Liames da formação acadêmica no âmbito do Programa de Educação Tutorial – Letras e Pedagogia

Morgana Fabiola Cambrussi
Giovana Cofferri de Oliveira
(Organizadoras)

2025

PET
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL | LETRAS E PEDAGOGIA - CHAPECÓ
Assessoria Linguística e Literária da UFFS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Liames da formação acadêmica no âmbito do Programa de Educação Tutorial – Letras e Pedagogia

Morgana Fabiola Cambrussi
Giovana Cofferri de Oliveira
(Organizadoras)

2025

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta edição pode ser utilizada ou reproduzida – em qualquer meio ou forma, seja mecânico ou eletrônico, fotocópia, gravação etc. – nem apropriada ou estocada em sistema de banco de dados, sem a expressa autorização da editora.

Copyright © 2025 by Editora Dialética Ltda.
Copyright © 2025 by Morgana Fabiola Cambrussi e Giovana Cofferri de Oliveira (Orgs.)

DIALÉTICA
EDITORA

/editoradialetica
@editoradialetica
www.editoradialetica.com

EQUIPE EDITORIAL

Editores
Profa. Dra. Milena de Cássia de Rocha
Prof. Dr. Rafael Alem Mello Ferreira
Prof. Dr. Tiago Aroeira
Prof. Dr. Vitor Amaral Medrado

Coordenadora Editorial
Kariny Martins

Produtora Editorial
Júlia Noffs

Controle de Qualidade
Bruno Silva

Capa
Paolo Malorgio Studio LTDA

Diagramação
Isabela Lopes

Preparação de Texto
Miguel Sanches

Revisão
Araceli Pimentel

Auxiliar de Bibliotecária
Laís Silva Cordeiro

Assistentes Editoriais
Luana Consoli
Ludmila Azevedo Pena
Renata Vieira Pontello

Estagiários
Rayane de Souza Tavares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L693f Liames da formação acadêmica no âmbito do Programa de Educação Tutorial : Letras e Pedagogia / organização Morgana Fabiola Cambrussi, Giovana Cofferri de Oliveira. – São Paulo : Editora Dialética, 2025.
2000 Kb ; pdf.
Bibliografia.
ISBN 978-65-270-8881-3

1. Formação Acadêmica. 2. Programa de Educação Tutorial. 3. Educação. I. Título.

CDD-370

Mariana Brandão Silva - Bibliotecária - CRB -1/3150

APRESENTAÇÃO

RESSOAMOS A CONCEPÇÃO FREIRIANA DE QUE *O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR*

Morgana Fabiola Cambrussi[1]

Giovana Cofferri de Oliveira[2]

Estamos novamente diante da satisfatória responsabilidade de apresentar uma coletânea de trabalhos do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS, *Campus* Chapecó (PET ALL). A escrita dos capítulos que compõem esta organização revela duas faces da formação empreendida pelo PET ALL durante o ano de 2024. Por um lado, de forma mais explícita, é notável a dinâmica de atuação diversificada do grupo, cujos trabalhos contemplam a comunidade interna da UFFS e também parcerias com entidades e comunidade externa, além de delinearem uma fina relação entre as práticas de ensino, de pesquisa e de extensão – consolidando o que se convencionou chamar de "formação integral". Por outro lado, de forma muito menos aparente, existe ainda a contribuição da atividade de escrita para o despertar dos sujeitos que, ao materializarem no texto a experiência acadêmica vivida, refletem sobre si, sobre a própria participação no PET, sobre o trabalho desenvolvido e, também, sobre o gesto de escrever (e de produzir/publicar) no ambiente acadêmico. Como podemos perceber, estes capítulos comunicam à comunidade universitária o quanto foi profícua a atuação do PET ALL e também oferecem aos petianos uma nova oportunidade de crescimento como profissionais dessa comunidade.

O Programa de Educação Tutorial (assim como outros programas de formação acadêmica em cursos de licenciatura) assume o compromisso "[...] de trabalhar por uma formação profissional mais humana, ética e integral, com comprometimento social", conforme apontam Cambrussi, Marchesan e Ferreira (2020, p. 118). Promover uma formação que efetivamente ganhe esses contornos requer o fomento de vivências universitárias integradas

---

1 Doutora em Linguística, docente do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Tutora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

2 Estudante da 10ª fase do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

em termos curriculares e extracurriculares, consideradas as práticas de ensino, de pesquisa e de extensão. Essas vivências estão ainda pulsantes nas atividades aqui relatadas.

Outro aspecto a se destacar é a respeito de quanto essa trajetória se coaduna ao objetivo específico do Programa de Educação Tutorial, que visa estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior (Brasil, 2013). As ações da educação tutorial devem ser significativas como vivências, ou seja, necessitam ser experimentadas como atividades transformadoras da aprendizagem que se desenvolve mediante o aprender fazendo e refletindo. Na condição de grupo que se quer coeso, a transformação dos sujeitos também passa pela dimensão dialógica da mediação pedagógica, que articula indissociavelmente ensino, pesquisa e extensão.

Em Ferreira e Cambrussi (2016), defende-se que, como ser de linguagem, histórico, cultural e social, é no discurso e por meio deste que o sujeito se constitui com relação às interpelações ideológicas que o encontram e lhe solicitam posicionamentos. Essa visão emerge na esteira de Bakhtin (1988, 1997), que tem sido uma referência importante para a compreensão da dimensão dialógica da linguagem, sem a qual não haveria mediação pedagógica nem vida social permeada de significados, tampouco sujeitos se constituiriam uns em relação aos outros e em relação à coletividade. Diante desse quadro, é o trabalho com a linguagem tomada como discurso que deve permear as práticas educacionais para que surjam reflexões não apenas sobre os sentidos produzidos por essas práticas, mas também sobre *como* esses sentidos foram produzidos dentro das delimitações do processo de ensino e de aprendizagem que possibilitou vivências. Assim, avança-se do sentido da vivência para a reflexão crítica sobre ela e sua construção. Esse movimento permite o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo dialógico em questão, um dos propósitos da educação tutorial.

Fomentar a escrita reflexiva, que permite uma introspecção para pensar o próprio fazer na condição de participante do grupo PET, também pode ser considerada uma prática que colabora com a busca por uma formação profissional mais qualificada. Sobre esse aspecto, diversos autores têm debatido a tutoria como estratégia para elevar a qualidade da educação superior (Astin, 1984; Aviles, 2004; Martins, 2007; Rosa, 2020). Examinando esses debates, nota-se o ponto pacífico de que a tutoria contribui para o cumprimento de um dos maiores objetivos da educação superior: *o desenvolvimento integral do sujeito educando*. Como alternativa que não se limita a objetivos exclusivamente acadêmicos nem à orientação de um trabalho específico, a educação tutorial focaliza, por excelência, a formação integral do sujeito (Balau-Roque, 2012). Nos capítulos que seguem, o percurso dessa formação integral vai se desenhando, além de estar problematizado no Prefácio que abre este livro, do professor e tutor do PET Ciências de Cerro Largo, Roque Ismael da Costa Güllich. Com o olhar de quem está atuante no PET desde o surgimento do Programa Institucional, Güllich pondera sobre a potência das vozes e das iniciativas que aqui ressoam.

O primeiro capítulo, intitulado *Panorama da atuação petiana ao longo de um ano de intenso trabalho acadêmico*, de autoria da tutora do programa, Morgana Fabiola Cambrussi, e da acadêmica do curso de pedagogia Giovana Cofferri de Oliveira, buscou sintetizar os trabalhos realizados em diferentes esferas, espaços e com diversas intencionalidades para a comunidade acadêmica e regional. Buscou-se resumir o trabalho de um grupo que

cumpre com o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, ilustrando-o por meio de registros que também contam essa história.

Na sequência, os capítulos seguem elencados por meio dos eixos ensino, extensão e pesquisa, sendo o segundo, *Diálogos linguísticos e culturais: o papel do ensino do português como segunda língua para indígenas no ambiente universitário,* e scrito pelas acadêmicas Débora Winckler Bedin e Kassiane Boita Kappes, com supervisão da professora Morgana Fabiola Cambrussi. O texto aborda um projeto de ensino que buscou introduzir aspectos da língua portuguesa para estudantes indígenas de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó, fomentando processos de inclusão desses estudantes por meio do aprendizado de uma segunda língua, considerando as singularidades presentes nessa metodologia de ensino. Já o terceiro capítulo, *Educação e inclusão: experiências com o ensino da redação do ENEM na ONG Verde Vida*, de autoria da petiana que esteve no PET ALL até o final da sua graduação, Maria Eduarda Albuquerque, em coautoria com a professora Aline Cassol Daga Cavalheiro, sintetizou a experiência vivida pela acadêmica durante os três meses que ministrou aulas preparatórias para a redação cobrada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em um contexto de vulnerabilidade social. O projeto, realizado na ONG Verde Vida, faz parte de uma parceria com o PET ALL, cujas ações são voltadas a, além de incluir estudantes adolescentes oriundos de comunidades periféricas no mercado de trabalho, também trilhar caminhos para a vida acadêmica.

Além disso, outra experiência na ONG Verde Vida está documentada no capítulo *Espanhol para o futuro: formação profissional e inclusão social para adolescentes na ONG Verde Vida*, de autoria dos petianos Adrian Velasque e Laura Tuschinski Prates, cujo projeto teve supervisão da professora Solange Labbonia. Dessa vez, a participação do PET nos processos de ensino e aprendizagem dentro da ONG voltou-se ao ensino de espanhol focado em situações de uso cotidiano da língua, com valorização de recursos culturais e interculturais no estudo da língua pelos estudantes.

Ainda tratando de atividades de ensino, mas dessa vez voltado à formação de professores, o capítulo *BNCC em estudo: a experiência do PET ALL com a formação continuada de professores*, escrito pelos petianos Adrian Velasquez e Georgia Bastos, orientados pela docente Morgana Fabiola Cambrussi, narra a experiência do minicurso ministrado pelos petianos com o intuito de esclarecer e debater o que compõe a Base Nacional Comum Curricular, presente nos currículos escolares. O minicurso contou com a participação de colaboradores do PET e foi realizado em quatro encontros, divididos entre as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os capítulos que se sucedem contemplam a etapa da Educação Infantil por meio de experiências realizadas no município de Guatambu, Santa Catarina. Um desses capítulos, intitulado *Fios e texturas: tecendo cenários de arte na Educação Infantil*, apresenta a experiência conduzida pela petiana Andressa Carvalho Benedito em parceria com a professora Aline Fátima Lazarotto. Juntas, elas montaram cenários utilizando materiais artesanais, como crochê e fios, proporcionando às crianças de 0 a 3 anos a oportunidade de experimentar e brincar com referências artísticas e estéticas. O capítulo seguinte, por sua vez, aborda um projeto desenvolvido com professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos;

intitulado *A extensão como prática de escuta: estudo das vivências das mulheres professoras de bebês*, foi escrito por Daniela Luiza Dal Cortivo, sob orientação da professora Lisaura Maria Beltrame. Esse trabalho integra uma formação voltada para professoras da Educação Infantil, com o objetivo de atender às demandas específicas da área, mas também de ouvir as profissionais e refletir sobre o papel da educação dos bebês.

Contemplando aspectos de inclusão e diversidade, o capítulo *Narrativas visuais: relato de experiência com contação de histórias em Libras em turma bilíngue*, escrito por Andressa Carvalho Benedito e Giovana Cofferri de Oliveira, com a participação da docente Naiara Valentini, apresenta um relato de experiência sobre a contação de histórias em Libras para uma turma bilíngue na cidade de Chapecó, Santa Catarina. Esse espaço, o único até o momento do estado de Santa Catarina a oferecer ensino bilíngue português-Libras, representa uma importante aproximação com a comunidade surda por meio da educação formal. Além disso, a extensão universitária permite olhar para realidades além da sala de aula, como exemplificado no capítulo *A atuação universitária junto ao abrigo municipal de Chapecó: um relato de experiência* , escrito pela petiana Georgia Bastos, em parceria com a professora Katia Aparecida Seganfredo. Esse trabalho evidencia a importância do PET nesses espaços, proporcionando experiências educativas a crianças em situação de vulnerabilidade social.

No que diz respeito à pesquisa, temos o capítulo da também petiana Georgia Bastos, sob orientação da professora Maria Lucia Marocco Maraschin, *A iniciação científica no curso de Pedagogia: uma estratégia de formação para a docência*, em que as autoras abordam a iniciação científica no curso de Pedagogia da UFFS, *Campus* Chapecó, analisando a produção dos trabalhos de conclusão de curso ao longo de uma década. A pesquisa evidencia a importância da iniciação científica como estratégia formativa para docentes, destacando os focos de aprendizagem do professor pesquisador (FAPP) – Interesse, Conhecimento, Reflexão, Comunidade e Identidade. Além de mapear a produção acadêmica, o estudo aponta desafios e potencialidades da pesquisa na formação de professores, enfatizando sua indissociabilidade da prática docente e a necessidade de uma postura crítica e investigativa na educação. Em sequência, de autoria de Giovana Cofferri de Oliveira e Paulo Acácio Amarante Vasconcelos Soares, o capítulo nomeado *O papel da crítica literária na construção de sentidos: uma experiência acadêmica* traz a experiência do grupo de pesquisa "Metáforas de Leitura", coordenado pelo professor Valdir Prigol nos anos de 2023 e 2024. No referido capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre como a crítica literária mudou a visão da petiana sobre a literatura e suas implicações na formação docente.

Ainda sobre os projetos de pesquisa, o capítulo *Representação de gênero no debate público em redes sociais: uma análise de metáforas conceituais*, das autoras Maria Eduarda Albuquerque e Morgana Fabiola Cambrussi, analisa metáforas conceituais presentes em uma polêmica virtual entre duas personalidades brasileiras, destacando como essas metáforas reforçam estereótipos de gênero. A pesquisa revela que as interações analisadas utilizam expressões que perpetuam visões patriarcais, associando mulheres à fragilidade, à submissão e à obsessão, enquanto a figura masculina é ligada à moralidade e ao papel do homem provedor. O estudo evidencia como tais metáforas influenciam a construção social de gênero e perpetuam desigualdades na sociedade brasileira. Por fim, temos o capítulo *As orações subordinadas adjetivas preposicionadas no livro didático*, de autoria do

petiano Thyago Camargo Chaves, sob orientação da professora Ani Carla Marchesan. Os autores analisaram em sua pesquisa como as orações subordinadas adjetivas preposicionadas são apresentadas no livro didático de língua portuguesa para o 9º ano, destacando uma abordagem científica e reflexiva. Por meio da perspectiva gerativista, o estudo avalia se o material favorece um ensino que parte do conhecimento intuitivo do aluno para a gramática normativa. Embora o livro adote uma metodologia investigativa em alguns aspectos, ainda há lacunas na apresentação de usos mais recorrentes na linguagem cotidiana, sugerindo a necessidade de um ensino mais relacionado às práticas reais de uso da língua.

A coletânea de capítulos apresentados demonstra a abrangência e a relevância das ações desenvolvidas pelo PET ALL ao longo de um ano de intenso trabalho acadêmico. A diversidade de temas abordados, que vão desde o ensino do português como segunda língua para indígenas até a análise crítica de metáforas conceituais nas redes sociais, evidencia o compromisso do programa com a tríade universitária de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, as experiências compartilhadas reforçam a importância da formação docente fundamentada na investigação, na inclusão e na reflexão crítica, fortalecendo o papel da universidade como agente de transformação social.

Cada projeto relatado não apenas contribuiu para a formação acadêmica dos petianos envolvidos, mas também promoveu impactos significativos na comunidade. Por meio do suporte a estudantes em situação de vulnerabilidade social, da valorização da cultura surda, da formação continuada de professores ou do aprofundamento da pesquisa científica, as iniciativas evidenciam como a articulação entre teoria e prática fortalece uma educação mais democrática e acessível. Dessa forma, este conjunto de experiências reafirma o PET ALL como um espaço de aprendizado colaborativo e contínuo, em que a produção de conhecimento dialoga com as demandas sociais e educacionais, consolidando a universidade como um espaço de formação crítica e cidadã.

Os relatos evidenciam que o PET, como programa de formação acadêmica, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, mas também no de sua autonomia para conceber e implementar projetos alinhados às realidades, às necessidades e aos desafios da comunidade na qual a universidade está inserida. Além disso, esta coletânea, além de demonstrar a diversidade das iniciativas realizadas, também evidencia a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, resultado da colaboração entre professores e do comprometimento dos petianos em buscar a excelência em suas ações.

Referências

ASTIN, A. W. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, Missouri, v. 25, p. 297-308, 1984.

AVILES, M. M. La tutoria, una estratégia para mejorar La calidad de La educación superior. **Universidades**, Distrito Federal de México, n. 28, p. 35-39, jul./dic. 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BALAU-ROQUE, M. M. **A experiência no Programa de Educação Tutorial (PET) e a formação do estudante do Ensino Superior**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 343, de 24 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 79, p. 24-25, 25 abr. 2013.

CAMBRUSSI, M. F.; MARCHESAN, A. C.; FERREIRA, E. D. Programas PET e PIBID e a Graduação em Letras: articulações, potencialidades e integralização do trabalho de formação docente. *In*: CAVALHEIRO, A. C. D. *et al.* (org.). **Entre as fronteiras do ensino, da pesquisa e da extensão**: estudos na área de Letras. Chapecó: UFFS, 2020. p. 118-136.

FERREIRA, E. D.; CAMBRUSSI, M. F. Sujeito professor, sujeito autor: a experiência discente estruturada pela escrita reflexiva de relatos de experiência. *In*: ANDREIS, A. M.; SIMÕES, W. (org.). **O PNEM em Santa Catarina**: reflexões sobre as vivências na formação continuada de professores. Tubarão: Copiart; Chapecó: UFFS, 2016.

MARTINS, I. M. D. L. **PET – Programa de Educação Tutorial**: estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

ROSA, J. A. da. Por que o PET continua relevante para a educação superior do Brasil. **Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial**, Três Lagoas, v. 2, n. 2, p. 9-33, 2020.

PREFÁCIO

Um PET incomoda muita gente, treze PETs acomodam,
desacomodam, incomodam muito mais...

Ao ler e prefaciar o livro do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS, *Campus* Chapecó (PET ALL), inicio tentando perceber o que são e onde estão os liames da formação acadêmica deste grupo e então percebo um *primeiro liame*: a relação entre os dois campos de conhecimento que se acomodam no PET ALL, materializada nas questões linguísticas e literárias num mesmo espaço-tempo de formação.

Ao adentrar em mais páginas da leitura, o livro vai mostrando outros liames, em especial um *segundo liame* que percebo como sendo a interconexão entre pesquisa e extensão a partir das atividades formativas desenvolvidas dentro da UFFS e para a comunidade externa, uma conexão que se mostra com viés fenomenológico, ou seja, deixa emergir como se dá a formação de novos professores de Letras e de Pedagogia na UFFS, *Campus* Chapecó, o que nos faz desacomodar e pensar que o tripé da universidade precisa ser vivido, experienciado, mais do que pensado.

Um *terceiro liame* pode ser notado no caráter inovador das práticas, que no livro são como um fio condutor da leitura, ou seja, a partir das práticas e vivências planejadas, desenvolvidas, e que no livro são apresentadas e discutidas pelo grupo, podemos depreender "o como" fazer (metodologias) dentro do "o quê" aprender (conteúdos) com este livro que inspira outros grupos PET e inspira a formação de novos profissionais destas duas áreas.

Passando os olhos no material, encontro outro grande, o *quarto liame*: a noção de experiência como propósito da formação de novos professores, pois o livro nos leva a percorrer, em grande parte, a narrativa experiencial que vai demonstrando uma tessitura de relações e deixando emergir conhecimentos docentes de toda ordem, sobre posição social da linguagem, sobre temáticas emergentes, como as questões ambientais, integração com imigrantes (temática emergente).

Por fim, desejo explicitar um *quinto liame*, e o que mais este livro tem para incomodar com os seus possíveis leitores: a presença marcante, dentre seus treze autores, de maioria de professoras mulheres que se desafiam à escrita como condição primeira de formação de um profissional pesquisador, desafiam-se a escrever e apostar na crítica, no encontro com um possível leitor, no abrir-se para mostrar-se enquanto se formam, se tornam e se transformam em professoras.

Assim, convido-lhes a tecer o diálogo e a leitura, pois isso tudo, prezados leitores, incomoda, desacomoda, incomoda muito mais.

Professor Roque Ismael da Costa Güllich

Tutor do PETCiências

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - PANORAMA DA ATUAÇÃO PETIANA AO LONGO DE UM ANO DE INTENSO TRABALHO ACADÊMICO.....13

Morgana Fabiola Cambrussi

Giovana Cofferri de Oliveira

CAPÍTULO 2 - ESPANHOL PARA O FUTURO:
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO SOCIAL PARA ADOLESCENTES NA ONG VERDE VIDA 36

Adrian Velasque

Laura Tuschinski Prates

Solange Labbonia

CAPÍTULO 3 - DIÁLOGOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS:
O PAPEL DO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA INDÍGENAS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO 45

Débora Winckler Bedin

Kassiane Boita Kappes

Morgana Fabiola Cambrussi

CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DA REDAÇÃO DO ENEM NA ONG VERDE VIDA 59

Maria Eduarda Albuquerque

Aline Cassol Daga Cavalheiro

CAPÍTULO 5 - BNCC EM ESTUDO: A EXPERIÊNCIA DO PET ALL COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES..... 69

Adrian Velasque

Georgia Bastos

Morgana Fabiola Cambrussi

CAPÍTULO 6 - FIOS E TEXTURAS: TECENDO CENÁRIOS DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 80

Aline Fátima Lazarotto

Andressa Carvalho Benedito

CAPÍTULO 7 - NARRATIVAS VISUAIS:
RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS EM TURMA BILÍNGUE 92

Andressa Carvalho Benedito

Giovana Cofferri de Oliveira

Naiara Valentini

CAPÍTULO 8 - A EXTENSÃO COMO PRÁTICA DE ESCUTA:
ESTUDO DAS VIVÊNCIAS DAS MULHERES PROFESSORAS DE BEBÊS 105

Daniela Luiza Dal Cortivo

Lisaura Maria Beltrame

CAPÍTULO 9 - A ATUAÇÃO UNIVERSITÁRIA JUNTO AO ABRIGO MUNICIPAL DE CHAPECÓ:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 119

Georgia Bastos

Katia Aparecida Seganfredo

CAPÍTULO 10 - A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CURSO DE PEDAGOGIA:
UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA 133

Georgia Bastos

Maria Lucia Marocco Maraschin

CAPÍTULO 11 - O PAPEL DA CRÍTICA LITERÁRIA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA 149

Giovana Cofferri de Oliveira

Paulo Acácio Amarante Vasconcelos Soares

CAPÍTULO 12 - REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO NO DEBATE PÚBLICO EM REDES SOCIAIS:
UMA ANÁLISE DE METÁFORAS CONCEITUAIS 159

Maria Eduarda Albuquerque

Morgana Fabiola Cambrussi

CAPÍTULO 13 - AS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS PREPOSICIONADAS NO LIVRO DIDÁTICO 172

Thyago Camargo Chaves

Ani Carla Marchesan

SOBRE AUTORAS E AUTORES 186

CAPÍTULO 1

PANORAMA DA ATUAÇÃO PETIANA AO LONGO DE UM ANO DE INTENSO TRABALHO ACADÊMICO

Morgana Fabiola Cambrussi[1]

Giovana Cofferri de Oliveira[2]

1 Introdução

Revisitar as atividades do PET ALL (Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS, *Campus* Chapecó) desenvolvidas ao longo de 2024 nos deu alguns bons momentos de reflexão. Foi gratificante perceber, por exemplo, que o curso de português como língua estrangeira para estudantes universitários indígenas (apresentado na seção 3 deste capítulo) se organizou em torno do respeito à língua de origem e à cultura dos estudantes indígenas. Além de promovermos a formação de um professor ou de uma professora de língua portuguesa, precisamos promover a formação humana e crítica desses profissionais, propósito com o qual nos comprometemos intensamente. O planejamento das ações do PET sempre teve clara a visão de que os povos indígenas, ao sofrerem a dor da colonização, passaram por uma longa trajetória histórica de anulação, de apagamento, de aniquilação de sua cultura (de suas próprias vidas), devido a uma "[…] falta de intencionalidade de preservar relações de respeito e a valorização da cultura alheia [...]" (Apurinã; Xokó; Nicolli, 2024, p. 66). Isso culminou com a imposição de culturas colonizadoras dominantes, inclusive com a imposição linguística, as quais ainda hoje reverberam motivações prioritariamente econômicas, dadas as lógicas das explorações humana, ambiental e do acúmulo de capital. Nunca é *apenas* um curso de português, mas um curso

1 Doutora em Linguística, docente do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Tutora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

2 Estudante da 10ª fase do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

de português para quem? Diante dos estudantes que temos, precisamos nos perguntar que histórico os leva até a sala de aula.

Outra importante frente de atuação do PET ALL que se destacou, como veremos na seção 2, foram as atividades engajadas do projeto "Respira!", que visa promover o bem-estar por meio de atividades que envolvem convivência, interação, esporte, cultura e lazer, e que sejam relevantes para a transformação da vivência universitária em uma experiência construída em um ambiente de amparo, de respeito e de compreensão com as transformações vividas pelos estudantes (Velasque *et al.*, 2 024). Para cumprir esse objetivo, foram desenvolvidas atividades de acolhida de ingressantes, de conscientização sobre saúde, atividades de promoção da cultura, da inclusão, além de momentos valiosos para o estabelecimento de vínculos entre estudantes no ambiente universitário, como os piqueniques e outros momentos de socialização promovidos pelo projeto. São encontros pautados pela humanização das relações dentro do ambiente universitário, que nos possibilitam colaborar para a promoção da saúde mental de nossos estudantes, à medida que buscamos produzir bem-estar e interação de qualidade. Como afirmam Souza e Oliveira (2024, p. 77), "Participar de grupos como o PET pode ajudar os indivíduos a quebrar barreiras criadas por sentimentos de solidão e isolamento […]", ainda mais durante a trajetória universitária, que representa, para muitos jovens, o primeiro afastamento da família e uma mudança radical de estilo de vida. Desejamos, por meio do "Respira!", expandir esses benefícios e compartilhar a sensação de pertencimento para além dos limites do PET ALL, acolhendo a comunidade acadêmica nas ações empreendidas pelo grupo.

Temos uma alegria pulsante de perceber que nosso ano de 2024 foi intenso, foi produtivo, foi rico em oportunidades para nosso desenvolvimento humano, acadêmico e profissional, como já havíamos experienciado em anos anteriores (Cambrussi; Velasque, 2024). Por mais que nos dediquemos, nunca conseguiremos dar, por meio deste relato reflexivo, a exata dimensão do valor dessas experiências, mas sempre temos meios de textualizar nossas percepções e algumas das nuances daquilo que vivenciamos, certos de que materializaremos neste texto sempre um recorte, uma parte do trabalho coletivamente empreendido. Conscientes desses limites, nosso capítulo inicia destacando, na seção a seguir, as ações de extensão e de cultura desenvolvidas pelo PET ALL; na sequência, são apresentadas as atividades de ensino; depois, as ações de pesquisa, a organização e a participação do grupo em eventos acadêmicos; e, por fim, as atividades de planejamento e de gestão do Grupo PET ALL.

2 Ações de extensão e cultura

Nesta seção, daremos destaque a ações de extensão desenvolvidas pelo PET ALL ao longo do ano de 2024. Iniciaremos pela atuação das petianas Daniela Luiza Dal Cortivo e Andressa Carvalho Benedito no projeto "Mulheres Professoras de Bebês: Vivências de escuta", que contou com a supervisão das docentes do curso de Pedagogia Lisaura Maria Beltrame, Andreia Simões Rivero, Aline Fátima Lazarotto e Kátia Aparecida Seganfredo. Esse projeto, realizado em parceria com as instituições de Educação Infantil do município de Guatambu (SC), promoveu rodas de conversas e atividades lúdico-educativas com as professoras da rede municipal de ensino. A abordagem adotada permitiu aprofundar e construir conhecimentos sobre as expectativas e especificidades do campo de atuação,

fomentando uma reflexão crítica e, ainda, a integração entre teoria e prática por meio da formação colaborativa e continuada das docentes.

Figura 1: Atividade de formação com as professoras

Fonte: acervo PET ALL (2024).

No bojo da atividade petiana voltada à educação para o respeito às relações étnico-raciais, em parceria com a Escola de Educação Básica (EEB) Professora Valesca Carmen Resk Parizotto, foi realizada a "Oficina de bonecas Abayomi", ministrada pelas petianas Daniela Luiza Dal Cortivo e Felanda Saint Juste. O trabalho, supervisionado pela docente Morgana Cambrussi, inicialmente realizou uma contextualização histórica sobre as origens da boneca Abayomi, respectivo contexto político e social, para, em seguida, realizar uma oficina prática de produção das bonecas, as quais foram confeccionadas pelos alunos participantes.

Figura 2: Acadêmica apresentando boneca Abayomi

Fonte: acervo PET ALL (2024).

No que diz respeito à formação docente para a promoção da educação inclusiva, as petianas Giovana Cofferri de Oliveira e Andressa Carvalho Benedito, orientadas pela docente Naiara Valentini, atuaram em projeto específico para confecção de material didático inclusivo e contação de histórias para crianças surdas pertencentes ao polo bilíngue de educação inclusiva na EEB Nelson Horostecki, em Chapecó (SC). Os materiais foram planejados e confeccionados pelas petianas, que também aplicaram o projeto com a contação de história em Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 3: Confecção do camaleão para pintura

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Outra importante ação de extensão e cultura desenvolvida foi a oficina de escrita literária. No terceiro ano consecutivo de parceria com o Programa de Extensão Travessias em Linguagens, o PET ALL esteve à frente da organização de uma Oficina de Poesia, que foi a terceira edição das oficinas de escrita criativa promovidas desde o ano de 2022. Em 2024, o trabalho foi realizado pelas petianas Giovana Cofferri de Oliveira e Laura Tuschinski Prates, orientadas pelo professor do curso de Letras Diego Gomes do Valle. Esse projeto aconteceu no espaço da Biblioteca Pública Municipal Neiva Maria Andreatta Costella, na cidade de Chapecó (SC), com participantes da comunidade regional e também acadêmica.

Figura 4: Participantes da oficina de poesia

Fonte: acervo PET ALL (2024).

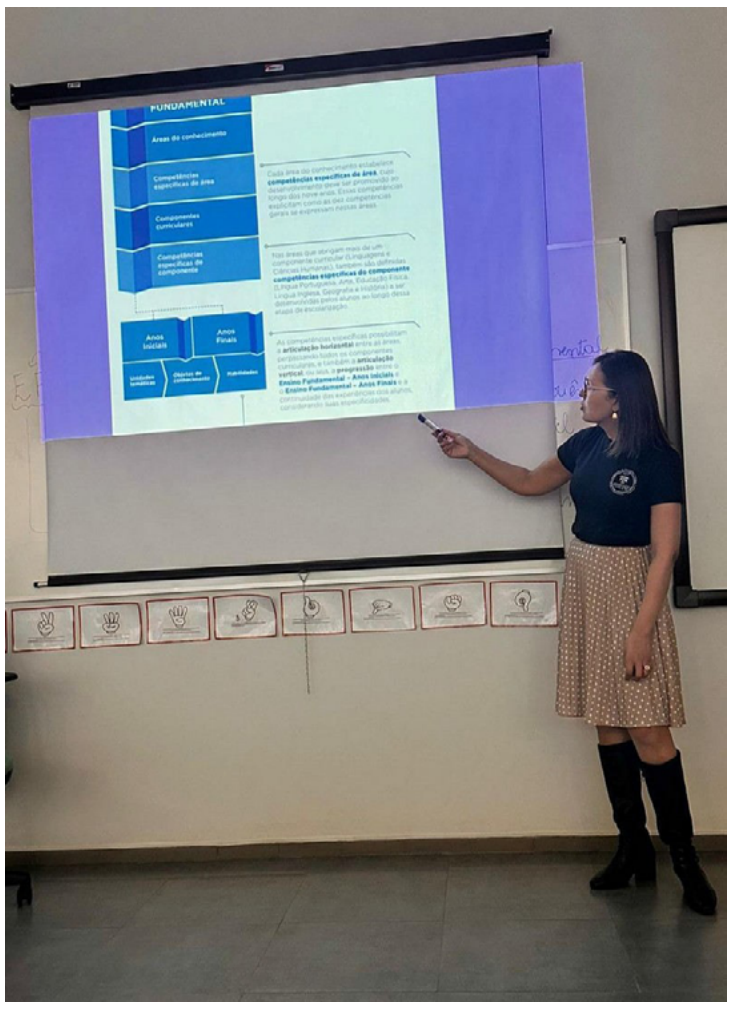
Por meio dessa mesma parceria com o Programa de Extensão Travessias em Linguagens, e em sequência à oferta da Oficina de Poesia, as petianas Giovana Cofferri de Oliveira e Laura Tuschinski Prates e o professor Diego Gomes do Valle organizaram o III Concurso Literário do Clube de Leitura Travessia, que também está em sua terceira edição. O concurso aconteceu no mês de novembro de 2024 e visou premiar a escrita de textos poéticos inéditos. Os textos ganhadores da edição foram homenageados em encontro do Clube de Leitura de dezembro de 2024 e lidos para o público; futuramente, serão publicados no Blog do Clube de Leitura Travessia e, eventualmente, em fascículo a ser organizado pela Comissão Julgadora.

Figura 5: *Card* de divulgação do III Concurso Literário

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Com foco na formação inicial e continuada dos professores, o PET ALL ofertou o minicurso BNCC, planejado e executado pelos petianos Adrian Velasque e Georgia Bastos, sob orientação da docente Morgana Fabiola Cambrussi. O minicurso foi aberto à comunidade regional de Chapecó e aos estudantes da UFFS, com uma formação estruturada em quatro encontros. Cada encontro abordou uma seção do documento, iniciando com o contexto histórico e a estrutura geral. Em seguida, foram discutidos os segmentos da Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos anos finais do Ensino Fundamental e, por fim, o Ensino Médio.

Figura 6: Petiana ministrando minicurso da BNCC.



Fonte: acervo PET ALL (2024).

A inserção social da UFFS, *Campus* Chapecó, acontece também pela abertura dos espaços da universidade à comunidade regional. Pensando na acolhida no espaço acadêmico de jovens em situação de vulnerabilidade social, com apresentação da universidade, de seus cursos e do caráter público e popular da instituição, o PET ALL recebeu os jovens alunos de ONG Verde Vida para uma visita guiada ao *campus*. Durante a visitação, os petianos organizaram brincadeiras, caminhadas ecológicas, momentos de leitura literária e um *tour* pelo campus, bem como atividades de informação sobre os cursos, oportunidades de bolsas e auxílios. As visitas ocorreram nos dias 5 e 28 de novembro, em turnos alternados.

Figura 7 e 8: Estudantes da ONG Verde Vida na UFFS

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Ainda no trabalho com grupos socialmente sensíveis, sob a supervisão da docente Kátia Aparecida Seganfredo, a petiana Georgia Bastos tem atuado em espaços não formais de educação, como o Abrigo Institucional Infantil, onde desenvolve atividades culturais, educativas e recreativas junto a crianças e adolescentes. Os objetivos dessa frente de trabalho contemplam: a) promover ações culturais e educativas junto às crianças e adolescentes do Abrigo de Chapecó; b) proporcionar a inserção dos estudantes do curso de Pedagogia em diferentes espaços educativos; c) desenvolver processos de ensino e aprendizagem a

partir de atividades lúdicas. Esse projeto, ao promover ações de ensino, cultura e artes que contribuam com a socialização das crianças e adolescentes, busca contribuir para que sejam minimizados traumas durante o tempo em que as crianças e jovens permanecem no Abrigo, longe de suas famílias.

Figura 9: Atividade com as crianças do Abrigo de Chapecó

Fonte: acervo PET ALL (2024).

A integração acadêmica, que gera vínculos e humaniza as relações dentro da universidade, também tem sido uma das frentes de atuação do PET ALL. Nesse propósito, a realização de encontros ao ar livre, na abertura ou no encerramento dos semestres letivos, já é uma marca registrada do grupo. Em 2024, o projeto "Respira e Transpira!" esteve à frente de dois eventos de piquenique: em uma primeira edição que ocorreu em abril, no início do semestre 2024.1, no Parque Verdão; e em uma segunda, no Ecoparque, no mês de novembro, encerrando 2024.2. Ambas as edições foram abertas a docentes e discentes dos cursos de Letras e Pedagogia da UFFS, *Campus* Chapecó. Os eventos incluíram atividades ao ar livre, como jogos de cartas e brincadeiras com bolas, e cada participante contribuiu levando um prato para compartilhar, o que tornou os piqueniques ainda mais especiais e acolhedores. As edições foram organizadas pelos petianos Adrian Velasque, Georgia Bastos e Maria Eduarda Albuquerque, supervisionados na ação "Respira e Transpira! Piqueniques do PET" pela docente Morgana Cambrussi.

Figuras 10 e 11: Momentos dos piqueniques

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Com esse mesmo propósito de integração acadêmica, o PET ALL também foi parceiro do curso de Letras na organização de atividades para recepção e acolhida de calouros do ano de 2024 na universidade. Esteve à frente dessa atividade o petiano Thyago Camargo Chaves, supervisionado pelos docentes Eric Duarte Ferreira e Aline Cassol Daga Cavalheiro. Foram desenvolvidas atividades mensais, durante o semestre letivo 2024.1. As atividades foram organizadas em forma de encontros presenciais na sala do PET, com orientações sobre vida acadêmica, sistemas, projetos, estágios não obrigatórios e outros temas relacionados à entrada na universidade. Além disso, foram desenvolvidas atividades culturais e de integração.

Figura 12: Recepção acadêmica com os calouros

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Já em parceria com a Liga de Saúde Coletiva da UFFS, *Campus* Chapecó, os petianos Thyago Camargo Chaves, Laura Tuschinski Prates, Giovana Cofferri de Oliveira e Débora Winckler Bedin, que integram o subprojeto Respira e Respeita (PET ALL), promoveram uma ação de conscientização sobre ISTs. Foram elaborados cartazes e *folders* explicativos, os quais foram afixados nos espaços da universidade, divulgados dentro do *Campus* Chapecó. Outra importante ação do grupo foi o planejamento e a oferta de um curso de Libras para atendimento básico na saúde pública, organizado pelo Respira e Respeita e voltado para cursos da área da saúde. O curso foi ministrado pela professora mestra Naiara Valentini, que introduziu aspectos da inclusão de pessoas surdas e com deficiência auditiva no sistema de saúde.

Figura 13: *Card* de divulgação do curso de Libras

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Figura 14: Participantes do curso de Libras

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Os petianos Giovana Cofferri de Oliveira, Andressa Carvalho Benedito, Felanda Saint-Juste, Gabriel Apolinário e Quenaz Barros de Santana também representaram o PET ALL na parceria entre o PET e o curso de Pedagogia, com participação no Espaço Brincar, durante os dias 25 e 27 de abril de 2024, de modo integrado à programação da Feira do Livro de Chapecó. No evento, havia um espaço destinado às crianças, organizado pelo curso de Pedagogia do *Campus* Chapecó.

Figura 15: Participantes do Espaço Brincar

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Outra atividade de destaque foi a desenvolvida pela petiana Giovana Cofferri de Oliveira, que esteve à frente da organização e da condução dos Encontros do Clube de Leitura Travessia ao longo de 2024.

Figura 16: *Card* de divulgação de Encontro do Clube de Leitura

Fonte: acervo PET ALL (2024).

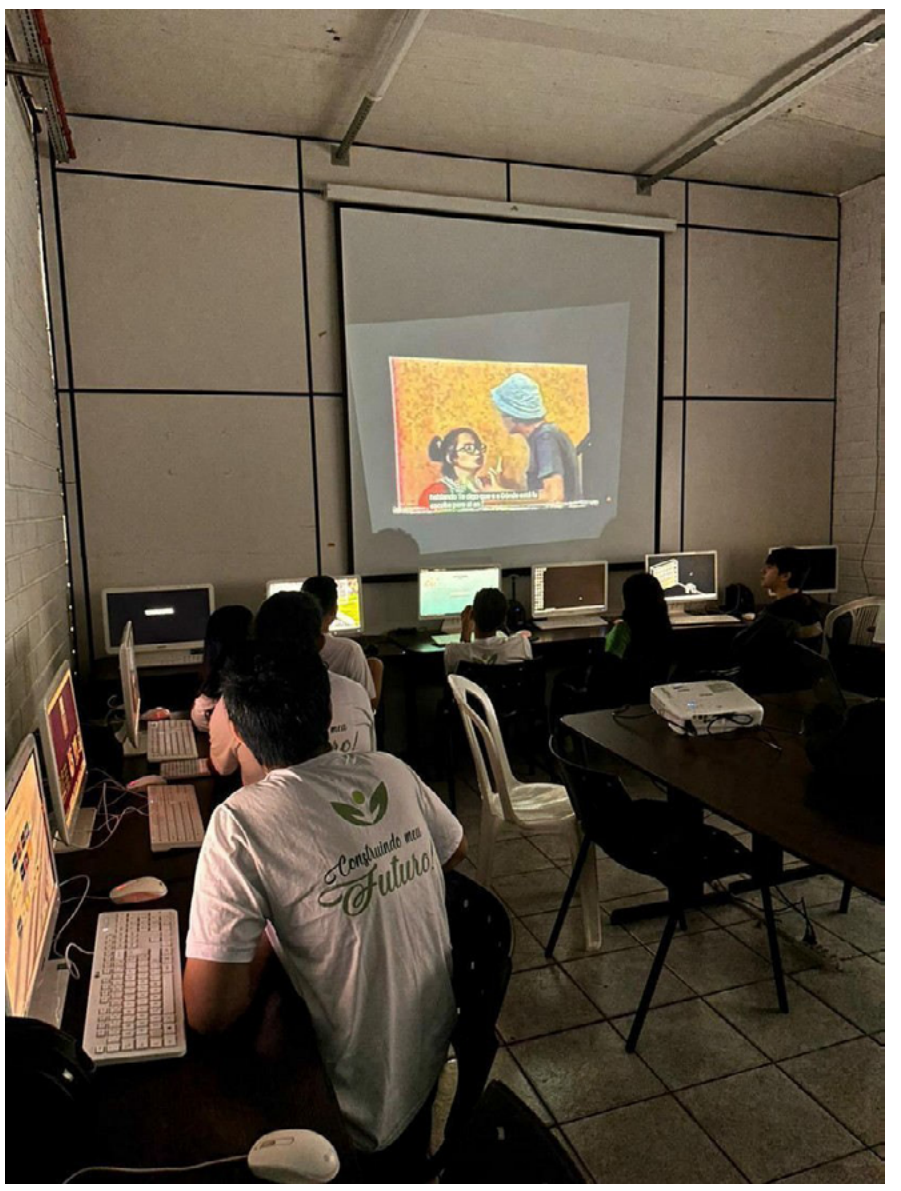
Especialmente no segundo semestre do ano, ocorreu o 3º Ciclo de Encontros de Leitura do Programa de Extensão Travessias em Linguagens, organizado pelo professor Valdir Prigol, com a participação de professores e estudantes da graduação e da pós-graduação. Essas parcerias selam uma atividade extensionista qualificada, comprometida e

que consolida ainda mais a formação integral no plano de trabalho do PET ALL. A seguir, passaremos ao destaque das atividades de ensino.

3 Ações de ensino

As práticas docentes dos estudantes petianos ao longo do ano de 2024 concentraram-se em espaços da própria UFFS, *Campus* Chapecó, e também em espaços não formais de educação, como a ONG Verde Vida, que oferta oficinas socioeducativas para crianças e jovens no contraturno escolar. Para o público jovem, voltado já à formação para o mercado de trabalho, o PET ALL ofertou cursos de espanhol como língua estrangeira. A primeira edição ofertada, intitulada "Oficina de Espanhol como Língua Estrangeira na ONG Verde Vida", foi realizada entre março e maio de 2024, com uma carga horária total de 26 horas. Atuou como ministrante o petiano Adrian Velasque, sob supervisão da docente do curso de Letras Maria José Laiño. Durante o curso de língua, de nível básico, os alunos tiveram encontros semanais com o professor, sempre às quintas-feiras pela manhã, para estudo de língua e cultura hispânicas. Os conteúdos abordados eram voltados para o nível iniciante e incluíam temas como cumprimentos e despedidas, pronomes pessoais, vocabulário para alimentos e bebidas, vestuário, entre outros.

Figura 17: Estudantes durante o curso de espanhol

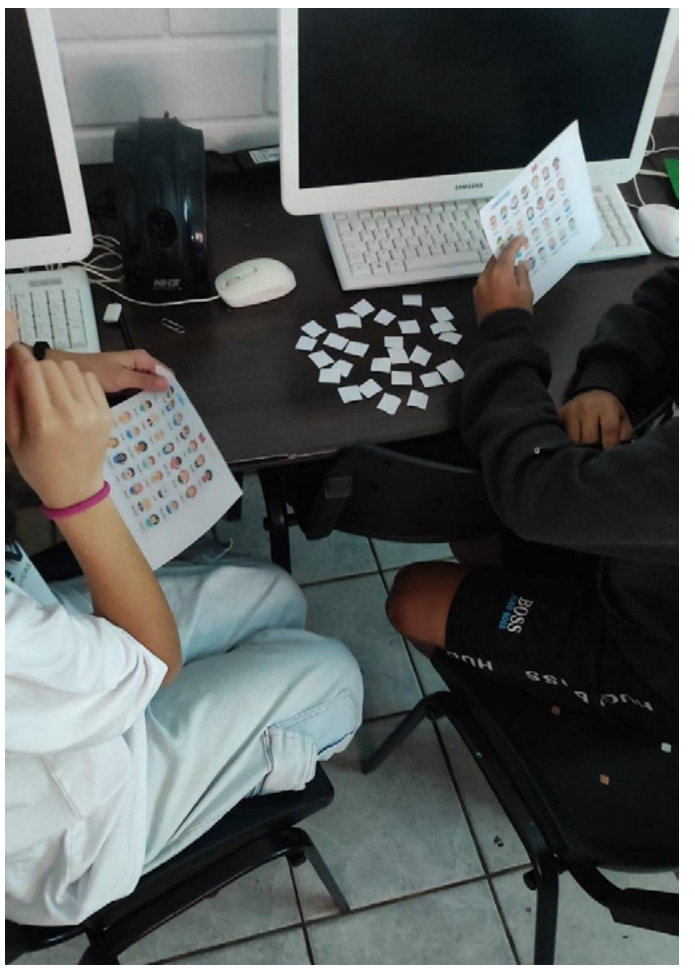


Fonte: acervo PET ALL (2024).

A segunda turma de espanhol ofertada na ONG Verde Vida, para os mesmos jovens, em contraturno escolar, foi ministrada pela petiana Laura Tuschinski Prates e intitulada "Explorando o Espanhol: vocabulário e cultura para o cotidiano", sob supervisão da docente do curso de Letras Solange Labbonia. Sendo um curso voltado ao nível iniciante de espanhol e em formato de oficina educativa, foi planejado para proporcionar aos alunos um contato inicial com a língua e as culturas hispanofalantes, focando em temas cotidianos

e culturais. O segundo curso contabilizou 20 horas para os participantes e aconteceu de agosto a outubro de 2024.

