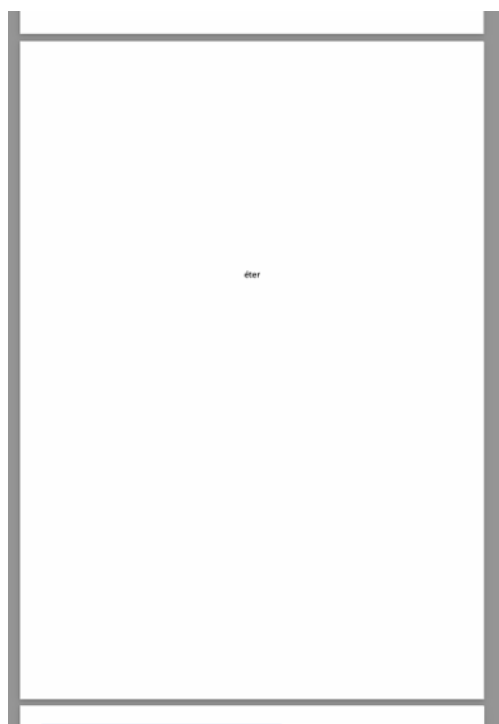
E me surgiu Ruben Alves, pela mão do meu orientador Mesac, e Bell Hooks que já estava na minha cabeça com toda sua amorosidade e transgressão. Eles vieram, mas, antes, teve esse abalo, os planos queimados e renascidos das cinzas. As falas deles antes e depois estão ali... e também as minhas... minhas tentativas desesperadas de tentar prosseguir, de domar os preconceitos - como se fosse eu que o pudesse - e de entender novos caminhos. Expus em áudios conduzidos por chamadas em vídeo, em mensagens enviadas por whats app esse processo. E assim configura-se o fogo que arde, queima, e, por fim, transforma.





Com isso, os QR codes presentes no texto não funcionam como anexos ou materiais complementares. Por meio deles, o leitor acessa registros sonoros, audiovisuais e textuais que compõem o processo. Em alguns casos, apresentam atmosferas sonoras que podem ser escutadas durante a leitura; em outros, conduzem a textos que se desdobram paralelamente ao relato. Essas camadas ampliam não apenas a dimensão sensível e documental do percurso, mas também a experiência cênica de sua leitura.

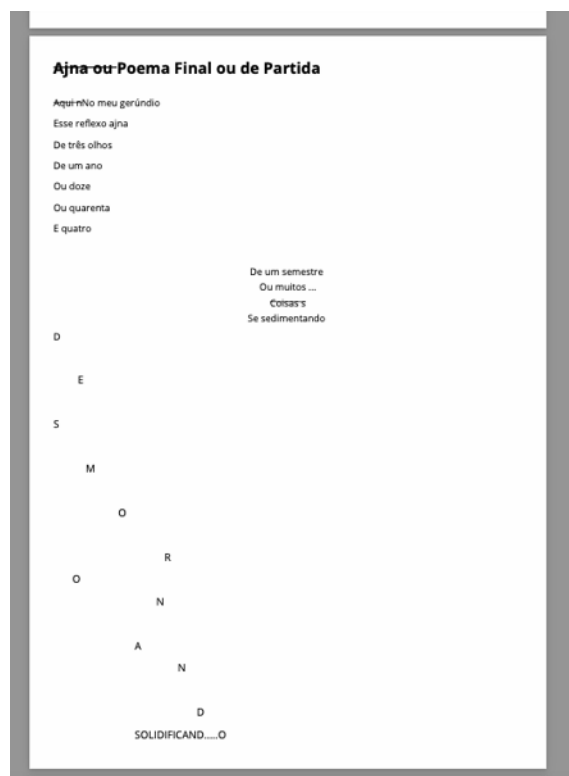
O espaço, por fim, que configura-se no éter é uma página em branco para a imaginação do leitor preencher. Como uma peça sem final, de possíveis recomeços, de decisões que cada um pode inscrever, espaços-entre (Fernandes, 2008), de camadas inspiradas por intuição ou sonhos (Fernandes, 2014) ou, ainda, de tempos-espaço espirais (Martins, 2003).



E essa escolha de dar espaço para o público se configura numa escolha que funda o trabalho e suas escolhas tanto em tempos de criação, quanto nos de ensino, em que trago como Bell Hooks me autoriza a transgredir. Tanto ao pesquisar, quanto ao escricenar, A Obra não traz as explicações como trouxe aqui, ela provoca a vivência e dá autonomia para a compreensão que cada um quiser construir.

4. Poema-Processo Sem Fim

Minhas considerações finais em A Obra são um Poema Final ou de Partida. Lá, mas aqui não poderia infelizmente. Assim, transcrevo o que ele traz e destaco pequenos trechos. Neles, a escricenação se apresenta como fluxo, sobreposição de tempos e estados, articulando memória, docência, criação e pensamento em um campo não-linear.