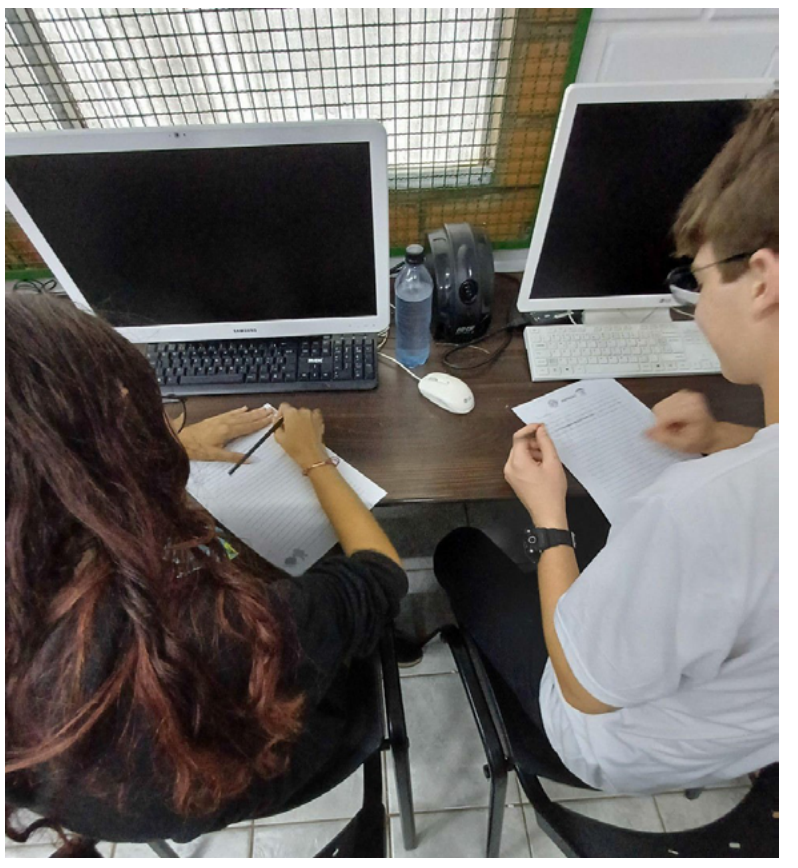
Figura 18: Estudantes realizando atividade



Fonte: acervo PET ALL (2024).

Ainda no escopo das oficinas socioeducativas, o petiano Thyago Camargo Chaves, supervisionado pela docente Morgana Fabiola Cambrussi, ministrou a "Oficina de Língua Portuguesa – Leitura e interpretação de textos", ofertada na ONG Verde Vida e realizada entre março e maio de 2024, com uma carga horária total de 26 horas. Durante esse período, os alunos tiveram encontros semanais, sempre às quintas-feiras à tarde. Nesse curso, foi aplicada uma sequência didática desenvolvida no âmbito do projeto de extensão Metáfora Verde, executado em 2023 pelo PET, cujos conteúdos e práticas de linguagem voltavam-se para a leitura e a interpretação de metáforas ambientais, com enfoque na leitura crítica de metáforas conceituais e na reflexão sobre as relações entre metáfora e sociedade.

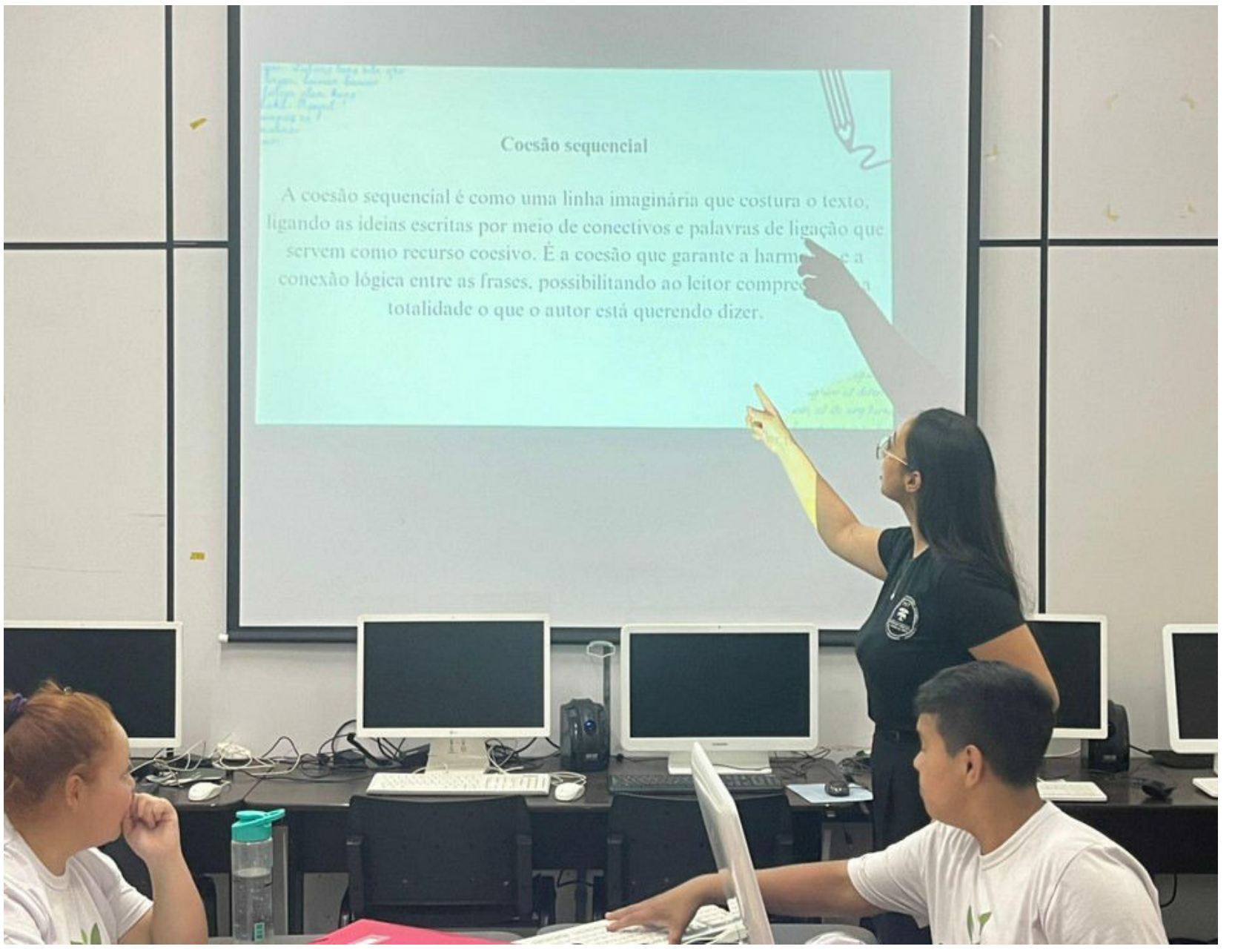
Figura 19: Estudantes realizando atividade



Fonte: acervo PET ALL (2024).

Outra atividade de ensino desenvolvida pelo PET ALL foi a Oficina de Redação Preparatória para o ENEM, ministrada pela petiana Maria Eduarda Albuquerque, sob orientação da docente Aline Cassol Daga Cavalheiro. Essa atividade foi realizada de agosto a outubro de 2024, na ONG Verde Vida, com 15 adolescentes do Ensino Médio, atendidos no contraturno escolar. As aulas abordaram competências avaliadas no exame, como estratégia de argumentação, projeto de texto e proposta de intervenção. O objetivo foi desenvolver habilidades de escrita voltadas ao exame nacional.

Figura 20: Petiana ministrando oficina de redação



Fonte: acervo PET ALL (2024).

Entre as ações de ensino com foco no sucesso acadêmico, ganha destaque o projeto de Monitoria em Sintaxe, desenvolvido pelo segundo ano consecutivo e voltado a acadêmicos do curso de Letras. A monitoria é ministrada pelo petiano Thyago Camargo Chaves, supervisionada pelas docentes Aline Gravina e Ani Carla Marchesan. O componente de graduação assistido é o de *Estudos da Língua Portuguesa III: Sintaxe* e, atendendo também necessidades da pós-graduação, foi contemplada a disciplina de *Estudos Avançados em Sintaxe*. Em 2024, o trabalho foi desenvolvido semanalmente de forma presencial, antes do horário das aulas das disciplinas. Foram desenvolvidas atividades de fixação dos estudos, revisão, momentos de tira-dúvidas e apresentação de uma proposta didática. Por fim, os alunos ainda dispunham de agenda do petiano, com quem puderam marcar horários extras de monitoria ou tirar dúvidas pelo contato do monitor responsável.

Figura 21: Estudantes participando da monitoria de sintaxe

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Com foco no sucesso acadêmico de estudantes universitários indígenas, as petianas Débora Winckler Bedin e Kassiane Boita, orientadas pela docente Morgana Fabiola Cambrussi, ministraram o curso "Português como segunda língua para estudantes universitários indígenas", com o objetivo de apoiar os estudantes recém-chegados na universidade a superarem barreiras linguísticas. O enfoque das aulas esteve em práticas que desenvolvem habilidades de leitura, interpretação de texto, oralidade e escrita. A abordagem do curso buscou, a partir de atividades práticas, promover uma comunicação bilateral que valorizasse as especificidades culturais dos alunos e da região oeste de Santa Catarina, favorecendo um diálogo intercultural significativo.

Figura 22: Participantes do curso de português como segunda língua

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Finalmente, apresentamos a última ação de ensino do grupo, antes de passarmos às atividades de pesquisa e de organização de eventos acadêmicos. Ministrado pela petiana Débora Winckler Bedin e supervisionado pela docente Maria José Laiño, o curso "Conversação em espanhol para alunos de Letras" foi uma formação prática voltada à comunidade acadêmica da UFFS de Chapecó, com foco na interação oral e no desenvolvimento da confiança ao falar o espanhol como língua estrangeira. Diferente dos tradicionais cursos de língua, priorizou debates, atividades dinâmicas e a troca de experiências entre os

participantes, promovendo um aprendizado significativo e motivador. O curso teve uma carga horária total de 12 horas, sendo realizado semanalmente, às terças-feiras, das 16h30 às 18h, e teve uma duração aproximada de dois meses, de junho a agosto de 2024.

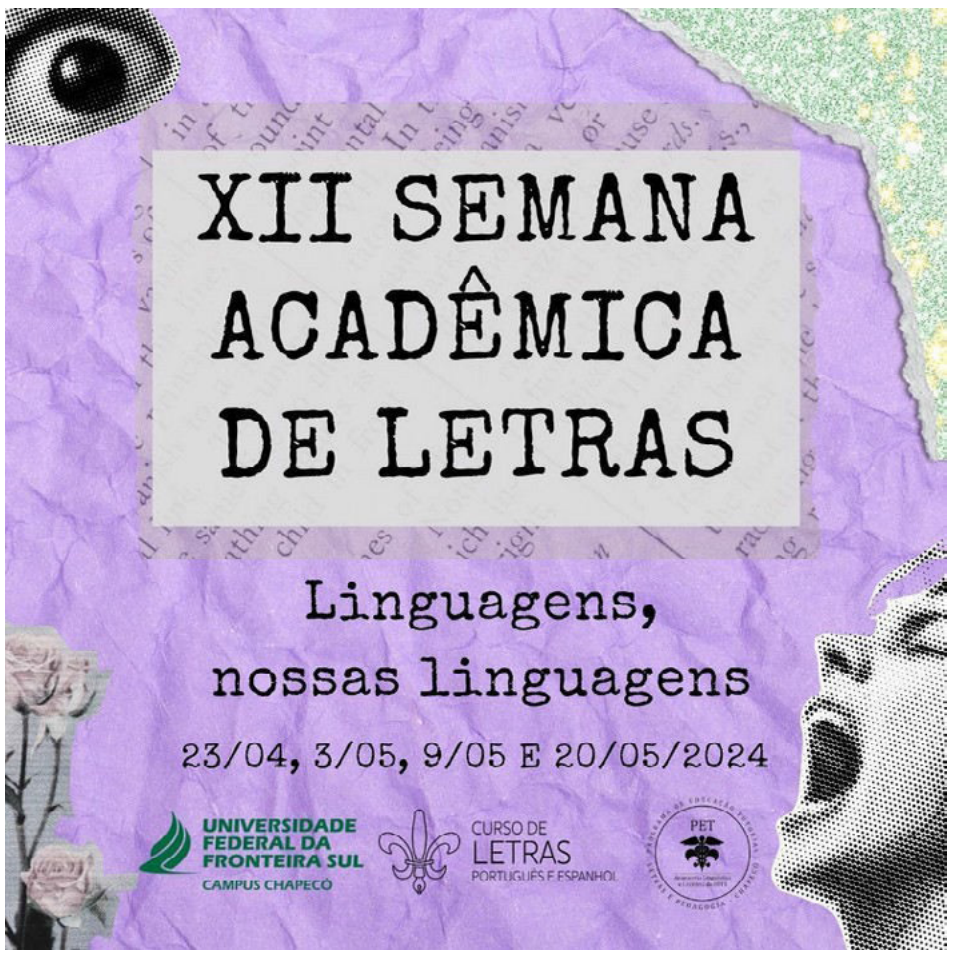
4 Ações de pesquisa e organização de eventos acadêmicos

No que diz respeito à organização de eventos, no ano de 2024, os estudantes do PET ALL Adrian Velasque, Laura Tuschinski Prates, Maria Eduarda Albuquerque e Thyago Camargo Chaves, em parceria com a tutora, lideraram a organização da XII Semana Acadêmica de Letras da UFFS, *Campus* Chapecó. O evento trouxe uma proposta inovadora, distribuindo suas atividades ao longo de quatro semanas, com um encontro por semana. Cada noite foi dedicada a uma área do curso, abrangendo espanhol, linguística e literatura. Além disso, a programação incluiu apresentações de trabalhos no formato de *banner*, troca-troca de livros e uma variedade de oficinas, atendendo aos mais diversos interesses dos participantes, além de extensa programação cultural.

Figura 23: Registro de momento da XII Semana Acadêmica do Curso de Letras

Fonte: acervo PET ALL (2024).

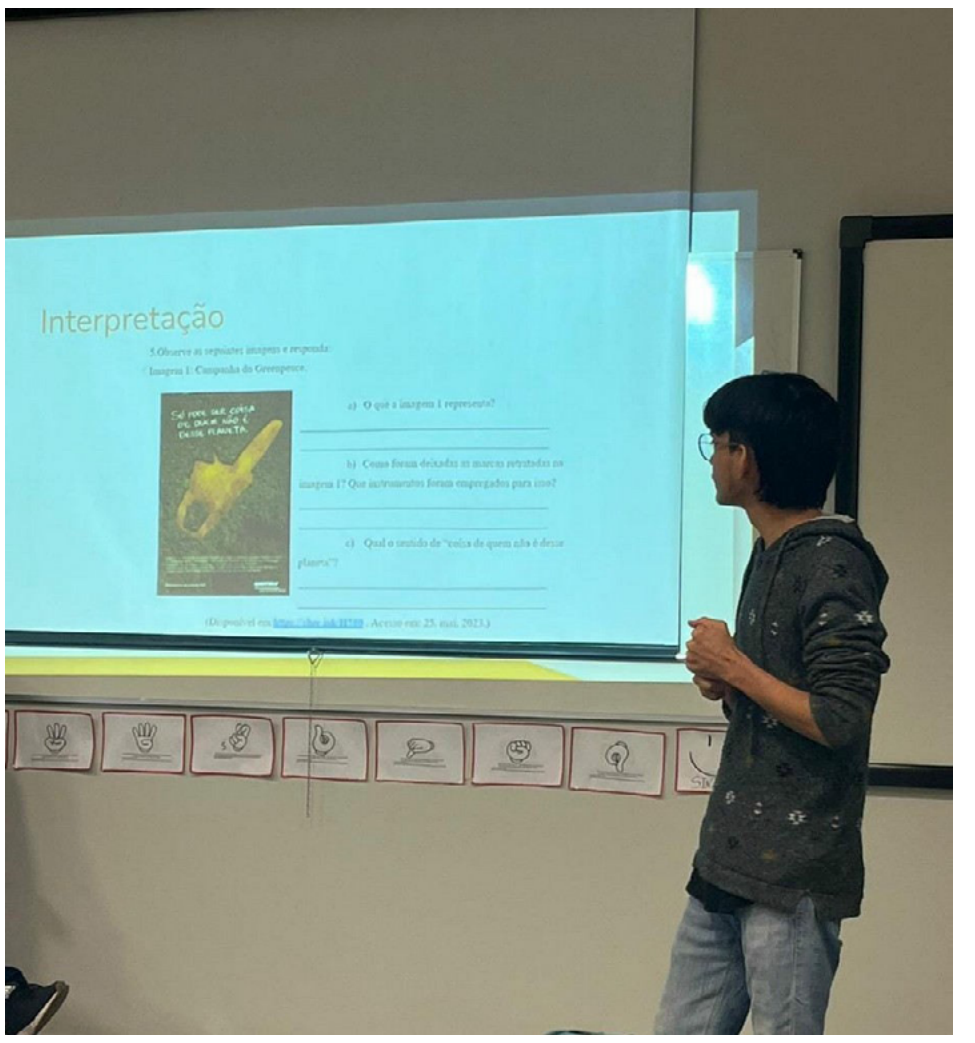
Figura 24: *Card* de divulgação da semana acadêmica



Fonte: acervo PET ALL (2024).

Coroando uma série de trabalhos desenvolvidos desde 2022 pelo Grupo PET ALL, desde projetos de pesquisa, de extensão e trabalhos de conclusão de curso, os acadêmicos Adrian Velasque, Thyago Camargo Chaves e Maria Eduarda Albuquerque, orientados pela docente Morgana Cambrussi, ofertaram a oficina "Metáfora e sociedade: análise de representações sociais sobre natureza e mulher a partir da ótica da metáfora conceitual". A oficina integrou a programação da XII Semana Acadêmica de Letras da UFFS, *Campus* Chapecó. Na ocasião, os petianos e a professora apresentaram suas pesquisas no âmbito da teoria da metáfora conceitual, além de realizarem uma introdução à teoria e aos estudos acerca das relações entre metáfora e sociedade. Além disso, reservaram momentos práticos para que os participantes pudessem se envolver ativamente na análise de metáforas presentes no nosso cotidiano.

Figura 25: Petiano apresentando na semana acadêmica



Fonte: acervo PET ALL (2024).

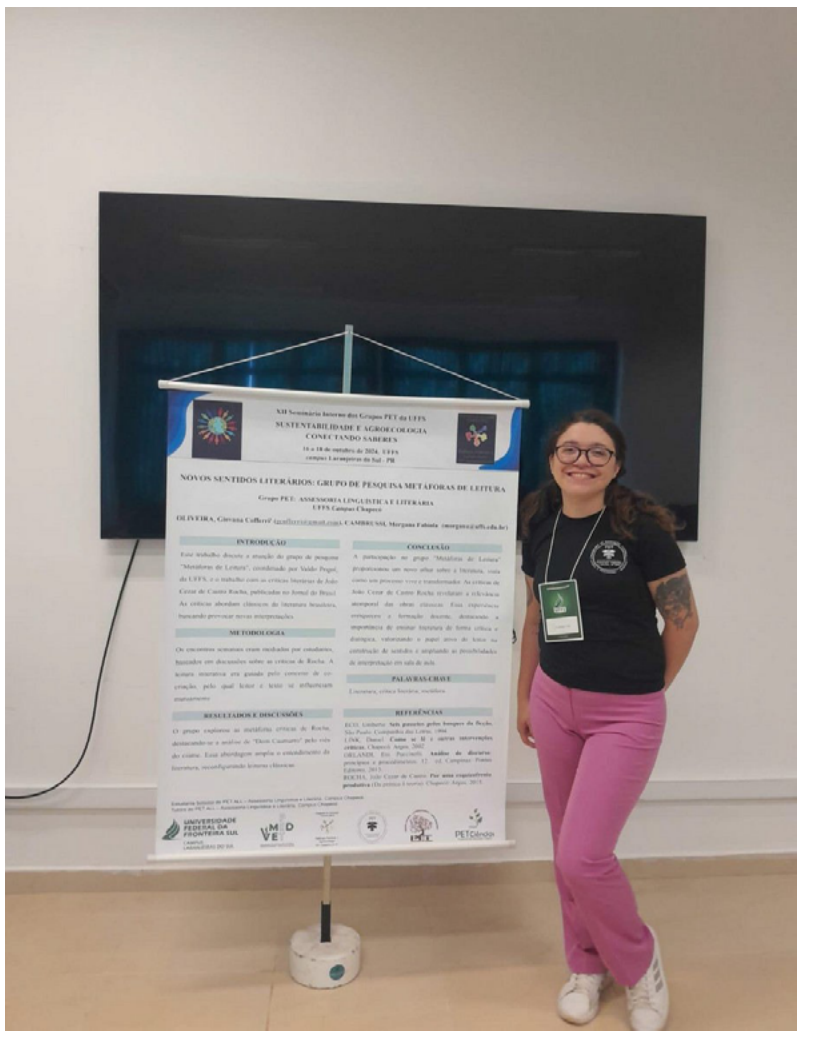
A participação em eventos científicos e as apresentações de trabalhos acadêmicos foram muito profícuas para o PET ALL em 2024. A pesquisa intitulada "Metáforas ambientais em campanhas publicitárias do Ministério do Meio Ambiente" foi apresentada de forma remota no IV Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI), em outubro de 2024. O estudo corresponde ao trabalho de conclusão de curso do petiano Adrian Velasque, sob orientação da tutora do PET, Morgana Fabiola Cambrussi, e se relaciona com o projeto de extensão Metáfora Verde, desenvolvido no PET. No mesmo evento, a petiana Maria Eduarda Albuquerque, também sob orientação da professora Morgana Fabiola Cambrussi, apresentou o trabalho de pesquisa intitulado "Metáforas de representação da mulher em *podcasts*". O estudo integrava o trabalho de conclusão de curso da petiana, sob a orientação da tutora do PET.

Durante a XII Semana Acadêmica de Letras da UFFS, *Campus* Chapecó, o Grupo PET ALL apresentou três trabalhos na sessão de *banners*. O primeiro, intitulado "O ensino de espanhol para a comunidade chapecoense", foi produzido e apresentado pelos petianos

Adrian Velasque e Débora Winckler Bedin, sob orientação da professora Maria José Laiño. Orientado pela docente Ani Carla Marquesan, Thyago Camargo Chaves apresentou o trabalho "Monitoria em sintaxe: relato de experiência". E, ainda, Maria Eduarda Albuquerque, sob orientação de Maria José Laiño, apresentou "A tradução de folhetos informativos ao espanhol: uma experiência extracurricular".

Durante o XII Seminário Interno do Programa de Educação Tutorial da UFFS (SINPET), realizado no *Campus* Laranjeiras do Sul, foram apresentados cinco trabalhos em sessões de comunicação. Os petianos Adrian Velasque e Débora Winckler Bedin apresentaram o trabalho "Ensino de língua estrangeira no âmbito da educação tutorial", supervisionado pelas docentes Maria José Laiño e Solange Labbonia. "Poesia e contação de histórias nas trilhas da formação cultural promovida pelo PET ALL" foi apresentado por Laura Tuschinski Prates, Pedro Nicolas da Silva de Freitas e Morgana Fabiola Cambrussi. Já "Oficinas de leitura e de escrita: trabalhando com educação ambiental e com a redação para o ENEM" foi apresentado por Maria Eduarda Albuquerque, Thyago Camargo Chaves e Morgana Fabiola Cambrussi. O trabalho "Ação extensionista e compromisso social em foco nas atividades do PET ALL" foi apresentado por Andressa Carvalho Benedito, Daniela Luiza Dal Cortivo, Felanda Saint Juste, Georgia Bastos e Morgana Fabiola Cambrussi. Por fim, a pesquisa "Novos sentidos literários: projeto de pesquisa *Metáforas de leitura*" foi apresentada por Giovana Cofferri de Oliveira.

Figura 26: Petiana apresentando no XII SINPET

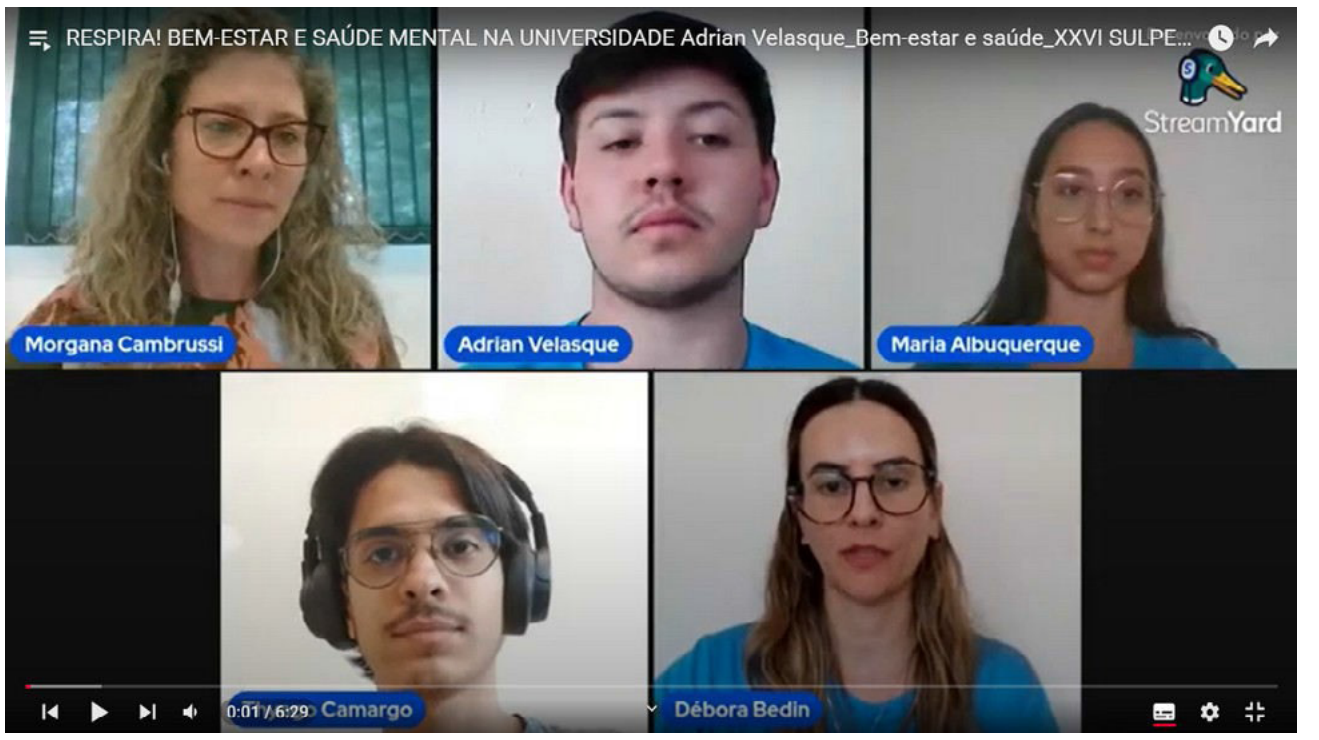


Fonte: acervo PET ALL (2024).

Durante o XXVI Encontro Regional dos Grupos PET da Região Sul (SULPET), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, foram apresentados três trabalhos em sessões de comunicação. Os autores Adrian Velasque, Débora Winckler Bedin, Maria Eduarda Albuquerque, Thyago Camargo Chaves e Morgana Fabiola Cambrussi apresentaram o trabalho "Respira! Bem-estar e saúde mental na universidade". A apresentação "PET ALL e a atuação docente em espaços não formais de educação" foi desenvolvida por Andressa Carvalho Benedito, Felanda Saint-Juste, Daniela Luiza Dal

Cortivo, Georgia Bastos, Pedro Nicolas da Silva de Freitas e Morgana Fabiola Cambrussi. E, por último, o trabalho "PET ALL e a formação literária para promoção da cultura" foi apresentado pelos autores Giovana Cofferri de Oliveira, Laura Tuschinski Prates e Morgana Fabiola Cambrussi.

Figura 27: Registro de vídeo de apresentação para o XXVI SULPET



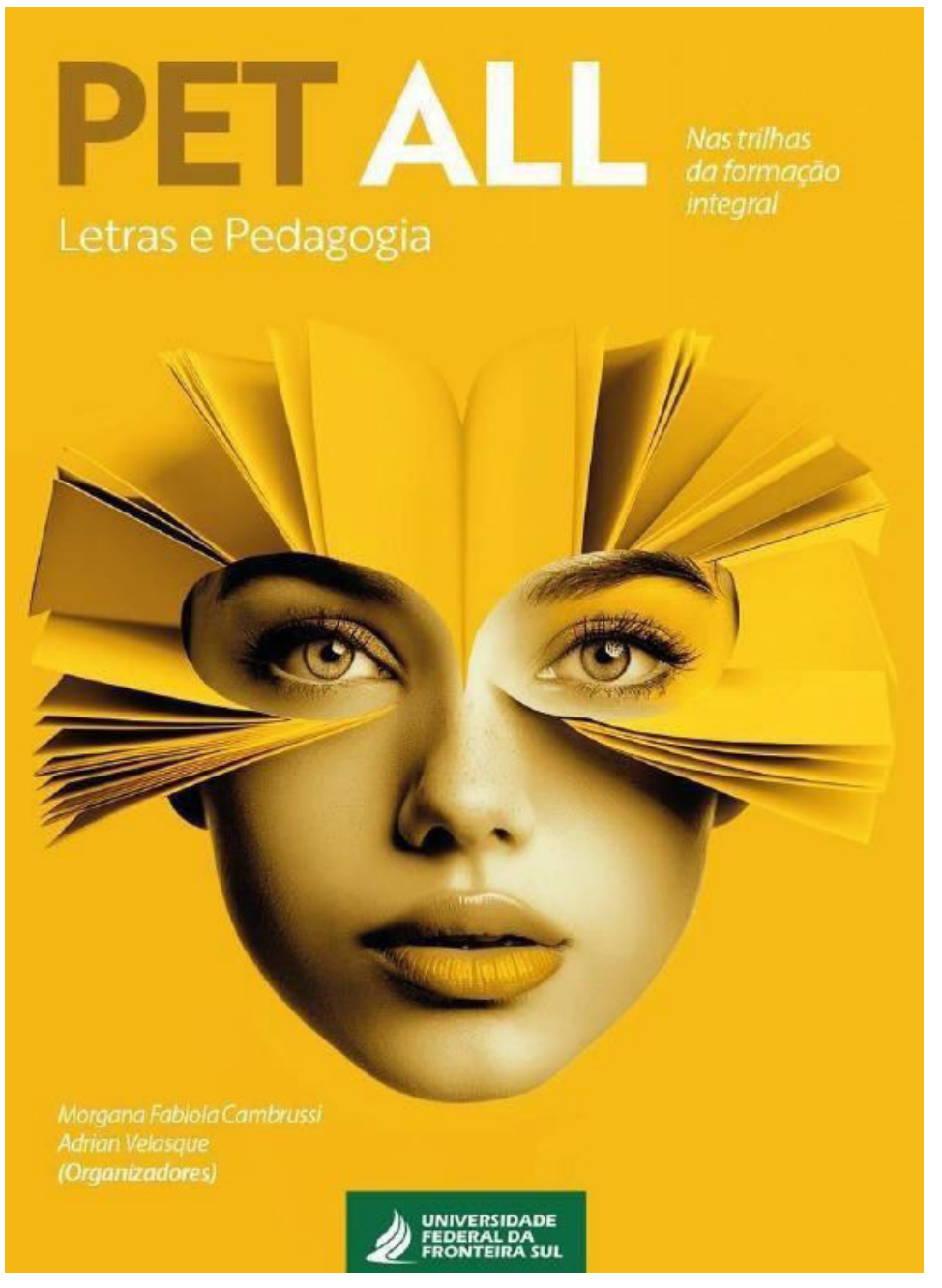
Fonte: acervo PET ALL (2024).

Entre as ações de pesquisa do grupo PET, destacamos ainda a organização e realização do Grupo de Estudos em Sintaxe (Sin.ta.xes), sob responsabilidade do petiano Thyago Camargo Chaves e orientação das docentes Ani Carla Marchesan e Aline Peixoto Gravina. O grupo atuou nos meses de agosto a novembro de 2024, tendo sua programação dividida em cinco encontros remotos e síncronos. Os temas debatidos em cada encontro foram concernentes ao ensino de língua portuguesa, especificamente quanto ao ensino de gramática sob a ótica gerativa.

O desenvolvimento de pesquisas orientadas por docentes dos cursos de Letras e de Pedagogia tem sido um importante pilar da formação petiana. Essas pesquisas se desenvolveram no campo da educação, no campo da literatura e no campo da linguística, com foco no ensino de língua. A petiana Maria Eduarda Albuquerque dedicou-se à pesquisa "Representação de gênero no debate público em redes sociais: uma análise de metáforas conceituais", sob orientação da professora Morgana Fabiola Cambrussi. O petiano Adrian Velasque dedicou-se à pesquisa "Metáforas ambientais em campanhas publicitárias do Ministério do Meio Ambiente", também concernente ao seu trabalho de conclusão de curso, orientado pela professora Morgana Fabiola Cambrussi. Já a estudante Giovana Cofferri de Oliveira dedicou-se à conclusão da pesquisa "Metáforas de leitura", orientada pelo docente Valdir Prigol.

Por fim, não poderíamos deixar de mencionar as publicações do grupo, com destaque para o *e-book PET ALL – Nas trilhas da formação integral* (Cambrussi; Velasque, 2024). A coletânea, organizada pelo petiano Adrian Velasque e pela tutora Morgana Fabiola Cambrussi, apresenta sete capítulos que documentam as atividades desenvolvidas pelos petianos ao longo de 2023. Os capítulos abordam uma variedade de temas, apresentando e refletindo sobre os resultados de projetos de pesquisa, ensino e extensão, destacando, assim, a relevância de uma formação acadêmica integral.

Figura 28: Capa do *e-book*



Fonte: acervo PET ALL (2024).

Entre outras produções, o grupo ainda aguarda a publicação de cinco artigos em periódico: "Ensino de língua estrangeira no âmbito da Educação Tutorial", "Poesia e contação de histórias nas trilhas da formação cultural promovida pelo PET ALL", "Oficinas de leitura e de escrita: trabalhando com educação ambiental e com a redação para o ENEM", "Ação extensionista e compromisso social em foco nas atividades do PET ALL" e "Novos sentidos literários: projeto de pesquisa *Metáforas de leitura*" (todos no prelo); um artigo assinado pela petiana Giovana Cofferri de Oliveira, juntamente com a doutoranda Roselaine de Lima Cordeiro, sob supervisão do professor Valdir Prigol, intitulado "A leitura de textos literários em sala de aula" (no prelo); um artigo, a sair nos Anais do IV Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI), assinado pela petiana Maria Eduarda Albuquerque e pela professora Morgana Fabiola Cambrussi, intitulado "Metáforas de representação da mulher em *podcasts*".

Como se evidencia, a atuação do Grupo PET é bastante qualificada, integral e voltada para a promoção da tríade universitária. Além disso, também temos importantes ações de gestão e planejamento, que nos permitem manter o adequado funcionamento do grupo. A seguir, sistematizamos essa última frente de trabalho.

5 Planejamento e gestão do Grupo PET ALL

Todo esse trabalho nasce nas reuniões regulares de planejamento e de avaliação do PET ALL. Reuniões gerais, de regularidade mensal, e reuniões por grupos de trabalho, as mais frequentes na organização do grupo, têm marcado a prática da equipe, que está constantemente repensando seus modos de atuar e de tomar parte da vida acadêmica e

profissional, dentro e fora da UFFS. O protagonismo dos estudantes petianos na proposição de ações, na organização e na execução das atividades do grupo é fundamental para a manutenção da produtividade e da eficiência de atuação da equipe. Além disso, esse protagonismo é parte significativa da promoção de uma experiência acadêmica de qualidade para os petianos.

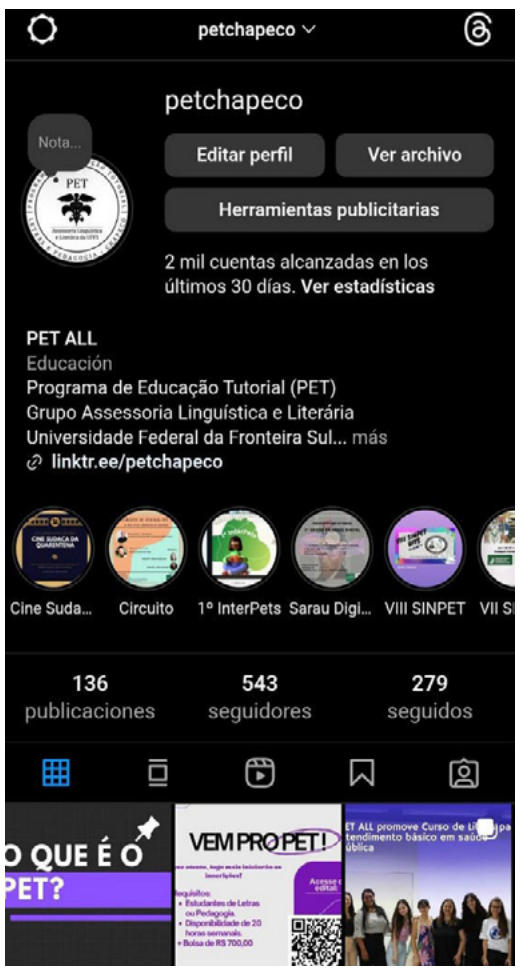
Figura 29: Tutora e petianos durante o XII SINPET

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Além da atuação interna, também temos estado ativos na organização do trabalho institucional em torno dos grupos PET da UFFS. Representado pela petiana Giovana Cofferri de Oliveira, o PET ALL também é atuante na participação, desde o início de 2024, do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação dos grupos PET da UFFS (CLAA). As reuniões ocorrem a cada dois meses, com servidores responsáveis vinculados à Pró-Reitoria de Graduação da UFFS e com tutores representantes.

Por fim, não podemos deixar de registrar o importante trabalho em mídias digitais que é empreendido pela equipe de comunicação.

Figura 30: Captura de tela do Instagram do PET ALL



Fonte: acervo PET ALL (2024).

As atividades de comunicação e *marketing* do Grupo PET ALL não apenas divulgam e dão alcance social para os trabalhos do PET, mas também nos conectam com outros grupos, com novas parcerias que nos inspiram e que podem ser inspiradas por esse trabalho. Além disso, as mídias digitais[3] são um registro da atuação do grupo, dos diferentes sujeitos que compuseram essa equipe e que, cada qual à sua maneira, deixaram as marcas que constituem a identidade do PET ALL.

6 Considerações finais

A condensação resumida de um ano intenso de trabalho iniciando por uma reflexão sensível sobre a atuação do PET ALL demonstra um compromisso genuíno do próprio grupo com a sua formação integral. A abordagem do curso de português como língua estrangeira para estudantes indígenas, por exemplo, não se limita ao ensino da língua, mas busca preservar e respeitar a cultura de seus participantes. Essa postura reforça a ideia da inclusão no que diz respeito à ruptura com a prática de imposição de culturas dominantes e de reforço das marcas da colonização, tornando a iniciativa não apenas educacional, mas também social e política.

Outro ponto significativo das ações é a apresentação do projeto "Respira!", que propõe refletir sobre o bem-estar dos estudantes universitários, quando enfoca a realização de ações que problematizem essas experiências. A preocupação em possibilitar um ambiente acadêmico mais acolhedor reflete uma compreensão ampliada da vida universitária, indo além do desempenho acadêmico, para incluir aspectos emocionais e sociais, demonstrando que as vivências da universidade não são isoladas, mas uma trajetória trilhada em comum por um coletivo que partilha de experiências semelhantes.

A seção dedicada às ações de extensão e cultura ilustra a diversidade e a riqueza das iniciativas promovidas pelo PET ALL. Projetos como a oficina de bonecas Abayomi, que promove reflexões sobre as relações étnico-raciais, e o trabalho voltado para a inclusão de crianças surdas revelam o compromisso do grupo com uma educação que se pauta pela equidade e pelo respeito às diferenças. A realização de oficinas literárias e concursos de escrita literária, por sua vez, reforça a importância da formação cultural como um pilar essencial para a construção do conhecimento e do pensamento crítico.

No campo do ensino, destaca-se o esforço contínuo para oferecer suporte aos estudantes, seja por meio de monitorias acadêmicas, seja por cursos de língua estrangeira voltados à comunidade. A atuação na ONG Verde Vida é um exemplo instigador de como o PET ALL transcende os limites da universidade, impactando diretamente a vida de jovens em situação de vulnerabilidade social. Esse engajamento demonstra que a universidade pode – e deve – ser um espaço de transformação social. Além disso, percebe-se que a coletividade e o compromisso social são pressupostos também iniciais do programa, que servem como um norte para todas as atividades que ali vão ser desenvolvidas, e prezam pela aprendizagem mútua e coletiva, configurando-se também como uma proposta educativa não verticalizada, pautada principalmente na troca de experiências acadêmicas e profissionais que são coletivizadas no espaço do programa (Costa; Baquim, 2022, p. 241). Por fim, a participação ativa do PET ALL em pesquisas e eventos acadêmicos consolida sua relevância para a produção de conhecimento. A presença em congressos e a publicação

3 Conheça mais em: https://www.instagram.com/petchapeco/.

de estudos reflete a maturidade científica do grupo, fortalecendo o diálogo entre a prática e a teoria.

A intencionalidade dessa apresentação dos trabalhos realizados pelo grupo, além de ser um emocionante registro, procura demonstrar que o propósito do PET é guiar caminhos para que a formação acadêmica esteja alinhada à construção de uma consciência social e cidadã. A diversidade de ações demonstra um compromisso com uma educação que valoriza as diferenças e busca criar possibilidades para que essas diferenças sejam contempladas em seus devidos aspectos.

No entanto, um desafio relevante é a sustentabilidade dessas iniciativas no longo prazo. O envolvimento ativo dos petianos e a dedicação dos tutores são fundamentais para a continuidade do projeto, mas são necessários também reconhecimento institucional e suporte financeiro que garantam sua permanência. Além disso, seria de interesse do grupo PET, bem como da comunidade acadêmica, ampliar as análises sobre os impactos concretos dessas ações, por meio de avaliações que permitam mensurar seus efeitos tanto na formação dos estudantes quanto na comunidade atendida.

Outro aspecto que merece destaque é a forma como o PET ALL consegue articular ensino, pesquisa e extensão de maneira coesa e produtiva. Essa integração é essencial para uma formação acadêmica mais qualificada, mas ainda representa um desafio para muitas iniciativas universitárias. A experiência do PET ALL pode servir de inspiração para outras ações que buscam equilibrar essas três dimensões de forma eficaz.

Em suma, as ações aqui apresentadas revelam um trabalho coletivo sólido, enraizado no compromisso com a transformação social e a formação humanizada. A atuação do PET ALL demonstra que a universidade pode ser um espaço de trocas genuínas, aprendizado mútuo e fortalecimento de vínculos, promovendo ações que não apenas impactam os estudantes, mas também reverberam na comunidade que circunda a universidade e a acolhe, o que é uma contrapartida social fundamental da presença da universidade em sua comunidade.

Referências

APURINÃ, K. L. S.; XOKÓ, J. R. N.; NICOLLI, A. A. Povos Indígenas e a psicologia do bem viver. **Revista PET Brasil**, Uberaba, v. 4, n. 02, ed. esp., p. 60-69, 2024. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/petbrasil/article/view/8253/7992. Acesso em: 25 fev. 2025.

CAMBRUSSI, M. F.; VELASQUE, A. (org.). **PET ALL Letras e pedagogia**: nas trilhas da formação integral. Chapecó: Programa de Educação Tutorial (PET) do Ministério da Educação, UFFS, PET Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET ALL) *Campus* Chapecó, 2024.

COSTA, L. S.; BAQUIM, C. A. O papel do Programa de Educação Tutorial para o desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal de seus integrantes. **Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial**, Três Lagoas, v. 4, n. 4, p. 233-250, 31 out. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.55028/repet-tl.v4i4.15825. Acesso em: 25 fev. 2025.

SOUZA, A. M. O.; OLIVEIRA, F. R. Momento "Como vai você?": escuta terapêutica praticada pelo Grupo PET de Engenharia Sanitária e Ambiental da UFBA. **Revista PET Brasil**, Uberaba, v. 4, n. 02, ed. esp., p. 76-85. 2024. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/petbrasil/article/view/8255/7994. Acesso em: 25 fev. 2025.

VELASQUE, A. *et al.* Respira! Bem-estar na universidade. *In*: CAMBRUSSI, M. F.; MARTINI, A. (org.). **Programa de educação tutorial na UFFS**: produção de conhecimento e promoção da experiência acadêmica de excelência. Chapecó: UFFS, 2024. p. 116-120.

CAPÍTULO 2

ESPANHOL PARA O FUTURO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO SOCIAL PARA ADOLESCENTES NA ONG VERDE VIDA

Adrian Velasque[1]

Laura Tuschinski Prates[2]

Solange Labbonia[3]

1 Primeiras palavras

O percurso formativo dentro de um curso de licenciatura é permeado pela articulação de diversos saberes que compõem os currículos de cada graduação, dentre eles, destacamos a necessidade de o estudante se envolver em projetos de ensino, extensão/cultura e pesquisa, que visem desenvolver no licenciando experiências de formação acadêmica completas e integradas às necessidades sociais e profissionais do estudante. Nesse sentido, os grupos PETs, ou do Programa de Educação Tutorial, que são financiados pelo governo federal e visam incentivar a participação dos universitários a partir da tríplice pesquisa, extensão e ensino, são grandes aliados à formação acadêmica.

À vista disso, o grupo PET – Assessoria Linguística e Literária (doravante PET ALL) desenvolve diversas atividades de desenvolvimento acadêmico dentro dos seus núcleos de trabalho, e, portanto, proporciona aos estudantes dos cursos de Graduação em Letras,

---

1 Estudante da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

2 Graduada pelo Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Egressa do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

3 Doutora em Letras, docente do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Colaboradora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

Português e Espanhol, e de Pedagogia, oportunidades de explorar diferentes áreas da formação em licenciatura, enriquecendo seus currículos para além das disciplinas obrigatórias. Além disso, possibilita a articulação entre os acadêmicos e professores colaboradores do programa para o fomento de ações que contribuem também para a comunidade regional.

Nesse sentido, este capítulo apresenta as experiências docentes realizadas no ano de 2024, em específico os cursos resultados da parceria entre o PET ALL e o Centro de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul (CELUFFS) – o último, sob supervisão e orientação da professora doutora Solange Labbonia. Os cursos oportunizam o contato e a propagação da língua espanhola como segunda língua, por meio de ofertas gratuitas direcionadas à comunidade regional e acadêmica. Desta forma, abordaremos os cursos de língua espanhola ofertados como oficinas para a ONG Verde Vida, que tem sede na cidade de Chapecó (SC), voltados a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

2 O ensino de espanhol para brasileiros

A *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, escrita no início da década de 1930, por Antenor Nascentes, é uma das primeiras importantes obras para o ensino do espanhol no Brasil. Esse exemplar, com foco no estudo gramatical, ressalta as semelhanças e diferenças entre o espanhol e o português. Porém, foi apenas entre as décadas de 1940 e 1960 que o ensino da língua espanhola integrou o currículo do Ensino Médio nas escolas brasileiras, com o ensino do inglês, francês, latim e grego. Em virtude das mudanças realizadas no sistema educacional brasileiro e da crescente influência do inglês como língua global, o espanhol, o francês e as línguas clássicas perderam espaço, no Brasil e no mundo. Assim, a língua inglesa ficou cada vez mais hegemônica e o espanhol foi esquecido em território nacional por muitos anos.

Ao longo do século XX, houve diversas tentativas de união entre os países latino-americanos, com a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC) e o Pacto Andino, Tratado de Cooperação Amazônica (TCA). Não obstante, foi apenas com a criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul), na década de 1990, que a língua espanhola começou a ser valorizada. Ainda que o Mercosul tenha incentivado o ensino de espanhol no Brasil, a maioria dos materiais pedagógicos utilizados no país ainda é de origem peninsular, ou seja, a variante ensinada não é a latino-americana mas, sim, a espanhola. Isso ocorreu devido à ausência de uma estratégia definida para a promoção cultural e linguística entre as nações do Mercosul, o que levou à falta de iniciativas voltadas à criação e disseminação de recursos didáticos apropriados ao espanhol utilizado na região.

Levando em consideração esses aspectos, o espanhol peninsular é considerado hegemônico, em grande parte, devido à falsa crença de que é a variante mais correta da língua. Essa visão emerge de uma herança histórica e cultural que posiciona o espanhol da Espanha como a forma "padrão" ou "original", desconsiderando a diversidade linguística do mundo hispânico. Embora todas as variantes do espanhol sejam igualmente legítimas, a ideia equivocada de superioridade do espanhol peninsular ainda persiste, influenciando a escolha de materiais didáticos e práticas de ensino.

Com relação à consolidação do ensino da língua espanhola no Brasil, é importante destacar que em 2005, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi aprovada e promulgada a Lei n. 11.161/2005, que instituiu a obrigatoriedade do

ensino de espanhol no Ensino Médio. No entanto, em 2017, com a reforma do Ensino Médio promovida pelo governo Temer, a Lei do Espanhol de 2005 foi revogada, representando o primeiro grande revés para a língua no currículo escolar.

É evidente que o ensino do espanhol no Brasil permanece instável e, apesar da proximidade geográfica com diversos países hispano-falantes, o idioma continua sendo desvalorizado no país. O reflexo disso é que existem poucas universidades brasileiras que oferecem cursos de Letras com habilitação em espanhol. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas educacionais mais robustas para promover o ensino e a valorização do espanhol no Brasil.

Apesar dessa carência de políticas linguísticas que favoreçam o ensino do espanhol no Brasil, é evidente que o aprendizado de uma nova língua é um processo reconhecido como uma prática altamente benéfica, tanto no âmbito cognitivo quanto no cultural. Sob a perspectiva teórica, o processo de aquisição de um idioma estrangeiro exige a mobilização de capacidades cognitivas complexas, envolvendo a memória, a assimilação de novos padrões linguísticos e a reorganização de estruturas mentais. Nesse sentido, o esforço contínuo e o comprometimento são fundamentais para garantir que a nova língua seja devidamente internalizada, uma vez que o estudante precisa aprender a lidar com informações desconhecidas e construir um novo repertório linguístico. Assim, a partir dos desafios enfrentados para o ensino do espanhol no Brasil, o PET ALL propôs, em 2024, dois cursos de língua espanhola para adolescentes, que serão contextualizados na próxima seção.

3 Oficina de espanhol na ONG Verde Vida

Desde 2016, o PET ALL mantém uma parceria de sucesso com a ONG Verde Vida em Chapecó. Ao longo dos anos, diversos alunos foram atendidos pelos petianos da UFFS *Campus* Chapecó. A parceria com a ONG proporciona uma oportunidade valiosa de inserção para os acadêmicos do curso de Letras – Português e Espanhol (Licenciatura) em um ambiente menos formal do que a sala de aula tradicional. Essa experiência permite que os alunos explorem diferentes contextos de docência e vivenciem situações que demandam o desenvolvimento de competências essenciais para a prática profissional do professor de língua estrangeira, neste caso, de língua espanhola.

O Verde Vida é uma organização sem fins lucrativos (ONG), cuja base de atuação está na coleta e separação de material reciclável. Diariamente, desenvolve atividades socioeducativas, oferecendo oficinas de língua portuguesa e literatura, matemática, educação física, dança, manicure, entre outras. A ONG desempenha um papel fundamental na trajetória dos jovens que a frequentam, promovendo uma formação cidadã para adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Atualmente, a ONG atende cerca de 60 adolescentes, emprega aproximadamente 30 funcionários e mantém parcerias com catadores de material reciclável do município.

As oficinas desempenham um papel essencial na formação desses jovens, preparando muitos deles para o mercado de trabalho e fornecendo conhecimentos prévios para o exercício de suas futuras profissões. Nesse contexto, a UFFS e o PET ALL buscam ampliar sua atuação na região de Chapecó por meio de diversas estratégias que aproximem a comunidade e os acadêmicos. Tendo isso como base, em 2024, pela primeira vez, o PET ALL inovou ao oferecer duas oficinas de língua espanhola para esses estudantes: Espanhol I e Espanhol II, que serão detalhadas a seguir.

3.1 Espanhol I

"Oficina de espanhol como língua estrangeira" foi o nome recebido pelo primeiro curso ofertado aos alunos do Verde Vida. Esse curso, com uma carga horária total de 26 horas, teve duração aproximada de três meses, de março a maio de 2024, e foi realizado semanalmente às quintas-feiras, no horário das 8h30min às 9h45minm tendo sido orientado pela professora doutora Maria José Laiño. Inicialmente, a turma tinha 14 alunos, mas apenas 8 concluíram o curso. Os participantes tinham entre 14 e 16 anos e eram adolescentes em situação de vulnerabilidade social, em fase de preparação para o ingresso no mercado de trabalho. Eles estavam em um processo contínuo de aprendizado e aperfeiçoamento de seus currículos, com o intuito de conquistar a primeira experiência professional.

Essa oferta foi uma inovação para o grupo do PET ALL, que já estava familiarizado com oficinas para o público universitário mas atuou pela primeira vez com adolescentes no semestre de 2024.1. Para a cidade de Chapecó, a importância desta oferta de curso é inquestionável, especialmente considerando que, atualmente, nosso município, assim como outros no oeste de Santa Catarina, tem vivenciado a chegada de imigrantes de diversas nacionalidades, especialmente hispanofalantes, muitos em busca de oportunidades de emprego. Pensando nisso, os alunos matriculados no curso tiveram acesso a ferramentas linguísticas imprescindíveis para apoiar seus colegas hispanofalantes, com ênfase aos venezuelanos, que representam a maior parte desse grupo em Chapecó.

O principal objetivo da proposta era oferecer aos estudantes um primeiro contato com a língua espanhola, explorando aspectos culturais, vocabulário para a rotina e situações do cotidiano. Dessa maneira, buscou-se proporcionar uma introdução prática e significativa ao idioma, facilitando o desenvolvimento inicial das habilidades linguísticas dos jovens. As aulas combinavam exposições dialogadas e interativas, utilizando recursos como *podcasts*, *quizzes* virtuais, jogos educativos, curtas-metragens seguidos de debates, diálogos em duplas ou grupos e exercícios de pronúncia. Vale destacar que o plano de ensino inicial foi constantemente ajustado com base nas sugestões e preferências manifestadas pelos próprios alunos.

Além do enfoque gramatical adotado, a proposta do curso buscou integrar a aprendizagem do novo idioma a situações reais do cotidiano dos alunos. Com essa abordagem, percebeu-se um aumento na motivação dos estudantes, que passaram a compreender melhor o uso da língua em contextos concretos. Jesús Sánchez Lobato, em *Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua segunda* (1994, p. 182), destaca a importância de trazer aspectos da rotina dos alunos para a sala de aula:

> *Para lograr un dominio funcional de la lengua se han de utilizar ejercicios que presenten situaciones reales, puesto que entendemos que siempre debe haber una conexión permanente entre lengua y realidad. Mientras más estrecha sea la relación entre contexto lingüístico y una determinada situación sacada de la vida corriente, mayor provecho se obtendrá de los alumnos al apreciar éstos que tanto las reglas como las estructuras gramaticales que aparecen en un determinado contexto son necesarias para poder comunicarse con los demás en una situación real.*

Com isso, ao utilizarmos exemplos que refletiam a vida cotidiana dos alunos, estimulamos que desenvolvessem habilidades comunicativas que pudessem ser aplicadas

em suas vidas, o que favoreceu a retenção do conhecimento e aumentou a confiança para usar o idioma em contextos reais. Ao longo dos encontros, diversas eram as tarefas que envolviam os alunos, de modo que eles participavam de momentos de leitura, conversação e escrita. Novamente, por meio dessa abordagem, colocamos em prática princípios do enfoque comunicativo em ação, pois, como afirma Pedreiro (2013, p. 9), "as atividades ou tarefas são os principais meios no processo de ensino-aprendizagem". O diferencial desse método em relação aos outros tradicionais é que ele enfocou a língua como um instrumento de comunicação, e não apenas como um conjunto de regras. Tínhamos em mente que de pouco vale o aluno decorar todas as conjugações verbais se não souber em quais contextos utilizá-las de forma adequada.

Considerando uma abordagem comunicativa e centrada no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas (compreensão auditiva, oralidade, leitura e escrita), também elaboramos atividades que conectaram os alunos ao contexto social em que estavam inseridos. Por meio de episódios do seriado *Chaves*, por exemplo, exploramos diversos conteúdos, como cumprimentos e despedidas, pronomes pessoais, números, horas e dias da semana, além de vocabulário relacionado a alimentos e bebidas.

Temas culturais também ganharam destaque dentro da oficina. Para isso, dedicamos um momento de discussão com os alunos sobre questões culturais do mercado de trabalho nos países hispanofalantes, abordando temas como o tratamento formal e informal que ocorre nas situações discursivas do cotidiano. Com debates como esse, respondemos às questões levantadas por Couto *et al.* (2016, p. 54), que, de forma reflexiva, questiona: "Por que estudar a cultura do outro ganhou destaque na virada do século? Sendo o espanhol um idioma oficial em mais de vinte países, como devemos tratar essa diversidade de culturas?".

Logo, a tarefa de discutir as questões de formalidade se insere nessa reflexão, pois, ao se aprofundarem nesse tema, que envolve o respeito aos mais velhos e a compreensão de que cada ambiente exige um diálogo diferente, os alunos se deparam com situações que talvez não sejam comuns em suas culturas, especialmente na cultura brasileira em que as situações de formalidade estão sendo cada vez menos observadas nas conversas rotineiras. Essa experiência não só ampliou o conhecimento da turma sobre a diversidade cultural, mas também os convidou a refletir sobre questões de respeito e empatia.

As aulas no Verde Vida representaram uma oportunidade de ressignificar o conceito de sala de aula. As diversas atividades desenvolvidas e concluídas com êxito evidenciaram que estamos fazendo parte de um movimento contínuo de reinvenção da escola, muitas vezes padronizada e excessivamente focada em avaliações. Dessa forma, alinhamos nossa perspectiva ao pensamento de Candau (2016, p. 807), que ressalta em um de seus textos a importância dessa transformação:

> Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais "outros", mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes.

A potente escrita de Candau enfatiza a importância de rejeitar modelos educacionais engessados, defendendo propostas flexíveis e adequadas aos contextos específicos de cada comunidade educativa. Para nós, professores de língua estrangeira, seguir essa linha de pensamento dentro da ONG foi essencial, pois permitiu que adaptássemos nossos currículos às realidades e aos interesses dos estudantes, promovendo uma educação plural e intercultural.

Apesar da significativa rotatividade de alunos, com frequentes desistências e novas adesões ao longo do período, os objetivos estabelecidos no plano de ensino da oficina foram atingidos e os resultados do curso foram satisfatórios. Na sala de aula, era evidente que os alunos possuíam ritmos distintos de aprendizado: alguns compreendiam o conteúdo com rapidez, enquanto outros demandavam mais tempo para assimilar as informações.

Por fim, a colaboração entre o PET ALL e a ONG Verde Vida evidencia a importância do programa tanto no âmbito universitário quanto no contexto municipal. Apesar dos desafios enfrentados na ampliação do ensino de espanhol em Chapecó, seguimos comprometidos com uma abordagem pedagógica emancipadora. Ensinar uma língua estrangeira significa proporcionar uma ferramenta fundamental para a inclusão social e cultural de diferentes comunidades. Diante da recepção positiva e dos bons resultados obtidos na primeira edição da oficina, o PET ALL ofereceu o curso de Espanhol II para a mesma turma, que será apresentado a seguir.

3.2 Espanhol II

O segundo curso de espanhol ofertado pelos bolsistas foi no segundo semestre de 2024, tendo sido intitulado “Explorando o Espanhol: Vocabulário e Cultura para o Cotidiano”. Com carga horária de 25 horas, iniciou no mês de agosto e encerrou em 31 de outubro, foi orientado pela professora Solange Labbonia e buscou uma abordagem voltada ao ensino através de aspectos culturais dos países hispanofalantes. A turma seguiu em grande parte com os mesmos estudantes do primeiro semestre, porém, por se tratar de um espaço voltado para adolescentes em situação de vulnerabilidade, ao longo dos meses, os participantes variaram, por diversos motivos, como a necessidade de começar a trabalhar e deixar o projeto, ou a entrada de novos estudantes, entre outros.

Assim, um dos principais objetivos do curso era o de desafiar os estudantes para além dos conteúdos gramaticais e introdutórios do ensino de línguas. Portanto, aos alunos que continuaram o curso e aos novos ingressantes, pensou-se em atividades que possibilitassem maior conhecimento acerca da cultura dos países que falam espanhol, permitindo que os estudantes criassem relações significativas com esse idioma e identificassem relações de paralelismo entre a sua cultura e a dos demais países.

Para tal, as aulas foram planejadas a partir de duas grandes sequências didáticas: a primeira seguia dois personagens que estavam participando de um congresso internacional entre os países da América Latina, e a segunda acompanhava um casal que estava fazendo um mochilão, também nos países latino-americanos. O ensino através de sequências didáticas permite que os alunos tenham uma continuação do que aprendem, e o professor, um fio condutor de sua mediação. Sobre o ensino a partir desse planejamento sequencial, a autora Aline Rubi Arnemann afirma:

> O plano de aula, organizado sob forma de sequência didática, contribui tanto com o professor, pelo viés do ensino, como com os momentos, de caráter dinâmico, mantém o fio condutor para atender um determinado objetivo, no caso, que os alunos utilizem a informação para construir seus argumentos (2016, p. 7).

Nesse sentido, o planejamento das sequências didáticas possibilita ao estudante maior profundidade ao seguir um caráter dinâmico e possibilitar que o estudante crie interrelações dos conteúdos. Além disso, é de grande benefício também para o professor, pois permite a organização das atividades de forma que se relacionem entre si de forma sequenciada.

Ademais, pensou-se em trabalhar diferentes habilidades (oralidade, escuta, escrita, leitura, pragmática e intercultural) a partir de atividades que simulassem situações reais e do cotidiano, partindo, portanto, de uma abordagem, assim como a do primeiro curso, de uso real da língua e suas variações. Assim, utilizamos diferentes recursos didáticos para as aulas, como áudios e vídeos de falantes nativos disponíveis em diferentes plataformas na internet, além de textos como artigos e cartas informais para que uma maior variedade de gêneros discursivos fosse apresentada aos estudantes. Para tal, dispomo-nos da perspectiva de ensino através dos gêneros de Clecio Bunzen (2011, p. 22), o qual afirma que sob essa ótica o ensino "assume uma perspectiva de um trabalho com a língua em uso nos diferentes gêneros e textos que circulam na sociedade contemporânea, afastando-se de uma visão reducionista de língua(gem) e da perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80".

Esse processo permite que as atividades sejam estruturadas com foco no maior ganho linguístico dos alunos, bem como na ampliação de repertório sociocultural. Portanto, além do ensino de vocabulário e estruturas linguísticas do espanhol, preparamos atividades de experiência com a língua, como jogos, a exemplo de Cara a Cara e Kahoots, e também uma aula de cozinha, na qual os estudantes prepararam e depois experimentaram guacamole.

Figura 1: Encerramento do curso, alunos preparando guacamole

Fonte: imagem registrada pela professora.

O curso foi, portanto, uma importante experiência de troca, pois, ao integrar o ensino da língua espanhola a aspectos culturais e reais, não apenas ampliou as perspectivas educacionais e profissionais dos alunos, mas também reforçou a importância da diversidade cultural. Além disso, proporcionou aos licenciandos diferentes formas de fazer a educação, e permitiu, ao quebrar as barreiras da sala de aula comum, uma maior liberdade de planejamento e aplicação dos conteúdos vistos nas disciplinas curriculares. Com isso,

evidencia-se a importância de projetos que proporcionem um ambiente de ensino dinâmico e significativo a todos os envolvidos no processo educacional.

4 Considerações finais

Os minicursos na ONG Verde Vida revelaram-se uma importante iniciativa para a inclusão social e formação dos adolescentes participantes do projeto, tendo em vista o mundo globalizado em que vivemos, em que aprender uma nova língua se torna um importante diferencial e de grande potencial de integralização entre diferentes culturas, o que promove, também, uma transformação no olhar dos adolescentes sobre suas próprias possibilidades de futuro.

Além disso, a participação dos licenciandos no curso foi extremamente enriquecedora, promovendo experiências práticas da docência essenciais para nossa formação como professores comprometidos em atuar com responsabilidade e qualificação. Ademais, a oportunidade propiciou um olhar acerca da função social do professor e a necessidade de utilização de metodologias inclusivas e adaptáveis à realidade dos estudantes.

Diante dos resultados positivos de ambos os cursos, incluindo os *feedbacks* positivos da coordenadora da ONG e dos próprios alunos, espera-se que a parceria com o Verde Vida perdure e proporcione a outros estudantes em formação e adolescentes do projeto a oportunidade de experienciarem diferentes tipos de práticas docentes. Além disso, percebe-se que nessas oportunidades de formação intensifica-se ainda mais a qualificação dos petianos envolvidos, licenciandos em Letras e Pedagogia, permitindo que a teoria aprendida em sala de aula seja aplicada na prática e, ao mesmo tempo, que as experiências vivenciadas no ensino enriqueçam os conhecimentos teóricos.

Não há dúvidas de que essa interação favorece a reflexão sobre a prática docente durante o processo formativo. Além disso, o programa proporciona um espaço significativo para a difusão da língua espanhola, contribuindo para a qualificação tanto dos participantes quanto da comunidade acadêmica e regional. Por fim, o trabalho desenvolvido reforça que o ensino de uma segunda língua vai além da comunicação: também abre portas para novas realidades, aplicando seus horizontes sobre o conhecimento de outras culturas.

Referências

ARNEMANN, A. R. Sequência didática sobre artigo de opinião - estudantes concluintes de Ensino Médio em Escolha profissional. **Revista Bem Legal**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 420-428, 2016.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba-PR, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo-SP, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

COUTO, L. P.; JOVINO, I.; FERREIRA, A. P. Aspectos culturais como conteúdo nas aulas de LE. *In*: COUTO, Ligia de Paula. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 54-63.

LOBATO, J. S. **Aspectos Metodológicos en la enseñanza del español como lengua segunda**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1994.

PEDREIRO, S. Ensino de línguas estrangeiras: métodos e seus princípios. **Rev. Especialize IPOG, Goiânia-GO, p.1-14**, 2013.

CAPÍTULO 3

DIÁLOGOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS: O PAPEL DO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA INDÍGENAS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

Débora Winckler Bedin[1]

Kassiane Boita Kappes[2]

Morgana Fabiola Cambrussi[3]

1 Introdução

O curso "Português como segunda língua para estudantes universitários indígenas", cujo público-alvo foram os acadêmicos indígenas Ticunas ingressantes na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó, foi desenvolvido como ação do Programa de Educação Tutorial (PET) Assessoria Linguística e Literária da UFFS, *Campus* Chapecó. O curso contou com a inscrição de 14 graduandos, foi ministrado semanalmente, às quintas-feiras, das 17h15min às 18h30min, e teve duração aproximada de dois meses, de outubro a dezembro de 2024.

---

1 Estudante da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

2 Estudante da 6ª fase do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

3 Doutora em Linguística, docente do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Tutora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

A iniciativa teve como objetivo principal promover o aprimoramento da competência linguística desses estudantes que deixaram suas comunidades, na região norte do país, para iniciar um curso de graduação na universidade. Optamos por elaborar um curso voltado aos aspectos fundamentais da língua, pois, para esses estudantes, o português é uma segunda língua, o que exige uma metodologia adaptada às particularidades do seu processo de aprendizagem.

Os conteúdos desenvolvidos ao longo do curso contemplaram: estudo da língua portuguesa como segunda língua para acadêmicos indígenas Ticunas; introdução aos pronomes pessoais e reflexivos; uso de expressões e cumprimentos formais e informais; estruturas gramaticais e lexicais básicas: flexão verbal, substantivos, adjetivos e sinônimos; desenvolvimento da oralidade e da compreensão textual; produção de pequenos textos; apresentação e prática dos tempos verbais do indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro), com enfoque na conjugação dos verbos utilizados no contexto acadêmico; abordagem da cultura da região sul do Brasil, promovendo diálogos interculturais com os acadêmicos indígenas, a fim de estimular o compartilhamento de tradições e vivências.

No que diz respeito às metodologias de ensino, buscamos nos distanciar de metodologias classificadas como tradicionais, nas quais assume o professor o papel de protagonista. Diferentemente, buscamos conduzir uma comunicação colaborativa, em que tanto os discentes quanto as docentes desempenharam um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Conforme destaca Imbernón (2010, p. 15):

> A educação e a formação docente devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não.

Considerando essa perspectiva e a natureza do ensino de língua portuguesa como segunda língua, todas as aulas foram estruturadas com base em diferentes gêneros textuais e, a partir destes, foram desenvolvidas as habilidades de leitura, interpretação de textos, escrita e oralidade dos alunos.

É importante destacar que entendemos a importância de ministrar aulas cujos exercícios práticos sejam relevantes no cotidiano de cada estudante. É perceptível que, quando o conteúdo ensinado está conectado com a realidade dos discentes, estes, além de se sentirem mais motivados a participar ativamente das aulas, conseguem assimilar com mais facilidade os conceitos abordados, visto que criam conexões entre o que aprendem e suas atividades diárias. Esta forma de trabalhar está destacada em Lobato (1994) e, ainda que o autor discuta o ensino de espanhol, a concepção apresentada é igualmente aplicável ao ensino de português como segunda língua:

> Para alcançar um domínio funcional da língua, é fundamental utilizar exercícios que apresentavam situações reais, visto que entendemos que sempre deve haver uma conexão permanente entre a língua e a realidade. Quanto mais próxima for a relação entre o contexto linguístico e uma determinada situação tirada da vida cotidiana, maior será o aprendizado dos alunos ao entenderem que, tanto as regras como as estruturas

> gramaticais, que aparecem em um determinado contexto, são necessárias para a comunicação em situações reais (Lobato, 1994, p. 182, tradução nossa)[4].

Antes de detalhar as aulas ministradas, é relevante apontar que as atividades, com exceção da primeira, foram planejadas para abranger dois períodos consecutivos, permitindo que o conteúdo fosse apresentado e desenvolvido de forma detalhada e com possibilidade de retomadas, de redirecionamentos a partir de questões suscitadas em sala ou mesmo a partir de questionamentos apresentados pelos discentes. Além disso, essa organização proporcionou aos alunos tempo suficiente para realizar as atividades durante a aula, garantindo que as correções também fossem feitas no mesmo período. A seguir, apresentaremos os relatos reflexivos das práticas, com enfoque tanto nos aspectos linguísticos quanto nos aspectos culturais abordados nas aulas de português como segunda língua.

2 O curso "Português como segunda língua" – passo a passo de uma prática

No que se refere à primeira aula do curso – cuja ementa abordou a introdução aos pronomes pessoais e reflexivos, o uso de expressões e cumprimentos formais e informais, o desenvolvimento da oralidade e da compreensão textual, além da produção de um parágrafo intitulado "Quem você é?" –, o objetivo foi apresentar os pronomes pessoais e reflexivos em língua portuguesa, destacando seu uso em diferentes contextos comunicativos. Além disso, buscou-se proporcionar a prática de expressões e cumprimentos formais e informais, incentivando a interação oral e escrita dos alunos por meio de atividades dinâmicas.

Após a entrega das apostilas de atividades práticas, foi reservado um tempo considerável para o momento de apresentações pessoais. O primeiro exercício, cujo título era "Quem somos nós?" (Figura 1), consistia em dois quadrinhos, cada um contendo o avatar de uma das professoras do curso. Em cada quadrinho, havia um balão de fala no qual as docentes se apresentavam por meio de cumprimentos e informações pessoais. Essa atividade tinha como objetivo introduzir os participantes ao uso de saudações e apresentações, destacando os pronomes pessoais e verbos utilizados. Após a apresentação oral das professoras, os alunos foram convidados a se apresentar também, relatando características de sua identidade, como nome, idade e origem, e também aspectos mais pessoais, como qual curso de graduação estava cursando, seus gostos pessoais, como música e comidas favoritas, entre outros.

---

4 No original: "Para lograr un dominio funcional de la lengua se han de utilizar ejercicios que presenten situaciones reales, puesto que entendemos que siempre debe haber una conexión permanente entre lengua y realidad. Mientras más estrecha sea la relación entre contexto lingüístico y una determinada situación sacada de la vida corriente, mayor provecho se obtendrá de los alumnos al apreciar éstos que tanto las reglas como las estructuras gramaticales que aparecen en un determinado contexto son necesarias para poder comunicarse con los demás en una situación real." (Lobato, 1994, p. 182).

Figura 1: Apresentação das professoras por meio de avatares e balões de fala

Fonte: acervo PET ALL (2024).

O momento das apresentações pessoais teve o intuito de gerar um ambiente acolhedor e descontraído, contudo, foi perceptível que os estudantes apresentavam um comportamento bastante reservado, expressando-se com timidez e em tom de voz baixo. Essa característica evidencia não apenas fatores culturais, mas também possíveis inseguranças diante da necessidade de uso de uma língua com a qual não se tem um sentimento de confiança no desempenho linguístico, ainda mais em contexto universitário.

No decorrer da aula, outras atividades relacionando pronomes pessoais foram realizadas. Além disso, foi introduzida a conjugação dos verbos *ser* e *estar* no presente do indicativo, por meio de uma tabela que os estudantes preencheram, seguida da formulação de frases com os verbos trabalhados. Durante essas atividades, com olhar diagnóstico, observamos que a conjugação verbal representou um dos principais desafios para os alunos, mostrando a necessidade de um acompanhamento mais especializado nesse aspecto da língua. Alguns alunos não conseguiram concluir a atividade escrita em aula, por isso foram orientados a finalizá-la em casa.

Em relação à segunda e à terceira aulas do curso, a ementa discutia tempos verbais: presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro do indicativo dos verbos *fazer* e *estudar*, além da escrita de um pequeno texto. O objetivo dessas duas aulas foi apresentar e aprofundar o uso dos tempos verbais no modo indicativo; além disso, buscou-se desenvolver a escrita dos alunos por meio da produção de um texto intitulado "Minha jornada até a universidade", permitindo a aplicação prática dos tempos verbais estudados e incentivando a reflexão sobre suas trajetórias pessoais.

No que concerne à introdução da aula, foi realizada a devolutiva das atividades do encontro anterior, previamente corrigidas. Todos os estudantes que haviam levado a atividade escrita da primeira aula para finalizá-la em casa trouxeram os exercícios concluídos, demonstrando comprometimento com o curso e a continuidade do aprendizado. Observamos, nesse momento, que houve um número significativo de ausências entre os alunos. Em seguida, distribuímos a nova apostila e iniciamos a explicação sobre o conceito de verbo e as pessoas dos tempos verbais, com especial atenção às diferenças entre o uso das pessoas *tu* e *você*.

Após a introdução, apresentamos os tempos verbais – presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro do indicativo –, detalhando seus usos e distinções por meio de exemplos práticos em diferentes contextos. Na sequência, os alunos realizaram atividades práticas, que incluíram: preencher tabelas com a conjugação dos verbos *fazer* e *estudar* nos tempos verbais estudados; completar frases utilizando a forma correta dos verbos entre parênteses (com diferentes verbos além dos verbos, *fazer* e *estudar*); produzir frases com o verbo *fazer*, aplicando-o no passado (eu fiz), no presente (eu faço) e no futuro (eu farei). Quando finalizaram, os estudantes foram incentivados a compartilhar oralmente suas frases, embora nem todos tenham se sentido à vontade para participar.

Convém enfatizar que as professoras, constantemente, perguntavam se havia algum aluno voluntário disposto a realizar a leitura em voz alta dos textos, das explicações e dos títulos das atividades. Na maioria das vezes, os mesmos alunos se voluntariavam para a leitura; porém, em algumas ocasiões, todos preferiam apenas acompanhar a atividade sem participar ativamente.

Durante os exercícios práticos, percebemos que os discentes demonstravam preferência por realizá-los em conjunto com as docentes. Essa demanda pode estar associada à dificuldade em conjugar os verbos, o que reforça a importância de um acompanhamento mais próximo nesse aspecto da língua. Foi possível constatar que a participação ativa das professoras nas práticas em sala tornou o aprendizado mais acessível, deixando os alunos mais confiantes.

Nas aulas quatro e cinco, dedicadas a apresentar aos alunos alguns elementos da história da cidade de Chapecó, os estudantes indígenas tiveram uma experiência enriquecedora e reflexiva. A aula começou com uma introdução sobre a origem do nome "Chapecó", que vem dos termos Kaingang "echa" + "apê" + "gô", significando "donde se avista o caminho da roça".

A conexão inicial com a língua portuguesa e a cultura indígena estabeleceu um vínculo imediato com os alunos, algo amplamente reconhecido no campo da educação como fundamental para o processo de aprendizagem. Estudos mostram que, quando os alunos se sentem emocionalmente conectados ao conteúdo, por meio de sua língua, história ou cultura, há uma construção mais sólida de sua identidade. Segundo Freire (1970), a educação deve ser um processo de dialogar com a cultura do educando, permitindo que ele se reconheça no aprendizado. Ao valorizar as raízes indígenas na história de Chapecó, cria-se um ambiente de respeito e valorização da identidade dos estudantes, o que favorece não apenas a aprendizagem, mas também o fortalecimento de um vínculo afetivo com o conteúdo e com a universidade. Além disso, essa abordagem contribuiu para a formação

de uma consciência crítica, essencial para o reconhecimento da diversidade cultural e histórica no Brasil.

Essa referência a Paulo Freire, um dos maiores teóricos da educação no Brasil, pode reforçar a ideia de que a valorização da cultura e da língua do aluno não apenas facilita a aprendizagem, mas também tem um impacto profundo no desenvolvimento de sua identidade.

Diante do exposto, destaca-se a importância de se reconhecer e valorizar a história dos povos originários que habitavam a região muito antes da chegada dos imigrantes. Esse processo de ocupação territorial trouxe desenvolvimento econômico, mas também resultou em desafios significativos para os povos indígenas que já ocupavam o espaço e enfrentavam a perda de suas terras e a necessidade de adaptar suas tradições e seus modos de vida.

Os alunos ouviram atentamente sobre a fundação oficial de Chapecó, em 25 de agosto de 1917, e sobre o rápido crescimento da cidade, impulsionado pela agricultura e pela agropecuária. Mencionou-se também, nessas aulas, a divisão territorial de Chapecó até o início da década de 1990, quando vários distritos se tornaram municípios independentes, resultando na criação de cerca de 90 cidades a partir de Chapecó (Dori, 2022).

A fim de promovermos a prática da oralidade em língua portuguesa, em seguida, os estudantes compartilharam suas próprias histórias e experiências, enriquecendo a discussão com perspectivas pessoais sobre a ocupação de suas terras ancestrais. Percebe-se que, ao iniciarmos a leitura e o estudo com a história de Chapecó, onde está localizado o *campus* universitário, estimulamos os estudantes a pensarem suas próprias histórias e a narrarem acontecimentos que, ao mesmo tempo que são únicos e distintos, guardam semelhanças.

A interação entre os estudantes foi desenvolvida por meio de trocas de experiências que transcendem as barreiras linguísticas. Muitos deles utilizaram a língua portuguesa para compartilhar suas histórias, mas também incorporaram palavras e expressões em suas línguas indígenas, como o Ticuna, criando uma dinâmica bilíngue. Observou-se que, em alguns momentos, alternavam entre as duas línguas de forma natural, conforme o contexto e a intimidade com o tema que estava sendo abordado. Essa alternância de línguas foi um reflexo de uma prática de linguagem que integra suas raízes culturais com a necessidade de se comunicar em um espaço acadêmico. Durante a conversa, os alunos falaram sobre a importância de preservar suas tradições, destacando a luta constante por reconhecimento e pelos direitos territoriais, reafirmando a relevância da língua e da cultura como instrumentos de resistência. A prática da oralidade foi, assim, não apenas uma forma de aprendizado, mas também uma manifestação de afirmação de identidade e de conscientização sobre os desafios que enfrentam como povos originários.

Além de desenvolver habilidades de leitura e de oralidade, a aula foi uma oportunidade para os alunos refletirem sobre a complexa história de Chapecó, reconhecendo tanto os avanços econômicos quanto os desafios enfrentados pelos povos indígenas. As professoras incentivaram os alunos a pensar criticamente sobre o passado e a importância de construir um futuro que respeite e valorize a diversidade cultural e histórica da região. É importante lembrar-se sempre de que, de acordo com Lino (2015, p. 107):

> Fazem parte da história e da cultura do Brasil, índios e não índios, devem caminhar juntos nas ações de valorização de nossa diversidade, contrapondo aquela visão ainda

> predominante que exclui parte das etnias formadoras da nação, em prol de um pretenso projeto de progresso e de modernização.

Em benefício da promoção dessa diversidade, desenvolver o pensamento crítico do estudante, ao passo que desenvolvemos também habilidades linguísticas específicas, é uma importante decisão pedagógica. Ante o exposto, a interpretação de texto para os alunos indígenas foi uma experiência desafiadora, que exigiu uma abordagem sensível e adaptada às suas necessidades culturais e linguísticas. Desde o início, foi essencial contextualizar o conteúdo dentro da realidade e das vivências desses alunos, garantindo que eles se sentissem incluídos e respeitados no processo de aprendizagem.

Em função da baixa proficiência dos cursistas em língua portuguesa, para facilitar a compreensão, utilizamos uma linguagem simples e clara, evitando termos técnicos que pudessem ser confusos ou que atendessem a critérios classificatórios, que pouco contribuem para o uso efetivo da língua. A conexão com a realidade local foi um ponto crucial para termos um contexto para o ensino de vocabulário, por exemplo, pouco importando a classificação morfológica das palavras.

Além dos aspectos já mencionados, ao abordarmos a história de Chapecó, destacamos a presença e a importância das populações indígenas locais, como os povos Kaingang, relacionando o conteúdo do texto com a história e a cultura dos alunos. Para isso, desenvolvemos uma atividade intitulada "Conhecendo a História da Cidade de Chapecó" (Figura 2), que incluía informações sobre os principais eventos históricos da cidade. Essa atividade constitui-se através de discussões em grupo sobre a importância cultural e histórica dos indígenas da região, permitindo que os alunos compartilhassem suas próprias vivências e conhecimentos. Além disso, o uso de recursos visuais, como imagens relacionadas à história de Chapecó, ajudou a tornar o estudo mais significativo e acessível, facilitando a compreensão do conteúdo.

Atividades interativas como essa foram essenciais para envolver os alunos de maneira prática e colaborativa. Elas possibilitaram que os estudantes compartilhassem suas interpretações e reflexões oralmente, uma prática que é valorizada em diversas culturas indígenas. Ainda, a utilização de recursos visuais em uma abordagem multissemiótica, incluindo materiais impressos, imagens e vídeos, enriqueceu a leitura e tornou o aprendizado mais significativo.

Figura 2: Conhecendo a História da Cidade de Chapecó

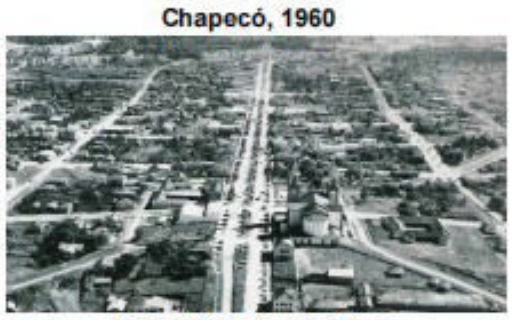
AULA 4/5 - CONHECENDO A HISTÓRIA DA CIDADE DE CHAPECÓ

Chapecó é uma palavra de origem Kaingang. Esta origina-se dos termos 'echa' + 'apê' + 'gô' que, na língua indígena, significa 'donde se avista o caminho da roça'.

A cidade de Chapecó, localizada no oeste de Santa Catarina, foi fundada oficialmente em 25 de agosto de 1917. Sua origem está ligada ao processo de colonização da região sul do Brasil, impulsionado pelo governo federal para povoar áreas de fronteira e integrar a região ao restante do país.

Inicialmente habitada por povos indígenas Kaingang, a área começou a receber no final do século XIX e início do século XX, imigrantes de origem italiana, alemã e polonesa, principalmente vindos do Rio Grande do Sul. O governo oferecia terras como incentivo, e a cidade se desenvolveu rapidamente, com a agricultura e a agropecuária como principais atividades econômicas. Os povos originários que viviam (e ainda tentam viver) na área do município sofreram fortes impactos com a ocupação territorial incentivada pelo governo para imigrantes.

Chapecó, 1960



Fonte: Victorino B. Zolet

Chapecó, 2020

Fonte: Prefeitura de Chapecó

Até o início dos anos 1990, a divisão territorial de Chapecó era constituída por vários distritos, como, por exemplo, Cordilheira Alta e Guatambu. Esses distritos foram se desmembrando e passaram a ser municípios independentes. Cerca de 90 cidades foram criadas a partir de Chapecó, que continuou sendo o município referência do oeste catarinense.

Fonte: acervo PET ALL (2024).

A multimodalidade, conforme abordada por Kress (2010 *apud* Vieira; Trajano, 2012, p. 259):

> [...] sempre esteve presente em nosso mundo e esse reconhecimento leva-nos a refletir sobre o ensino e a aprendizagem como formas de comunicação e, portanto, esses processos invocam teorias da comunicação e do significado. Considera que a identidade é o resultado do engajamento transformativo constante do indivíduo com o mundo e que o conhecimento deve ser visto como o resultado do dia a dia, de processos banais da produção de significado pelos indivíduos e seu engajamento com o mundo.

Demonstrar respeito e inclusão foi uma prioridade constante. Reconhecemos e valorizamos as contribuições culturais dos alunos indígenas, criando um ambiente de aprendizagem acolhedor e motivador. Oferecemos *feedbacks* construtivos, ajudando cada aluno a superar suas dificuldades específicas e a desenvolver suas habilidades de interpretação de texto de maneira eficaz.

Em síntese, a interpretação de texto para os alunos foi uma jornada de aprendizado mútuo, em que a sensibilidade cultural e a adaptação pedagógica desempenharam papéis essenciais. Ao valorizarmos suas raízes culturais e promovermos um ambiente inclusivo, conseguimos não apenas facilitar a compreensão do texto, mas também fortalecer a autoestima e o engajamento dos alunos no processo educativo. Acreditamos que, ao fomentar a valorização das diferenças, estamos construindo um ambiente mais inclusivo e respeitoso, onde cada aluno pode se sentir acolhido e valorizado.

Como sugere Boff (2014, p. 100), recordemos a frase do Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint Exupéry:

> É com o coração (sentimento) que se vê corretamente; o essencial é invisível aos olhos. É o sentimento que torna pessoas, coisas e situações importantes para nós. Esse sentimento profundo, repetimos, se chama cuidado. Somente aquilo que passou por uma emoção, que evocou um sentimento profundo e provocou cuidado em nós, deixou marcas indeléveis e permanece definitivamente.

A referência ao Pequeno Príncipe nos lembra que a verdadeira essência das pessoas e das relações humanas vai além das aparências: é através do sentimento, da empatia e do cuidado que construímos laços verdadeiros e fortalecemos a convivência em um ambiente mais humanizado. Ao desenvolvermos o olhar para o outro, aprendemos a valorizar as nossas diferenças e a construir um mundo mais justo e equânime.

As aulas seis e sete foram momentos marcantes na jornada educacional dos alunos indígenas, quando novamente a conexão entre a cultura local e o aprendizado formal se entrelaçam de maneira significativa. O tema central abordado foi "Lugares tu rísticos de Chapecó", um assunto que despertou o interesse dos alunos.

As docentes iniciaram a aula apresentando uma variedade de lugares turísticos, utilizando substantivos e adjetivos para descrever cada um deles. Palavras como "deslumbrante", "histórico" e "tranquilo" foram introduzidas, enriquecendo o vocabulário dos alunos. Em seguida, foram convidados a compartilhar suas próprias experiências, descrevendo lugares que consideravam especiais. Essa troca de informações não apenas promoveu a leitura, a escuta e a oralidade, mas também fortaleceu a identidade cultural dos alunos, refletindo a ideia de Bourdieu (1986) sobre a importância do capital cultural na formação da identidade.

Essa prática de compartilhar experiências pessoais fortalece o senso de comunidade entre os alunos, criando laços que vão além do ambiente universitário. Ao ouvir e aprender com as histórias uns dos outros, os alunos desenvolvem empatia e compreensão, habilidades essenciais para a convivência em sociedade.

A autora bell hooks (2013, p. 199), ao discutir questões identitárias que se voltam para o fortalecimento de grupos minorizados, ressalta que "[...] achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências é usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos".

A autora hooks (2013) nos lembra de que o processo de "encontrar a nossa própria voz" vai além de simplesmente contar nossa história pessoal. Embora contar nossas experiências seja uma parte fundamental de entender quem somos, a voz autêntica não se limita à nossa própria narrativa, mas se fortalece a partir da narração, quando elaboramos nossa história, nossas vivências e as circunstâncias que nos levaram até o momento de dizer.

Encontrar a própria voz é um processo de autoconhecimento profundo, que envolve mais do que apenas relatar acontecimentos pessoais: trata-se de entender o que nos move, o que nos incomoda, o que nos empodera, e expressar isso de maneira clara e verdadeira.

A conexão entre a cultura local e o aprendizado formal, como demonstrado nessas aulas, é vital para a educação dos alunos indígenas. Ao integrar temas que são relevantes para suas vidas e suas comunidades, os educadores não apenas ensinam conteúdos

acadêmicos, mas também ajudam a preservar e valorizar a cultura indígena. Essa abordagem educacional é um passo importante para garantir que as vozes e as histórias dos alunos sejam reconhecidas e respeitadas, contribuindo para uma educação mais inclusiva e representativa.

A metodologia interativa e inclusiva adotada nas aulas é fundamentada em princípios pedagógicos que valorizam a participação ativa dos alunos e a conexão com suas realidades culturais. Essa abordagem é amplamente reconhecida na literatura educacional como uma forma eficaz de promover aprendizagem mais significativa. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um ato de diálogo, pelo qual o educador e o educando se encontram em um processo de construção conjunta do conhecimento. Ao incentivar os alunos a descreverem lugares de valor afetivo, as educadoras não apenas promovem a prática da escrita, mas também criam um espaço para que as vozes dos alunos sejam ouvidas e respeitadas.

Do mesmo modo, a prática da escrita descritiva, conforme proposta, permite que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas de forma criativa e contextualizada. De acordo com Hyland (2003), a escrita descritiva é uma forma poderosa de expressão que ajuda os alunos a organizarem seus pensamentos e a comunicarem suas experiências de maneira clara e envolvente. Ao utilizarem adjetivos e substantivos para enriquecer suas descrições, os alunos aprendem a importância da escolha das palavras e como elas podem impactar a percepção do leitor sobre o que está sendo descrito.

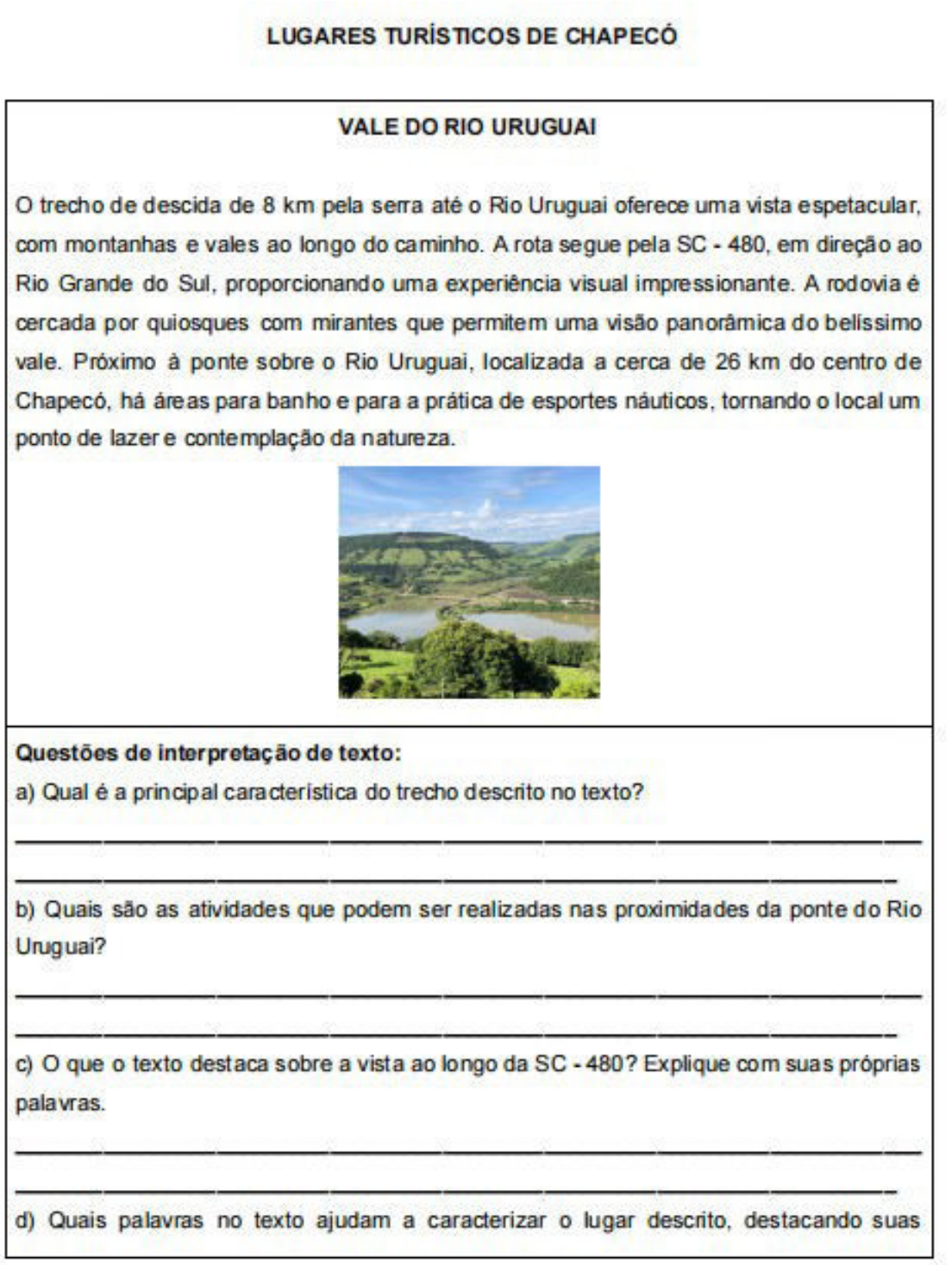
A metodologia também se alinha com os princípios da educação multicultural, que enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos alunos. Banks (2015) argumenta que a educação multicultural deve ser integrada ao currículo, permitindo que os alunos se conectem com suas identidades culturais e desenvolvam um senso de pertencimento. Ao integrar temas relevantes para a vida dos alunos indígenas, as educadoras não apenas ensinam conteúdos acadêmicos, mas também contribuem para a preservação e valorização da cultura local.