Os fragmentos evidenciam não só a escrita como acontecimento e em que pensamento, memória e experiência se articulam de forma simultânea: eles reforçam o caráter de obra-processo apresentado como ponto inicial e como citação alicerce em (a)terror (vide 1ª imagem do artigo). O caminho da obra é o dela mesma (Klee apud Rey, 1996) e ela caminha sem fim, pois o fim é a morte da pesquisa (Fernandes, 2014).

Destaco alguns pontos-chave que a constroem a partir dos elementais védicos e isso é a bagagem de experiências anteriores que retornam em espirais pois experiências também ancestrais e que deixam rastros: experiências com a natureza, com arte, com o outro. Então, para além dessa encruzilhada de saberes, a relação. Assim, A Obra, como qualquer obra, não se faz sozinha: se constrói e se completa a partir da troca. Nós aqui agora juntos compartilhando essa escricenação, a escricenação se construindo em mim e de mim na relação com meus coletivos de trabalho, professores, alunos, autores, público, leitores.

É nesse entre-tempo, em entre-lugares que A Obra se desenha, dança, encena, escreve. Ou sonha...intui. A não linearidade, o uso de repetições, cortes e sobreposições produzem essa dramaturgia textual que se aproxima da lógica da cena contemporânea, deslocando a leitura para um campo sensorial. Nesse contexto, a escricenação não apenas descreve o processo, mas o atualiza, constituindo-se como prática metodológica e poética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU SEM FIM)

A organização deste trabalho, assim como o de A Obra, propõe uma leitura em ritmo próprio, aberta a pausas, retornos e atravessamentos. O leitor é convidado a escolher seus percursos, permitindo que o encontro com o texto se configure como uma experiência cênica e somática. Com isso, a elaboração evidencia que o processo de criação em artes não se constitui de forma linear ou estável, mas por meio de sobreposições, interrupções, retornos e estados de trânsito contínuo. Nesse percurso, fragilidades, dúvidas e instabilidades não se opõem às descobertas, mas se configuram como forças constitutivas da experiência, atuando como disparadoras de criação, ensino e investigação.

A escrita desenvolvida no trabalho incorpora essas dinâmicas ao assumir uma estrutura fragmentária e processual, na qual diferentes tempos, vozes e estados coexistem. Nesse contexto, a escricenação afirma-se como prática que não busca organizar ou estabilizar a experiência, mas sustentá-la em sua complexidade, permitindo que o pensamento se produza em movimento. A escrita enquanto espaço de continuidade da cena, incorpora não apenas o que se consolida como resultado, mas também aquilo que permanece em estado de processo.

Na indissociabilidade entre criação, ensino e pesquisa, a escricenação proposta em A Obra aponta para modos de produção de conhecimento que reconhecem o inacabado, o sensível e o relacional como dimensões fundamentais da pesquisa em artes. Inscreve-se, pois, como campo processual, em que criação artística, prática docente e reflexão se constituem de forma indissociável. Mais do que apresentar resultados, o trabalho expõe tensões, resistências, transformações e deslocamentos vividos no encontro entre corpo, linguagem e ensino.

O desenvolvimento do processo evidenciou a escrita como prática sensível capaz de prolongar a experiência cênica no campo da linguagem. Ao invés de operar como registro ou representação, o texto passou a constituir-se como acontecimento, articulando percepção corporal, memória e materialidade visual. A estruturação da escrita a partir dos elementais produziu diferentes modos de composição, influenciando ritmo, densidade e organização espacial do texto. A disposição gráfica das palavras aproximou a leitura de uma experiência performativa, tensionando a linearidade e convidando o leitor a uma relação sensorial com o texto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Campinas: Papirus, 2000.

BRITTES, Clarissa. Zen Performance: o asana como tarefa. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BRITTES, Clarissa. Pancha: instalações somáticas. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRITTES, Clarissa. A Obra. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

CESAR, Ana Cristina. Antigos e soltos. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2008. FERNANDES, Ciane. Pesquisa somático-performativa: sintonia, sensibilidade e integração. Art Research Journal, 2014.

FERNANDES, Ciane. Entre Escrita Performativa e Performance Escritiva: O Local da Pesquisa em Artes Cênicas com Encenação. V Congresso da ABRACE UFMG, 2008.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MARTINS, Leda. Performances da Oralitura: Corpo, Lugar Da Memória. Letras, (26), 63–81, 2003.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. 164 p.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instancias metodológicas sobre a pesquisa em Poéticas Visuais. Porto Arte, Porto Alegre, v.7. n.13, p. 81-95, 1996.



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE



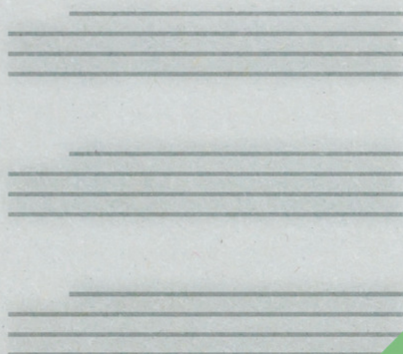
conhecimentolivre.org/home



contato@conhecimentolivre.org



[editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)



ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XLV