Na implementação da metodologia alinhada aos princípios da educação multicultural, determinados materiais foram utilizados para enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos e promover a valorização da cultura indígena. Esses materiais foram cuidadosamente selecionados para atender às necessidades dos alunos.

Os materiais impressos incluíram uma variedade de recursos que ajudaram os alunos a explorar e expressar suas culturas, impressões informativas com imagens representativas das práticas culturais e paisagens locais foram distribuídos em sala de aula. Essas impressões de material visual não apenas tornaram o aprendizado mais acessível, mas mais diversos em termos de suporte de texto.

Um desses materiais foi desenvolvido através da atividade realizada sobre a exploração dos “Lugares turísticos de Chapecó” (Figura 3), em que os alunos foram incentivados a descrever diferentes pontos turísticos da cidade, utilizando a escrita para transmitir suas impressões e experiências. Essa atividade não apenas promoveu a prática da escrita, mas também permitiu que os alunos se conectassem com a cultura local.

Figura 3: Lugares turísticos de Chapecó



LUGARES TURÍSTICOS DE CHAPECÓ

VALE DO RIO URUGUAI

O trecho de descida de 8 km pela serra até o Rio Uruguai oferece uma vista espetacular, com montanhas e vales ao longo do caminho. A rota segue pela SC - 480, em direção ao Rio Grande do Sul, proporcionando uma experiência visual impressionante. A rodovia é cercada por quiosques com mirantes que permitem uma visão panorâmica do belíssimo vale. Próximo à ponte sobre o Rio Uruguai, localizada a cerca de 26 km do centro de Chapecó, há áreas para banho e para a prática de esportes náuticos, tornando o local um ponto de lazer e contemplação da natureza.

Questões de interpretação de texto:

a) Qual é a principal característica do trecho descrito no texto?

_____

_____

b) Quais são as atividades que podem ser realizadas nas proximidades da ponte do Rio Uruguai?

_____

_____

c) O que o texto destaca sobre a vista ao longo da SC - 480? Explique com suas próprias palavras.

_____

_____

d) Quais palavras no texto ajudam a caracterizar o lugar descrito, destacando suas

Fonte: acervo PET ALL (2024).

A combinação desses materiais não apenas facilitou o aprendizado acadêmico, mas também promoveu um ambiente inclusivo, em que os alunos puderam se sentir valorizados em suas identidades culturais. A experiência culminou nas apresentações orais dos alunos, quando puderam compartilhar suas descrições estruturadas com o apoio das professoras. Essa experiência aprimorou as habilidades de comunicação, mas também voltou a reforçar a importância da oralidade como um meio de preservar e transmitir a cultura indígena.

Como já afirmamos, a oralidade é uma característica fundamental das culturas indígenas, servindo como um veículo para a transmissão de histórias, tradições e conhecimentos ancestrais. Ao permitir que os alunos apresentassem suas experiências e descrições de lugares de beleza natural, as aulas não apenas incentivaram a prática da fala em público, mas também reconheceram a oralidade como uma forma legítima de expressão cultural. Essa prática ajudou os alunos a se conectarem com suas raízes e a entenderem o valor de suas narrativas pessoais dentro de um contexto mais amplo.

Em síntese, as aulas seis e sete se tornaram um espaço de aprendizado significativo, em que a educação se encontrou com a rica herança cultural dos alunos. A experiência culminou em apresentações orais que não apenas aprimoraram as habilidades de comunicação dos cursistas, mas também reforçaram a importância da oralidade como meio vital para preservar e transmitir a cultura indígena. Esses encontros destacam a relevância de

uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade cultural, promovendo um ambiente inclusivo, em que todos os alunos possam se sentir valorizados em suas identidades.

3 Considerações finais

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), fundada em 2009, surgiu como resultado de um longo processo de mobilização social e política para atender à necessidade de um ensino superior gratuito na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul. Desde a sua formação, a UFFS tem se destacado na promoção da diversidade, sobretudo na inclusão de estudantes indígenas. Em 2012, entrou em vigência a Política Indígena da universidade, que resultou no Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN). Esse programa determina vagas suplementares na graduação e pós-graduação, além de dispor de respaldo acadêmico, moradia estudantil e apoio financeiro para assegurar a permanência desses discentes.

O exercício dessa política dialoga com as comunidades indígenas e conta com comissões responsáveis pelo acompanhamento das ações. No entanto, é importante enfatizar que, além de possibilitar o ingresso, é fundamental propiciar condições de permanência e êxito acadêmico para os alunos indígenas, por meio de políticas efetivas de apoio, como a oferta de aulas de português na grade curricular, com o objetivo de superar os desafios linguísticos e fomentar maior equidade no trajeto universitário.

O Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária (PET ALL), vinculado ao *Campus* Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), desempenha um papel fundamental na formação de docentes e na promoção da inclusão e da diversidade no ambiente acadêmico. O PET ALL se destaca por contribuir com a formação de profissionais que, além de se qualificarem pedagogicamente para promover as competências linguísticas e literárias no ensino de língua, também estão comprometidos com uma educação transformadora e inclusiva.

Ao envolver seus participantes em atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura, o programa cria um ambiente propício para o desenvolvimento de uma educação que ultrapassa os limites da sala de aula tradicional, pois os discentes têm a oportunidade de aplicar as teorias aprendidas em situações práticas, contribuindo diretamente para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, a exemplo do que vivenciaram as acadêmicas ministrantes do curso "Português como segunda língua para estudantes universitários indígenas".

Através das atividades de extensão como a que discutimos neste capítulo, o programa também contribui para o fortalecimento dos laços entre a universidade e a comunidade externa, possibilitando que o conhecimento acadêmico seja disseminado e acessado por públicos diversos. Além disso, as pesquisas realizadas no PET visam à busca de novas estratégias pedagógicas e recursos didáticos que atendam às necessidades de aprendizagem de diferentes grupos sociais, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Diante do exposto, é evidente que o curso, "Português como segunda língua para estudantes universitários indígenas", tem contribuído positivamente, não só para o público-alvo, mas também para a formação das futuras professoras que estão envolvidas no projeto. A capacitação, cujo projeto de docência supera as abordagens tradicionais, além

de incluir elementos fundamentais da língua portuguesa, engloba aspectos culturais essenciais para fomentar o respeito e a valorização da diversidade. Ademais, é importante enfatizar que o curso está alinhado com os princípios do Programa de Educação Tutorial (PET), pois integra de forma articulada o ensino, a pesquisa e a extensão, proporcionando uma formação crítica e reflexiva, tanto para os estudantes indígenas quanto para as professoras em formação.

Referências

BANKS, James A. **Diversidade cultural e educação**: fundamentos, currículo e ensino. 6. ed. Boston: Pearson, 2015. p. 342.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. ISBN 8532621627.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, John. (ed.). **Manual de teoria e pesquisa para a sociologia da educação**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

DORI, Bruno Pace. Chapecó, 105 anos: a cidade que deu origem ao Oeste catarinense. **Diário do Iguaçu**, Chapecó, 12 ago. 2022. Disponível em: https://diregional.com.br/diario-do-iguacu/2022-08-25-chapeco-105-anos-a-cidade-que-deu-origem-ao-oeste-catarinense#:~:text=-Ap%C3%B3s%20isso%2C%20at%C3%A9%20o%20in%C3%ADcio,Itaberaba%20e%20de%20Marechal%20Bormann. Acesso em: 11 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN 8521902433.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. ISBN 8577534189.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 1-286.

HYLAND, Ken. **A escrita em segunda língua**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

LINO, Jaisson Teixeira. O povoamento indígena no Sul do Brasil: as contribuições da arqueologia e da história. In: RADIN, José Carlos. VALENTINI, Delmir José.

ZARTH, Paulo A (org.). **História da Fronteira Sul**. Chapecó: UFFS, 2015. p. 92-107.

LOBATO, Jesús Sánchez. Aspectos Metodológicos en la enseñanza del español como lengua segunda. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 4. **Anais** [...]. Madrid: Sociedad General Española de Librería SGEL, 1994.

RADIN, José Carlos; VALENTINI, Delmir José; ZARTH, Paulo A. **História da Fronteira Sul**. Chapecó: UFFS, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas**. Disponível em: https://www-mgm.uffs.edu.br/institucional/pro- reitorias/graduacao/ingresso/processos-seletivos -especiais/programa_de_acesso_e_permanencia_dos_povos_indigenas. Acesso em: 11 fev. 2025.

VIEIRA, Josênia Antunes; TRAJANO, Izabella da Silva Negrão; KRESS, Gunther. Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication. **Veredas Atemática**, New York, v. 16, n. 2, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25032. Acesso em: 11 fev. 2025.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DA REDAÇÃO DO ENEM NA ONG VERDE VIDA

Maria Eduarda Albuquerque[1]

Aline Cassol Daga Cavalheiro[2]

1 Introdução

O Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária (PET ALL) promove aos estudantes dos cursos de graduação de Letras Português e Espanhol e Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó, a possibilidade de desenvolver atividades durante o processo formativo com a tríade do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. Com o objetivo de expandir as práticas de ensino para além da universidade, no segundo semestre do ano de 2024, o PET realizou uma parceria com a ONG Verde Vida, com o intuito de promover aulas preparatórias para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aos estudantes da organização social. Sob orientação da professora doutora Aline Cassol Daga Cavalheiro, a petiana Maria Eduarda Albuquerque ministrou durante três meses aulas destinadas à escrita de redação do gênero dissertativo-argumentativo, texto cobrado na prova do ENEM, visando promover a inclusão e ampliar as possibilidades educacionais para os participantes do curso.

A ONG Verde Vida está localizada no bairro São Pedro, na cidade de Chapecó (SC), uma região marcada por desafios sociais e reconhecida como um dos centros do narcotráfico na cidade, acarretando diversas deficiências na região, especialmente nas áreas de

---

1 Graduada do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

2 Doutora em Linguística, docente do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Colaboradora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

educação, saúde e segurança pública (ADVB/SC, 2024). Diante desse cenário, a ONG foi fundada em 2007, com o intuito de auxiliar a promover igualdade social. Os estudantes que frequentam a instituição deslocam-se até ela no contraturno escolar, período em que são inseridos em atividades culturais e esportivas como aulas de música, artes, artes marciais, dança etc. Além disso, têm acesso a oficinas de reforço escolar em disciplinas como matemática, português e informática, a fim de reforçar os conhecimentos já adquiridos na escola regular.

Essa organização não governamental recebe em seu espaço alunos de faixa etária de 8 a 17 anos. Aos adolescentes de 14 a 17 anos, são oferecidas aulas exclusivas voltadas para a preparação e a inserção no mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais à construção do futuro de cada jovem. Tendo em vista o cenário em que se encontra a ONG, as aulas preparatórias para a escrita da redação do ENEM foram destinadas aos alunos mais velhos da instituição. As aulas ocorreram nas terças-feiras, das 13h30min às 15h (1 hora e 30 minutos de duração). Os estudantes participantes do projeto encontravam-se em turmas de nono ano do Ensino Fundamental, primeiro e segundo anos do Ensino Médio.

Por conta da vulnerabilidade social dos estudantes e do descaso em relação à educação que se observa no bairro em que a ONG atua, deu-se a escolha dessa temática para as aulas, pois compreende-se a importância do ENEM para a educação dos jovens brasileiros, uma vez que esse exame possibilita a entrada dos estudantes em instituições públicas de ensino superior a partir do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Desde que passou a ser usado como uma forma de acesso ao ensino superior, o ENEM favorece a mobilidade estudantil, auxiliando estudantes moradores de regiões menos favorecidas do país, tendo a função primordial de democratizar a educação (Silveira; Barbosa; Silva, 2015). Ademais, a escolha dessa temática também se justifica pelo peso significativo que a redação tem no ENEM. Diferente das demais provas objetivas, a redação pode ser um fator determinante na nota final do candidato, uma vez que sua pontuação varia de 0 a 1000, notas que partem das cinco competências avaliadas no texto escrito, tendo grande impacto na média final do exame (Cavalcante; Silva, 2023).

O gênero redação do ENEM, que se configura como um texto dissertativo-argumentativo, não havia sido apresentado aos estudantes até o início do curso, sendo, portanto, seu primeiro contato com esse "tipo relativamente estável de enunciado" (Bakhtin, 2016). Por ser um primeiro contato, o curso exigiu dos estudantes a capacidade de articular argumentos de forma lógica e de estruturação de um texto dissertativo-argumentativo de forma rápida, exigindo repertórios socioculturais que, por vezes, os alunos ainda não haviam desenvolvido.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma contextualização sobre o conteúdo e a organização das aulas ministradas, bem como fazer uma breve análise comparativa de duas redações produzidas por um mesmo estudante. Para isso, este capítulo é estruturado em mais duas seções, além desta introdução e das considerações finais, por meio das quais reflete-se sobre aspectos importantes da organização das aulas e do aproveitamento dos alunos. Na seção que segue, dando início a isso, apresentam-se os elementos constitutivos do gênero redação do ENEM e os conteúdos trabalhados dentro da carga-horária disponível para a realização da oficina.

2 O gênero redação do ENEM e o conteúdo das aulas

Um gênero do discurso, de acordo com Bakhtin (2016), é um tipo relativamente estável de enunciado que se desenvolve em diferentes campos de comunicação, possuindo características específicas que os distinguem, como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Nesse sentido, a redação do ENEM se configura como um desses tipos de enunciados, apresentando uma estrutura específica e um propósito comunicativo bem definido: a defesa de um ponto de vista sobre um determinado tema, com base em argumentos sólidos e coerentes. Trata-se, portanto, de um texto dissertativo-argumentativo. Dessa forma, por ser um tipo de enunciado que circula regularmente em um campo específico de atuação humana e por apresentar estabilidade composicional, é considerado um gênero do discurso.

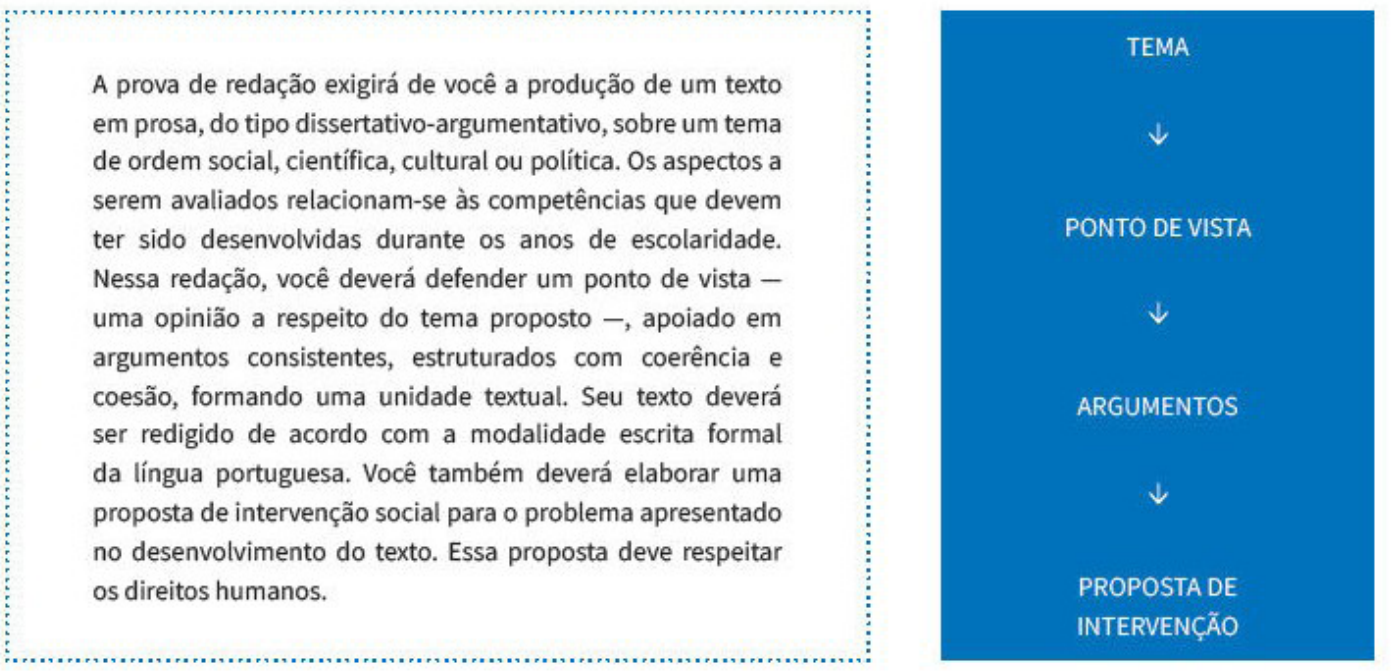
Para Bakhtin (2016), além da estabilidade relativa dos gêneros, outra característica essencial é o direcionamento a alguém e o endereçamento. No caso da redação do ENEM, o texto é produzido para um leitor avaliador, que espera do candidato domínio da norma culta da língua portuguesa, capacidade de articulação argumentativa e construção de uma proposta de intervenção viável ao final da redação. Esse direcionamento influencia diretamente a escolha dos argumentos e a organização do texto, uma vez que o estudante precisa se apoiar em repertórios socioculturais legitimados para convencer seu interlocutor.

Além disso, a exigência da proposta de intervenção reforça a dimensão pragmática da redação, pois, além da análise crítica que o participante deve fazer sobre a problemática, ele deve sugerir soluções viáveis e aplicáveis à realidade social, a fim de sanar os problemas apresentados no decorrer de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o estudante deve utilizar argumentos sustentáveis que defendam seu ponto de vista, partindo de elementos que não se restrinjam a opiniões, mas que se baseiem em fatos históricos, culturais, científicos, sociais ou políticos, sempre respeitando os direitos humanos (Cavalcante; Silva, 2023).

Na cartilha do participante, há as seguintes informações sobre a redação:

Figura 1: Esquema de elaboração da redação no ENEM



Fonte: INEP (2023, p. 4).

Considerando as características desse gênero, a oficina foi planejada de modo a contemplar os seguintes conteúdos:

Quadro 1 – Quadro das aulas programadas

Data	Conteúdo/Atividade
13/08/2024	Apresentação do curso, fala sobre o que é o ENEM e posteriormente o que é a redação do ENEM.
20/08/2024	Introdução ao gênero: leitura de redações do ENEM
27/08/2024	Competências I: Domínio da norma-padrão da língua portuguesa.
03/09/2024	Competência II e III: Compreender a proposta de redação e dirigir um texto dissertativo-argumentativo. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista
10/09/2024	Competência IV: Coerência e coesão - estrutura lógica do texto, conectivos e estruturação de parágrafos.
17/09/2024	Competência V: Proposta de intervenção - como formular propostas viáveis e detalhadas.
24/09/2024	Análise de temas anteriores do ENEM: discussão sobre possíveis temas futuros.
01/10/2024	Técnicas de planejamento: como organizar ideias antes de começar a escrever
08/10/2024	Escrita da redação do ENEM
15/10/2024	Análise e comentários sobre as redações desenvolvidas (selecionar algumas para corrigi-las em sala de aula)
22/10/2024	Reescrita da redação
29/10/2024	Feedback final das redações e finalização do curso

Fonte: autoria própria (2025).

Quatro aulas da oficina foram destinadas a explicações sobre as competências avaliadas na prova de redação do ENEM (Competências I, II, III, IV e V). Esse conteúdo é importante porque proporciona clareza em relação aos critérios utilizados na avaliação do desempenho do candidato. Conforme consta na cartilha do candidato do ENEM, cada avaliador atribui nota de 0 a 200 para cada uma das competências, as quais abordam os seguintes aspectos:

Figura 2: Critérios de avaliação da redação no ENEM

Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: INEP (2023, p. 4).

A proposta da oficina era a de trabalhar os conteúdos para além das competências exigidas pelo exame, articulando também questões de planejamento e organização de ideias para a escrita do texto. A primeira aula foi destinada a explicar o que é o ENEM e como ele

funciona como forma de acessar o ensino superior. Nesse contexto, foram apresentados a UFFS e seus cursos, de modo a instigar e a motivar os estudantes para que construíssem um sentido para as atividades que seriam desenvolvidas posteriormente. Ademais, a oficina foi planejada de maneira progressiva, permitindo que os alunos assimilassem gradativamente as competências cobradas pelo exame.

Após a finalização das aulas teóricas, os alunos deveriam produzir uma redação, partindo dos conhecimentos adquiridos na oficina. Inicialmente, a proposta da redação foi trabalhar com questões ambientais, tema sugerido e produzido pelo Projeto de Extensão III, do curso de Letras – Português e Espanhol, intitulado "Evidências do comprometimento da sobrevivência humana frente à crescente escassez de recursos naturais essenciais". Em se tratando dessa temática, os alunos enfrentaram diversas dificuldades na produção textual, principalmente por não terem sido trabalhados textos relacionados ao tema proposto anteriormente à data da escrita da redação. Por conta disso, decidiu-se alterar a dinâmica do trabalho, o que envolveu a escolha de outra temática para apresentar aos alunos como proposta de redação. Na sequência, durante duas aulas do curso, trabalhou-se com textos que contemplassem assuntos relacionados ao tema do racismo no Brasil, e foram utilizadas mais duas aulas cedidas na sexta-feira (aula de português da professora) para trabalhar literatura negra. Após essas aulas introdutórias, aplicou-se a proposta de redação do ENEM do ano de 2016: "Caminhos para combater o racismo no Brasil".

A nova proposta de redação e a inclusão de aulas introdutórias sobre temas relacionados ao racismo no Brasil e à literatura negra impactaram positivamente no desempenho dos estudantes nas produções textuais. Ao explorar temas próximos à realidade dos alunos e trabalhar com textos de referência antes da produção escrita, foi possível observar maior engajamento e compreensão sobre o gênero, além de ser possível notar uma evolução na capacidade de argumentação e organização textual por parte dos estudantes. Com isso, fica evidente um dos princípios do ensino da produção textual escrita: o aluno precisa *ter o que dizer* (Geraldi, 1997); precisa saber sobre o tema para conseguir selecionar argumentos e defender um ponto de vista. Tão importante quanto ter tido experiências anteriores com o gênero no qual o texto será produzido é ter conteúdo a colocar no texto.

Apesar dos desafios enfrentados, como a irregularidade na frequência e a defasagem educacional dos alunos, os resultados do curso foram positivos em relação à escrita e à introdução ao gênero discursivo trabalhado, evidenciando a importância da extensão universitária na promoção da inclusão. Na próxima seção, apresenta-se uma breve análise de duas redações produzidas por um mesmo aluno.

3 Análise das redações

Como citado na seção anterior, no decorrer da oficina, trabalhou-se com duas temáticas diferentes como propostas para que os alunos escrevessem redações. Nesta seção, são tomadas como foco de análise duas produções textuais escritas por um mesmo estudante (Redação 1 e Redação 2) – cada uma delas, dentro de uma temática diferente –, a fim de compreender as escolhas argumentativas e estruturais realizadas por ele em cada uma delas.

Em se tratando da primeira redação (Redação 1 – Anexo A), de modo geral, parece ter sido escrita atendendo ao que é cobrado no ENEM, uma vez que se trata de um texto

dissertativo-argumentativo que possui introdução, desenvolvimento e conclusão. Também há poucos desvios gramaticais, porém há alguns problemas estruturais na escrita.

Na introdução dessa redação, o aluno inicia com uma breve reflexão sobre a temática que irá tratar e depois finaliza o parágrafo com uma pergunta, a fim de demarcar sobre qual problemática vai argumentar no desenvolvimento. Apesar de não fugir do tema, percebe-se a falta de compreensão aprofundada sobre a temática. O aluno faz uma introdução bem breve, que poderia ter sido articulada de forma mais detalhada, além de não realizar um resumo sobre o que vai argumentar no desenvolvimento da redação, o que compromete a organização do texto. Dessa forma, o estudante não apresenta o seu plano de texto de forma organizada, ou seja, não apresenta o ponto de vista e uma síntese dos argumentos.

Seguindo para o segundo parágrafo, o aluno apresenta uma relação entre a degradação ambiental e os modelos econômicos, destacando o impacto do agronegócio e da industrialização. A citação ao filósofo Hans Jonas (que na redação é citado como Hans Jones) é pertinente e demonstra o uso de repertório sociocultural; n o entanto, a não especificação do nome da obra do autor e a utilização da expressão "em uma de suas obras" não tornam o uso do repertório sociocultural tão efetivo, pois demonstram vagueza. Apesar de ser um parágrafo melhor desenvolvido e com argumentações sólidas, há problemas na formulação da ideia, como a falta de coesão em alguns trechos e erros gramaticais, por exemplo na construção da frase que menciona o autor. A argumentação poderia ser mais desenvolvida com exemplos concretos ou dados reforçando a crítica ao modelo econômico vigente, para fundamentar um desenvolvimento de parágrafo mais eficiente.

Já no segundo parágrafo do desenvolvimento, o aluno introduz um argumento baseado na Constituição Federal, o que fortalece a defesa do direito ao meio ambiente equilibrado, citação a que normalmente os alunos de redação recorrem para embasar o desenvolvimento argumentativo. Entretanto, o parágrafo é curto e não explora suficientemente a relação entre a legislação, por exemplo, e a necessidade de ações mais efetivas para a preservação ambiental, e como isso prejudica a vida humana. A inclusão de exemplos práticos ou uma análise sobre a efetividade das leis ambientais poderia tornar o argumento mais sólido, pois da maneira como foi descrito tornou-se um argumento mal formulado.

Por fim, em sua conclusão, o aluno afirma a necessidade de mudança no comportamento humano para garantir um futuro sustentável. Apesar de coerente, a proposta de intervenção é vaga, sem apresentar medidas concretas ou detalhadas, o que compromete a avaliação na Competência V do ENEM. O ideal, na conclusão, seria indicar ações específicas, como políticas públicas, incentivos à preservação ou campanhas educativas que pudessem contribuir para a solução do problema discutido. Ademais, faltou de fato articular a conclusão ao que foi abordado no desenvolvimento.

Compreende-se também como justificativa, para o fato de a conclusão estar com diversos problemas, a ausência do aluno nas aulas destinadas à Competência V da redação do ENEM. Fica evidente na sua escrita a tentativa de realizar uma conclusão, mas, por conta da falta de conhecimento dessa parte estrutural específica, sua finalização ficou ineficiente para atingir as expectativas cobradas nessa competência. A proposta de intervenção é um elemento essencial para alcançar uma boa pontuação na redação, mas para isso ela precisa ser completa, isto é, deve contemplar ação, agente, meio, finalidade e detalhamento. Esse

fato reforça a importância da participação ativa nas aulas, especialmente nas que abordam os critérios avaliativos do ENEM.

Ademais, nota-se na Redação 1 ausência de repertório sociocultural e compreensão concreta do tema. Ao propor a produção da redação na oficina, a ideia inicial era oportunizar a escrita de um texto no gênero do discurso exigido no exame do ENEM e em uma temática atual, sem contextualização ou estudo prévio do tema, pois na prova é assim que ocorre: o candidato não é informado sobre o tema da redação antes do seu início. No entanto, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nessa primeira proposta de redação, pensou-se em utilizar uma temática mais próxima a eles, com a qual eles tivessem mais familiaridade. Antes de passar à nova proposta, utilizaram-se mais aulas para contextualizar o tema, abordar diferentes repertórios socioculturais, corrigir e discutir as redações escritas em sala de aula, a fim de sanar dúvidas dos estudantes, esperando um melhor engajamento na escrita da segunda versão.

Após esse redirecionamento das aulas, os alunos produziram textos referentes à proposta de redação do ENEM do ano de 2016: "Caminhos para combater o racismo no Brasil". Partindo de um conteúdo mais contextualizado, percebeu-se um avanço, por parte do mesmo estudante, na escrita da segunda redação, conforme análise apresentada a seguir.

Na introdução da Redação 2 (Anexo B), o aluno inicia com uma breve afirmação sobre a importância do combate ao racismo no Brasil, destacando áreas relevantes como a violência policial e a falta de representação de pessoas negras em espaços importantes, afirmações que voltam ao decorrer de seu desenvolvimento. A introdução, embora não fuja do tema, poderia ser mais elaborada, fornecendo uma visão mais clara do que o aluno irá defender e detalhar no corpo da redação. Porém, é possível notar um melhor desenvolvimento em sua introdução comparativamente à primeira produção; a confiança em escrever sobre um tema que está mais familiarizado pode ter auxiliado na escrita dessa parte do texto.

No segundo parágrafo, o aluno decide por defender a inclusão social a partir da ampliação de cotas raciais, utilizando como repertório social a Constituição Federal e uma citação da autora Angela Davis. Percebe-se uma escolha inteligente de citações, pois utilizar a Constituição e autores conhecidos é um eficiente caminho para sustentar o ponto de vista. Ademais, ele volta em algo que já havia citado na introdução, deixando o texto com uma sequência lógica e bem articulado. No entanto, embora a argumentação esteja bem estruturada, o parágrafo poderia ter sido mais detalhado em relação às propostas de como ampliar e fortalecer essas políticas, evidenciando, por exemplo, que a representação de pessoas negras nesses espaços é minoritária. Porém, comparativamente com a redação anterior, há um avanço significativo no desenvolvimento dessa redação: além do repertório cultural bem definido, o aluno desenvolve melhor suas ideias alinhadas com o que apresentou na introdução.

Já no terceiro parágrafo, o estudante propõe o sistema de justiça como um pilar essencial na luta contra o racismo, o que é pertinente, tendo em vista que depois cita a importância da responsabilização por crimes raciais. Nesse mesmo viés, ele fala sobre a violência policial, seguindo nesse mesmo contexto. Porém esse parágrafo está vago, não possui um detalhamento bem elaborado: ele não utiliza referências socioculturais para reforçar seu argumento. O aluno poderia explorar exemplos de políticas públicas que existem mas que

não funcionam com eficácia, com o intuito de fortalecer sua argumentação, deixando seu texto mais elaborado.

A conclusão do texto retoma a ideia central da redação, destacando a importância de ações conjuntas e contínuas no combate ao racismo no Brasil, o que está interligado também aos pontos discutidos ao longo da redação. No entanto, ele mantém os mesmos problemas da primeira redação: não há uma proposta de intervenção bem elaborada, ele apenas se limita a mencionar alguns órgãos mas não detalha como isso vai ser feito ou por que; essa falta de especificidade enfraqueceu a conclusão, deixando-a vaga e sem uma solução clara. Novamente, esse problema na conclusão pode ser justificado pela ausência do estudante na aula específica sobre a conclusão, o que parece ter interferido diretamente em suas produções textuais, haja vista a falta de conhecimento sobre as especificidades que são cobradas na Competência V da redação.

Por fim, a partir da análise das duas produções textuais, percebem-se alguns avanços na estrutura e na argumentação mobilizadas pelo estudante para compor a Redação 2, principalmente em se tratando do uso do repertório sociocultural. A familiaridade com o tema e a contextualização prévia auxiliaram na escrita mais fluida na segunda redação. Ainda assim, alguns problemas persistiram; as redações precisam de algumas reescritas, a fim de melhorar os detalhamentos nas argumentações. Porém, tendo em vista ter sido o primeiro contato desse aluno com o gênero do discurso redação do ENEM, além das faltas às aulas e do curto tempo destinado para a oficina, a qualidade das produções escritas pode ser considerada condizente com o contato que o estudante obteve com o gênero nesse momento. Dessa forma, as produções evidenciam um impacto positivo, demonstrando que, a partir de estratégias adequadas e tempo suficiente, é possível desenvolver habilidades de escrita eficientes.

4 Considerações finais

A oficina sobre redação do ENEM realizada no segundo semestre de 2024 na ONG Verde Vida de Chapecó (SC) foi uma experiência enriquecedora para a petiana e para os alunos, tendo sido desenvolvida em um contexto sociocultural em que ações de extensão universitária como essa podem fazer a diferença na vida de jovens estudantes brasileiros. Durante o desenvolvimento das aulas e no contato com os alunos, o movimento de análise, planejamento e (re)organização das ações esteve sempre presente, o que possibilitou o enfrentamento das dificuldades e uma avaliação constante da prática.

Primeiramente, cabe destacar que três meses foram insuficientes para o trabalho com os temas e conteúdos propostos. Há muitos aspectos que podem ser abordados em se tratando do ensino da redação do ENEM, um gênero do discurso que é avaliado por meio de cinco competências, as quais abarcam desde questões de estrutura sintática e convenções da escrita até projeto de texto, abordagem do tema, uso de operadores argumentativos, repertório sociocultural, proposta de intervenção, dentre outros.

Pelo fato de o início do curso ter se dado no segundo semestre, muitos alunos não deram continuidade ao desenvolvimento das aulas, pois começaram a trabalhar. Por conta disso, dos 15 alunos que iniciaram, apenas nove finalizaram o curso. A aprendizagem foi comprometida também por conta das faltas dos estudantes; pelo fato de não ser obrigatória a presença e a participação na ONG, os alunos da instituição faltam com bastante

frequência, dificultando a continuidade do estudo dos conteúdos trabalhados. Ademais, a defasagem de aprendizagem relacionada à escrita e à leitura e a falta de conhecimento de referenciais teóricos prejudicaram os alunos na produção textual ao final do curso.

Apesar dessas dificuldades, os alunos evoluíram consideravelmente em suas produções textuais, além disso, foi de suma importância o primeiro contato desses estudantes com o gênero do discurso trabalhado. Além do avanço em seus conhecimentos sobre o gênero discutido em sala de aula, o interesse dos estudantes em relação ao ingresso em uma universidade pública aumentou. A oficina contribuiu para o desenvolvimento de habilidades essenciais de argumentação e estruturação textual, aspectos fundamentais à preparação dos alunos para o ENEM e para a vida em geral. Embora o curso tenha enfrentado desafios, foi uma experiência significativa para os estudantes, que tiveram seu primeiro contato com esse gênero do discurso, e para a professora, que pôde utilizar seus conhecimentos adquiridos no decorrer do processo formativo em sala de aula.

A Redação 1, elaborada pelo estudante antes das discussões e aprofundamentos temáticos, demonstra uma abordagem mais superficial e pouco contextualizada em relação ao assunto proposto. Já a Redação 2 reflete um avanço significativo, resultado das atividades desenvolvidas em sala de aula, como debates, leituras orientadas e práticas de escrita guiada, que permitiram ao aluno ampliar seu repertório argumentativo e estruturar um texto mais crítico.

Por fim, é importante salientar que essa experiência com a oficina de redação do ENEM reafirma a necessidade de se entender a escrita como processual e o gênero do discurso como uma unidade entre a forma, o tema e a situação concreta de enunciação.

Referências

ADVB/SC. **PRÊMIO EMPRESA CIDADÃ / ESG ADVB/SC 2024 - TEMÁTICA SOCIAL**. Florianópolis, 2024. Disponível em: https://advbsc.com.br/wp-content/uploads/elementor/forms/667deb964624c.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

CAVALCANTE, Francisco Mailson de Lima; SILVA, Ananias Agostinho da. O gênero redação do ENEM: um estado do conhecimento. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus-Ba, v. 23, n. 2, p. 51-70, 2023.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **A redação no ENEM 2023**: cartilha do participante. Brasília: INEP , 2023.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 1101, 2015.

Anexos

Anexo A – Redação 1

Diante da crescente escassez de recursos essenciais, como água potável e os alimentos, a humanidade se depara com um desafio urgente: como garantir a continuidade da vida no planeta sem esgotar os recursos naturais essenciais?

O esgotamento de solos férteis e a contaminação de fontes de água estão diretamente ligados ao modelo de produção intensiva adotado pelo agronegócio e a expansão descontrolada das atividades industriais. Segundo o filósofo Hans Jones em uma de suas obras de já alertava sobre a necessidade da humanidade assumir uma postura ética e responsável frente ao meio ambiente; evitando a destruição de recursos essenciais à vida.

De acordo com a Constituição Federal, todos tem o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, o que evidência a necessidade de ações mais radicais para frear a degradação ambiental.

Portanto, somente por meio de uma mudança radical no comportamento humano e na forma como os recursos naturais são explorados será possível garantir um futuro viável para as próximas gerações.

Anexo B – Redação 2

O combate ao racismo no Brasil requer esforços em várias áreas. Em primeiro lugar, visto que há uma crecente [sic] em números de casos de violência policial e a falta de representação de pessoas negras em universidades e em espaços públicos, é necessário adotar estratégias que envolvam, políticas públicas, justiça e o fortalecimento das comunidades negras.

As medidas de inclusão social, como as cotas raciais em universidades e concursos públicos, são fundamentais para ampliar as oportunidades e corrigir desigualdades históricas. De acordo com a Constituição Federal de 1988, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. No entanto a persistência do racismo estrutural evidencia a necessidade de ações afirmativas. Como aponta a socióloga Angela Davis, "numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista", destacando a importância de garantir que essas políticas sejam ampliadas e fortalecidas.

Além disso, o sistema de justiça deve ser outro pilar nessa luta. A responsabilização por crimes raciais, como a disriminação [sic] e a violência policial, deve ser mais rigorosa. A criação de políticas que assegurem a punição desses atos são extremamente importantes para o combate ao racismo no Brasil.

Portanto, combater o racismo no Brasil requer reforços conjuntos e contínuos. Apenas com educação, políticas inclusivas, justiça e representatividade será possível construir uma sociedade com mais igualdade e justa para todos e cabe ao governo e ao Ministério da Igualdade Racial criar políticas ou projetos que ajudem a melhorar isso no Brasil.

CAPÍTULO 5

BNCC EM ESTUDO: A EXPERIÊNCIA DO PET ALL COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Adrian Velasque[1]

Georgia Bastos[2]

Morgana Fabiola Cambrussi[3]

1 Introdução

Este capítulo apresenta nossa trajetória no planejamento e na aplicação do "Minicurso BNCC", projeto construído acerca das discussões referentes à normativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em todo o território nacional a partir de 2018. Nosso principal objetivo é expor, de maneira crítica e analítica, as ações que embasaram o desenvolvimento do projeto. Além disso, buscamos destacar alguns dos resultados mais relevantes. Também pretendemos registrar, por meio desta publicação, uma oportunidade de ressignificar nossa atuação como autores e membros do PET, refletindo sobre as contribuições dessa experiência de extensão universitária para nossa formação acadêmica no âmbito da educação tutorial.

Para o desenvolvimento do minicurso, atuaram de forma colaborativa os petianos Adrian Velasque e Georgia Bastos, com o apoio da tutora Morgana Fabiola Cambrussi. A

---

1 Estudante da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

2 Estudante da 9ª fase do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

3 Doutora em Linguística, docente do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Tutora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

escolha da temática do projeto foi influenciada pela compreensão de que a BNCC, apesar das frequentes críticas a ela dirigidas, que serão exploradas mais adiante, é um documento essencial a ser seguido pelos professores. Além disso, outro fator determinante na definição de oferta do minicurso para o semestre 2024.2 foi a recorrência da BNCC entre os conteúdos programáticos de concursos voltados à área da educação, especialmente no contexto de 2024, em Santa Catarina, quando houve a realização de processo seletivo para suprimento de mais de 10 mil vagas de profissionais da educação.

2 Disputas em torno da BNCC

A BNCC foi criada sob muitas críticas. Considerando o histórico de discussões em torno do documento, vale destacar a que aponta que o documento apresenta uma visão reducionista de aspectos importantes da educação e da formação do sujeito, que levaram anos de debate para serem conquistados. Como ressaltam Silva e Santos (2018, p. 4), "esse documento enfatiza o direito de aprendizagem em detrimento do direito ao ensino público, gratuito e de qualidade", o que preocupa professores, profissionais da educação e estudiosos, pois, nesse sentido, a educação estaria a serviço da lógica do mercado. Ainda segundo as autoras, a BNCC defende que "a concepção de educação, de escola e de conhecimento foi associada à ideia de educação utilitária, pragmática e à formação dos estudantes direcionada para atender às demandas da sociedade contemporânea" (Silva; Santos, 2018, p. 4).

Nesse sentido, dada a oscilação histórica na formação do sujeito por meio da educação em nosso país, essa normativa gerou grande descontentamento entre pesquisadores e estudiosos da área educacional. Alguns destacam que professores, pesquisadores e outros profissionais vinculados a órgãos importantes para o debate sobre o desenvolvimento da educação em âmbito nacional ficaram de fora das discussões; como afirmam Silva e Santos:

> [...] a BNCC é disputada por agentes políticos públicos e privados. Esses agentes se hegemonizam em torno de demanda universal com a finalidade de atender a interesse particular. No caso da Base, seus defensores organizaram-se em torno de um movimento intitulado "Movimento Pela Base Nacional Comum". Esse movimento envolveu o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as instituições Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Fundação Victor Civita, Ayrton Senna, Lemann, Natura, Gerdau e Volkswagen (2018, p. 2).

Podemos inferir que a presença de fundações do setor privado no gerenciamento de um direito tão essencial ao desenvolvimento humano, como a educação, gera grande preocupação quanto à possibilidade de a BNCC estar a serviço de interesses particulares. Assim, nos questionamos sobre onde realmente reside uma preocupação efetiva com o avanço e a melhoria da educação em nosso país. Sendo um território de dimensões continentais e com grande diversidade regional, resta a dúvida: uma base comum pode, de fato, promover equidade por meio de suas competências e aprendizagens essenciais, tornando-se eficaz?

Os defensores da implementação da BNCC a justificam com o argumento de que ela oferece um conjunto essencial de conhecimentos e habilidades que todos os estudantes devem adquirir ao longo da Educação Básica – essa formação integral abrange tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais. Além disso, afirmam que a BNCC tem o

potencial de reduzir as desigualdades educacionais entre as diferentes regiões do país, ao estabelecer um referencial comum para todas as escolas. Corroborando esse ponto, Silva e Santos afirmam:

> [...] o governo justificou as razões para a implementação da BNCC: o cumprimento da legislação CF/1988 e LDBEN/1996 e atender as metas 1, 2, 3 e 4 do PNE/2014; a necessidade de melhoria da qualidade na educação; a redução das desigualdades educativas e sociais; um padrão para as avaliações nacionais e um alinhamento das políticas nacionais, estaduais e municipais de formação docente. Essas justificativas foram fundamentadas mediante estudo comparado do desempenho dos alunos no SAEB de 1995 com os de 201514 nas disciplinas de Matemática e de Português (2018, p. 6).

Contudo, apesar das inúmeras controvérsias, a BNCC foi implementada nas escolas de Educação Básica, tanto públicas quanto privadas, em todo o país, impactando a formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, os estudos sobre essa normativa tornam-se urgentes, uma vez que há demandas prementes a serem supridas para os docentes em exercício. Além disso, os concursos e processos seletivos para professores passaram a incluir em seus conteúdos programáticos conhecimentos sobre a BNCC. Para compreender plenamente esse documento, é essencial analisar o contexto histórico que o permeia, tópico que será abordado a seguir.

3 Contexto histórico e legal em torno da BNCC

As discussões sobre a criação de uma Base Nacional norteadora para o âmbito educacional não são recentes: remetem a textos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996) e do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13005/2014). Esses documentos já previam a necessidade de estabelecer uma diretriz curricular unificada para todos os níveis de ensino, com o objetivo de assegurar a integração curricular da Educação Básica oferecida pelos diferentes entes federativos no país.

O documento final da BNCC, tal como é conhecido e utilizado atualmente, resultou de diversas versões elaboradas a partir de 2015. Esse processo teve início com uma análise detalhada dos currículos brasileiros conduzida por especialistas indicados por secretarias de educação e universidades (Brasil, 2018). A primeira versão foi divulgada em setembro de 2015, seguida pela segunda versão em maio de 2016, oito meses depois. Em 2017, o documento passou por novas reformulações e, por meio da Portaria n. 1570, de 20 de dezembro, foi apresentada uma versão final, referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, complementando a segunda versão da BNCC. Por fim, em dezembro de 2018, a versão vigente foi homologada, incorporando a etapa do Ensino Médio. Todas as versões do documento estão disponíveis no site do Ministério da Educação[4].

Apesar das diferentes versões ao longo de sua elaboração, a BNCC sempre manteve sua essência como um documento que estabelece normas e diretrizes para toda a Educação Básica no país, abrangendo tanto a rede pública quanto a privada. Além disso, sua criação responde à necessidade de adequação ao artigo 205 da Constituição Federal, que assegura a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Assim, a BNCC define um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser

4 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 18 fev. 2025.

desenvolvidas de forma progressiva ao longo da trajetória escolar. Nesse sentido, no que diz respeito ao seu conceito:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

Embora a BNCC, em sua versão final, pareça um documento consolidado e objetivo, para falar de seu contexto histórico, é necessário lembrar aqui que seu processo de elaboração foi marcado historicamente pela transição de governos entre Dilma Rousseff e Michel Temer, que influenciou tanto a formulação quanto a implementação da Base. Para muitos pesquisadores, no governo Dilma, a construção da BNCC seguiu uma abordagem mais participativa, envolvendo diferentes setores da sociedade, como professores, pesquisadores e especialistas em educação. De acordo com Oliveira, Souza e Perucci (2018), no governo da ex-presidenta, houve progressos significativos nas políticas educacionais, especialmente nos programas de formação inicial e continuada de professores.

Já as versões de 2017 e 2018 foram publicadas no governo Temer, período em que a participação da sociedade foi reduzida e o foco era acelerar a finalização do documento, adotando uma perspectiva mais tecnicista e alinhada às exigências do mercado de trabalho. Oliveira, Souza e Perucci (2018, p. 69) definem que o período pós-*impeachment* "elimina direitos anteriormente conquistados, principalmente no que diz respeito à formação de professores, e, em decorrência disso, os programas de formação continuada passam a não fazer sentido, sendo, dessa forma, suspensos e/ou extintos".

A partir de debates como esses em torno da Base Nacional Comum Curricular, o PET ALL decidiu investir em um projeto inteiramente focado no estudo desse documento fundamental para a educação brasileira. A seguir, apresentamos uma análise detalhada do projeto de extensão, de sua metodologia e de seu processo de aplicação na UFFS, *Campus* Chapecó.

4 BNCC em estudo – o minicurso

Nos meses de agosto e setembro de 2024, os estudantes do PET ALL organizaram o Minicurso BNCC, antecedido por rodadas de estudo e discussões curriculares e extracurriculares nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, que integram o grupo PET. Em termos metodológicos, o minicurso foi dividido em quatro encontros, realizados na UFFS *Campus* Chapecó, das 17h30 às 19h, isto é, com duração de uma hora e trinta minutos. A divulgação das inscrições ocorreu de forma física, por meio de materiais impressos afixados no *campus*, e digital, com *banners* publicados em grupos do WhatsApp e Instagram, especialmente em espaços virtuais frequentados por profissionais da educação. Para se

inscrever, professores e estudantes de licenciaturas acessavam o *link* disponibilizado e preenchiam um formulário com informações básicas.

Figura 1: *Banner* de divulgação do minicurso

Fonte: acervo PET ALL (2024).

A fim de alcançar um público mais abrangente e divulgar o *campus* Chapecó, o minicurso foi pensado não somente para a comunidade acadêmica, mas também para professores das redes de ensino da região de Chapecó. Os mediadores, integrantes do PET, planejaram e conduziram as aulas de forma expositiva e dialogada, estruturando a abordagem da BNCC em etapas. No primeiro encontro, o foco foi a introdução e o contexto histórico da BNCC. No segundo, foram discutidas a sua estrutura e a Educação Infantil. O terceiro encontro abordou a aplicação da BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto o último encontro tratou de sua implementação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ao final de cada encontro, eram disponibilizados materiais de estudo complementares, contendo questões de provas relacionadas à normativa, extraídas de concursos locais e nacionais na área educacional. A seguir, exploraremos em detalhes cada encontro, destacando as principais discussões e reflexões desenvolvidas.

Os encontros presenciais ocorreram na sala do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), situada no laboratório 2 da UFFS, *Campus* Chapecó. Para cada encontro, o material didático-pedagógico a ser apresentado foi previamente preparado (apresentações, atividades, leituras prévias e trechos selecionados para discussão em sala), o que se revelou fundamental, pois houve tempo suficiente para revisá-lo e acrescentar informações ao conteúdo programado.

Para a elaboração dos encontros, utilizamos como referência o documento normativo da Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base (Brasil, 2018), em sua versão final. Além disso, incorporamos contribuições da professora Haruzea Salmen Espíndola, mestre em Educação pela Universidade de Sorbonne em Paris, na França, especialista em BNCC, que atua há mais de 22 anos na formação continuada de professores, com aulas,

palestras, cursos e seminários, que ministrou, em junho de 2024, o curso de acesso restrito "Desafio BNCC na Prática", por meio de plataforma digital[5].

A partir disso, nosso primeiro encontro do minicurso ocorreu em 19 de agosto de 2024 e intitulou-se "BNCC – Introdução e Contexto Histórico". Ele foi ministrado pelos petianos organizadores e teve como temática central uma abordagem essencial para os inscritos que estavam no início de suas graduações na UFFS e ainda não conheciam o importante documento norteador da educação brasileira. Nesse encontro, a BNCC foi apresentada de maneira geral, abrangendo sua gênese, principais conceitos, aprendizagens essenciais, as competências gerais da Educação Básica, marcos legais e seus fundamentos pedagógicos.

Sendo assim, por se tratar de uma turma diversa, surgiram muitas dúvidas, que resultaram em discussões produtivas sobre o conteúdo. Nesse contexto, problematizamos os interesses por trás da normativa, que não se restringem apenas ao âmbito político, mas também são influenciados por uma parcela considerável do setor privado, como, por exemplo, a Fundação Lemann. Isso nos levou à percepção de que as discussões giraram em torno do reducionismo da qualidade da educação em favor dos interesses e anseios do mercado. De um lado, alguns participantes reconheceram que essas entidades podem contribuir com *expertise*, inovação e investimento para a educação, trazendo recursos e metodologias que potencialmente aprimoram o ensino. No entanto, também emergiram preocupações sobre os interesses que orientam essas contribuições. Houve um consenso de que, embora a participação do setor privado possa trazer avanços, há o risco de que suas agendas estejam mais alinhadas às exigências do mercado do que ao desenvolvimento crítico e integral dos estudantes.

Essa reflexão nos levou a um debate mais amplo sobre o papel da educação na sociedade. Discutimos como, historicamente, a educação tem sido vista como um direito fundamental, voltado à formação cidadã e emancipadora. No entanto, observamos que, em muitos momentos, ela também foi moldada para atender a demandas econômicas, priorizando a capacitação de mão de obra dentro de uma lógica produtivista. Esse dilema nos fez questionar sobre até que ponto as diretrizes curriculares realmente garantem uma educação plural e crítica ou se acabam, de alguma forma, limitadas por interesses externos que podem reduzir sua complexidade e profundidade.

Os momentos de leitura do próprio documento foram fundamentais para enriquecer os debates, pois permitiam uma análise crítica direta do texto normativo. Durante essas leituras, identificamos trechos que, apesar de bem-intencionados, carregam um tom utópico, como é o caso da passagem em que a BNCC se refere à qualidade educacional:

> Consoante aos marcos legais, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 12).

5 A plataforma utilizada se chama Voa Conhecimento; a formação não é gratuita e o acesso ao curso não é livre. Para saber mais, consultar: https://voaconhecimento.com.br/desafiobnccnapratica (último acesso em 18 fev. 2025).

Embora o documento garanta como meta a qualidade da Educação Básica, a realidade educacional demonstra outra direção. Na prática, segundo os participantes, professores e estudantes de licenciatura, as políticas educacionais têm priorizado a adequação da formação escolar às exigências do mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. Assim, percebemos que, mais do que garantir equidade e excelência no ensino, a BNCC acaba reforçando uma lógica produtivista, alinhada a interesses econômicos, que pode limitar a diversidade e a profundidade da formação dos estudantes. Por fim, para encerrar o primeiro encontro, os participantes dedicaram-se à resolução de questões de concursos relacionadas à BNCC, com foco nos temas abordados no primeiro dia do minicurso.

Figura 2: Grupo inscrito no minicurso

Fonte: acervo PET ALL (2024).

O segundo dia de formação ocorreu em 26 de agosto de 2024. Na ocasião, o tema abordado foi "BNCC – Sua Estrutura e a Educação Infantil", com mediação da estudante de pedagogia Daniela Alana Pilatti Toniolo, colaboradora do grupo PET e pesquisadora na área da Educação Infantil. Durante o encontro, foram levantados e apresentados tópicos como a organização da educação no documento, a estrutura da etapa da Educação Infantil, os direitos de aprendizagem dos estudantes, os campos de experiência, os códigos alfanuméricos, entre outros aspectos essenciais.

Nesse encontro, ao discutirmos a Educação Infantil, percebemos, juntamente com os inscritos, que estávamos falando de infâncias. Estas, segundo Lousada, Albuquerque e Amâncio (2023, p. 106), "[...] são construídas e vividas de formas diferentes nos mais diversos contextos históricos, sociais, econômicos e culturais". Ao encontro disso, entendemos que a infância não é homogênea, ainda mais em um país como o nosso, de extensas dimensões territoriais. Por conseguinte, é fundamental que nós, professores, estejamos atentos e reflitamos sobre nosso comprometimento com as infâncias, considerando não apenas o que elas representam, mas também como são vistas e acolhidas por políticas e programas educacionais, como a BNCC, que impactam o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

O encontro foi primordial para refletir acerca do trabalho desenvolvido com a Educação Infantil e da importância que esse período carrega no percurso formativo de futuros jovens cidadãos. Assim, ao ser elevada à primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil representa a primeira separação das crianças de seus vínculos afetivos familiares para sua incorporação em uma situação de socialização estruturada. Nesse contexto, a entrada da criança na creche e na pré-escola insere-se na consolidação do educar e cuidar, em que o cuidado é entendido como indissociável do processo educativo. Dessa forma, ao expormos essa temática no segundo encontro, como acadêmicos de licenciatura e futuros professores, debater criticamente e de maneira reflexiva sobre um documento tão relevante como a BNCC enriqueceu nossa formação.

Ao final, o encontro foi marcado por trocas reflexivas, sobre as quais ousamos dizer que ser professor comprometido com a educação é ser um revolucionário inarredável, pois, se nos omitimos de debates que podem culminar no sucateamento da educação e erradicar os poucos ganhos significativos, como no caso da Educação Infantil, tornamo-nos agentes reprodutores de exclusão, de violência simbólica, ao negar um direito básico aos que mais precisam de acesso aos conhecimentos acumulados ao longo da história pela humanidade. Diante dessas discussões provocadas pelo encontro desse dia, a mediadora intercalava suas explicações com questões de concursos, estimulando a reflexão e o envolvimento dos participantes.

Dando sequência ao minicurso, o terceiro encontro ocorreu em 2 de setembro de 2024 e teve como tema "BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental". A condução ficou a cargo da petiana Georgia Bastos, que apresentou os benefícios da BNCC, a estrutura do Ensino Fundamental, as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades. Um dos pontos de destaque desse encontro foi o tempo dedicado à discussão sobre o plano de aula do professor, que necessita estar alinhado à BNCC, pois cada professor precisa estar a par do que os estudantes precisam aprender e das competências a serem desenvolvidas em cada ano, nas disciplinas do Ensino Fundamental.

O início do encontro foi expositivo, isto é, a mediadora explicava o funcionamento do documento. Por exemplo, destacava que, para cada área do conhecimento, há competências específicas, como, por exemplo, na área de linguagens, que compreende o ensino de Língua Portuguesa, existem especificidades pertinentes a essa disciplina. Sendo assim, a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental caracteriza-se por sua grande importância no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, pois é nessa etapa que se inicia a complexidade do processo de alfabetização.

Ao tocar no assunto da alfabetização, as discussões com os inscritos se estenderam aos estudos da professora Magda Becker Soares, sendo estes trazidos ao debate em tal dia do encontro. Para Soares (2017, p. 331), grande referência nacional em estudos na área, alfabetizar é "[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orienta a aprendizagem inicial da leitura e da escrita", e "[...] orientar o sujeito por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida de leitura e escrita".

Uma das inscritas, mestranda em Educação pela UFFS, realizou contribuições na área da alfabetização, um campo que, segundo ela, ao mesmo tempo que desafia muitos

professores, carrega um aspecto quase mágico, pois através dela, do ensino da leitura e da escrita, abrem-se portas para o novo, para descobertas até então veladas. Quando esse véu é descortinado, a mágica se dá. Para além de um possível romantismo em relação a esse complexo processo, a alfabetização é requisito fundamental para as relações em sociedades letradas como a nossa.

Consoante a isso, a discussão sobre a importância de elaborar um plano de ensino alinhado à BNCC também ganhou destaque, uma vez que essa ferramenta visa promover ganhos para a prática pedagógica que potencializam o processo de aprendizagem dos estudantes desta etapa. Para finalizar, a mediadora apresentou exemplos práticos e detalhou as etapas de elaboração de um plano, promovendo reflexões e orientações para a construção desse importante instrumento pedagógico. O quarto e último encontro da formação ocorreu em 16 de setembro de 2024, abordando a etapa final da BNCC, ou seja, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Na ocasião, os petianos Adrian Velasque e Georgia Bastos conduziram o encontro em conjunto, explorando as características dessas etapas e as principais mudanças na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Diante das elucidações acerca da BNCC, retomaram-se alguns aspectos; por exemplo, a concepção da Educação Básica como um *continuum*. A normativa destaca, por exemplo, a importância da transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro destaque que suscitou grande provocação foi o Projeto de Vida, mencionado pela BNCC na etapa do Ensino Médio. A proposta desconsidera a perda de horas-aula em disciplinas fundamentais para a formação do pensamento crítico, como História, Sociologia e Filosofia, deixando aos estudantes adolescentes a opção de cursá-las ou não. Isso ocorre mesmo sabendo-se, há muito tempo, que a educação não contribui apenas para a preparação para o exercício do trabalho, mas também para a formação crítica e cidadã. Tais análises da normativa, levantadas no encontro, baseiam-se no grande impacto sofrido pelo currículo e na consequente deficiência na formação dos jovens. Tal formação pode se tornar aligeirada e tecnicista, por conta da inserção precoce de jovens no mercado de trabalho. Mesmo que se entendam as dificuldades enfrentadas por grande parte dos jovens estudantes brasileiros, os quais necessitam, ao mesmo tempo, trabalhar e estudar, isso não pode ser uma justificativa para uma diminuição do tempo de permanência destes na escola, tampouco para a ineficácia do acesso ao conhecimento que lhes é de direito. Vale ainda destacar a previsão do Projeto de Vida pela BNCC como competência essencial na educação, ao mesmo tempo que é estruturada por meio de uma abordagem excessivamente normativa, impõe um modelo único de desenvolvimento pessoal e profissional aos jovens.

Por se tratar do encerramento do minicurso, foi reservado um tempo maior para a resolução de questões e discussões em grupo, permitindo uma revisão abrangente de todos os conteúdos abordados ao longo da formação. Assim, acreditamos consolidar as contribuições do minicurso tanto para os seus ministrantes, na condição de petianos, quanto para os participantes. Nesse sentido, consideramos essencial promover formações como essa, pois proporcionam estudos críticos e historicamente situados sobre a legislação que rege a educação em nosso país. Vale ressaltar que atuar como docentes no minicurso foi uma experiência de grande impacto no percurso formativo dos estudantes, pois os levou a retomar os estudos sobre a temática.

Como resposta, os acadêmicos participantes afirmaram que há uma carência desse tipo de formação extracurricular no *campus* da universidade; a mesma observação foi feita por professores. Nosso objetivo com o minicurso foi levar estudos e debates de forma acessível, com uma linguagem leve mas sem perder a seriedade, sobre essa normativa que passou a integrar a política nacional da Educação Básica. Além disso, buscamos contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações nos âmbitos federal, estadual e municipal, abordando aspectos como a formação de professores, a avaliação, a elaboração de conteúdos educacionais e os critérios para garantir uma infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação.

4 Considerações finais

A importância de estudos que potencializam a formação é uma constante preocupação de diversos teóricos, como Freire (1991, p. 58), que assertivamente destacou a trajetória constante de constituição do sujeito professor, ao sublinhar que "[...] ninguém nasce professor numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática". Para o autor, ensinar exige não apenas compromisso acadêmico, mas também a necessidade de assumir um compromisso social, ético e político.

Nesse sentido, tornar-se professor requer a compreensão de que atuar no ambiente educativo exige, sim, muito estudo, pois, a cada momento, o perfil dos estudantes que adentram a sala de aula exige cada vez mais do professor conhecimentos efetivos em sua prática. Cientes do protagonismo que passa a ter, na educação brasileira, a BNCC como documento norteador das práticas de ensino, essa normativa demanda que nos debrucemos sobre seu entendimento e sobre possibilidades de implementação nas escolas.

Entendemos que documentos orientadores como esse trazem impactos na sociedade, que neste tempo histórico vê-se obrigada a responder aos organismos internacionais de avaliação da educação e às pressões do mercado. É urgente atentar para que a educação pública e de qualidade não seja reduzida e esvaziada de significados, formando apenas cidadãos condicionados, alienados e manipuláveis política e socialmente. Desta forma, ao nos tornarmos professores, assumimos um compromisso ético e político, lutando contra medidas que minimizam a importância da educação em um país como o nosso, com grandes desigualdades sociais. Sendo assim, lutar para que a educação, que é um direito garantido por lei, não seja negligenciada a aqueles que dela mais precisam e que nela acreditam é um dever de todos.

Acreditamos na grande relevância contributiva do minicurso no percurso acadêmico e na formação continuada de professores. A construção do sujeito professor não deve jamais prescindir de conhecimentos acerca da legislação educacional brasileira e, no que concerne à BNCC, esses estudos não se encerram em quatro encontros. Sendo assim, ações como essa, ocorridas sob a orientação da professora Morgana Fabiola Cambrussi, tutora do PET ALL, cumprem seu papel no sentido de delegar autonomia e proposição de projetos idealizados, elaborados e concretizados pelos acadêmicos petianos, corroborando a importância de programas como o PET nas instituições de ensino superior.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

LOUZADA, V.; ALBUQUERQUE, L.; AMANCIO, C. Educação infantil e avaliação: compromisso com a qualidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 101-111, set./dez. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/375631694_EDUCACAO_INFANTIL_E_AV ALIACAO _COMPROMISSO_COM_A_QUALIDADE_SOCIAL. Acesso em: 17 fev. 2025.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M. de; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, ed. esp., p. 47-76, dez. 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16491. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491. Acesso em: 17 fev. 2025.

SILVA, M. V. D.; SANTOS, J. M. C. T. A BNCC e as implicações para o currículo da Educação Básica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA DIVERSIDADE DO SEMINÁRIO. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2018. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50466. Acesso em: 17 fev. 2025.

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

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAPÍTULO 6

FIOS E TEXTURAS: TECENDO CENÁRIOS DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Fátima Lazarotto[1]

Andressa Carvalho Benedito[2]

1 Introdução

A extensão universitária é um espaço potente de diálogo e possibilita articular saberes acadêmicos com as vivências da comunidade no cotidiano da formação acadêmica. Este capítulo busca apresentar experiências realizadas no âmbito da extensão universitária, por meio do Programa de Educação Tutorial (PET), que tem como objetivo fortalecer ensino, pesquisa e extensão durante a graduação. O programa proporciona aos acadêmicos envolvidos a integração de sua trajetória acadêmica com as necessidades e realidades da comunidade, desenvolvendo habilidades sociais e profissionais.

No conjunto de ações desenvolvidas pelo PET, articula-se o projeto "Arte e Infância: cenários de arte na Educação Infantil", que realiza, por meio de vivências artísticas, aproximações com instituições de Educação Infantil e promove o diálogo com a comunidade local. No ano de 2024, o projeto, em parceria com a Secretaria de Educação de Guatambu, Santa Catarina, desenvolveu o projeto "Fios e texturas: tecendo cenários de arte na Educação Infantil", que teve como objetivo promover espaços de brincadeiras na Educação Infantil com bebês e crianças bem pequenas, a partir do encontro com diversas materialidades que convidam as crianças a brincar e interagir, inspiradas na arte contemporânea[3].

---

1 Doutora em Educação, docente do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Colaboradora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

2 Estudante da 10ª fase do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

3 Obras de Ernesto Neto. Disponível em: https://www.maat.pt/pt/event/ernesto-neto-nosso-barco-tambor-terra. Acesso em: 20 fev. 2025.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade e constitui-se como espaço privilegiado de convivência e direito das crianças. As propostas pedagógicas na Educação Infantil têm como orientação curricular "garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, o respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a à interação com outras crianças" (Brasil, 2009, p. 18). Nesta direção, as práticas pedagógicas na Educação Infantil precisam ter como eixo norteador as interações e a brincadeira.

Seguindo as orientações fundamentais do trabalho pedagógico na Educação Infantil, o projeto "Fios e texturas: tecendo cenários de arte na Educação Infantil" buscou articular estes eixos na construção de cenários, inspirados na arte contemporânea, convidando as crianças a brincar e interagir. A inspiração na arte contemporânea se dá pela proximidade com as experiências infantis e, principalmente, pela possibilidade de ampliar os sentidos em relação às coisas do mundo. Como destacam Borges e Cunha:

> Podemos, assim, aproximar a arte das crianças, a partir de suas expressões, seus tempos, suas linguagens, seu pensamento poético e estético, suas narrativas, construções, fantasias, imaginações, suas culturas. Observar esses pequenos e perceber os modos de significação de seu mundo, atravessado pelas culturas em que estão inseridos, é vislumbrar de fato a existência das culturas da infância (2015, p. 95).

Para criar espaços e materialidades que fossem ao encontro de uma experiência educativa que acolhesse as crianças em suas especificidades e provocasse o brincar e interagir, o projeto buscou ancorar-se em experiências do cotidiano da Educação Infantil que buscam entrelaçar e integrar a arte na Educação Infantil. Nesse momento, a inspiração inicial aconteceu com base nos trabalhos de Santos e Carvalho (2023), que propõem instalações de jogo na Educação Infantil em uma perspectiva de integralidade. O trabalho dos autores nos deu pistas de como ressignificar o espaço e os materiais a partir dos movimentos exploratórios das crianças e sua potência ao produzir diferentes modos de percepção e de atribuição de sentidos (Santos; Carvalho, 2023).

Para Santos (2021, p. 85), as instalações de jogos são propostas pensadas pelo professor, inspiradas em instalações contemporâneas, considerando as características das crianças, os materiais e espaços do ambiente escolar. Nesse contexto, as crianças são convidadas a entrar e provocar a transformação do que foi proposto. Seguindo a linguagem da arte contemporânea, a criança não apenas observa, mas interage e se apropria corporalmente dos materiais e do espaço, criando significados.

A partir dessas pistas, foi o momento de buscar inspiração na arte para criar cenários pedagógicos que atendessem os princípios da Educação Infantil e possibilitassem o diálogo com a arte contemporânea. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil apontam elementos importantes para pensar a relação da arte com as crianças. O princípio estético, aliado aos princípios ético e político, deve ser base para propostas pedagógicas e das relações no cotidiano na Educação Infantil. Além disso, o documento enfatiza que a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade configuram-se como eixos das práticas pedagógicas e reforça o espaço da Educação Infantil como um lugar privilegiado para as linguagens artísticas e as manifestações culturais (Brasil, 2009).

Após realizar-se o processo de observação da instituição de Educação Infantil, foi realizada uma pesquisa de artistas brasileiros que pudessem inspirar a criar espaços que provocam as crianças a brincar e interagir. Nesse momento, foram selecionados dois artistas brasileiros, ambos representantes da arte contemporânea brasileira: Beatriz Milhazes[4], conhecida por suas composições vibrantes, com uso expressivo de cores, padrões geométricos e elementos ornamentais que remetem à cultura brasileira explorando elementos como flora tropical, arte popular e carnaval, experimenta com colagens, acrílico sobre tela e decalques que criam camadas ricas – as obras de Milhazes são marcadas por cores, texturas e sobreposições; Ernesto Neto[5], embora trabalhe de forma mais tridimensional, também explora a cor, especialmente em suas instalações que evocam sensações táteis e imersivas, incorporando formas orgânicas que remetem a seres vivos e paisagens naturais, utilizando materiais que criam sensações orgânicas e íntimas – Neto, conhecido por suas esculturas feitas com tecidos elásticos, esferas e materiais maleáveis que transformam os espaços, frequentemente cria obras interativas, nas quais o público pode entrar ou tocar, promovendo uma conexão direta.

A partir da seleção dos artistas, iniciou-se uma pesquisa voltada para a elaboração e escolha dos materiais que seriam utilizados na construção do cenário. Buscou-se selecionar materiais que, além de refletirem a essência dos artistas, fossem convidativos para as crianças. Para isso, era necessário optar por materialidades que pudessem ser utilizadas de diferentes formas e que fossem visualmente atraentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) destacam, no item 7, a importância da organização de materiais como parte essencial do ambiente educativo, afirmando que eles devem ser acessíveis, diversificados e planejados de forma a fomentar a curiosidade, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças. Em adendo a Goldschmied e Jackson (2006), que revelam a potência da exploração das materialidades na primeiríssima infância, ao enunciar o desejo da criança em investigar como os objetos se comportam no espaço, reforça-se a necessidade de incluir materiais não estruturados, que permitam múltiplas formas de uso e incentivem a criatividade e a imaginação no processo de aprendizagem.

Os materiais escolhidos foram tecidos com diversas cores e texturas: além de artesanatos de crochês, foram selecionados diferentes tipos de tecidos, cada um com diferentes cores, texturas e transparências; o propósito inicial foi disponibilizar os tecidos no chão, criando uma sobreposição de cores.

Para as materialidades de crochês, o projeto teve a satisfação de receber uma doação de materiais de crochês feitos pela artesã Vangela Carvalho Silva Benedito, a qual, a partir das inspirações dos artistas, criou flores, cestas, sacos coloridos para o projeto. A construção do que se tornaria a instalação foi se consolidando concomitante com a busca e a exploração dos materiais; ao sentirmos os tecidos, os artesanatos de crochês, fomos refletindo sobre a melhor forma de disponibilizarmos os materiais no espaço.

---

4 Obras de Beatriz Milhazes. Disponível em: https://pt.wahooart.com/@@/D2DTBD-Beatriz-Milhazes--Carambola. Acesso em: 20 fev. 2025.

5 De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil é organizada em três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Neste capítulo, vamos apresentar as etapas da realização do projeto, desde o encontro com a instituição de Educação Infantil no momento da observação do espaço e as inspirações para criação do cenário. Na sequência, colocamos em cena alguns registros fotográficos que compõem a narrativa realizada a partir da imersão nos espaços educativos e nas relações construídas com as crianças.

2 Espaços que falam

A primeira etapa do projeto foi dedicada à observação dos espaços das instituições de Educação Infantil, com o intuito de compreender a realidade dos espaços e suas especificidades. Essa etapa foi essencial para alinhar as escolhas de materiais e propostas do projeto ao contexto local, garantindo uma maior coerência com a vivência das crianças. Na Educação Infantil, a observação se configura como um ato essencial, como descrito no artigo 10, I das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: "a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano" (Brasil, 2009). Esse processo se configura como uma prática pedagógica indispensável para o desenvolvimento profissional da educadora, que deve ser cultivado ao longo de sua trajetória. Este momento de observação envolve uma interpretação não neutra dos contextos e das crianças, o que nos leva a refletir sobre intenções, concepções, valores, expectativas e representações da infância que carregamos (Ostetto, 2017). Tais elementos guiam a elaboração do planejamento dos espaços e a organização dos materiais, pois, ao compreendermos o outro, conseguimos entender as múltiplas possibilidades pedagógicas que se abrem diante de nós. Assim, ao observarmos as crianças e o ambiente em que elas estão inseridas, somos apresentados a retratos e mapas que apontam caminhos para a docência (Garcia; Abreu, 2017).

Observando as paredes, por exemplo, percebemos como elas não apenas delimitam o ambiente físico, mas também trazem consigo imagens, símbolos e significados que refletem as concepções de infância e aprendizagem vigentes naquele espaço. Esses elementos, muitas vezes presentes nas decorações e cartazes, carregam expectativas sobre o que é visto como apropriado ou desejável para as crianças. Cunha (2023), ao trazer o conceito de *cenários* para a Educação Infantil, propõe entender os cenários como dispositivos cênico-pedagógicos, ou seja, como elementos que organizam a "cena" da infância e suas vivências nos centros de Educação Infantil. Esses cenários, compostos por imagens, objetos e artefatos visuais presentes nas paredes, móveis, brinquedos e outros aspectos do ambiente escolar, não se limitam a decorar o espaço; ao contrário, eles atuam como sinais e sintomas, criando uma narrativa específica sobre o mundo e a infância. Ao trazer esse conceito, Cunha (2023) nos convida a compreender os cenários da infância como dispositivos que constroem e anunciam narrativas mais amplas sobre como a infância é constituída, especialmente por meio dos objetos e artefatos visuais.

Os materiais, por sua vez, também desempenham um papel fundamental: a escolha de brinquedos, móveis e objetos decorativos influencia as interações das crianças com o ambiente. Ao percebermos como os materiais eram dispostos, notamos que alguns deles incentivavam determinado tipo de interação ou aprendizagem. As possibilidades de brincar para as crianças se concentravam principalmente no chão, já que as paredes e o teto estavam geralmente decorados com materiais, em sua maioria, produzidos pelo adulto,

sem oferecer oportunidades para a interação. Conforme destaca Horn (2017), os espaços devem possibilitar a exploração sensorial, a descoberta de características dos materiais e a interação ativa das crianças com os objetos, permitindo experiências diretas, manipulação e combinações variadas. No espaço observado, os materiais presentes eram, em sua maioria, produzidos com EVA e outros sintéticos, sem a contribuição direta das crianças em sua elaboração. Ao adentrar a sala, os brinquedos estavam organizados em caixas e guardados em armários, o que indicava tempos determinados para a brincadeira. A organização dos móveis e objetos mantinha uma disposição linear. Não foram identificados durante os momentos de observação materiais de origem natural no ambiente.

Ao observar o espaço dos CEIMs, refletimos sobre a melhor forma de organizar um cenário que fosse significativo naquele contexto, que possibilitasse a brincadeira, interação e de modo que as crianças construíssem narrativas próprias por meio da interação com os materiais e o espaço. Esses foram os indicadores para o desenho do cenário e dos artistas que inspiraram a escolha dos materiais, suas disposições no espaço e as possibilidades de exploração e ressignificação por parte das crianças. O desejo era o de que elas pudessem manipular, dobrar, sobrepor, movimentar e criar, construindo seus próprios percursos de descoberta. Além dos tecidos, os elementos de crochê agregavam novas materialidades a essa imersão, criando um espaço em que as crianças podiam ter contato com objetos também criados por outras mãos.

Assim, o cenário oferecia um território aberto para que cada criança pudesse construir suas próprias experiências. A composição dos materiais e a organização do cenário foram inspiradas nas suspensões criadas pelo artista Ernesto Neto, explorando a materialidade dos elementos pendurados e sua relação com o espaço. A influência de suas estruturas suspensas permitiu a criação de uma experiência envolvente, em que os materiais flutuavam no ambiente e convidavam à interação. Já as sobreposições de cores e texturas presentes nas obras de Beatriz Milhazes trouxeram camadas visuais dinâmicas, intensificando a percepção sensorial dentro da instalação. O cenário foi organizado em espaços abertos, como podemos ver na figura 1.

Figura 1: Entre linhas e texturas

Fonte: autoria própria (2025).

Os tecidos, por sua maleabilidade e versatilidade, convidam à exploração sensorial e ao movimento, possibilitando múltiplas formas de interação e ressignificação por parte das crianças. Ao incluir tecidos de diferentes cores e texturas, sobrepostos no chão e suspensos em alguns pontos do espaço, buscamos criar um ambiente convidativo ao toque, ao movimento e à interação. As crianças podem puxar, enrolar, esconder-se, atravessar ou apenas sentir as superfícies com as mãos e o corpo. Como o menino faz na figura 2, a seguir.

Figura 2: Sentir

Fonte: autoria própria (2025).

A variedade de texturas – do suave ao áspero, do fino ao mais encorpado – enriquece a experiência sensorial, provoca a curiosidade e novas descobertas a cada toque. Os tecidos são materiais não estruturados, ou seja, não possuem um uso predefinido, e é justamente isso que torna a experiência ainda mais rica; convidam a imaginação das crianças a dar novos significados a cada interação. Ao incluir elementos suspensos, ampliam-se as possibilidades de experimentação, permitindo que o olhar e os movimentos das crianças sejam conduzidos pelo que pode ser descoberto ao redor e acima.

Além dos tecidos no chão, o cenário contava com diversos objetos que ampliavam as possibilidades de explorações. Havia bolas de crochê, cestos, bolsas penduradas e pequenas flores, todas feitas manualmente por meio da técnica artesanal do crochê. O crochê, objeto cultural e geracional, carrega memórias e histórias passadas entre diferentes gerações, conectando saberes tradicionais ao presente. Sua textura singular e sua flexibilidade o tornam um material rico para a experimentação sensorial, permitindo que as crianças toquem, segurem, guardem e descubram novas formas de interação. Os objetos que incluíam bolas e flores de crochê, chocalhos feitos de tecidos e retalhos de tecidos elásticos foram cuidadosamente organizados dentro de cestas e cofos suspensos, criando uma disposição que instigava a curiosidade e o envolvimento das crianças. Ao interagir com os materiais, elas podiam descobrir objetos que não estavam tão evidentes à primeira vista,

em incentivo à exploração tátil e à investigação – como na figura a seguir, que captura o momento de encontro entre as crianças e as materialidades:

Figura 3: Descobrir

Fonte: autoria própria (2025).

3 Fios da infância: o brincar como expressão e descoberta

Durante o período de exploração, o registro fotográfico desempenhou um papel fundamental para materializar o percurso das experiências das crianças. As imagens capturaram os momentos de interação com o espaço e os materiais, revelando as diferentes maneiras com que as crianças exploraram e criam novas narrativas com as materialidades propostas. Embora as crianças estivessem em idades semelhantes, cada uma trouxe uma abordagem única para o brincar, evidenciando as influências de suas vivências e contextos culturais. Dessa forma, as fotos permitiram compreender as narrativas individuais e as diferentes formas de se relacionar com o ambiente, ressaltando a importância da diversidade nas experiências infantis. Além disto, por meio dos registros fotográficos, foi possível acessar elementos da observação e realizar o exercício de olhar sensível ao cotidiano vivido pelas crianças, como sugere Ostetto:

> Para registrar, no cotidiano vivido com um grupo de crianças, é necessário observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como a espelhar o real (2017, p. 23).

O cenário foi planejado como um espaço acolhedor, pensado para convidar a imaginação, a experimentação e a livre expressão das crianças. Adendo ao conceito de "espaço almado", conforme proposto por Friedmann (2005), a escolha dos tecidos e dos elementos

de crochê ampliou as possibilidades de interação, convidando à ressignificação dos materiais e à construção de narrativas próprias. A instalação foi criada para ser um espaço de brincadeira livre, em que as crianças pudessem se expressar interagindo com os elementos da instalação a partir da composição de suas vivências.

O brincar livre, sem imposições ou regras externas, é fundamental para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, pois é por meio dessa atividade que elas começam a explorar o mundo ao seu redor e a se conhecer melhor. Nessa fase, a liberdade no brincar permite que a criança experimente novas sensações, crie conexões, desenvolva a motricidade e a linguagem, além de mobilizar a imaginação e a criatividade. A brincadeira livre contribui para a construção da autonomia, pois é o momento em que a criança pode tomar decisões e expressar suas próprias vontades. Durante o brincar livre, o bebê experimenta ações sobre os objetos, sobre si mesmo e sobre os outros, construindo aprendizados significativos e internalizando representações socioculturais que o acompanharão ao longo da vida. O papel do adulto nesse processo não é conduzir a brincadeira, mas garantir um ambiente seguro e adequado, observando atentamente e estando presente para oferecer suporte quando necessário (Soares, 2020).

O momento de chegada ao espaço organizado foi marcado por olhares atentos e curiosos, expressando diferentes reações diante dos novos elementos presentes nos espaços em que as crianças já frequentavam no CEIM. Algumas crianças, com olhares ágeis e cheios de expectativa, rapidamente se aproximavam para explorar o que estava disposto, demonstrando um interesse imediato pela novidade. Outras, por sua vez, lançavam olhares mais cautelosos, observando a instalação à distância antes de decidir se aproximar. Havia também aqueles que desviavam momentaneamente o olhar, preferindo se direcionar para os brinquedos já conhecidos, como escorregadores, balanços e bicicletas, mas que, entre idas e vindas, voltavam seus olhos para a instalação, demonstrando um interesse crescente. Além disso, alguns olhares revelavam hesitação ao encarar o espaço coberto por tecidos, como se precisassem de tempo para compreender e sentir segurança antes de interagir. Aos poucos, no entanto, os olhares curiosos se transformavam em expressões de descoberta e envolvimento, evidenciando como a experiência da instalação provocava diferentes formas de encontro e exploração do espaço. O registro da figura 4 caracteriza o envolvimento nos pequenos detalhes da criança atenta aos saquinhos de crochê suspensos:

Figura 4: Investigar

Fonte: autoria própria (2025).

Os saquinhos de crochê enriqueceram o ambiente ao acionar a curiosidade das crianças e possibilitar a construção de narrativas que se transformam e se reinventam a cada novo olhar. As mãos, em seus gestos curiosos, tocam, exploram, sentem as texturas e movimentam os objetos, trazendo à tona a potência da infância e sua relação sensível com o mundo. É na observação atenta e na valorização desses gestos que se reconhece a riqueza das experiências infantis, revelando um modo de aprender que se constrói no encontro entre mãos, materiais e histórias em constante (res)significação, como se pode observar nas figuras 4 e 5.

Figura 5: Compartilhar

Fonte: autoria própria (2025).

Como destaca a cena 5, no encontro entre as crianças, o coletivo se manifesta na troca de olhares, nas palavras compartilhadas e nos gestos que constroem significados em conjunto. Os materiais presentes no ambiente tornam-se mediadores dessa experiência, convidando à exploração sensorial e à criação de novas possibilidades. Um simples objeto pode transformar-se em ponto de partida para diálogos, invenções e narrativas que se ampliam à medida que são ressignificadas coletivamente. A potência desses encontros está na maneira como cada criança contribui com sua percepção, enriquecendo o olhar do outro e tecendo, em conjunto, u m aprendizado que se constrói na vivência, na escuta e na partilha.

E os tecidos estavam presentes em várias narrativas. Aquele que estava sobreposto a outro tecido vira nas mãos das crianças fantasia no brincar lúdico, como se apresenta na figura 6:

Figura 6: Ser

Fonte: autoria própria (2025).

Como vimos na figura 6, ao envolver um tecido em seu corpo e seguir em movimento, a criança revela a potência da imaginação e da ressignificação dos objetos ao seu redor. O pano deixa de ser apenas um material e se transforma em um elemento vivo da brincadeira, abrindo espaço para múltiplas possibilidades de criação. O corpo, em seu gestual expressivo, comunica intenções, desejos e histórias, tornando-se uma linguagem em si. Os tecidos, ao permitirem dobras, amarrações e diferentes formas de uso, ampliam as possibilidades do faz de conta, possibilitando que a criança experimente papéis, explore identidades e construa significados próprios. Nessas interações, o brincar se torna uma forma de experimentar o mundo, tecendo relações entre imaginação, materialidade e expressão.

Figura 7: Expressão

Fonte: autoria própria (2025).

A cena 7 revela a transformação do espaço após a interação das crianças, evidenciando a potência do brincar na ressignificação dos ambientes. O cenário inicialmente planejado pelos adultos, com tecidos e outros elementos, foi ampliado pelas crianças, que incorporaram materiais que não faziam parte da proposta original, como cadeiras e motocas

do CEIM. Esses rastros não representam desordem, mas sim registros das experiências e invenções que surgem do encontro entre o espaço e o protagonismo infantil. São marcas de um ambiente que não apenas acolhe, mas se molda ao movimento, à criatividade e à imaginação das crianças, tornando-se parte ativa de suas narrativas.

A experiência revelou a riqueza do brincar livre e a potência dos materiais na construção de narrativas infantis. A interação das crianças com os tecidos e elementos de crochê evidenciou como a imaginação, o corpo e o espaço se entrelaçam, permitindo múltiplas formas de expressão e experimentação. O registro fotográfico, ao captar gestos, olhares e descobertas, possibilitou uma reflexão ampliada sobre os detalhes que compõem essas vivências e a importância de um ambiente que favoreça a autonomia e a criatividade. Assim, ao observar e documentar esses momentos, torna-se possível reconhecer o brincar como um movimento vivo e significativo, em que cada interação carrega sentidos únicos e contribui para a construção de um aprendizado sensível e compartilhado.

Ao realizar uma reflexão acerca dos registros fotográficos realizados durante a imersão com as crianças nas instituições de Educação Infantil, foi possível perceber suas narrativas e a observação dos pequenos detalhes que, no instante do registro, podem ter passado despercebidos. Ao revisitar essas imagens com calma, torna-se possível perceber a infância acontecendo nos detalhes sutis – nos olhares, nas descobertas, no ato de pegar e sentir. As fotografias capturam infâncias vivas, que, ao brincarem, existem e se transformam em fios que nos entrelaçam. A partir dessa reflexão, foi feita uma seleção de fotos que refletem esses momentos de descoberta, interação e experimentação, evidenciando os gestos, os olhares e os pequenos detalhes que compõem o brincar e revelam como as crianças constroem significados nesse processo.

4 Tecendo possibilidades

O projeto teve como objetivo central observar as infâncias e pensar os espaços a partir delas, com foco na potencialidade da brincadeira e da interação no processo educativo das crianças de 0 a 3 anos em instituições de Educação Infantil. Ao criar ambientes de estímulo à exploração, criatividade e livre expressão, o projeto proporcionou uma rica oportunidade de investigar como as crianças se apropriam do espaço e constroem suas próprias narrativas. O cenário criado permitiu que as crianças interajam de maneira sensorial, ampliando suas possibilidades de aprendizagem por meio de gestos, movimentos e descobertas. Esse primeiro passo foi essencial para entender a importância de um ambiente acolhedor e flexível, que favorece o desenvolvimento e a expressão das infâncias.

O projeto desenvolvido é inicial e ainda necessita ampliar a reflexão acerca das possibilidades de integrar de forma significativa a arte na Educação Infantil, para ampliar os repertórios de todas as pessoas que compõem o cotidiano no fazer pedagógico. A troca de experiências e a colaboração entre educadores e pesquisadores são essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades e potencialidades de cada grupo de crianças. Além disso, é fundamental destacar a importância do diálogo da universidade com a comunidade local para a construção de experiências formativas interligadas às demandas das realidades sociais.

Referências

BORGES, Bettin, Camila; CUNHA, Rangel da, Susana. A arte é para as crianças ou é das crianças? Problematizando as questões da Arte na Educação Infantil. *In*: Flores, Maria Luiza Rodrigues; Albuquerque, Simone Santos de (org.).

Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015. p. 85-100.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Arte Contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2023.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. Petrópolis: Vozes, 2005.

GARCIA, Lilian; ABREU, Krýsthinna Franco Sepúlvida de. Registro e documentação pedagógica como projeto de formação docente. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017. p. 73–90.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

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

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

SANTOS, Nathalia Scheuermann dos; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. As crianças e suas performances em contextos de instalações de jogo: diálogos entre Educação Infantil e Arte Contemporânea. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1–24, 2021.

SANTOS, Nathalia Scheuermann dos; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Educação Infantil, docência e arte contemporânea: encontros entre crianças e instalações efêmeras de jogo. **Pró-Discente**: caderno de produção acadêmico-científica, Vitória, v. 29, n. 1, p. 32-51, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/42985. Acesso em: 13 fev. 2025.

SOARES, Susana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. Educar de 0 a 6 anos. São Paulo: Omnisciência, 2020. (Coleção Primeira Infância).

CAPÍTULO 7

NARRATIVAS VISUAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS EM TURMA BILÍNGUE

Andressa Carvalho Benedito[1]

Giovana Cofferri de Oliveira[2]

Naiara Valentini[3]

1 Introdução

O campo de estudos acerca da educação inclusiva no Brasil tem se consolidado como um tema de grande relevância nas últimas décadas, devido às demandas sociais que impulsionam a criação de legislações e diretrizes que asseguram o direito à educação para todos.

A comunidade surda no Brasil é composta por indivíduos que compartilham, além de uma condição sensorial, também uma identidade cultural e linguística própria, centrada no uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ao longo dos anos, essa comunidade conquistou um conjunto de legislações que garantem seus direitos, especialmente no contexto educacional. A Constituição Federal de 1988, no artigo 24, inciso XIV, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, reforçando sua importância para a

---

1 Estudante da 10ª fase do Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

2 Estudante da 10ª fase do Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

3 Docente colaboradora do PET ALL, substituta de Libras e Tradutora Intérprete de Libras na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). *E-mail*: naiara.valentini@uffs.edu.br.

inclusão social dos surdos. A Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como "Lei de Libras", oficializa a Libras como meio legal de comunicação. Apesar desses avanços legais, a comunidade surda ainda enfrenta desafios, como a falta de profissionais fluentes em Libras, tanto nos espaços de ensino e aprendizagem como no atendimento de serviços básicos, além das barreiras atitudinais que dificultam o acesso a diferentes espaços e oportunidades. Dessa forma, a acessibilidade linguística e o respeito à identidade surda são fundamentais para caminhar rumo a espaços inclusivos.

A Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI), n. 13.146/2015, representa um marco fundamental nesse processo, assegurando a acessibilidade e a participação de pessoas com deficiência na sociedade, com especial atenção ao direito à educação em todos os níveis de ensino. A LBI reforça o compromisso do Brasil com a inclusão ao estabelecer que o sistema educacional deve oferecer atendimento adequado às especificidades dos estudantes com deficiência, garantindo acessibilidade comunicacional, pedagógica e arquitetônica. No caso das crianças surdas, essa legislação fortalece a necessidade da oferta de educação bilíngue, em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como primeira língua, enquanto a língua portuguesa assume o papel de segunda língua, possibilitando um ensino mais adequado às suas demandas linguísticas e culturais.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), em sua obra *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*, destaca que a inclusão vai além da simples inserção dos alunos com deficiência no ambiente escolar: ela enfatiza a necessidade de transformar as práticas pedagógicas, promovendo uma escola verdadeiramente acessível e capaz de valorizar a diversidade. Segundo a autora, uma escola inclusiva é aquela que acolhe todos os alunos, independentemente de suas condições, oferecendo suporte e estratégias adequadas para seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, a contação de histórias em Libras oferece possibilidades de experimentação nas práticas pedagógicas, tanto para os alunos quanto para as professoras. Essas práticas constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas, possibilitando o contato com narrativas visuais e promovendo a interação em sua primeira língua. A experiência relatada neste capítulo descreve, a partir da perspectiva das bolsistas e professoras proponentes, uma ação realizada em uma turma bilíngue para crianças surdas, evidenciando a importância dessa estratégia para a construção da linguagem, da língua, do pensamento e da identidade cultural desses estudantes.

2 Caminhos trilhados para a realização da ação

Durante o curso de graduação em Pedagogia, há o componente curricular obrigatório de Língua Brasileira de Sinais, conforme determina o Decreto n. 5.626, de 2005, que regulamenta a inserção da Libras nos cursos de formação de professores. Por meio dessa disciplina, foi-nos despertado o interesse pelos temas que envolvem a inclusão escolar; dentre os motivos, para além da justiça social e do compromisso com a educação, houve um apelo à sensibilidade da professora no decorrer do semestre, que não apenas introduziu os aspectos linguísticos e culturais da Língua Brasileira de Sinais, mas também proporcionou reflexões fundamentais sobre o papel das docentes na construção e consolidação de práticas educativas mais inclusivas. Impulsionadas por essa vivência acadêmica, surgiu a motivação para aprofundar os estudos e transformar o aprendizado teórico em

ações concretas. Nesse sentido, a participação no Programa de Educação Tutorial (PET) foi fundamental para a expansão dessa experiência, possibilitando a criação do projeto de contação de histórias em Libras. Enquanto a disciplina forneceu os fundamentos iniciais e suscitou questionamentos, estimulando a busca por um conhecimento mais aprofundado, o PET possibilitou um espaço de experimentação e aplicação prática, permitindo que o interesse despertado em sala de aula se convertesse em uma ação concreta e significativa.

O programa viabilizou a organização do projeto, garantindo suporte acadêmico e logístico para sua execução e possibilitando uma vivência que ultrapassou os limites do componente curricular. Dessa forma, a articulação entre o aprendizado da disciplina de Libras e a experiência no PET ampliou os horizontes acadêmicos, consolidando o compromisso com a inclusão e incentivando a construção de práticas pedagógicas acessíveis. Esse percurso demonstrou a importância de programas de extensão universitária na formação docente, fortalecendo a relação entre teoria e prática e promovendo um olhar mais sensível e crítico para a educação inclusiva.

A ação da contação de histórias em Libras com as crianças surdas foi uma experiência distinta em nosso percurso formativo, iniciando pela adaptação da narrativa, a criação e a confecção de materiais interativos e a superação de desafios ao longo da execução da atividade. A escolha do livro *Bom dia, todas as cores!*, de Ruth Rocha (2007), partiu da necessidade de abordar temas como identidade e autoestima de forma acessível ao público infantil surdo. Para garantir a compreensão e o engajamento das crianças, a adaptação da história considerou não apenas a tradução para Libras, mas também a reformulação da narrativa em uma estrutura visual e interativa, respeitando as especificidades linguísticas dessa comunidade. Nesse sentido, foram desenvolvidos materiais como ilustrações ampliadas, painéis com elementos da história e recursos que incentivassem a participação ativa dos estudantes. Entre os principais desafios enfrentados, destacou-se a necessidade de planejar estratégias que atendessem ao nível de proficiência em Libras das crianças, uma vez que muitas ainda estavam em processo de aquisição da língua. Além disso, foi essencial garantir que a contação ocorresse de forma envolvente, utilizando expressões faciais, corporais e variações espaciais para enriquecer a narrativa. A experiência evidenciou a importância da literatura infantil acessível como ferramenta pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento linguístico e cultural das crianças surdas e ampliando a compreensão dos educadores sobre práticas inclusivas.

3 Janela para um novo mundo: primeiro contato com a escola

A primeira ida à escola foi guiada pelo objetivo de observar a estrutura e as práticas pedagógicas adotadas na sala de aula bilíngue, Libras/Português – sendo esse o único espaço bilíngue de Libras e língua portuguesa do estado de Santa Catarina ainda em funcionamento no período da execução das atividades aqui relatadas.

Durante a visita, buscamos compreender a dinâmica do ambiente escolar, as necessidades específicas das crianças surdas e as metodologias utilizadas para garantir uma educação bilíngue de qualidade. Além disso, o contato com as professoras e a observação da forma como as salas de aula eram estruturadas derivaram o planejamento de uma intervenção mais alinhada às realidades do grupo. O projeto bilíngue das crianças surdas está inserido na Escola de Ensino Básico Professor Nelson Horostecki, localizada na região

central da cidade de Chapecó, e atende alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Esse espaço é o único especializado no estado e atende crianças que, muitas vezes, vêm de outras cidades ou até de outros estados em busca de uma educação bilíngue. A estrutura física é adaptada para as demandas dessas crianças, mas enfrenta limitações, principalmente em relação à verba e à instabilidade quanto à continuidade do projeto. A professora coordenadora, que ocupa um cargo de caráter temporário (ACT), tem um papel fundamental na organização e implementação das atividades pedagógicas. No entanto, é importante destacar que não há concurso para o cargo de coordenador desse projeto, o que reflete a precarização do trabalho docente e a resistência enfrentada pela professora coordenadora. Mesmo com a instabilidade do cargo, ela desempenha suas funções com dedicação, garantindo que as atividades pedagógicas sejam adaptadas ao contexto das crianças surdas. Essa situação evidencia as dificuldades que as instituições enfrentam ao tentar promover uma educação inclusiva, muitas vezes dependendo de profissionais que atuam sem a garantia de estabilidade no trabalho.

Dentro do núcleo, as crianças surdas convivem com alunos ouvintes das turmas regulares nas aulas de Educação Física e Arte, criando uma interação importante para a inclusão social e educacional. Durante a semana, elas têm uma carga horária variável: três dias por semana ficam em tempo integral na escola e nos outros dois dias participam de atividades por meio período. As crianças têm atividades específicas, como contação de histórias e outras brincadeiras, além de se integrarem em momentos com a turma regular. A média de crianças atendidas por ano é de dez, distribuídas entre primeiro e quarto ano do Ensino Fundamental até o momento da intervenção, o que viabiliza atenção individualizada e convivência mais próxima entre crianças e professores.

Dentre os aspectos singulares presentes no projeto bilíngue, o que mais nos chamou a atenção durante a visita foi o forte caráter humanizado das profissionais que nele atuam. As professoras não se limitam apenas à função de alfabetizar, elas vão além de forma mecânica e metódica: enxergam as crianças como quem carrega em si vontades e desejos, sem restringir a percepção para somente sujeitos com a característica da surdez. Nesse espaço, há lugar para o cuidado e a manutenção das emoções dessas crianças.

Essa forma de trabalho pedagógico nos remete à ideia da sala de aula como uma comunidade, na qual cada estudante é reconhecido em sua individualidade e tem seu lugar de pertencimento. Como aponta hooks (2017), construir uma comunidade na sala de aula passa pelo reconhecimento do valor de cada sujeito, e aqui isso se manifesta no respeito às experiências e expressões das crianças para além da surdez. Esse vínculo afetivo e de empatia com as crianças é uma marca importante do trabalho no núcleo, que não mensura o ensino técnico, mas dá lugar a afetividades, o que contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo para as crianças.

No núcleo, as crianças aprendem tanto o português quanto a Língua Brasileira de Sinais (Libras), com um enfoque na educação bilíngue, ou seja, a Libras como principal língua de instrução e o português na modalidade escrita como segunda língua. Porém, a maioria das crianças ao chegar na escola ainda não havia tido contato com a Libras, fator que gerava uma resistência por parte das famílias, que, em muitos casos, preferiam que as crianças se concentrassem em aprender a oralizar ou reconhecer a fala oral por meio da

leitura labial, apesar da surdez. Essa resistência por parte dos familiares demonstrava uma dificuldade em aceitar a Língua de Sinais como a principal forma de comunicação.

No ambiente escolar, as diferenças no domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) entre os alunos eram notáveis, uma vez que cada criança apresentava distintos níveis de proficiência na língua. Além disso, algumas enfrentavam dificuldades simultâneas na alfabetização em língua portuguesa e no aprendizado de Libras, o que exigia das professoras a constante adaptação das estratégias pedagógicas. Para atender às necessidades individuais dos estudantes, foram necessárias abordagens diversificadas, levando em consideração a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem. Ademais, algumas crianças possuíam outras deficiências associadas à surdez, como autismo, o que demandava um planejamento pedagógico ainda mais personalizado e inclusivo, garantindo um ensino acessível e eficaz para todos os alunos.

Esses aspectos da prática pedagógica revelaram que, além das questões linguísticas, as crianças do projeto possuíam suas próprias personalidades, vontades e dificuldades, independentemente da surdez. A convivência com a sala e com as professoras criou vínculos afetivos fortes, e as crianças não eram vistas apenas pela surdez, mas como indivíduos com uma série de particularidades, como qualquer outra criança. O vínculo com o ambiente escolar era notável, especialmente porque, como a maioria passava o dia inteiro ali, elas tratavam a sala e os objetos pessoais com muito carinho, criando um ambiente de pertencimento e afeto. Nesse sentido, o educador tem o papel de ajudar os alunos a se conhecerem e a refletirem sobre suas ações, praticando uma atenção ativa que acolhe e valoriza as individualidades de cada um (Souza, 2020).

Dessa forma, o papel do educador vai além do ensino de conteúdos formais, sendo fundamental na construção de um espaço que respeite as singularidades dos alunos. Ao reconhecer e valorizar as individualidades de cada criança, a escola se torna um ambiente de aprendizagem mais humano e significativo, em que o afeto e o pertencimento contribuem diretamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

4 Planejamento do projeto de contação de história

O projeto aqui apresentado teve sua origem com a proposta inicial de realizar a contação de histórias em Libras para crianças ouvintes, com o intuito de promover a inclusão e o contato com a Língua de Sinais. Contudo, após uma reflexão sobre a importância de ações mais inclusivas e voltadas para a realidade das crianças surdas, a concepção do projeto foi reformulada. Percebeu-se a necessidade de criar um espaço que atendesse de forma específica às demandas e particularidades desse público. O principal objetivo do projeto passou a ser possibilitar que as crianças surdas tivessem contato com uma experiência inclusiva, por meio de contação de histórias adaptadas para Libras e de materiais interativos visualmente acessíveis. Visto que

> [...] a contação de histórias em Libras para surdos no Ensino Fundamental pode figurar como um momento potente e singular de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário. Por meio de histórias aprende-se sobre o mundo, sobre pessoas, sobre a língua, sobre emoções e sobre si mesmo (Brito; Ribeiro, 2022, p. 182).

A literatura, no contexto do Ensino Fundamental, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, permitindo que elas se conectem com diferentes realidades, compreendam suas próprias emoções e ampliem seus horizontes. O contato com a linguagem literária ainda é uma das formas de humanização. No entanto, apesar de sua importância, a contação de histórias em Libras ainda é uma prática pouco explorada nas escolas, o que limita o seu impacto no desenvolvimento das crianças surdas.

> A importância de contar histórias vai muito além do entretenimento, por meio delas se enriquece as experiências infantis e desenvolvem diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, e ajudando na formação do caráter, e no desenvolvimento da confiança e do imaginário da criança (Truccolo, 2024, p. 3).

Algumas das questões que encaramos durante a graduação é a respeito de como garantir que as crianças que ocupam o espaço escolar tenham acesso a essas vivências, independentemente de suas especificidades. Ao sermos tocadas por esse dilema durante o componente curricular de Libras, buscamos mobilizar nossos esforços e aprendizagem para promover uma ação que fosse significativa tanto para as crianças quanto para nossa formação acadêmica, profissional e humana.

É necessário que os educadores compreendam o potencial dessa prática para fomentar o aprendizado e a inclusão, o que exige maior investimento em formação e recursos adequados, pois, devido à escassez de apoio à inclusão e à contratação de professores de Libras e/ou intérpretes, a criança pode estar inserida na escola e não necessariamente significa que ela terá acesso a contação de história, tal qual as crianças ouvintes (Brito; Ribeiro, 2022). Nesse sentido, o projeto visou preencher essa lacuna, contribuindo para a construção de autoestima, empatia e para o desenvolvimento das preferências pessoais das crianças dentro de um ambiente inclusivo e acessível, por meio de uma linguagem de fácil acesso dentro da escola.

Contar histórias é uma ferramenta essencial no processo de ensino, proporcionando uma maneira lúdica de conectar as crianças ao universo literário. Ao ouvir uma narrativa, é ofertada a chance de explorar novas ideias, expandir a imaginação e refletir sobre diferentes perspectivas. Além disso, a experiência de se envolver com os personagens e suas emoções estimula o pensamento crítico, permitindo que as crianças questionem, analisem e compreendam situações. As histórias, ao abordarem temas profundos como dor, amor e outros aspectos da vida, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento emocional e intelectual das crianças, ajudando-as a amadurecer e a cultivar a empatia. Além disso, elas são instrumentos poderosos na formação do pensamento e da linguagem, sendo fundamentais para a construção da inteligência e para o desenvolvimento do jogo simbólico e da fantasia (Brito; Ribeiro, 2022).

A prática da contação de histórias para crianças surdas assume uma importância ainda mais significativa, pois é por meio dela que a criança surda tem acesso a uma literatura que reflete suas vivências, sua cultura e sua identidade. Quando realizada em Libras, a contação se torna um espaço de inclusão, no qual a criança surda consegue se ver representada nas narrativas, o que fortalece o seu pertencimento à comunidade surda. Além de promover o desenvolvimento da linguagem, a contação de histórias em Libras permite à

criança desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e sociais de forma plena, sem as barreiras da tradução ou adaptação, proporcionando uma vivência autêntica com a linguagem e os conteúdos literários.

Ao interagir com os personagens e as situações das histórias, a criança amplia seu vocabulário, exercita a compreensão de mundo e a construção de suas próprias reflexões, consolidando a sua identidade e fortalecendo a conexão com sua cultura e língua. Portanto, a contação de histórias, nesse contexto, não é apenas um meio de transmitir conhecimento, mas também uma prática fundamental para a construção da identidade surda, para o fortalecimento das relações interpessoais e para a promoção da inclusão na sociedade.

Muitas crianças surdas chegam à escola sem ter tido um contato significativo com livros, especialmente na Educação Infantil, o que impacta diretamente seu processo de alfabetização. Quando esse momento chega, elas enfrentam desafios tanto na aprendizagem do português quanto na aquisição da Libras, tornando necessário um trabalho duplo para apoiá-las. Nesse contexto, a contação de histórias desempenha um papel fundamental, pois proporciona um ambiente lúdico e envolvente, permitindo que a criança crie novos sinais e expanda seu vocabulário de forma natural. Em vez de ser uma experiência rígida ou imposta, a aprendizagem acontece de maneira espontânea, estimulando a criatividade e o interesse pelo conhecimento.

Os recursos visuais na contação de histórias são essenciais para tornar a narrativa mais acessível e envolvente. Elementos como ilustrações, expressões faciais, gestos amplificados, vídeos, fantoches e materiais concretos ajudam a complementar a história, facilitando a compreensão e a construção de significado. Além disso, esses recursos permitem que a criança relacione os sinais da Libras com os personagens, cenários e acontecimentos da trama, enriquecendo seu vocabulário e estimulando sua criatividade. Dessa forma, a contação de histórias se torna uma experiência imersiva, lúdica e interativa, promovendo um aprendizado natural e prazeroso, sem a sensação de imposição ou dificuldade.

Levando esses fatores em consideração, parte do tempo do projeto foi dedicado a refletir sobre qual literatura seria mais adequada para a contação de histórias, buscando uma obra que possibilitasse a criação de recursos visuais envolventes. A escolha foi feita com o intuito de garantir que as crianças não apenas se conectassem com a narrativa, mas também pudessem interagir com os recursos visuais antes e depois da contação. Isso permite que o aprendizado aconteça de forma mais dinâmica e participativa, criando um ambiente em que a criança se sinta parte da história e possa explorar, de maneira lúdica e significativa, os elementos visuais que acompanham a trama.

Nesse sentido, a obra *Bom dia, todas as cores!*, de Ruth Rocha (2007), foi selecionada para esse propósito, pois apresenta uma narrativa rica em elementos visuais e simbólicos, facilitando sua adaptação para diferentes linguagens. A história explora a construção da identidade individual por meio do protagonista, um camaleão que, diariamente, altera sua cor na tentativa de agradar os outros. A trama se desenvolve a partir dessa dinâmica, evidenciando as consequências da busca incessante por aceitação social e culminando na valorização da autenticidade e da individualidade. A cada dia, o protagonista adota uma nova cor, acreditando que, ao fazê-lo, conquistará a simpatia dos demais. No entanto, conforme a história avança, o camaleão percebe que essa constante adaptação às expectativas alheias resulta em um afastamento de sua verdadeira essência. Esse conflito central

possibilita uma reflexão sobre a formação da identidade e os desafios impostos pela necessidade de pertencimento.

A obra aborda temas fundamentais para o desenvolvimento infantil, como autoestima, autenticidade e respeito à diversidade. A construção da identidade, especialmente na infância, é um processo influenciado por múltiplos fatores sociais e emocionais, e a narrativa de *Bom dia, todas as cores!* ilustra como a insegurança e a busca por aprovação podem interferir nesse processo. No desfecho da história, ao reconhecer a importância de ser fiel a si mesmo, o camaleão declara: "Eu uso as cores que eu gosto, e com isso faço bem. Eu gosto dos bons conselhos, mas faço o que me convém. Quem não agrada a si mesmo, não pode agradar ninguém [...]" (Rocha, 2007, p. 14). Essa passagem sintetiza a principal mensagem da obra, reforçando a necessidade da auto aceitação como um caminho para o bem-estar individual e para a construção de relações autênticas.

Além da relevância do conteúdo, a obra se destaca pelo uso de uma linguagem acessível e envolvente, característica do trabalho de Ruth Rocha. As ilustrações vibrantes contribuem para a construção do significado da narrativa, facilitando a interpretação da mensagem pelo público infantil. O uso de cores como elemento simbólico reforça visualmente a transformação do personagem, tornando o aprendizado mais intuitivo, um aspecto essencial para sua adaptação na contação de histórias em Libras.

Do ponto de vista pedagógico, *Bom dia, todas as cores!* foi escolhido para ser contado em Libras devido ao seu potencial inclusivo e educativo. A adaptação da obra para essa modalidade amplia sua acessibilidade e permite que crianças surdas também se beneficiem do conteúdo, favorecendo o desenvolvimento da identidade e da autoestima. A tradução de obras literárias para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um processo complexo que envolve a adaptação não apenas das palavras, mas também da estrutura e do conteúdo da história para uma língua visual e espacial. No caso de *Bom dia, todas as cores!*, de Ruth Rocha, esse processo exigiu uma análise detalhada da obra, considerando as particularidades da Libras, sua sintaxe, a escolha de sinais e a adaptação cultural de alguns elementos para garantir que a história fosse compreendida e atraente para as crianças surdas.

Libras possui uma estrutura sintática distinta da língua portuguesa: enquanto o português segue a ordem sujeito-verbo-objeto, em Libras a ordem é frequentemente baseada no padrão tópico-comentário, em que a informação principal é destacada logo no início da frase. Essa diferença exige que o tradutor adapte a estrutura do texto para que o conteúdo seja compreendido de forma fluida e natural para os surdos. A língua de sinais também é visual e espacial, o que implica o uso de expressões faciais, gestos e o espaço ao redor para construir o significado das frases (Quadros, 2004).

No caso de *Bom dia, todas as cores!*, a história de um camaleão que muda constantemente de cor foi um desafio interessante de ser traduzido, pois envolvia não só a adaptação linguística, mas também o uso de sinais que pudessem ilustrar essas mudanças de forma visual. Os sinais precisaram expressar as cores e transformações do camaleão de maneira clara e dinâmica. Durante o processo de tradução, foi necessário fazer ajustes em alguns elementos da história para que fizessem sentido dentro do contexto surdo e culturalmente apropriado para crianças. Por exemplo, no livro original, há uma cena em que o sapo trabalha como locutor de rádio, o que, ao ser traduzido para Libras, não teria um significado claro para o público infantil surdo. A referência ao rádio precisou ser adaptada, pois muitas

crianças surdas podem não ter a mesma associação com esse meio de comunicação, ou talvez não o vejam como parte do seu cotidiano, uma vez que a língua visual de Libras já é uma forma natural e rica de comunicação. Esse tipo de adaptação cultural é fundamental para garantir que a história tenha ressonância e seja acessível ao público surdo.

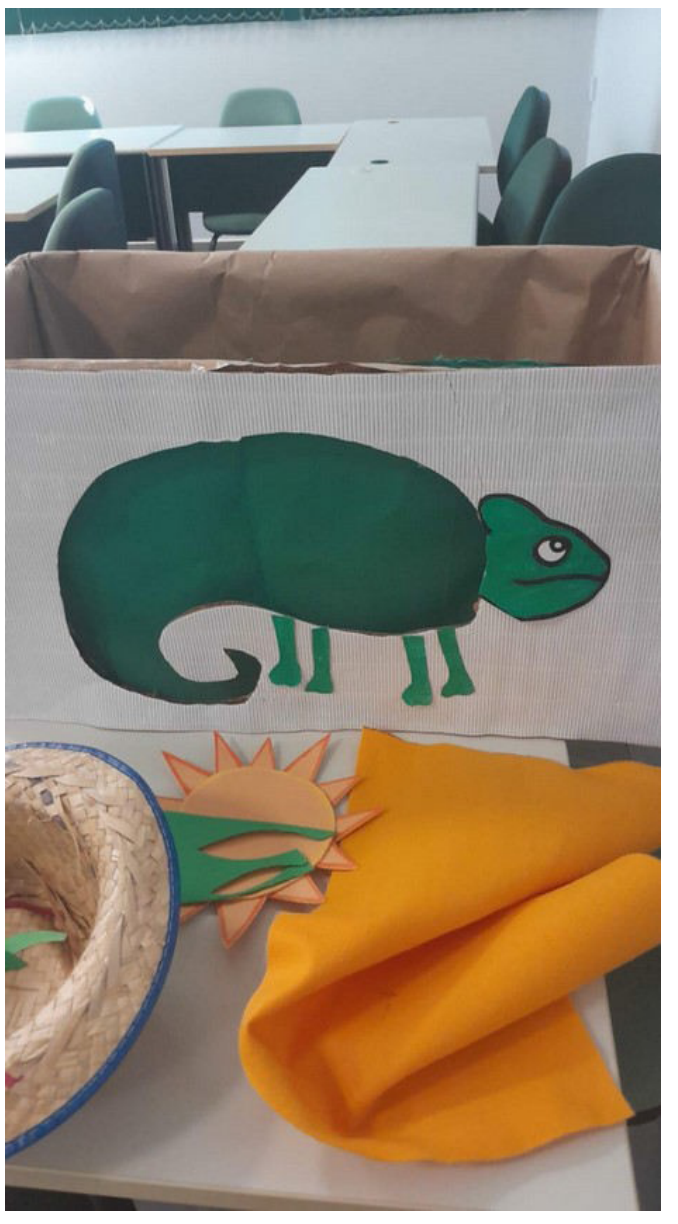
A tradução de também exigiu um cuidado especial para representar o camaleão de forma dinâmica e envolvente. O camaleão não só muda de cor, mas também se desloca, o que foi um desafio interessante em termos de tradução para Libras. O sinal do camaleão foi pensado para transmitir não só as mudanças de cor, mas também a ideia de seu movimento e de seu jeito de andar. O sinal precisava não apenas representar o personagem fisicamente, mas também expressar a ideia de um camaleão que se move de forma tranquila, refletindo seu comportamento durante a história.

5 Elaboração do material didático

A utilização de materiais visuais e interativos revelou-se essencial para aprimorar a compreensão da história e fomentar a participação ativa das crianças. Com esse propósito, foram empregados recursos táteis e visuais, destacando-se um camaleão confeccionado em uma caixa de TNT, cuja coloração variava ao longo da narrativa, proporcionando um suporte visual dinâmico. Adicionalmente, foram elaboradas fichas de jogo da memória, com o intuito de reforçar a assimilação dos personagens e dos principais elementos da história.

A produção dos materiais foi realizada entre os meses de agosto e outubro, sendo integralmente planejada e confeccionada pelas autoras deste capítulo. Esse processo garantiu uma abordagem personalizada e alinhada aos objetivos pedagógicos, favorecendo a adequação dos recursos didáticos às necessidades do público-alvo.

Figura 1: Camaleão



Fonte: autoria própria (2025).

A utilização de estratégias visuais no processo de aprendizagem de alunos surdos, além de tornar esse processo de construção de conhecimento mais produtivo, marca a identidade de um sujeito que percebe o mundo a partir de experiências visuais (Maneschy, 2024). Dessa forma, a criação de materiais acessíveis buscou não apenas facilitar a compreensão da história, mas também promover a participação ativa das crianças surdas, respeitando suas especificidades cognitivas e linguísticas.

Além da confecção do camaleão como um elemento narrativo interativo, foram elaboradas ilustrações dos personagens em papel pardo, permitindo que as crianças os colorissem, trazendo vida e cor ao desenho, tornando a experiência ainda mais envolvente e participativa.

Figura 2: Ilustração do camaleão

Fonte: autoria própria (2025).

6 Aplicação da intervenção

A intervenção pedagógica por meio da contação de histórias ocorreu em dezembro, no espaço dedicado à leitura e narração de histórias da escola. Como essa atividade foi realizada ao final do ano letivo, algumas crianças já haviam concluído suas atividades regulares. No entanto, a proposta desenvolvida possibilitou um momento significativo de interação e aprendizado.

Para compor a atividade, foram confeccionados materiais específicos, incluindo caixas e personagens ilustrados, que serviram como elementos visuais para enriquecer

a experiência. A contação de histórias foi inteiramente sinalizada em Libras, permitindo que as crianças acompanhassem atentamente a narrativa. Durante a atividade, elas se organizaram em roda, demonstrando grande interesse pelos elementos da história, especialmente pela troca de cores do camaleão e pela representação visual do sol e dos demais personagens impressos.

Após a narração, as crianças tiveram a oportunidade de recontar a história à sua maneira, em um processo que já era parte da rotina escolar. Esse momento permitiu observar como cada uma delas reinterpretou a narrativa com base em suas experiências e compreensões individuais.

Na sequência, foi proposta uma atividade de pintura sobre papel pardo, em que as crianças ilustraram o camaleão, agregando sua própria expressividade à representação visual da história. Durante esse período, elas se dividiram de maneira espontânea entre a pintura e o diálogo, consolidando um ambiente de colaboração e criatividade.

Apesar de nossa limitação na Língua de Sinais, a comunicação ocorreu de forma significativa, sendo mediada tanto pelo contexto da atividade quanto pelo suporte das professoras presentes. Havia no grupo docentes ouvintes, que atuavam como intérpretes de Libras, e professoras surdas, o que favoreceu a construção de um espaço de aprendizado inclusivo.

Outro momento marcante da intervenção foi a dinâmica com o jogo da memória, composto por figuras de animais acompanhadas de seus respectivos nomes escritos. Durante a atividade, percebemos que algumas crianças ainda não reconheciam os nomes dos animais. Essa dificuldade inicial transformou-se em uma oportunidade de aprendizado, pois, ao longo do jogo, perguntamos sobre os sinais correspondentes a cada animal, e quando as crianças não os conheciam, eram apresentados os sinais correspondentes. Esse processo não apenas expandiu o vocabulário em Libras, mas também demonstrou a importância do aprendizado por meio da interação lúdica.

Ao longo dessa tarde, ficou evidente que as crianças possuem autonomia, curiosidade e interagem com seus pares, tal qual outros grupos de crianças com características distintas. Durante as atividades, houve momentos de colaboração, mas também situações de discordância e trocas de opiniões, reforçando a importância de reconhecê-las como sujeitos ativos de suas experiências, não como indivíduos que necessitam de condescendência ou superproteção.

Essa experiência foi profundamente significativa, indo além do aspecto acadêmico e proporcionando um aprendizado valioso sobre a importância da valorização das singularidades de cada criança.

6 Considerações finais

O projeto bilíngue que atende crianças surdas se revelou um ambiente fundamental para o desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas para a inclusão e valorização da diversidade linguística e cultural. Nesse contexto, o projeto realizado teve grande relevância, principalmente por dar visibilidade ao trabalho pedagógico desenvolvido nesse espaço, além de promover a interação das crianças com novas formas de aprendizagem e expressão.

O planejamento do projeto foi estruturado a partir da história *Bom dia a todas as cores*!, que, ao ser traduzida do português para Libras, se tornou um veículo para a construção de um material didático envolvente. A tradução da história e a criação dos materiais visaram facilitar a compreensão das crianças surdas, utilizando ferramentas visuais e táteis que favorecessem sua imersão no conteúdo. O momento da intervenção, que consistiu na contação da história, proporcionou uma interação rica entre as crianças e os materiais, criando uma experiência sensorial que estimulou o aprendizado de maneira lúdica e afetiva.

A importância do vínculo afetivo entre as professoras e as crianças do núcleo foi fundamental para o sucesso da intervenção. Esse vínculo possibilitou uma aproximação genuína, criando um ambiente acolhedor e seguro, em que as crianças se sentiram à vontade para explorar os materiais e participar das atividades propostas. A afetividade foi, sem dúvida, um dos pilares que garantiu a eficácia do projeto, promovendo o engajamento das crianças e fortalecendo o processo de aprendizagem.

Ao refletirmos sobre a experiência, é evidente que a realização de mais projetos como este no espaço bilíngue é de extrema importância. Propostas pedagógicas que envolvam a tradução de conteúdos para Libras, a construção de materiais didáticos e a promoção de atividades interativas como a contação de histórias são essenciais para enriquecer o ambiente de aprendizado das crianças surdas, oferecendo novas possibilidades para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional delas. Além disso, esses projetos fortalecem a compreensão de que cada criança, independentemente de suas especificidades, merece um ensino de qualidade que respeite suas particularidades e favoreça sua plena participação nas atividades escolares.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRITO, L. R.; RIBEIRO, M. C. M. de A. Contribuições da Contação de Histórias em Libras Para a Educação de Surdos. **Educação e Contemporaneidade**, *[S. l.]*, v. 31, n. 68, p. 181-199, 2022. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n68.p181-199. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14679. Acesso em: 15 fev. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Maria do Carmo Pandolfo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MANESCHY, Luciana Gonçalves Rangel. Histórias em Libras e a formação do leitor surdo: estratégias gesto-visuais e a apropriação linguística de LPL2. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 34, 17 set. 2024. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/34/historias- em-libras-e-a-formacao-do-leitor-surdo-estrategias -gesto-visuais-e--a-apropriacao-linguistica-de-lpl2. Acesso em: 15 fev. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

QUADROS, Ronice M. **A língua de sinais brasileira**: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artemed, 2004.

ROCHA, Ruth. **Bom dia, todas as cores**. São Paulo: Ática, 2007.

SOUZA, Joelson Carvalho. A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 1-20, maio-ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4279. Acesso em: 15 fev. 2025.

TRUCCOLO, A. B. Contação de histórias como recurso potencializador das produções imaginárias da criança. ***Revista Foco***, *[S. l.]*, v. 17, n. 11, p. e6829, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n11-075. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6829. Acesso em: 15 fev. 2025.

CAPÍTULO 8

A EXTENSÃO COMO PRÁTICA DE ESCUTA: ESTUDO DAS VIVÊNCIAS DAS MULHERES PROFESSORAS DE BEBÊS

Daniela Luiza Dal Cortivo[1]

Lisaura Maria Beltrame[2]

1 Introdução

A docência na Educação Infantil é uma construção complexa e multifacetada, que se desenvolve a partir de abordagens coletivas e interdisciplinares. Nesse contexto, o presente capítulo visa explorar o percurso formativo do projeto de extensão "Mulheres Professoras de Bebês: Vivências de Escuta", aprovado institucionalmente através da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal da Fronteira Sul (PROEC-UFFS) e vinculado às ações do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil, Infâncias e crianças (GRUPEI). Esse projeto está sob a coordenação da professora do curso de Pedagogia doutora Lisaura Maria Beltrame, e tem como professoras colaboradoras as doutoras Andréa Simões Rivero, Aline Fatima Lazzarotto e Katia Aparecida Seganfredo. Também atuam em colaboração as acadêmicas do curso de Pedagogia e bolsistas do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET ALL) Daniela Luiza Dal Cortivo e Andressa Carvalho Benedito.

O projeto é desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo do município de Guatambu (SC), mediante uma colaboração interinstitucional que objetivou fortalecer a integração entre a universidade e as instituições

---

1 Estudante da 5ª fase do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

2 Doutora em Educação, docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Colaboradora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária (PET ALL).

de Educação Infantil, contribuindo para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil. Essa colaboração visou promover a articulação entre teoria e prática, fomentando reflexões críticas e a construção de conhecimentos e habilidades que contribuam para a melhoria das práticas pedagógicas na docência com os bebês.

Portanto, o objetivo central do projeto de extensão "Mulheres Professoras de Bebês: Vivências de Escuta" é conhecer, analisar e caracterizar a prática pedagógica e a constituição social das profissionais envolvidas, bem como buscar através das vivências de escuta os desafios, as implicações e as contribuições das professoras da Educação Infantil, a relevância da cientificidade na prática docente. Nesse sentido, buscamos fomentar uma abordagem pedagógica que valorize a singularidade do desenvolvimento infantil, reconhecendo o papel ativo dos bebês como sujeitos de aprendizagem e construção de saberes.

Ao longo do desenvolvimento das ações, foram organizadas antecipadamente metodologias lúdicas-interativas que fomentaram a práxis educativa sobre o processo, oportunizando a avaliação contínua. Neste sentido, os encontros aconteciam conforme a disponibilidade das instituições; no período vespertino, as observações eram registradas em um caderno de anotações do grupo de pesquisa e organização, obtendo análises teóricas para uma maior compreensão de dinamicidades, desafios e especificidades que envolvem a prática docente na Educação Infantil. Desta forma, a compreensão dos bebês como categoria social e a importância das práticas pedagógicas na docência com os bebês emergiram como temas centrais e recorrentes nos diálogos com as professoras, permitindo reflexões críticas sobre as implicações pedagógicas, sociais e políticas na Educação Infantil.

Diante do exposto, este artigo pretende apresentar os referenciais teóricos e metodológicos que fundamentaram as discussões e atividades realizadas durante os encontros, bem como tecer entendimentos acerca das narrativas, linguagens e práticas utilizadas pelas professoras por meio de diálogos e interações, trazendo reflexões sobre os cenários atuais da Educação Infantil e suas complexidades.

2 Docência com os bebês como processo educativo: introduzindo a temática

A Educação Infantil nos contextos brasileiros é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reafirma o direito da criança à educação como componente fundamental de seu desenvolvimento integral ainda na primeira infância, em consonância com o artigo 29:

> A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Neste sentido, a docência com bebês constitui-se em práticas educativas voltadas ao desenvolvimento integral, ao processo de aprendizagem, à descoberta do mundo pelas crianças de 0 a 3 anos. No âmbito do projeto em questão, a falta de abordagens que valorizam o protagonismo dos bebês e sua autonomia foi o foco da intervenção. Desta forma, tal perspectiva implica a adoção de ações pedagógicas que priorizam a observação atenta, a escuta sensível e a resposta adequada às necessidades e interesses dos bebês, alinhando-se aos pressupostos teóricos de Vigotski (2021) sobre a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento humano, bem como na construção do conhecimento e da linguagem infantil, utilizados no decorrer dos encontros com as professoras.

A escuta ativa é uma prática fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos bebês. Ela possibilita que os professores compreendam as necessidades e os desejos dos bebês, estabelecendo, assim, uma relação mútua de confiança e segurança. Além disso, essa prática estimula o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, uma vez que os bebês aprendem a associar sons e gestos a significados e intenções. Essa prática, além de responder de maneira adequada às demandas dos bebês, promove um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral saudável.

Desta forma, a formação docente e as práticas pedagógicas direcionadas a bebês desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento saudável e integral. A capacitação dos profissionais da educação deve abranger conhecimentos multidisciplinares, contemplando o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, as práticas pedagógicas, além da garantia das especificidades infantis para atuar com essa faixa etária. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem fundamentar-se em uma abordagem que reconheça os bebês como sujeitos de direitos e necessidades infantis.

Nesse horizonte, segundo Brasil (2018, p. 38), "o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se" são considerados direitos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentais para a Educação Infantil, são citados pela Base Nacional Comum Curricular e são essenciais para o processo de desenvolvimento infantil. Além disso, é fundamental questionarmos sobre a normatização curricular em concomitância com a necessidade de adaptação dos diferentes contextos socioculturais que são abarcadas pelo ambiente educativo.

No âmbito desta perspectiva, o trabalho pedagógico com bebês apresenta desafios e especificidades que demandam aprimoramento das práticas cotidianas. Um dos principais obstáculos relatados pelas professoras é o desenrolar das atividades pedagógicas que realmente possam suscitar uma aprendizagem autônoma. Além disso, a rápida mudança nas necessidades e interesses dos bebês requer dos professores elevada flexibilidade e capacidade de inserção. Outro desafio significativo é a criação de um ambiente de aprendizagem que equilibre segurança e estímulos, permitindo que os bebês explorem e aprendam de forma autônoma.

Apesar das dificuldades relatadas, a docência com bebês oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento integral das crianças. Essa prática pode ser profundamente explorada, pois permite aos educadores acompanhar e contribuir com o processo de aprendizagem das crianças desde os primeiros meses de vida. Paralelamente, a docência com bebês é um instrumento fundamental para a promoção da equidade e da justiça social, ao reduzir desigualdades educacionais e fomentar a inclusão social desde a primeira infância.

A Educação Infantil é designada historicamente como espaço do cuidado e afeto, desconsiderando a dimensão pedagógica e educativa como inerentes a essa periodização. Isso reflete uma visão tradicional arcaica que separa o cuidado da educação, ignorando a interconexão entre esses dois aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral do sujeito. Vários são os estudos atuais que objetivam romper com esta dicotomia, dentre eles, a Sociologia da Infância, ao reconhecer que a dimensão pedagógica deve ser abordada de forma integral.

Considerando a importância dos espaços coletivos de Educação Infantil na construção dos saberes e aparatos culturais, é fundamental investigar as práticas pedagógicas no

CEIM[3]. Tristão (2004, p. 114) afirma que esses espaços "selecionam valores culturais a serem transmitidos", o que implica que as práticas educativas podem reforçar os estereótipos de gênero e outras formas de discriminação. Portanto, é necessário analisar criticamente as práticas pedagógicas nas creches brasileiras para compreender como os discursos hegemônicos influenciam diretamente na formação e na construção da identidade subjetiva das crianças.

Tristão (2004) adiciona em suas ideias que outro aspecto essencial para o entendimento das práticas pedagógicas é o questionamento da constituição social e histórica das pedagogas, mulheres professoras que atuam em creches conveniadas. Essa abordagem crítica busca também desvelar as esferas e dinâmicas de poder e as relações de gênero que influenciam a prática pedagógica dessas professoras. Além disso, o presente projeto se inspirou na pesquisa realizada pela professora doutora Fernanda Carolina Dias Tristão, que ofereceu uma base teórica e metodológica para a investigação utilizando-se dos questionamentos descritos a seguir:

> [...] Acreditando que a Educação Infantil é um direito da criança e que pode ser um fator de promoção de uma infância digna para meninos e meninas pequenas, algumas questões foram formuladas buscando entender a prática das mulheres que trabalham com os bebês nas creches conveniadas:
>
> O que fazem estes profissionais?
>
> Quais conhecimentos mobilizam para educar e cuidar dos bebês? Quais estratégias utilizam para construir sua prática pedagógica? Qual é a sua formação escolar/acadêmica?
>
> Esta formação contempla as exigências do berçário? Elas se constituem professoras? Como?
>
> O que pensam a respeito da sua atuação profissional? Como veem seu próprio trabalho junto às crianças?
>
> Como substituição materna?
>
> Como se relacionam com as famílias das crianças? (Tristão, 2004, p. 4).

Diante dessas reflexões iniciais, o grupo buscou se aproximar das professoras, através das abordagens histórico-culturais, demandando atividades de escuta ativa, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras dos CEIMs. Essa aproximação buscou estabelecer um diálogo reflexivo e colaborativo, visando à construção de conhecimento coletivo e à identificação de possíveis desafios e fragilidades acerca dos contextos vivenciados pelas professoras de bebês. Voltando ao projeto, este foi experienciado em três Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) do município de Guatambu, especificamente no CEIM Bebê Feliz, no CEIM Di Fiori e no CEIM Trilha do Saber, reunindo a maioria das mulheres-professoras que atuam diretamente no berçário dessas instituições.

Guatambu é um município situado na região interiorana do oeste catarinense, caracterizada por áreas campesinas. A região é predominantemente ocupada por famílias de pequenos agricultores rurais que desenvolvem atividades agrícolas de subsistência. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), a região contém cerca de 8,4 mil habitantes. Nesse contexto, Guatambu abriga três CEIMS que atendem as demandas de três áreas específicas do município, contemplando a área urbana e rural.

---

3 CEIM (Centro de Educação Infantil Municipal), instituição de educação que oferece serviços de cuidado e educação para crianças de 0 a 5 anos.

3 Bebês e suas rotinas no CEIM

Durante as escutas com as professoras, emergiram debates acerca das atividades rotineiras no berçário. Como nos diz Martins Filho (2013), precisamos superar as rotinas rotineiras da Educação Infantil. As práticas da pedagogia tradicional corroboram a heteronomia imposta para os bebês, como a alimentação, a troca e as atividades que envolvem diariamente a rotina, contribuindo assim para o controle e a domesticação, que visam moldar o comportamento dos bebês. Os estudos através das contribuições de Emmi Pikler foram essenciais para o entendimento das professoras neste processo de rompimento com as rotinas, ampliando o entendimento destas como mediadoras do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês na Educação Infantil.

A partir desta relação mutuamente entrelaçada, o brincar dos bebês se caracteriza em interações lúdicas com as professoras, ou seja, os bebês buscam se expressar através de adereços e experimentações que envolvem maneiras iniciais de brincar. Dessa forma, o ato de brincar se faz necessário para a constituição social do sujeito que está por vir, englobando desde experimentações lúdicas até o dominar e conhecer as partes do próprio corpo, conforme enfatiza Vigotski (2021). Este aspecto entrelaçado à autonomia infantil permite à criança seguir o seu próprio ritmo, considerando também a presença do adulto como mediador na concretização de algumas brincadeiras, mas as interações que gerem autonomia na criança são fundamentais, rompendo com a heteronomia aplicada pela concepção adultocêntrica. De acordo com Fochi (2016), a docência com bebês em espaços coletivos estrutura-se a partir de três elementos fundamentais: a ação do adulto, que deve atuar de modo a direcionar os acontecimentos, garantindo segurança e previsibilidade; a presença do adulto, que deve ser compreendida como referência, estabelecendo códigos comunicativos claros e reconhecíveis para o pequeno grupo de crianças; o respeito ao ritmo individual de cada criança, evitando-se antecipações ou interferências desnecessárias. Nessa perspectiva, constrói-se uma relação dialógica entre cuidar e educar, na qual o ato de cuidar é entendido como um momento significativo de comunicação, essencial para o desenvolvimento motor dos bebês.

Diante disso, Fochi (2016), em seus estudos a partir da abordagem proposta por Emmi Pikler, evidencia que o ato de brincar fundamenta-se no respeito ao movimento livre das crianças, promovendo o despertar de sua autonomia; além disso, a importância de proporcionar um ambiente que favoreça a exploração e a descoberta, no qual as crianças possam desenvolver-se. Pikler oferece orientações para enriquecer a prática do brincar, como a utilização de espaços ao ar livre e a disponibilização de objetos que incentivem a experimentação e a exploração motora. Esses elementos contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia infantil, ao permitir que as crianças vivenciem novos espaços.

É importante destacar que os ambientes coletivos se constroem no cotidiano, por meio de práticas e interações que reconheçam a convivência e a participação de todos. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil devem estar comprometidas com atividades que promovam a coletividade, fomentando a autonomia dos sujeitos em sua construção de identidade social e individual. Portanto, a prática docente deve ser pautada em especificidades da infância e em perspectivas humanizadoras que respeitem e integrem as

diversidades culturais, sociais das crianças, bem como promovam práticas de alteridade em meio ao ambiente cotidiano dos CEIMs. Dessa forma, é possível garantir uma prática educativa que seja significativa, inclusiva e adequada aos diferentes contextos sociais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos bebês.

Conforme o fortalecimento dos diálogos com as professoras, propôs-se o desenvolver das metodologias lúdicas-interativas que serviram como ponto de partida para a reflexão coletiva do grupo. As falas das professoras sobre a fragilidade em desenvolver práticas pedagógicas que fortaleçam a autonomia infantil foram evidentes. Além disso, observa-se uma carência de experiência no trabalho com o berçário, uma vez que grande parte das professoras possui menos de dois anos de atuação nesse contexto, sendo que, em alguns casos, o tempo de experiência é inferior a um ano. Essa limitação reflete diretamente na falta de domínio de saberes específicos necessários para atuar nessa área, impactando a qualidade das práticas pedagógicas.

4 Espiando os cenários das mulheres-professoras de bebês

Esta seção tem como objetivo apresentar uma análise crítica das problemáticas e reflexões emergidas a partir da observação dos cenários recreativos e do uso de imagens nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos CEIMs investigados, buscando discutir as implicações dessas práticas na constituição social dos sujeitos, bem como refletir sobre as possibilidades de intervenção e aprimoramento das práticas pedagógicas nesse contexto. A análise parte do pressuposto de que o ambiente educativo e os recursos utilizados, incluindo imagens e brinquedos, desempenham um papel significativo na formação das identidades e na construção de significados pelas crianças, influenciando sua percepção de si mesmas e do mundo ao seu redor.

Nesse sentido, o uso imagético lúdico de brinquedos, imagens, filmes e desenhos é categorizado pelas grandes indústrias de entretenimento infantil, que reforçam estereótipos de gênero, padronizam os espaços lúdicos e estabelecem formas de controle, tanto explícitas quanto implícitas. Esses elementos são reproduzidos no interior das instituições de Educação Infantil, consolidando-se como modalidades pedagógicas cotidianas. Conforme Rangel (2005, p. 172), "os modos como são utilizadas as imagens na Educação Infantil são múltiplos; muitas vezes servem para ditar comportamentos, cuidar, controlar, ouvir e até definir os gêneros das crianças". Diante dessa afirmação, questiona-se o impacto dessas práticas na formação das identidades infantis e na construção de significados, destacando-se a necessidade de uma abordagem crítica que rompa com os estigmas hegemônicos perpetuados por meio desses recursos.

A padronização observada nos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) investigados reflete-se não apenas no uso de imagens, mas também nas estruturas arquitetônicas e nos materiais utilizados, especialmente dos berçários. Essa homogeneização limita as possibilidades de exploração e experimentação pelas crianças, restringindo as práticas pedagógicas a um modelo único e pouco flexível. As áreas externas dos CEIMs, por exemplo, são frequentemente compostas por materiais sintéticos, como plástico, que, embora práticos, não estimulam a diversidade sensorial e cognitiva necessária para o desenvolvimento integral dos bebês. Essa padronização dos espaços e recursos pode contribuir para a reprodução de estereótipos e para a limitação da criatividade e da autonomia infantil.

Figura 1: CEIM Di Fiori

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Figura 2: CEIM Trilha do Saber

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Diante desse cenário, é fundamental refletir sobre o impacto dessas imagens e estruturas padronizadas na percepção que as crianças têm de si mesmas e do mundo ao seu redor: como esses elementos influenciam a construção de suas identidades, a compreensão de papéis de gênero e a forma como interagem com o ambiente e com os outros. Desta forma, a necessidade de construir uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade, a criticidade e a autonomia se faz necessária para rompermos com os modelos hegemônicos que perpetuam desigualdades e estereótipos. Isso implica a adoção de práticas que promovam a reflexão crítica sobre o uso de imagens e recursos lúdicos, bem como a criação de ambientes educativos transformadores e estimulantes.

Portanto, a proposta do projeto de extensão "Mulheres Professoras de Bebês: Vivências de Escuta" busca não apenas identificar as problemáticas presentes nas práticas pedagógicas observadas, mas também apontar caminhos para a transformação dessas práticas.

A construção de uma Educação Infantil mais equitativa e inclusiva exige a superação dos modelos padronizados e a adoção de abordagens que respeitem a singularidade de cada criança, promovendo seu desenvolvimento integral e sua autonomia. Para tanto, é essencial que essas professoras sejam formadas e capacitadas continuamente para refletir criticamente sobre o uso de imagens e recursos pedagógicos, bem como para criar ambientes que favoreçam a diversidade e a expressão das múltiplas linguagens, as identidades infantis, de modo que as crianças/bebês sejam protagonistas e participativas neste processo não somente de cópia mas, sim, de criação através de materialidades que garantam as especificidades infantis.

5 O trilhar dos encontros

O planejamento do projeto teve início no dia 12 de julho de 2024, com a visita à Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo do município de Guatambu, onde foi realizada uma reunião com a Secretaria da Educação para discutirmos a autorização do projeto e da pesquisa em três Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMS). Na ocasião, formalizou-se a parceria entre a universidade e o município. Além disso, também foi agendada uma visita ao CEIM Bebê Feliz para programar o primeiro encontro do grupo de trabalho.

Figura 3: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte do município de Guatambu

Fonte: acervo PET ALL (2024).

O primeiro encontro foi realizado no CEIM Bebês Feliz, localizado no meio urbano do município, no dia 12 de julho de 2024, e com duração de quatro horas; o encontro foi ministrado pela professora doutora Lisaura Maria Beltrame e com auxílio da petiana Daniela Luiza Dal Cortivo, que realizou as anotações durante o encontro e preparou as frases na dinâmica. Estavam reunidas sete professoras, representantes de todos os Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), que compõem a rede municipal de Educação Infantil. Nesse dia, o encontro teve como objetivo principal conhecer a constituição histórica e social das professoras, bem como suas trajetórias profissionais com a docência

na Educação Infantil. Para alcançar esse objetivo inicial, foram realizadas dinâmicas de interpretação de texto, utilizando frases que estimularam a reflexão e a discussão sobre as experiências e percepções das professoras em relação à sua prática docente.

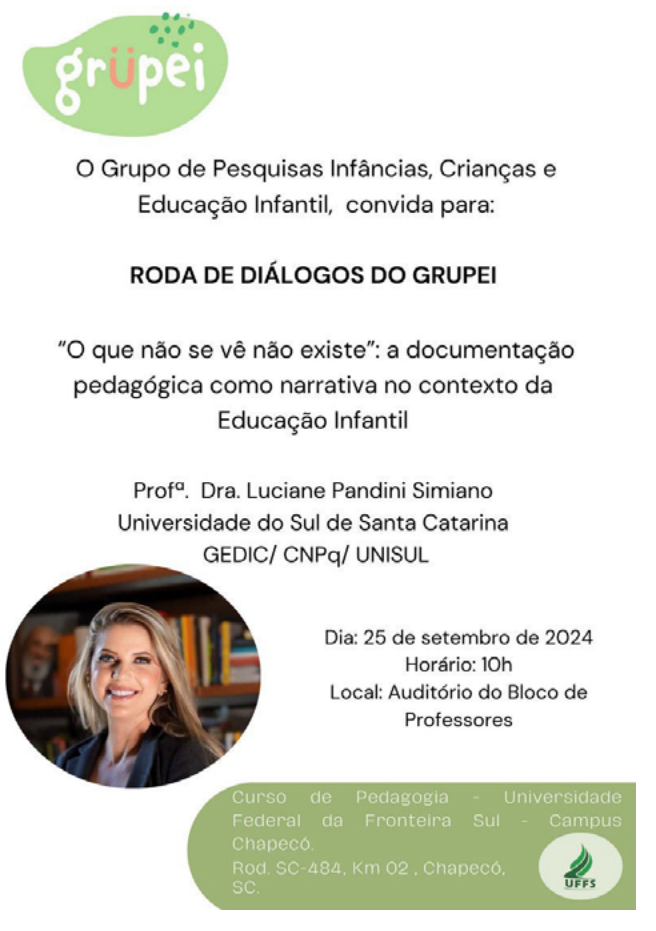
Figura 4 – CEIM Bebê Feliz

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Posteriormente ao primeiro encontro, o grupo de realização do projeto se reuniu para fortalecer suas práticas em detrimento das análises obtidas do encontro inicial. Assim, buscamos aprimorar estratégias que envolvessem todas as professoras, visando superar a falta de diálogo observada em algumas delas. Além disso, a equipe também discutiu e definiu os passos seguintes a serem realizados, incluindo o agendamento dos novos encontros.

O projeto também promoveu um encontro na universidade, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil, Infâncias e Crianças (GRUPEI), que incluiu uma roda de diálogos mediada pela professora doutora Luciane Pandini Simiano aberta ao público. O evento teve como tema central a documentação pedagógica sob uma abordagem histórico-cultural na Educação Infantil. As docentes atuantes no projeto foram convidadas a integrar a formação, visando à ampliação de seus conhecimentos.

Figura 5: Convite de divulgação da Roda de Diálogo



Fonte: acervo GRUPEI (2024).

O segundo encontro do projeto foi conduzido no CEIM Trilha do Saber, localizado na zona rural do município, no dia 11 de setembro, sob a coordenação das professoras Aline Fátima Lazarotto e Katia Aparecida Seganfredo. Esse dia foi destinado para a observação dos espaços recreativos do CEIM, bem como para a análise da forma como esses espaços são utilizados pelas crianças e pelos professores, considerando-se as dimensões pedagógicas, sociais e culturais que influenciam a experiência educativa das crianças. Além disso, essa observação permitiu identificar as possibilidades e os desafios presentes nos espaços cotidianos do CEIM, bem como as intencionalidades subjacentes às práticas das profissionais.

Durante o encontro, foram realizadas dinâmicas lúdicas e interativas em grupo, com o objetivo de promover a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas das professoras. A primeira atividade consistiu na elaboração de cartazes que incorporaram termos pedagógicos, os quais representavam, de forma subjetiva, as intencionalidades e os princípios norteadores das práticas docentes. Em seguida, as participantes realizaram uma atividade de observação e coleta de objetos nos espaços do Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM). Essa ação teve como propósito identificar e representar as práticas pedagógicas cotidianas, incluindo a utilização de materiais, brinquedos e adereços pelas professoras em suas interações com os bebês. Essa abordagem permitiu uma análise mais aprofundada das práticas educativas, contribuindo para a construção de um repertório crítico e reflexivo sobre o fazer pedagógico no contexto da Educação Infantil.

Figura 6: CEIM Trilha do Saber

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Figura 7: CEIM Trilha do Saber

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Ademais, as metodologias lúdicas-interativas contribuíram para fortalecer a integração e o apoio mútuo entre as professoras participantes. O encontro foi concluído com a contação de história do livro *As coisas que a gente fala*, de Ruth Rocha (2012), promovendo sensibilização coletiva e poética. Além disso, as professoras realizaram a leitura do capítulo intitulado "Ser professoras de bebês: uma sutileza", de autoria da professora Fernanda Carolina Dias Tristão (2004), o que proporcionou uma reflexão aprofundada sobre as especificidades e a sensibilidade necessárias para atuar com os bebês.

Durante o encontro, foram destacados relatos sobre a escassez de materiais diversificados para a realização de atividades lúdicas. Diante disso, o grupo organizou-se para apresentar às professoras exemplos de brinquedos, jogos didáticos e utensílios confeccionados de forma artesanal e produzidos na universidade. Nesse contexto, o último encontro do projeto em 2024 foi conduzido com o propósito de discutir a produção didático-pedagógica no âmbito do berçário.

O encontro realizado no dia 29 de novembro no CEIM Di Fiori, completando a primeira rodada de encontros nos três CEIMs participantes, foi mediado pela professora doutora Lisaura Maria Beltrame. O encontro permitiu a apresentação e a discussão de estratégias e materiais didáticos alternativos, produzidos de forma artesanal, visando suprir as lacunas identificadas e relatadas pelas professoras em relação à diversificação de recursos para atividades lúdicas e educativas. Além disso, promoveu-se a socialização da leitura abordada no encontro anterior.

Figura 8: CEIM Di Fiori

Fonte: acervo PET ALL (2024).

Figura 9: CEIM Di Fiori

Fonte: acervo PET ALL (2024).

A finalização deste projeto no ano de 2024 proporcionou troca de afetividade mútua entre as professoras, proporcionando um ambiente de trabalho mais reflexivo e atento às necessidades de inserção cotidianas da Educação Infantil. Nesse sentido, a continuidade da colaboração entre os CEIMs e a universidade se fará presente nos próximos projetos desenvolvidos, bem como o tecer de novos encontros.

6 Considerações finais e reflexivas para novas escutas das mulheres professoras de bebês

A concretização do projeto de extensão "Mulheres Professoras de Bebês: Vivências de Escuta" possibilitou estabelecer a abertura de colaborações interinstitucionais, visando à efetividade da formação continuada de professores na Educação Infantil. Nessa perspectiva, a tríade ensino, extensão e pesquisa constituiu um eixo estruturador fundamental para a articulação entre universidade e a sociedade, promovendo a transformação social e a aplicação da práxis educativa, conforme a concepção freiriana. Embora as dificuldades

de aprimoramento do projeto tenham sido evidentes durante o trilhar dos encontros, os resultados foram ainda mais gratificantes para as professoras de bebês. O grande objetivo deste projeto era oportunizar visibilidade a estas tão esquecidas no decorrer da história da Educação Infantil.

Uma outra consideração que avaliamos como valiosa foi a interação e colaboração entre o Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária (PET ALL) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infâncias e Crianças (GRUPEI) através do projeto de extensão aqui já mencionado. Esta parceria foi fortalecida e formalizada com o intuito de promover a conexão entre teoria e prática, fomentar a produção de conhecimentos científicos no âmbito da Educação Infantil, em especial, neste contexto, a dos bebês, bem como ampliar debates e espaços acerca da formação continuada de professoras da educação, contribuindo para a qualificação do trabalho docente na região. Além disso, o projeto descrito tem como objetivo final a produção de um artigo sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil que está em alinhamento com o grupo de pesquisas.

Nesse contexto, a qualificação de professores para a Educação Infantil revela-se como um elemento central para o aprimoramento das práticas pedagógicas, a valorização do trabalho docente e a garantia de um atendimento de qualidade às crianças na primeira infância. O projeto, portanto, reforça a importância da extensão universitária como um espaço de diálogo, escuta, construção coletiva e transformação social, contribuindo para a consolidação de uma Educação Infantil mais inclusiva, crítica e alinhada às necessidades das comunidades regionais.

É importante destacar que essas ações estão previstas no projeto político-pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia, reafirmando o compromisso da grade curricular em proporcionar aos acadêmicos a oportunidade de "vivenciar práticas integradoras, investigativas e interventivas nos diversos espaços educacionais abrangidos pela formação" (UFFS, 2019, p. 33). Essa perspectiva reforça a articulação entre teoria e prática, essencial para a construção de um perfil profissional crítico, reflexivo e comprometido com a transformação social através dos campos educacionais.

Em suma, a atuação nesse projeto não apenas cumpriu seus objetivos iniciais, mas também abriu caminhos para futuras ações e reflexões, reforçando a importância de investir na qualificação das professoras da Educação Infantil e na construção de práticas educativas que respeitem e promovam o desenvolvimento integral das crianças. Diante disso, torna-se fundamental fomentar a construção coletiva de projetos extensionistas, como os desenvolvidos pela equipe do PET ALL juntamente com os demais colaboradores. Essas iniciativas não apenas fortalecem o compromisso social da instituição de ensino, mas também promovem a troca de saberes, a formação cidadã e a transformação de realidades por meio de práticas interdisciplinares e participativas. Ao envolver diferentes atores em um processo colaborativo, tais projetos contribuem para a construção de conhecimentos significativos e para a promoção de ações que impactam positivamente a sociedade, alinhando-se aos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Referências

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. 9394/1996. Brasília: MEC, 1996.

CAVALHEIRO, Carina; DRECHER, Claudia F. Bergamo; FOCHI, Paulo Sergio; Contribuições de Emmi Pikler para a Educação nos contextos brasileiros. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas Da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogia das crianças, crianças e docentes na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, 2016. p. 297-307.

FOCHI, Paulo Sergio. **"Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?"**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro, 2022.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Além da A4. Florianópolis: Insular, 2020.

PIKLER, Emmi. **Moverse em Liberdad**: desarrollo de la motricidad global. Madrid: Narcea, 1969.

RANGEL, Susane. Cenários da Educação Infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 165-185, jul./dez. 2005.

ROCHA, Ruth. **As Coisas que a gente fala**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2012.

TEBET, Gabriela (org.). **Estudos de Bebês**: e diálogos com a sociologia. São Carlos: Pedro & João, 2019. 631 p.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser Professora de Bebês**: Um estudo de caso de creche conveniada. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura) do Campus Chapecó**. PPC Nº 2/CCLPCH/UFFS/2019. Chapecó, 2019. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2019- 0002/@@download/documento_historico. Acesso em: 5 jan. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

CAPÍTULO 9

A ATUAÇÃO UNIVERSITÁRIA JUNTO AO ABRIGO MUNICIPAL DE CHAPECÓ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Georgia Bastos[1]

Katia Aparecida Seganfredo[2]

1 Introdução

Este capítulo apresenta um relato de experiência sobre a atuação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó, em parceria com o Abrigo Municipal Infantil de Chapecó. Essa iniciativa foi concretizada por meio de um projeto de extensão do curso de Pedagogia, e vinculado ao Programa de Educação Tutorial (PET) ALL, contando com a participação da acadêmica e bolsista Georgia Bastos.

O projeto, registrado sob o número 2024-0169 e intitulado "Abrigando afetos, construindo aprendizagens: oficinas culturais e educativas junto a crianças e adolescentes do Acolhimento Institucional de Chapecó", foi realizado no período de maio a dezembro de 2024. Com foco em ações lúdicas, culturais e educativas, a iniciativa buscou atender às necessidades e fragilidades da infância, promovendo um espaço de socialização e aprendizado para crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Além de evidenciar a relevância social do abrigo como tema de estudo para as áreas de assistência social e educação, o projeto teve como objetivos: fomentar atividades culturais e educativas junto aos residentes do abrigo, expandir o campo de formação dos estudantes de Pedagogia, potencializar o uso do espaço do Ludobrinc e desenvolver práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas. A proposta reforça a importância de integrar

---

1 Estudante da 9ª fase do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

2 Doutora em Educação, docente do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó.

a universidade e a comunidade, promovendo impactos positivos tanto no ambiente acadêmico quanto no social.

O capítulo apresenta um breve panorama histórico sobre a trajetória do acolhimento no Brasil, destacando também legislações relevantes sobre o tema. Em seguida, explora a atuação de pedagogos em abrigos, detalhando o relato de experiência a partir dos encontros e atividades desenvolvidas no projeto, assim como suas contribuições para a formação acadêmica e pessoal dos envolvidos. Por fim, são apresentadas considerações sobre essa vivência, especialmente da perspectiva de uma acadêmica bolsista do PET, integrante do projeto de extensão vinculado à monitoria do curso de Pedagogia.

No contexto dos encontros realizados, embora não houvesse uma metodologia fixa, as atividades planejadas tinham como eixo central a promoção da aproximação e interação social. A elaboração das ações acontecia de forma coletiva, entre os participantes do projeto, enfatizando-se a importância do tempo de qualidade destinado às crianças durante as atividades.

Entre as ações realizadas, destacaram-se atividades artesanais, culturais, artísticas e esportivas, desenvolvidas conforme os interesses das crianças. Inicialmente semanais, os encontros passaram a ocorrer quinzenalmente, possibilitando maior adequação às demandas do grupo.

Enquadrado no tripé ensino-pesquisa-extensão, o projeto ofereceu uma abordagem integrada que, simultaneamente, atendeu às necessidades das crianças e adolescentes do abrigo e contribuiu para a formação inicial de professores, destacando a pedagogia como prática atuante em espaços não escolares.

Nesse escopo, no âmbito do ensino, os acadêmicos tiveram a oportunidade de aplicar teorias e métodos discutidos em sala de aula em um cenário real e desafiador. Em relação à pesquisa, o projeto possibilitou a coleta, o registro e a análise das intervenções realizadas, gerando um acervo significativo para o aprimoramento de práticas pedagógicas. Por sua vez, a extensão universitária criou um canal de troca de saberes entre a universidade e a comunidade, resultando em impactos positivos tanto para os residentes do abrigo quanto para os acadêmicos.

A experiência vivenciada no Abrigo Municipal Infantil de Chapecó revelou a excelência do trabalho desempenhado por uma equipe multidisciplinar composta por monitores, cuidadores e pedagogos que atuam em prol das crianças e adolescentes acolhidos. Esses espaços, de caráter transitório, diferenciam-se das instituições do passado por acolher, no máximo, 25 residentes entre 0 e 18 anos, promovendo um ambiente que rompe com estigmas históricos como a reclusão e a visão de “menor infrator” ou “menor abandonado”.

Antes do marco político do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, outras formas de acolhimento já existiam. Dentre elas, destacam-se as iniciativas dos padres jesuítas, que, no período colonial, abrigavam e educavam crianças órfãs nas cidades-missões. Posteriormente, surgiram as “rodas dos expostos” ou “rodas dos enjeitados” nos conventos, destinadas ao acolhimento de bebês e crianças, como será explorado na seção dedicada ao contexto histórico deste capítulo.

2 UFFS Chapecó e o Abrigo Municipal: potencializando a extensão na formação inicial

O Abrigo Municipal Infantil de Chapecó desempenha um papel fundamental no acolhimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, oferecendo um espaço seguro e acolhedor para aqueles que, por diversos motivos, encontram-se afastados de suas famílias. Esse ambiente transitório é caracterizado pela atenção às necessidades individuais dos residentes, priorizando a criação de vínculos afetivos e promovendo seu bem-estar. Além disso, a legislação brasileira, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, estabelece diretrizes importantes para o funcionamento desses espaços, garantindo que atendam às especificidades de cada indivíduo e respeitem seus direitos.

Foi com base nesse contexto que nasceu o projeto de extensão coordenado pela professora Kátia Aparecida Seganfredo, do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Vinculado ao PET ALL, o projeto tinha como objetivo principal promover ações que minimizassem os traumas vivenciados pelas crianças e adolescentes abrigados, utilizando atividades lúdicas, culturais e educativas. Além de favorecer o desenvolvimento social dos residentes do abrigo, o projeto também buscava proporcionar aos acadêmicos uma formação prática e humanizada, explorando o potencial da pedagogia em espaços não escolares.

Minha participação como petiana e acadêmica do curso de Pedagogia foi uma experiência enriquecedora tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. O envolvimento nesse projeto reforçou a visão de que a pedagogia ultrapassa os limites da sala de aula, atuando em contextos diversos, como abrigos, para contribuir com o fortalecimento de interações sociais e minimizar estigmas e preconceitos. As atividades desenvolvidas incluíram contação de histórias, oficinas de artes, como escultura e pintura, e outras ações voltadas ao lúdico, e ao envolvimento coletivo, sempre respeitando as diferentes faixas etárias e os interesses das crianças e adolescentes. Essas experiências práticas evidenciaram a importância de criar oportunidades que promovam não apenas o aprendizado, mas também a convivência harmoniosa entre residentes, cuidadores e acadêmicos.

O abrigo, sendo um local de acolhimento para realidades vulneráveis e distintas, revelou-se um espaço onde o afeto, a escuta e a atenção são elementos essenciais para o desenvolvimento integral dos jovens. As intervenções realizadas tiveram como foco o atendimento às necessidades individuais dos residentes, com ações cuidadosamente planejadas para respeitar a diversidade do grupo. Atividades lúdicas, esportivas e culturais foram conduzidas com o intuito de estabelecer um ambiente acolhedor e seguro, onde as crianças e os adolescentes se sentissem à vontade para interagir e participar de forma voluntária. O apoio constante de monitores, cuidadores e acadêmicos fortaleceu os vínculos afetivos e proporcionou suporte emocional, criando um impacto positivo e duradouro. Sobre afetividade, Siqueira e Dell'Aglio (2006, p. 3) afirmam:

> Na medida em que as relações afetivas são positivas e recíprocas no início, sendo cada vez mais positivas, é possível que incrementem o ritmo e a ocorrência dos processos desenvolvimentais. Desta forma, as instituições de abrigo devem considerar o afeto presente nas relações entre seus integrantes, tanto entre as crianças e adolescentes quanto entre estes e seus monitores. A dimensão afetiva é parte inerente das relações humanas, não devendo, portanto, ser excluída enquanto elemento propiciador de desenvolvimento.

Participar desse projeto trouxe reflexões profundas sobre a relevância da pedagogia em contextos não formais de educação, como no caso dos abrigos, e o quanto ações integradas podem gerar transformações significativas tanto para os beneficiários quanto para os envolvidos no processo. O impacto dessas intervenções é mais do que evidente: são momentos de aprendizado, convivência e trocas que ressignificam experiências de vida e promovem o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Embora o abrigo seja um espaço de caráter transitório para crianças e adolescentes, é indispensável que seja estruturado de maneira acolhedora, priorizando aspectos como a afetividade e o bem-estar dos residentes. Esses espaços têm uma relevância inquestionável ao oferecer proteção e suporte àqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade, proporcionando um local seguro e humano durante um período crucial em suas vidas.

No Brasil, o acolhimento institucional é uma temática que, ao longo do tempo, ganhou crescente atenção e importância. Historicamente, a preocupação com a infância e a adolescência foi significativamente reforçada a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu os direitos fundamentais de crianças e adolescentes como prioridade. Esse avanço culminou na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que consolidou as diretrizes para o cuidado dessa parcela da população, conferindo aos abrigos um papel central no acolhimento e na proteção de crianças e adolescentes em vulnerabilidade. Como afirmam Mastroianni *et al.* (2018, p. 8),

> Nenhum motivo pode ser isoladamente considerado como a causa principal do acolhimento institucional. Fatores tais como o uso de álcool e/ou drogas, a negligência dos responsáveis em relação aos filhos, a si próprios e aos cuidados do lar, bem como a proximidade dessas famílias com a violência e a criminalidade sugerem estar interligados.

Atualmente, os abrigos desempenham uma função essencial, mas não podem ser lugares que perpetuam preconceitos, exclusão e estigmatização. Como espaços de acolhimento transitório, possuem especificidades que os distinguem das antigas instituições de reclusão. De acordo com a legislação vigente, abrigos devem comportar no máximo 25 residentes com idades entre 0 e 18 anos, assegurando a preservação da individualidade e a promoção do bem-estar. Esse modelo rompe com o regime de internatos do passado e com estigmas como os de "menor infrator" ou "menor abandonado", conceitos que infelizmente marcaram a visão sobre a infância e adolescência em décadas anteriores.

Antes do marco político histórico do ECA, diversas formas de acolhimento se destacaram ao longo da história do país. Durante o período colonial, os padres jesuítas foram pioneiros no cuidado com crianças e jovens órfãos, abrigando-os nas cidades-missões, onde recebiam educação e amparo. Posteriormente, esse papel foi assumido pelas Santas Casas de Misericórdia, que criaram as chamadas "rodas dos expostos"[3] ou "rodas dos en-

3 A roda dos expostos funcionava junto às Santa Casas de Misericórdia. As Misericórdias, também conhecidas como Santas Casas ou Santas Casas das Misericórdias, são irmandades católicas que têm como missão o tratamento e sustento a enfermos e inválidos, além de dar assistência aos "expostos" – recém-nascidos abandonados na instituição. No Brasil, a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia surgiu ainda no período colonial, instalando-se em Santos desde 1543, depois na Bahia, no Espírito Santo, em Olinda e São Paulo – tendo sido a primeira instituição hospitalar do país, destinada a atender os enfermos dos navios dos portos e moradores das cidades. Para saber mais, consultar: https://www.scmp.org.br/materia/61/a-historia-das-santas-casas.

jeitados". Essas estruturas serviam para acolher bebês e crianças abandonadas e refletem as primeiras iniciativas de proteção a esses grupos. Esses contextos serão melhor explorados na seção dedicada à trajetória histórica do acolhimento no Brasil.

2.1 O acolhimento no Brasil: um breve histórico

O acolhimento de crianças e adolescentes no Brasil tem raízes históricas que remontam ao período colonial, quando a Igreja Católica, por meio dos padres jesuítas, assumiu o cuidado de órfãos e crianças abandonadas. No século XVIII, práticas como o uso das "rodas dos expostos", instaladas nas paredes das Santas Casas de Misericórdia, permitiam que recém-nascidos fossem deixados sob os cuidados dessas instituições. Já no final do século XIX, surgiram educandários, reformatórios, internatos e orfanatos, que acolhiam um grande número de crianças e adolescentes, separados por sexo e idade. Durante esse período, a Igreja manteve um papel central no acolhimento dessa população vulnerável.

No século XX, documentos internacionais como a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU (1959) trouxeram avanços significativos para a proteção da infância. No Brasil, as discussões sobre políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes ganharam força, marcando uma transição do modelo de cuidado centrado na igreja e na família para uma abordagem mais integrada envolvendo o Estado. O primeiro Código de Menores, instituído em 1927, foi um marco inicial, mas foi posteriormente substituído em 1979.

Com a Constituição Federal de 1988, crianças e adolescentes foram reconhecidos como sujeitos de direitos, sendo-lhes assegurada proteção integral por meio dos artigos 227 e 228. Esse movimento culminou na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, um marco histórico que transformou a forma como a infância e a adolescência eram tratadas no País, pois esse conjunto de leis específicas passou a cuidar da população menor de 18 anos residentes no Brasil. Diante disso, o ECA promoveu a desinstitucionalização de práticas que privilegiavam a reclusão e a disciplina, rompendo com estigmas que durante décadas associaram crianças e adolescentes a "menores infratores".

A partir do ECA, crianças e adolescentes passaram a ser vistos em suas vulnerabilidades e acolhidos de forma mais humanizada em abrigos, casas lares e, mais tarde, por famílias acolhedoras, fortalecendo as interações sociais e o suporte a esses indivíduos. Entretanto, antes desse marco, como destacam Fonseca e Kelly (2015), citando Palatto (2012), práticas históricas como as rodas dos expostos e outras formas de institucionalização expunham crianças e adolescentes a discriminação, exclusão, violência e privação do convívio social, pois

> Com as fundações criadas a partir de 1964, tem início a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), executada pela Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM). Nesta instituição, abarcavam-se as crianças pobres e com longa permanência de institucionalização, acreditava-se na educação de qualidade e profissionalização (Palatto, 2012). Contudo, essas instituições sofreram, mais tarde, uma investigação sobre denúncias de violência e maus tratos cometidos contra as crianças e adolescentes sob sua responsabilidade. Trazendo à tona uma urgência na reformulação de políticas públicas que assegurem os direitos das crianças e dos adolescentes em nosso país (Fonseca; Kelly, 2015, p. 11).

Dessa forma, embora o ECA não tenha eliminado completamente os desafios enfrentados por essa parcela da população, ele trouxe avanços significativos na compreensão e garantia dos seus direitos, pois, desde a roda dos expostos até a criação do Estatuto em 1990, infância e adolescência brasileira sofreram com discriminação, exclusão, estigmas, violências físicas, psicológicas, sexuais e reclusão em instituições que os privavam do convívio social através do confinamento.

Sendo assim, as discussões seguintes resultaram em alterações na legislação brasileira, como por exemplo a Lei n. 13.257/2016, que regulamenta o acolhimento e estabelece diretrizes para a política nacional de atendimento infantil, que visa garantir o direito das crianças e dos adolescentes à convivência familiar e comunitária. Vale ainda destacar outra relevante diretriz legal: a Resolução n. 109/2009, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), a qual estabelece as normas gerais para a criação e a operação dos serviços de acolhimento. Consoante, hoje o Brasil possui diferentes modalidades de acolhimento, como abrigos institucionais, casas lares, famílias acolhedoras e repúblicas. Cada uma delas possui características específicas, mas todas compartilham o objetivo de proteger e cuidar de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

2.2 Educação e acolhimento: a atuação transformadora da UFFS no Abrigo Municipal Infantil de Chapecó

A atuação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó, junto ao Abrigo Municipal Infantil exemplifica o compromisso com a promoção da educação como um direito fundamental, reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este marco estabelece que a garantia de direitos de crianças e adolescentes é de responsabilidade compartilhada entre a sociedade e a família, princípios que guiaram as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto.

Ao ingressarmos no espaço do abrigo, nossa primeira abordagem consistiu em conhecer os residentes e estabelecer uma relação de confiança. Esse momento inicial permitiu tanto nos apresentarmos às crianças e adolescentes quanto apresentarmos a proposta das atividades planejadas. Para as crianças mais novas, foram organizadas ações lúdicas como contação de histórias, cantigas de roda, livros de colorir e pinturas faciais, que, além de trazerem cor às tardes, proporcionaram momentos de alegria e descontração. Já para os adolescentes, as atividades esportivas, como basquete, futebol, *skate* e vôlei, foram bastante significativas. Ademais, as atividades coletivas, que uniam crianças e adolescentes, também se destacaram, promovendo a interação e o engajamento de todos os participantes.

Outro aspecto relevante da experiência foi o processo de reintegração familiar: algumas crianças e adolescentes receberam visitas regulares de familiares e de famílias acolhedoras, refletindo o objetivo do abrigo de priorizar sua reintegração social e familiar; assim, durante alguns dos encontros, algumas das crianças e adolescentes não puderam participar integralmente das atividades. Esse contexto nos trouxe grande alegria, pois reforça a importância das iniciativas que visam fortalecer os vínculos familiares e afetivos desses jovens.

Na sequência, as atividades do projeto serão detalhadas, destacando sua relevância no fortalecimento da socialização e interação entre crianças e adolescentes, bem como no desenvolvimento de vínculos com os monitores e acadêmicos. Além disso, a atuação

colaborativa do PET desempenhou um papel essencial, demonstrando o potencial transformador de iniciativas educativas em espaços como o Abrigo Municipal Infantil de Chapecó.

2.3 Entre afetos e aprendizados: descrevendo as atividades no Abrigo

Grande parte das atividades aconteceu no *campus* da UFFS, utilizando as salas do Laboratório de Expressões Artísticas como um espaço acolhedor e funcional para o seu desenvolvimento. Esse ambiente nos permitiu acompanhar de perto as relações que se formavam entre crianças e adolescentes com os monitores, e também a conexão que construímos com eles ao longo do tempo. Durante essas visitas e encontros, algo especial aconteceu: quatro crianças, todas com menos de 10 anos, se aproximaram de mim de maneira afetuosa. Esse vínculo foi profundamente significativo, pois me senti acolhida por elas, uma experiência que marcou intensamente essa jornada.

Embora os abrigos sejam, segundo a legislação, espaços transitórios e de caráter emergencial, essas interações me levaram a refletir sobre a relevância dos trabalhos desenvolvidos nesses contextos. Esses projetos vão além do cuidado imediato; eles garantem não apenas o direito à vida, mas também promovem momentos de afeto, socialização e fortalecimento dos laços humanos, especialmente para crianças e adolescentes que vivenciam situações de vulnerabilidade. Essa troca foi enriquecedora, não apenas para eles, mas para mim também, reforçando a importância de iniciativas que cuidam e acolhem com empatia e humanidade. Nesse sentido, passamos a descrição de algumas das atividades mais significativas desse projeto realizado no abrigo municipal de Chapecó, reforçando a importância da atuação universitária em parceria com a prefeitura municipal e a comunidade.

<u>1ª atividade – Conhecendo o espaço do abrigo municipal e os residentes desse</u> <u>contexto</u>

Nossa primeira atividade teve como objetivo promover nossa aproximação das crianças e dos adolescentes do abrigo. Foi um momento destinado a nossa apresentação, com um breve relato sobre de qual curso e fase éramos, mostrar imagens do *campus* da UFFS e incentivar que eles também pudessem fazer parte da universidade através do ENEM e apresentar a proposta das intervenções (atividades), a serem desenvolvidas no espaço do abrigo. Pois, ao pensarmos nas atividades, elas só avançaram para concretização mediante a aceitação das crianças e dos adolescentes do abrigo, os quais são percebidos e entendidos como parte de grande importância nesse processo, pois, sem o abrigo e sem seus residentes, não haveria possibilidade de as propostas elaboradas serem concretizadas.

Nesse sentido, toma-se a concepção de *infância* segundo Souza (2005 *apud* Lima; Souza, 2020, p. 4):

> É uma categoria que só está em vigor no espaço social em que é estabelecida, negociada, desestabilizada, reconstruída, e claro, legitimada. Penso até que a invenção de uma definição fechada de infância mataria a vivência da mesma, pois, qualquer tentativa de invenção de uma definição deste tipo, corre o risco de excluir crianças deste ciclo de vida.

Ademais, em se tratando do Brasil, dadas as proporções continentais do seu território, seria muito reducionista ousar definir a infância de forma única e fechada, pois entendemos que muitas infâncias cabem dentro da infância.

Figura 1: Grupo de trabalho Projeto Abrigo

Fonte: acervo da Monitoria de Pedagogia (2024).

2ª atividade – Confecção da máscara em gesso

Essa atividade ocorreu no *campus* da UFFS, na sala de expressões artísticas do laboratório 2. Como é um espaço que conta com bancadas, foi de grande importância para a realização da atividade em mais uma tarde dos nossos encontros com o grupo dos residentes participantes do projeto abrigo.

A atividade consistia em as crianças e os adolescentes moldarem seus colegas e por estes serem também moldados com as faixas em gesso, objetivando a confecção da máscara. O passo a passo da atividade foi explicado pelo professor Rogério Cambajo, que é voluntário no projeto junto à monitoria. Nesse sentido, coube-nos auxiliar o grupo residente no manuseio e uso da atadura de gesso, na moldagem, a segurar o secador de cabelo para a fase da secagem da máscara já moldada na face de um dos membros do grupo. Após esse momento, todos deveriam usar sua criatividade na decoração de suas máscaras.

O resultado foi uma explosão de decorações magníficas, tamanha a criatividade de cada um dos participantes do grupo. Nós, como grupo, também participamos da atividade e fomos moldados pelos residentes e nossa criatividade uniu-se à do grupo.

Figura 2: Confecção das máscaras em gesso

Fonte: acervo da Monitoria de Pedagogia (2024).

No processo de decoração e pintura das máscaras, aproveitamos para observar as interações e aproximações do grupo. Percebemos que a cada encontro, passada a timidez inicial, os residentes passavam a participar das atividades propostas com maior entusiasmo e a nos perguntar sobre a atividade do encontro seguinte. Esses constantes pedidos nos alegraram sobremaneira, pois entendemos que o projeto estava demonstrando a aceitação do grupo residente, assim cumprindo o objetivo proposto quando o projeto foi criado.

3ª atividade – O microscópio do Laboratório de Luparia do curso de Agronomia: impressões, alegrias e considerações

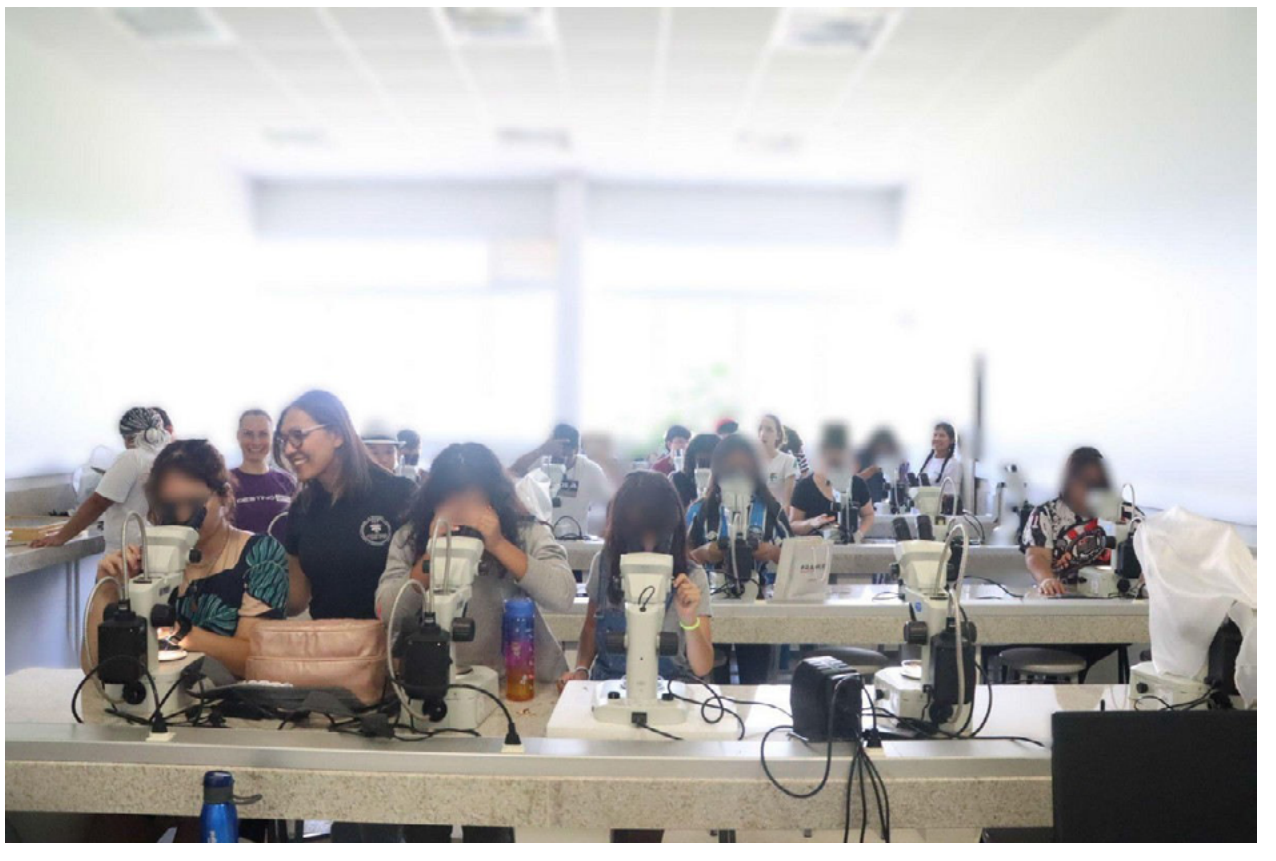
Numa outra tarde, nos reunimos novamente com o grupo no *campus* da UFFS, para uma atividade que consistia em uma prática no laboratório do curso de Agronomia, mais especificamente na sala de Luparia, com um microscópio para cada criança, com o objetivo de visualizar os materiais recolhidos por eles. A visita, dessa vez, consistiu na criação e decoração de uma sacola coletora, que serviria para acondicionar os materiais recolhidos pelo grupo, que fora dividido em quatro subgrupos, para facilitar as orientações acerca da colheita dos materiais possíveis de serem observados pelas lentes dos microscópios.

Na sala 108 do laboratório 2, auxiliamos nas orientações passadas e no auxílio da decoração das sacolas coletoras. Logo, cumprida essa etapa, saímos pelo *campus* em busca de insetos, flores, pequenos gravetos, fios de cabelo, raízes, folhas secas e verdes, que depois de coletados foram levados à sala dos microscópios para visualização.

Como estavam divididos em grupos, sob a responsabilidade de cada um dos membros participantes no projeto, estes orientaram sobre como proceder com o material coletado, como dispor esse material para visualização nas lentes dos microscópios e também na visualização de materiais já existentes na sala, sob lâminas para a devida visualização das lentes poderosas dos microscópios da nossa universidade. Entre os materiais apresentados,

havia exemplares de uma pulga e de um piolho. Dispostos cuidadosamente sobre lâminas para visualização, esses pequenos seres despertaram grande curiosidade nas crianças e nos adolescentes. Eles observaram, fascinados, os detalhes minuciosos desses organismos através das lentes dos microscópios, explorando com maior precisão os detalhes de um mundo normalmente invisível a olho nu.

Figura 3: UFFS – Laboratório de Luparia



Fonte: acervo da Monitoria de Pedagogia (2024).

Vimos o brilho de alegria nos olhos das crianças e dos adolescentes participativos na atividade; possivelmente, para a maior parte deles, foi a primeira vez que entraram em contato com um instrumento tão enigmático como o microscópio. A chance de o grupo poder manipular e observar um mundo microscópico é tanto reveladora quanto gratificante. Isso destaca a importância da atuação da universidade federal junto à comunidade, proporcionando, através de projetos de extensão como o do Abrigo, oportunidades como essas.

4ª atividade – A contação de histórias e as crianças menores

Finalizamos a descrição das atividades com esta, à qual dispenso grande carinho. Ao contarmos uma história, abrimos as portas inimagináveis da imaginação. Contar uma história é contribuir para o desenvolvimento das crianças. Através da contação de histórias, aportamos em um mundo novo, um mundo mágico habitado por fadas, reis, rainhas e princesas fortes e resistentes, com príncipes e magos, que tornam esse lugar da imaginação cheio de possibilidades, mas que também nos chamam a atenção para a sensibilidade de sentimentos, de pensamento coletivo, de respeito pelo próximo e por si mesmo, de empatia, amizades, de fraternidade, que levam a mágicas aventuras.

Portanto, a contação de histórias nos transporta para outros mundos de magias, romances, mistérios, aventuras em outros lugares e países sem que, para isso, seja preciso sair do lugar em que estamos. Uma história pode desempenhar um papel desbravador, pois permite que crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no abrigo desenvolvam sua imaginação, criatividade e habilidades cognitivas. Além disso, a contação de histórias ajuda a reforçar valores, promover o entendimento emocional e fortalecer os vínculos afetivos entre os jovens e os contadores de histórias. Esse processo é essencial para

o desenvolvimento emocional e social, proporcionando um ambiente acolhedor e seguro, em que tais crianças e adolescentes podem explorar novos horizontes, enfrentar medos e adquirir conhecimentos de forma lúdica e envolvente. Em um contexto de abrigo, no qual muitos enfrentaram traumas e desafios, a contação de histórias se torna uma ferramenta poderosa para estimular o crescimento pessoal, a empatia e o senso de pertencimento. Quantos mundos e quantas histórias possíveis podem caber em uma história.

Na contação de histórias, podemos ver nascer inúmeros personagens que, com suas próprias histórias, contribuem para identificarmos referências, buscar ancestralidade, aprender sobre outras culturas que nos levam à percepção e ao entendimento de quão tamanha é a diversidade em que estamos inseridos.

Na contação de histórias, um dos melhores momentos que pudemos vivenciar foi quando, ao final da história, escutamos os pedidos: "Conta mais uma vez, por favor?"; "Pode contar mais uma história?"; "Agora pode ser sobre dinossauros?". Isso deixa nosso coração quentinho. Pedidos como esses nos levam a refletir sobre os impactos, as provocações e as reações causadas pela contação de história aos atentos ouvintes. A contação de histórias também deixa vir à tona as singularidades específicas nas predileções por outras histórias, com outros tipos de personagens, como os dinossauros.

Uma história pode desencadear reações de aproximação, aconchego, acalentar, confortar, de resiliência, de respeito às diferenças, de inspiração, de cuidado de si e cuidado com o outro, de conscientização. Através de uma história, podemos também entender a força que poderemos ter para cobrar mais equidade, mais eficácia nas políticas públicas, de modo que criemos possibilidades de uma sociedade mais justa em um mundo com mais empatia.

Nesse sentido, vale destacar a história *O vazio*, livro da autora Anna Llenas (2016), que, com delicadeza e criatividade, toca no coração de quem lê. Júlia, personagem central do livro, é uma garotinha que, de repente, sente um vazio dentro dela – um buraco que parece impossível de preencher. Em sua busca por respostas, ela tenta de tudo: diferentes objetos, distrações, atividade, mas nada parece encaixar.

Conforme a jornada de Júlia avança, ela descobre algo importante: o vazio não é um inimigo ou algo a ser descartado. Pelo contrário, ele é uma chance de olhar pra dentro de si, aprender mais sobre quem ela é e encontrar novas formas de dar sentido à vida.

O mais especial é que as ilustrações do livro, feitas com colagens e cheias de cores e texturas, ajudam a dar vida aos sentimentos de Júlia. É como se cada página abraçasse o leitor, mostrando que o vazio, no fundo, pode ser uma porta para algo maior. É, portanto, uma leitura que emociona tanto crianças quanto adultos, com uma mensagem sobre aceitar nossas emoções e poder aprender com elas.

Sendo assim, após contar a história, trabalhamos na confecção da personagem, utilizando recorte e colagem com papelão, tecidos coloridos, fios de lã, paetês, barbante, dentre outros materiais. O resultado ficou incrível, pois as crianças e os adolescentes confeccionaram a personagem da história, adicionando criatividade, e também algumas de suas características mais pessoais. Após a confecção, foi construído um varal, em que os diferentes modelos da personagem ficaram expostos.

3 Considerações finais

A atuação da Universidade Federal junto ao Abrigo Municipal Infantil de Chapecó, alicerçada no tripé ensino-pesquisa-extensão, revelou-se uma experiência de profunda relevância social e educativa. Além de proporcionar suporte e minimizar os traumas das crianças e adolescentes no abrigo, a iniciativa causou impacto duradouro na formação dos acadêmicos de Pedagogia, capacitando-os a se tornarem educadores comprometidos e aptos a enfrentar os desafios da educação contemporânea de forma sensível e inovadora.

No entanto, esse trabalho também trouxe reflexões importantes sobre a transformação da percepção da infância e da adolescência em nosso país. A luta por políticas públicas efetivas deixou de focar apenas na retirada de crianças e adolescentes de ambientes familiares vulneráveis e passou a considerar a fragilidade de todo o núcleo familiar. Eis aí a importância da intervenção do Estado, que ganha novo significado atuando de forma mais assertiva para dar amparo e assegurar direitos fundamentais, como a preservação da vida e a garantia de um futuro melhor para a população infantojuvenil.

Nessa ótica, há ainda muitos trabalhos a serem feitos, como, por exemplo, os realizados em parcerias com as universidades através de projetos como o da monitoria e programas como o PET, pois essas iniciativas não apenas promovem impactos positivos na vida dos residentes do abrigo, mas também agregam muito à formação pessoal e profissional dos acadêmicos participantes.

Acreditamos que a colaboração do PET ALL participando ativamente no projeto junto ao abrigo municipal de Chapecó teve grande relevância para a comunidade acadêmica, para as crianças e jovens residentes no abrigo e para a sociedade em geral. Sendo assim, podemos afirmar que sua continuidade se faz necessária, uma vez que busca, através das atividades e das oficinas realizadas, ajudar a minimizar traumas e estigmas durante esse período transitório das crianças e dos adolescentes no abrigo. Pois, como afirmam Siqueira e Dell ‘Aglio (2006, p. 6),

> Ainda que o programa de abrigo esteja previsto pelo ECA (1990) como medida provisória e transitória, a permanência breve ou continuada no abrigo está inteiramente relacionada à história singular de cada criança e/ou ado lescente. Desta forma, a promoção de ações efetivas de inserção social se constitui em um objetivo permanente, para que o abrigo seja realmente uma medida protetiva de caráter excepcional e transitório.

Nesse sentido, participar dessa experiência no abrigo foi um marco pessoal e profissional para a equipe do projeto. Essa vivência trouxe novos olhares e reflexões acerca de nossa percepção sensível sobre essa parcela tão vulnerável da população brasileira que, muitas vezes, fica à margem da sociedade e consolidou a compreensão da atuação da pedagogia em espaços não formais de educação. Nos abrigos, pedagogos têm a oportunidade de contribuir para a socialização, o fortalecimento de vínculos e a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Por fim, é importante destacar que as crianças e adolescentes do abrigo fazem parte do contexto da Educação Básica e, portanto, enriquecem a heterogeneidade do universo da sala de aula. Cabe-nos, como futuros professores e professoras, a responsabilidade de criar e manter o ambiente escolar o mais acolhedor e inclusivo possível, garantindo que

tais crianças e jovens se sintam acolhidos, pertencentes e valorizados também nesse espaço, pois a escola é um lugar de aprendizado, acolhimento e transformação.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre as normas gerais para a criação e operação dos serviços de acolhimento. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 nov. 2009. Disponível em: https://sedes.df.gov.br/normativas-legais/. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a Lei nº 11.770, de 09 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13257&ano=2016&ato=306QzZq50dZpWTf48. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXRq1keFpWT13a. Acesso em: 18 fev. 2025.

COALIZÃO FAMÍLIA ACOLHEDORA. **A História do Acolhimento no Brasil**. Disponível em: https://familiaacolhedora.org.br/artigos/a-historia-do-acolhimento-familiar-no-brasil/. Acesso em: 7 fev. 2025.

FONSECA, R. L. da S.; KELLY, R. E. de O. G. **Acolhimento Institucional**: dos caminhos da história ao relato de experiência de atendimento de crianças e adolescentes na construção e perspectiva da autonomia. 2015. Disponível em: https://acolhimentoemrede.org.br/wp-content/uploads/2016/08/ArtigoRenato.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

INSTITUTO FAZENDO HISTÓRIA. **As Modalidades de Acolhimento no Brasil, suas Especificidades e Diferenças**. Maio 2018. Disponível em: https://www.fazendohistoria.org.br/blog-geral/2018/5/9/as-modalidades-de-acolhimento-no-brasil-suas-especificidades-e-diferenas. Acesso em: 7 fev. 2025.

LIMA, J. de S.; SOUZA, E. L. de. Autonomia das Crianças versus Controle Institucional: Uma análise da Agência Infantil em uma Casa Abrigo de Imperatriz. **Repocs**, v. 17, n. 33, jan./jun. 2020.

LLENAS, Anna. **O vazio**. São Paulo: Salamandra, 2016.

MASTROIANNI, F. de C.; STURION, F. R.; BATISTA, F. dos S.; AMARO, K. C.; e RUIM, T. B. (Des)acolhimento institucional de crianças e adolescentes: aspectos familiares associados. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 30, n. 2, p. 223-233, maio-ago. 2018. DOI: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5496. Acesso em: 7 fev. 2025.

SIQUEIRA, A. C.; DELL' AGLIO, D. D. O impacto da Institucionalização na Infância e na Adolescência: Uma Revisão de Literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 71-80, jan./abr. 2006.

CAPÍTULO 10

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Georgia Bastos[1]

Maria Lucia Marocco Maraschin[2]

1 Introdução

Este estudo, acerca das produções denominadas Trabalhos de Conclusão do curso de Pedagogia (TCCs) da UFFS, *Campus* Chapecó (SC), tem como objetivo analisar os rumos da iniciação científica neste curso, tendo em vista sinalizar os focos de aprendizagem da pesquisa. Esta caracterização ancora-se nos estudos de Arruda, Passos e Fregolente (2012), os quais abordam os focos de aprendizagem do professor pesquisador (doravante FAPP), a partir de estudos inerentes ao Programa de Formação Inicial para a Docência.

Esta pesquisa, oportunizada como compromisso de estudos petianos, ancora-se em um trabalho inicial desta natureza, denominado TCC de curso, realizado em 2018, em atenção aos Focos de Aprendizagem Docente (doravante FAD), desenvolvido por estudantes do curso de Pedagogia da UFFS, *Campus* Chapecó (SC), vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Metodologicamente, este estudo configura-se como uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, realizada por meio do repositório virtual da UFFS, correspondente ao recorte temporal 2014 a 2024, período de produção via pesquisa no curso de Pedagogia. Localizamos, nesta cartografia, o quantitativo de 217 trabalhos de conclusão de curso.

---

1 Estudante da 9ª fase do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

2 Doutora em Educação, docente do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Colaboradora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

Teoricamente, este estudo ancora-se em olhares de autores como Arruda, Passos e Fregolente (2012), Massi e Queiroz (2010), Moraes e Fava (2000), Vicentin *et al.* (2020), dentre outros, os quais adensam a prática da iniciação científica em cursos de graduação, particularmente em cursos de licenciatura, assumindo-a como uma possibilidade estratégica de formação de professores na contemporaneidade.

Pesquisar sobre o que se pesquisa tem se constituído num compromisso ético que pressupõe respeito aos que se ocuparam de diferentes perspectivas, empenhando olhares e lentes acerca dos objetos que circunscrevem a formação do curso em tela. A prática da iniciação científica, mobilizada em todas as suas fases formativas e materializada nas fases finais do curso, intenciona fortalecer a possibilidade da pesquisa, como ferramenta da e para a formação docente.

Com o intuito de dar destaque à perspectiva em análise, o curso de Pedagogia da UFFS, desde sua implementação datada em 2010, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), sinaliza e traduz a opção pela pesquisa como estratégia, ferramenta de ensino e de formação atenta ao desenvolvimento da atitude investigativa, demandada aos profissionais da educação contemporânea, em decorrência dos desafios igualmente constantes.

O Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária (PET ALL) da UFFS, *Campus* Chapecó (SC), em decorrência da sua parceria com o curso de Pedagogia, configura-se num compromisso que articula frentes de ensino, pesquisa e extensão, oportunizando aos estudantes a verdadeira dimensão da indissociabilidade ensejada pela CF/1988, pelas finalidades da instituição, seus cursos e programas de formação de professores, subsidiados pelo Governo Federal.

Com o intuito de compreender e visualizar o que nos fora possibilitado, neste exercício formativo, assumimos que nos debruçaríamos sobre nossos fazeres formativos, razão pela qual definimos este problema de pesquisa: quais focos de aprendizagem de pesquisa e de práticas pesquisadoras perpassam o curso de Pedagogia, por meio de seus TCCs via iniciação científica nesta primeira década de sua existência? Quais saberes, competências e atitudes são sinalizadas nos e pelos trabalhos analisados?

Este exercício formativo corrobora a formação pessoal e profissional do estudante, a partir de vínculos do curso de origem e por meio de demandas e compromissos do PET ALL, ao qual a estudante pesquisadora se vinculou como bolsista, por sermos cursos parceiros neste processo formativo e suas nuances políticas. A participação em projetos de ensino, de pesquisa e de extensão nos aproxima pelas interfaces dos cursos e suas perspectivas. Segundo Garcia (2001, p. 12), "Mais do que nunca, a ideia de que toda a ação política tem um sentido educativo e que toda a ação educativa carrega um forte componente político".

Assim, buscamos compreender a singularidade do processo de formação docente em práticas e teorias que se alteram e se ressignificam constantemente, dadas as necessidades de solidariedade diante das preocupações, as distintas perguntas feitas aos estudantes em processo de formação docente, aos professores e, particularmente, aos sujeitos dos processos educativos aos quais nos destinamos. De acordo com Freire (1989), é necessário ler, escrever e reescrever o mundo que nos cerca, mesmo antes da leitura da palavra. Ao abordar os saberes necessários à prática educativa, o autor reitera que não há docência sem discência, que ensinar não é transferir conhecimento e que ensinar é uma especificidade

humana (Freire, 1996). Dentre estes desafios, destacamos, novamente, as palavras do autor sobre o ensino e a pesquisa:

> Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres, se encontram um no corpo do outro. [...] Ensino porque busco, porque me indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo (Freire, 1996, p. 32).

Nestas contribuições, Freire nos convida à prática da indagação, apresenta a curiosidade epistemológica e reafirma que, de que forma permanente, o professor precisa assumir-se como pesquisador.

Nossa presença no PET, como exercício formativo, constitui-se em uma busca significativa e expressiva acerca deste todo, porque pesquisar o que se pesquisa significa olhar para frente e olhar pelo retrovisor. Ao pesquisarmos sobre o que se pesquisa no curso de Pedagogia, ancoramo-nos em mais uma afirmação de Paulo Freire (1996, p. 42), na qual o professor afirma que "Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática". Portanto, refletir sobre a prática significa, outrossim, dizer que a curiosidade é um fenômeno vital, razão pela qual adentramos a este exercício. Ao refletirmos criticamente sobre a prática, passamos a exercitar a curiosidade como princípio vital para o professor pesquisador.

Para adentrarmos ao proposto, definimos o caminho metodológico e suas interfaces, a partir do qual compreendemos que toda a escolha efetuada possui instrumentos e ferramentas próprias, porém dirigidas por olhares singulares. Em razão disso, explicitamos que o caminho investigativo está aqui apresentado como um convite ao leitor para acessar a caminhada e nos ajudar a qualificá-la.

2 Caminho investigativo

A pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente. Possui um vínculo com a pesquisa bibliográfica, dado que permite o levantamento dos estudos e deles se ocupa, abstraindo e adentrando a dados que merecem tratamento e cuidado. Trata-se de uma metodologia de pesquisa qualitativa que destaca conceitos, definições e fontes de coleta, destacando vantagens e desvantagens. O principal desafio dessa perspectiva é sua capacidade de explorar significados, crenças, movimentos formativos, valorativos, dentre outros.

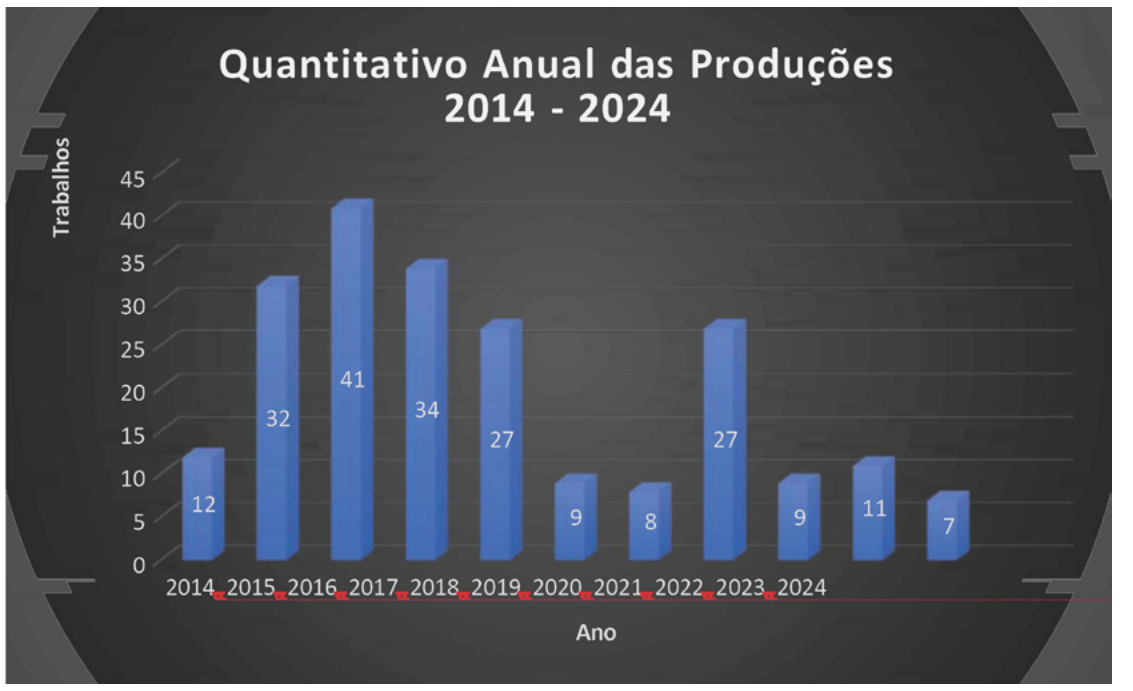
A busca efetuada neste exercício deu-se pelo descritor "Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia - Ano de publicação - Palavras-chave - *Campus* Chapecó", no recorte temporal de 2014-2024. Conforme informamos anteriormente, inventariar o quantitativo de trabalhos produzidos, particularmente com as aproximações decorrentes dos focos de aprendizagem do professor pesquisador, a partir da ancoragem e contribuições de Arruda, Passos e Fregolente (2012), nos permitiu identificar o quantitativo da produção nesses dez anos de implementação do curso de Pedagogia e da prática da iniciação científica no curso[3].

Considerando o quantitativo das práticas de iniciação científica produzidas no curso nessa década, apresentamos no gráfico a seguir a distribuição anual inventariada.

---

3 O apêndice A (quadro ilustrativo) pode ser acessado na íntegra através do *link* https://acesse.one/xrnEo (acesso em: 14 mar. 2025).

Gráfico 1: Quantificações da pesquisa

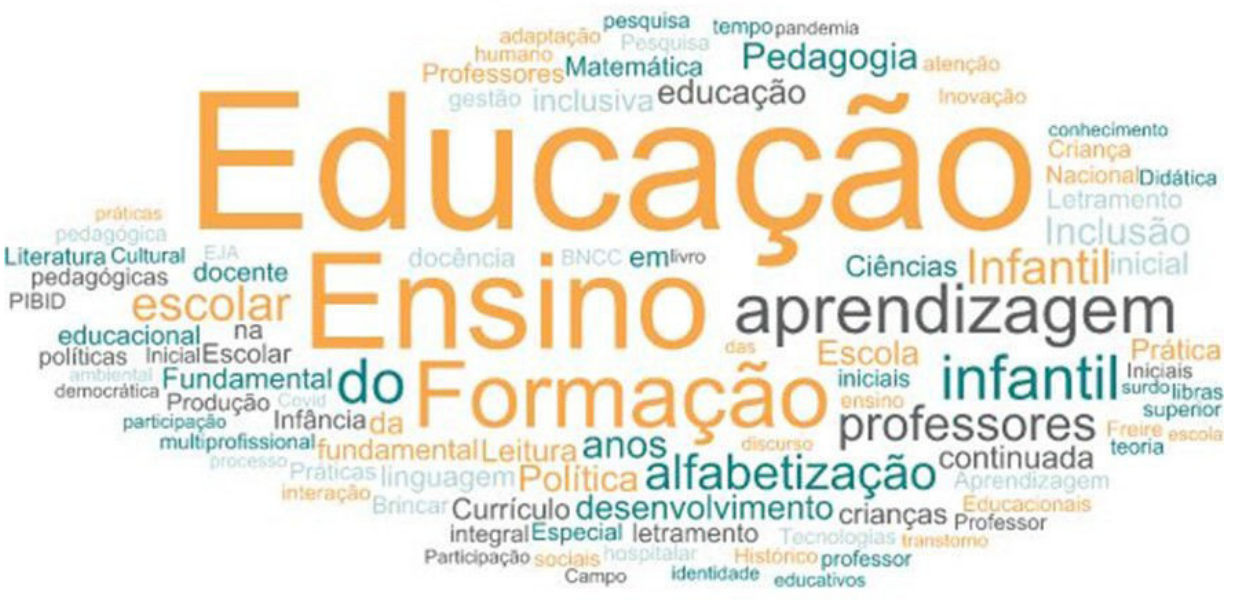


Fonte: gráfico organizado a partir dos trabalhos catalogados pelas autoras.

O quantitativo exposto nos permite identificar que o ano de 2016 figura como a maior presença de produção na década estudada. Temos, neste percurso, cinco anos de produção mais expressiva e cinco anos com uma produção média inferior a 12 (doze) trabalhos. O que se pode observar nesta irregularidade e regularidade produtiva são fatores subjetivos não aprofundados, que, no entanto, carecem de outros estudos.

Outros fatores significativos abstraídos dos estudos são as palavras-chave, as quais nos permitiram constituir a nuvem de palavras apresentadas na sequência.

Figura 1: Nuvem de palavras



Fonte: organizada pelas autoras a partir das palavras-chave dos trabalhos inventariados.

Na nuvem de palavras, podemos observar que as perspectivas teórico-práticas que circunscrevem o processo formativo do pedagogo emergem implícitas nas palavras-chave referenciadas nos resumos das produções inventariadas.

A organização do Gráfico 1 e da Figura 1 decorre da sistematização do montante de 217 trabalhos localizados no repositório virtual da UFFS[4]. É oportuno destacar que alguns trabalhos de conclusão do ano de 2024 ainda não figuram no quadro quantitativo, devido aos trâmites de registro institucionais.

O quadro sinóptico (apêndice A), constituído por meio dos estudos realizados no curso, cadastrados após aprovação em banca e registrados no repositório virtual, nos permitiu chegar ao quantitativo anual das produções cartografadas (Gráfico 1). As palavras-chave

4 Para mais informações e acesso aos trabalhos, acesse o *link* https://rd.uffs.edu.br/ (acesso em: 14 mar. 2025).

capturadas dos trabalhos caracterizam as particularidades deste processo de aprendizagem, por meio da nuvem de palavras (Figura 1).

Outros aspectos serão apresentados no que tange aos dados capturados e sistematizados para este exercício, dentre eles, destaca-se o relativo aos focos de aprendizagem do professor pesquisador. Estes se caracterizam representativamente num movimento descrito e estudado por Arruda e Passos (2012). Isso posto, requer considerações, dadas as especificidades das quais são portadoras.

O movimento articulador dos estudos em análise, aqui buscados por meio das proposições analíticas apresentadas pelos autores e agrupados como focos de aprendizagem do professor pesquisador, é definido a partir de cinco eixos, assim descritos pelos nossos mediadores/interlocutores: (I) Interesse; (II) Conhecimento; (III) Reflexão; (IV) Comunidade; (IV) Identidade. As interlocuções estabelecidas são apresentadas na sequência como entendimentos a serem elucidados em cada um dos eixos. A apresentação destes focos e sua análise ancoraram-se posteriormente na metodologia da Análise de Conteúdo definida por Bardin (2011) e sintetizada por Triviños (1987): (1) pré-análise, (2) análise categorial e (3) análise inferencial.

Ancorado nas discussões a partir da atenção às prerrogativas da pesquisa como ferramenta e/ou estratégia de formação docente, este exercício de busca deu-se pela captura dos TCCs, seu agrupamento e seu inventário, e pela leitura dos resumos, com a caracterização das palavras-chave. A partir disso, Freire ressalta:

> Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador (1996, p. 32).

O caminho investigativo empreendido nesta busca nos aproximou de diferentes estudos relativos à iniciação científica, efetuados em distintos processos. Os resultados aqui organizados e apresentados nos permitem indagar acerca dos diálogos com as escolas, os professores, os estudantes e as práticas educativas, tendo em vista fortalecer o diálogo entre as universidades e as escolas, assim como igualmente fortalecer a instrumentalização que se faz necessária nos espaços educativos.

Os diálogos teórico-práticos decorrentes das interlocuções e do agrupamento dos eixos/focos de aprendizagem do professor/pesquisador nos permitem validar os esforços empreendidos nessa direção, tendo em vista a emergência de posturas crítico-criativas e propositivas, sem as quais acreditamos não haver posturas inovadoras. Em razão do exposto, a seguir apresentamos indicadores dos desafios da iniciação científica no Brasil e particularmente no curso em discussão.

3 A iniciação científica no Brasil: desafios e possibilidades

Discutir a iniciação científica e as compreensões da pesquisa, como ferramentas e como estratégia formativa em um curso de graduação, significa buscá-las no seu interior, articuladas aos compromissos com a formação de um professor crítico, criativo e inventivo, inerente aos objetivos do curso. Esses propósitos, de acordo com Nóvoa (2012), devem

ser apresentados como saberes necessários à formação de professores a partir de dentro dela, focada nas suas necessidades, no conhecimento e na carreira docente, mediada pela criação de uma nova realidade organizacional, forjada pelo reforço dos espaços públicos de uma educação igualmente pública, que disponibilize o melhor das condições para a formação ensejada.

Com essa ferramenta, a pesquisa está na gênese formativa do curso. Sua operacionalização vai além de compromissos descritos no projeto político-pedagógico, pois, entre eles, os maiores desafios estão circunscritos na construção e materialização da atitude investigativa, do desejo de buscar e de não se conformar com o mínimo que lhe é destinado/desejado.

A existência deste compromisso traduz-se nas discussões do ensino que problematiza no seu interior e em suas vivências, na necessidade de buscar conhecimentos e de articulá-los com a sociedade por meio da comunicação entre os pares; a indissociabilidade das dimensões institucionalizadas pelos movimentos do ensino que pesquisa, da pesquisa que ensina e que busca novos saberes, para socializá-los via extensão. Estas dimensões estão, sobremaneira, vinculadas ao novo, ao risco e às mudanças que se fazem necessárias nas singularidades dessas perspectivas no cotidiano dos processos e das práticas educativas vigentes.

Compreender e ativar a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão significa dar a cada uma destas dimensões a validação que merece, sem o demérito de uma ou de outra. Dentre os múltiplos desafios em discussão, indubitavelmente, nos indagamos: será que as nossas produções científicas, o que escrevemos, o que apresentamos como verdades aos nossos colegas professores, contribuem efetivamente para a melhoria das práticas e processos pedagógicos?

A inquietude que ancora nossa discussão se apoia em Massi e Queiroz (2010), que realizaram um estudo de revisão sistemática acerca da iniciação científica no Brasil. O recorte temporal do estudo dessas autoras deu-se de 1983 a 2007. As autoras afirmam que, "Na literatura, foram encontrados elementos valiosos para a compreensão do estágio em que se encontram importantes questões pertinentes à Iniciação Científica" (Massi; Queiroz, 2010, p. 1). Nossa indagação é quanto ao alcance dessas produções na qualificação da postura docente em processo de construção.

Nesse sentido, as interlocutoras teóricas declaram que iniciação científica (IC) é um processo por meio do qual é fornecido o conjunto de conhecimentos indispensáveis para iniciar o jovem nos ritos, técnicas e tradições da ciência. Isso posto, significa que há rituais e ferramentas que requerem apropriação constante, dadas as alterações que estas perspectivas sinalizam. Conforme registrado no Dicionário Houaiss (Houaiss; Villar, 2009), a iniciação científica é o ato de dar ou receber as primeiras informações rudimentares em relação à área do saber.

Para Simão *et al*. (1996), a IC é como uma atividade construída no interior das universidades brasileiras, realizada durante a graduação, na qual o aluno é iniciado no "jogo" da ciência e das vivências experienciais vinculadas a um projeto de pesquisa, elaborado e desenvolvido sob a orientação de um docente.

As autoras ressaltam a necessidade de saber acerca da importância da ciência e da necessidade de institucionalizar as ações de incentivo e fomento à pesquisa no Brasil, que

culminou, em 1951, com a criação do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Desta forma, o financiamento e a concessão de bolsas anuais de fomento à pesquisa na graduação foram iniciados. Contudo, o CNPq não se constitui como o único órgão de fomento à pesquisa na graduação, pois existem também as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), presentes em alguns estados brasileiros, sendo entidades fomentadoras da IC. O zelo ao fomento desta perspectiva formativa é revelador dos compromissos com as nossas instâncias formadoras e do como e quanto isso reverbera em favor da formação de professores de modo particular.

Massi e Queiroz (2010) explicitam ainda em seu estudo que o financiamento da IC encontrou respaldo na Lei da Reforma Universitária de 1968 (artigo 2º da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968), determinando o princípio da "indissociabilidade ensino-pesquisa" como "norma disciplinadora do ensino superior". Nesse viés, Maldonado (1998) destaca que essa associação foi incorporada ao texto da Constituição Federal de 1988 e, alguns anos depois, foi expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Contudo, o modelo de iniciação científica do Brasil, segundo Bazin (1983, p. 83), "foi inspirado nos países que já tinham uma atividade científica institucionalizada, tal como os Estados Unidos e França". No Brasil, houve um aumento na distribuição de bolsas de IC concedidas pelo CNPq de 1963 a 2005, reforçando assim a importância dada à IC pelo órgão.

No entanto, Moraes e Fava (2000), ao discorrem sobre a importância do programa de iniciação científica para o estudante do curso superior, enfatizam o papel complementar de melhoria em sua análise crítica, em sua maturidade intelectual, bem como na compreensão da ciência e de possibilidades futuras tanto acadêmicas quanto profissionais. Nesse seu estudo, descrevem as vantagens inerentes às experiências de iniciação científica vivenciadas pelos estudantes da graduação, enumerando alguns aspectos positivos, bem como vulnerabilidades no que se refere a riscos que podem ser evitados. Destacam, ainda, a necessidade da formação permanente e de capacitação na área técnico-científica, tendo isso como premissa para o nosso desenvolvimento social e econômico. Na Conferência Mundial sobre Ensino Superior de 1998, destacou-se que não há condições de uma nação querer ser moderna com desenvolvimento social e econômico se não tiver base científica e tecnológica atualizada.

4 A iniciação científica como estratégia de formação docente

O reconhecimento da iniciação científica e seu potencial, como eixo formativo, particularmente em cursos de licenciatura, de modo especial na Pedagogia, significa assumir um amplo leque de experiências em atenção às múltiplas necessidades dos envolvidos nos processos educativos. A pesquisa e a iniciação científica são possibilidades reais e coerentes com as novas demandas. Conforme Grillo e Fernandes:

> É oportuno destacar que carecem de um corpo unificado de saberes universalmente aceitos, a partir do qual se possa desenvolver a prática educativa, o que se constituiu num problema fundamental na formação de professores e fortalecer a ideia de que, para ensinar, é suficiente o conhecimento dos conteúdos das diversas disciplinas, agregando-se a

> essas, e ainda num segundo plano, saberes e práticas relacionadas a atividades docentes (2003, p. 229).

Compartilhar estas experiências, particularmente em exercícios e vivências de pesquisa, significa mobilizar e referenciar a atitude investigativa expressa pelo comprometimento de atores, professores e estudantes na perspectiva do compartilhamento desenvolvido na relação universidade e escola em contexto de troca e de interação. Identificamos, outrossim, que este mosaico constituído de pequenas peças, pequenas experiências dá destaque à criatividade e à inovação, apresentadas como a grande ousadia demandada para os processos educativos vigentes.

Podemos dizer que, diante deste cenário, a universidade é vista como um ambiente dedicado à formação teórica, enquanto a escola assume o papel de espaço prático, especialmente nos estágios obrigatórios realizados nos momentos finais da licenciatura. Gomes *et al.* (2014), igualmente, destacam que os estágios obrigatórios são campos de investigação mediados pelas lentes teóricas e pelas práticas de investigação e problematização expressas pelos contextos educacionais em sua diversidade.

Há de se considerar a multiplicidade de iniciativas que perpassam as instituições formadoras, cujos rigor e compromissos éticos demarcam suas incursões. Assim, há, sem sombra de dúvidas, avanços inerentes a práticas e processos educativos vigentes, apesar das contradições igualmente presentes na sociedade contemporânea. Nessa vertente, Nóvoa afirma:

> É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganham visibilidade do ponto de vista profissional e científico adquirindo um estatuto idêntico a outro campo de trabalho acadêmico criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar (2012, p. 14).

Ao problematizarmos a pesquisa como exercício para reforçar a docência, assumimos essa como uma ferramenta que complementa e amplia a construção de uma base sólida de conhecimentos para estudá-la. Ao estudá-la, igualmente precisamos compreender os pressupostos da docência e suas singularidades. Na introdução da obra *O trabalho docente* (2005, p. 8), de Tardif e Lessard, encontramos que:

> [...] essa é compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu "objeto" de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana [...]. Enquanto trabalho interativo, a docência possui características peculiares que permitem distingui-la de outras formas de "trabalho humano".

Trabalhar com a perspectiva da interatividade, da indagação, da inovação, da pergunta e da transformação contínua em serviço, com enfoque emancipatório, significa buscar, por meio da problematização, da pesquisa e da sua iniciação, instrumentos que possam atender as novas epistemologias vigentes. Assim, de acordo com Tardif e Lessard,

> Como corolário para essa hipótese, pensamos que a docência enquanto ocupação, possui, na maior parte das sociedades modernas avançadas, marcas típicas e recorrentes. É por isso que a ambição perseguida nesta obra é a de lançar as bases para uma teoria

> da docência compreendida como trabalho interativo, trabalho sobre e com o outro [...] (2005, p. 11).

O trabalho sobre e com o outro requer que sejam pensadas na sua complexidade e na perspectiva dialética. Isso posto, dá destaque à curiosidade. Segundo Freire:

> Como professor devo saber que sem a curiosidade que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade [...] (1996, p. 95).

Exercer o direito da curiosidade implica o desenvolvimento da atitude científica destacada como elementar aos processos educativos iniciais e continuados na e para a formação docente do professor pesquisador. Em razão disso, buscamos nos FAPP ancoragens para melhor compreendermos este exercício.

5 Focos de aprendizagem da pesquisa e os aprendizados demandados ao professor pesquisador

Vislumbrar os eixos que nos conduzem aos FAPP significa tratarmos da construção de um sujeito que gradativamente prospecta perspectivas de aprendizagem ancoradas na indagação e na problematização de um ensinar a fazer perguntas para continuar aprendendo o que ainda não se sabe. Para Vicentin *et al.*,

> [...] pensar a temática do professor pesquisador, significa também pensar seus limites, desafios e perspectivas. Para os autores, o campo específico da educação brasileira remete à busca de sua construção conceitual e suas utilizações nesse contexto (2020, p. 56).

As distintas elaborações conceituais sinalizam, igualmente, distintos focos que abordam a iniciação científica e suas interfaces, a docência e suas particularidades, os focos de aprendizagem do professor pesquisador, dentre outras peculiaridades que emergem destes processos de busca. Dentre os pesquisadores inquietos acerca do movimento formativo do professor pesquisador, presentes nestes estudos, nos inclinamos a destacar que, de acordo com Nóvoa (2012), as condições para que o professor possa assumir a realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, na maioria das vezes, são um movimento contra-hegemônico.

O processo de empoderamento do professor pesquisador alcança, sobremaneira, o professor docente e o professor extensionista, em suas múltiplas dimensões, buscando transformar a si, ao seu fazer e àqueles com os quais atua. De acordo com Pesce e André:

> A formação do professor pesquisador também pode ser vista como uma forma de ajudar a melhorar o ensino, possibilitando que o docente exerça, com os alunos, um trabalho que vise à formulação de novos conhecimentos, ou o questionamento tanto da validade quanto da pertinência dos já existentes. É essencial que o professor deixe de ser um técnico, reprodutor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição, e passe a ser autor se sua ação educativa (2012, p. 43).

Ao se recolocar no campo docente, ancorado em outras frentes de produção e problematização do conhecimento, Stenhouse (1975) apresenta o professor pesquisador como artista, profissional cujos horizontes são ampliados e visibilizados sobremaneira, uma vez que, segundo Tardif e Lessard:

> [...] os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam e dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal construindo conhecimentos e uma cultura sobre a própria profissão (2005, p. 38).

Em razão dessa e de outras perspectivas, as diferentes concepções e culturas relativas ao ser profissional do professor/pesquisador reverberam em favor da alteração de postura destes nas distintas percepções políticas relativas aos processos de pesquisa. Estudar, pesquisar, indagar, entre outras expressões representativas, tendo em vista buscar alternativas epistêmicas ante as problematizações cotidianas, significa adentrar entendimentos que requerem atenção em processos e movimentos de mudança.

A iniciação científica e a iniciação à pesquisa decorrem de escolhas, caminhadas, movimentos formativos e exercícios sistêmicos, guiados por diferentes percursos, os quais possibilitam a construção e o fortalecimento da atitude investigativa, habilidade fundante nos e para os distintos processos de formação e atuação.

6 Caracterização dos focos de aprendizagem do professor pesquisador

O curso de Pedagogia do *Campus* Chapeco (SC) da UFFS atua na perspectiva formativa da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Gestão Escolar, três eixos formativos que se intercompletam, salvaguardando as suas especificidades de atuação e formação. O acesso aos fundamentos das áreas, às políticas públicas destas inserções, aos fundamentos teóricos da filosofia, da sociologia e da psicologia, vinculados às didáticas e aos processos desta área e seus vínculos, sinaliza uma diversidade de temática centrais e auxiliares neste processo e percurso formativo.

Em razão disso, discutir as diferentes ênfases, temáticas, linguagens e problemáticas abordadas na formação do professor inicial do professor pesquisador no curso de Pedagogia em suas vertentes significa acolher a mobilidade e os desafios que circunscrevem o cotidiano das práticas e processos de ensino. Ao acolhermos essa movimentação típica da dinâmica dos processos formativos, nos articulamos à apresentação dos focos apresentados pelos autores protagonistas deste olhar: Vicentin *et al*. (2020).

Nesse sentido, os focos de análise foram constituídos após uma tentativa inicial dos pesquisadores envolvidos nesta perspectiva de utilizarem os Focos da Aprendizagem Científica (FAC) de Arruda *et al.* (2013). Como esses olhares, de acordo com a análise de Vicentin *et al.* (2020, p. 62), se mostraram "insuficientes para analisar plenamente a condição do sujeito da pesquisa que se configura como uma situação de professor pesquisador", foram articulados de outro modo para possibilitar a percepção desses focos como eixos de aprendizagem, como cuidados necessários à constituição do professor pesquisador.

A descrição que caracteriza os focos de aprendizagem do professor pesquisador, com a nossa incursão, dá-se a partir de uma perspectiva que não se limita às tecnologias e aos recursos tecnológicos, mas estende-se a outras dimensões que caracterizam os saberes e fazeres necessários à docência com pesquisa, opção do curso e de sua produção neste exercício. Mantivemos os focos iniciais dos autores citados, porém fizemos alguns ajustes para adequá-los às especificidades do estudo:

Foco 1 (Interesse): o professor pesquisador, de acordo com os autores que deles se ocupam, experimenta interesse, envolvimento emocional, curiosidade, motivação,

mobilização, inquietando-se para e por aprender cada vez mais sobre. A função dupla de professor pesquisador reitera um triplo interesse: interesse pela aprendizagem do conhecimento científico e tecnológico; pela docência; pela pesquisa e pelo fortalecimento da atitude investigativa.

Foco 2 (Conhecimento): aprendizado científico e tecnológico; dos referenciais teóricos acerca do tema da pesquisa, dos métodos e técnicas de coleta e organização de dados; das questões que envolvem a gestão da sala de aula, dentre outras perspectivas. Este foco pode ser definido como o momento em que o professor pesquisador demonstra a demanda do conhecimento científico e tecnológico, da pesquisa e da docência, ambos capazes de inferir diretamente nas ações didáticas e pedagógicas. Também é o momento em que o professor pesquisador se envolve com a prática científica e tecnológica, uma vez que ele necessita aprender a fazer uso das tecnologias especificas da pesquisa, explorando, elaborando modelos explicativos, testando e realizando experimentações.

No que se refere à pesquisa, este foco em que o professor pesquisador demonstra conhecer e utilizar, há alguns aspectos imprescindíveis, tais como: (I) referenciais teóricos da área da pesquisa; (II) técnicas e métodos diversos, como entrevistas, estudo de caso, observação participante, entre outros; (III) quando ele utiliza procedimentos de organização de categorização, análise dos dados; (IV) quando reflete sobre questões metodológicas, buscando aquelas favoráveis à pesquisa em curso.

Foco 3 (Reflexão): reflexão sobre o próprio aprendizado da ciência e tecnologia, da docência e da pesquisa. Diante dos problemas ou de questões/problemas encontrados, há uma constante reflexão do professor pesquisador sobre suas aprendizagens. O professor pesquisador, mediante os problemas originários da gestão de classe e dos processos educativos, com base em instrumentos teóricos e/ou em suas experiências práticas, analisa a situação sistematicamente e busca resolver possíveis problemas por ele detectados. Diante do problema de pesquisa originado da interação do pesquisador com sua prática docente, com base em instrumentos teóricos, analisa a situação, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão no processo e na ação.

Foco 4 (Comunidade): envolvimento na prática de comunidades científica e docentes. O professor pesquisador está inserido em programas de pós-graduação, participa de grupos de pesquisa e de eventos científicos, tem contato com grupos de pesquisa distantes que realizam pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema de sua pesquisa, aprende sobre as práticas e as linguagens da pesquisa com outros pesquisadores, assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva por fazer parte de uma comunidade científica.

Foco 5 (Identidade): identificação com a ciência e tecnologia, com a docência e a pesquisa (visão de si mesmo como: aprendiz da ciência e tecnologia, docente/pesquisador). O professor pesquisador pensa sobre si mesmo como aprendiz da ciência e da tecnologia, docente e pesquisador. Envolve-se com o conhecimento das teorias científicas e tecnológicas e da prática docente, desenvolvendo uma identidade como alguém que se identifica com a ciência, porém com problemas da realidade docente. O professor pesquisador deve ver a si mesmo como um aprendiz da ciência e da tecnologia, sentindo-se confortável e interessado por elas. A constante busca pela aprendizagem deve ser um norte na vida do

docente comprometido com uma educação de qualidade. Isso é urgente e imperioso na formação de professores, tanto na inicial como na continuada.

Há um destaque significativo entre esses eixos, o qual evidencia o que podemos denominar como "saberes docentes": (I) o interesse pela docência com pesquisa e vice-versa; (II) o conhecimento da docência e da pesquisa e suas implicações nas ações didático-pedagógicas; (III) a reflexão sobre os dizeres e os fazeres profissionais e a importância da relação teoria e prática nos diferentes processos educativos; (IV) o envolvimento com outros interlocutores: professores pesquisadores, grupos de pesquisa, cursos etc.; (V) a proximidade com a ciência como compromisso permanente, ancorado na relação teoria e prática: docência e pesquisa, pesquisa e docência.

Os focos de aprendizagem do professor pesquisador, sinalizados como indicadores de busca, entre as concretudes e materialidades do curso, emergem como sinalizadores de práticas distintas, ancoradas num ensino com pesquisa, e na pesquisa com ensino, dando ancoragem ao ensino e vice-versa, apresentando-a como necessidade do estudante contemporâneo e igualmente do professor contemporâneo. Não somos nem seremos mais os mesmos; neste contexto, as mudanças nos alcançaram substancialmente.

6.1 Da caracterização dos focos de aprendizagem do professor pesquisador à presença destes nos estudos inventariados

As distintas temáticas (aproximadas pelos focos), aqui denominadas "focos de aprendizagem do professor pesquisador", são os estudos realizados no percurso dos dez anos de implementação do curso de Pedagogia da UFFS, *Campus* Chapecó (SC). Estes exercícios sistêmicos revelam um compromisso efetivo com a prática sistêmica da escrita e sua destinação. Nesta perspectiva, é preciso que nos indaguemos: por que e para quem escrevemos, particularmente quando fazemos estudos desta natureza? Olhar para o produzido, seus focos, sua destinação, suas lacunas, entre outros. Nesse sentido, Bianchetti afirma:

> [...] ler o que os outros escreveram é dos passos. Mas é preciso avançar, ir além, sinalizando a importância do dizer, para isso é necessário ter condições de ler o texto e o contexto; fazer emergir o não-dito, aquilo que está nas entrelinhas. Ler para além do que os outros escreveram, dialogar com o escritor é um dos caminhos para tornar-se autônomo (2002, p. 98).

A autonomia desejada neste processo é perceptível na leitura dos trabalhos de conclusão de curso inventariados neste estudo. A leitura do resumo e da introdução dos estudos revela possibilidades e limites, obviamente, porque estamos falando acerca de trabalhos iniciais, de processos formativos, que, mediados pelo orientador/orientadora, traduzem perspectivas construídas a muitas mãos, com diálogos teórico-práticos expressivos para a conjuntura vigente.

As aproximações feitas a partir da lente teórica que caracterizou os focos de aprendizagem do professor pesquisador são abstrações efetuadas de duas categorias iniciais dos TCCs: a leitura do resumo e da introdução, e/ou considerações iniciais, de acordo com a escola dos autores. Este recorte autoral dos trabalhos inventariados e lidos igualmente foi sinalizando saberes, atitudes e competências fundamentais para a formação inicial dos professores.

A compreensão da construção do caminho investigativo, da construção do projeto, do levantamento e da análise dos dados e da finalização do relatório de forma autônomo é reveladora do zelo pela escrita, pela problematização e pela construção de caminhos que respondam aos desafios vigentes.

Isso posto, demonstra igualmente que, no decurso de dez anos de vigência, criação e implementação do curso, foram produzidos 217 estudos, alguns individuais e outros em dupla, conforme permitido pelo próprio regulamento do trabalho de conclusão de curso. Na sua totalidade, os estudos centram a atenção na grande área educação, seguida das especificidades das dimensões formativas, como Educação Infantil, anos iniciais, gestão escolar de processos educativos, avaliação, dentre outros temas e aproximações, aglutinados pela nuvem de palavras apresentada ainda no caminho investigativo.

A amplitude das discussões é relativa à amplitude do curso. Ao ocupar-se de três dimensões formativas, o curso se envolve igualmente na iniciação nas diferentes áreas e/ou linguagens constitutivas do currículo destas. Ao ocupar-se da alfabetização, o curso obrigatoriamente adentra a iniciação nas múltiplas vozes, linguagens curriculares e linguagens constituidoras das relações sociais e formativas das crianças, que transitam desde a Educação Infantil, onde o brinquedo, a brincadeira e o jogo são as atividades principais para a aprendizagem das linguagens sistêmicas, mediadas pela oralidade, pela leitura e pela escrita. O destaque à multiplicidade é revelado nos temas e problemas das pesquisas iniciais realizadas.

Dos focos de aprendizagem do professor pesquisador assumidos para a aproximação dos estudos, há alguns desafios específicos que demandam atenção. Há, no curso das produções inventariadas, uma dispersão de focos, para além das dimensões formativas: Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão. Isso posto, podemos situar a ausência de vinculação a linhas de pesquisa e grupos de pesquisa. Além disso, há ausência de estudos sobre as aproximações internas. Por que não existem? A pesquisa é realmente um eixo formativo, para além do que demonstram o quantitativo de dados. A quem compete esta aproximação reflexiva?

Ante a multiplicidade de processos educativos, suas dificuldades e dispersões, há igualmente desafios constantes nos cotidianos dos processos educativos. Algumas indagações carecem de cuidados e de diálogos interdisciplinares.

7 Considerações finais

As considerações finais de um estudo permitem a visualização de onde se estava e de aonde se chegou com a realização em tela. O objetivo deste fazer foi realizar um estudo bibliográfico e de análise documental, sistematizando e analisando os estudos pertinentes às produções do curso de Pedagogia da UFFS, *Campus* Chapecó, nesta primeira década de materialização da graduação.

Em diálogo com as produções de Arruda, Passos e Fregolente (2012), relativas aos focos de aprendizagem do professor pesquisador – (1) Interesse; (2) Conhecimento; (3) Reflexão; (4) Comunidade; (5) Identidade ou Identificação –, localizamos aproximações significativas a partir da leitura das categorias: resumos, introdução e considerações finais, as quais nos permitem identificar os compromissos com as buscas efetuadas: as diversas ênfases de perspectivas teóricas, a reflexão como uma das ferramentas fundamentais que

perpassam as distintas produções, o envolvimento de todos os entes acadêmicos nos processos de iniciação científica e os esforços sistemáticos de construção de uma identidade docente crítica, criativa e inovadora.

Outro aspecto significativo em relação à pesquisa e/ou à iniciação cientifica está expresso como saberes dos professores iniciantes, tais como: criticidade, autonomia, criatividade, inovação, compromissos éticos, historicidade, saberes pedagógicos, saberes da pesquisa, saberes autobiográficos, dentre outros. Saberes esses que requerem continuidade de estudos, visibilidade destes no seu cotidiano, fortalecidos por práticas de formação continuada.

A leitura das categorias resumo, introdução e considerações finais, apoiadas nos focos de aprendizagem do professor pesquisador de Arruda, Passos e Fregolente (2012), nos permite afirmar que, nos 217 TCCs inventariados, há inserções e vinculações aos diferentes focos, prioritariamente ao Foco (1) Interesse, ao Foco (2) Conhecimento, e ao Foco (3) Reflexão. É importante destacar que os Focos (4) Comunidade e (5) Identidade aparecem atenuados pela ausência de vínculo dos estudantes pesquisadores a grupos de pesquisa e aos programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, o que certamente lhes garantiria intercâmbio e comunicação de conhecimentos, como afirma Vicentin *et al*. (2020, p. 63): "[...] o desenvolvimento da reflexão coletiva faz parte de uma comunidade científica".

Entendemos que as evidências aqui expostas não se restringem a uma crítica reducionista sobre a iniciação científica do curso de Pedagogia da UFFS, *Campus* Chapecó, mas objetivam visibilizar a potencialidade que a nossa universidade tem para alavancar a IC na graduação. Neste estudo, com a colaboração do PET ALL, vislumbramos um futuro de consolidação da identidade de iniciação científica no curso de Pedagogia, que, mesmo sendo jovem, não deixa a desejar quanto ao seu compromisso ético, político e filosófico na formação profissional e humana de seus acadêmicos.

Salientamos que este trabalho não se encerra neste momento, pois as provocações que ele incita permanecem. Esse conjunto de questões desafiadoras inclui, por exemplo, quais dos trabalhos podem ser considerados verdadeiramente científicos e contributivos, tanto para a formação acadêmica e profissional quanto para a comunidade científica, e não apenas vistos como mais um requisito para obtenção de uma nota classificatória para a conclusão do curso. As respostas a essas inquietações iniciais demandam estudos adicionais e posterior explicitação.

O fortalecimento das práticas de IC, atualmente impulsionadas pelos exercícios de ensino, pesquisa e extensão, requer atenção permanente aos FAPP, dada a multiplicidade de desafios provenientes das novas tecnologias e dos processos comunicacionais, os quais requerem práticas de leitura, oralidade e escrita, apresentadas nos desafios contemporâneos. Em razão disso, indagamos: como podemos aferir essas práticas no exercício profissional dos nossos egressos? Como a iniciação científica tem impactado nos processos educativos da Educação Básica aos quais nossos estudantes se vinculam? Que trocas podem ser efetuadas interdisciplinarmente entre as demais licenciaturas da UFFS tendo em vista a formação interdisciplinar inicial e continuada?

Referências

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. Da Psicanálise ao ensino de Ciências: "o desejo do docente" e o "professor como lugar". **Ciência e Educação** (UNESP). Impresso, v. 18, p. 69-80, 2012.

ARRUDA, S. M; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da Aprendizagem Docente. **Alexandria**: revista de educação em ciência e tecnologia, v. 5, n. 3, p. 25-48, nov. 2012.

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; PIZA, C. A. M.; FELIX, R. A. B. O aprendizado científico no cotidiano. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 2, p. 481-498, 2013. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251027945016. Acesso em: 15 mar. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.

BAZIN, M. J. O que é a iniciação científica. **Revista de Ensino de Física**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 81-88, jun. 1983.

BIANCHETTI, L. **Trama e Texto**: leitura crítica e leitura criativa. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. L. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, C. *et al*. Da iniciação do PIBID à sua institucionalização na UNIFAL-MG: desafios e perspectivas para uma política de formação e profissionalização docente. *In:* SANTOS, F. H. M. dos. *et al*. **Formação docente e prática pedagógica**: reflexões e vivências do PIBID/UNIFAL-MG. Alfenas: UNIFAL, 2014.

GRILLO, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Metodologia do ensino superior: um olhar por dentro. *In:* MOROSINI, M. C. *et al*. **Enciclopédia de Pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS: RIES, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MALDONADO, L. A. **Iniciação científica na graduação em nutrição**: autonomia do pensar e do fazer na visão dos pesquisadores/orientadores. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Estudos Sobre a Iniciação Científica no Brasil: Uma Revisão. Outros Temas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 173-197, jan./abr. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100009. Acesso em: 12 fev. 2025.

MORAES, F. F. de; FAVA, M. A Iniciação Científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 73-77, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0102-88392000000100008. Acesso em: 12 fev. 2025.

NÓVOA, A. Devolver a formação dos professores, aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927/3772. Acesso em: 12 fev. 2025.

PESCE, M. K.; ANDRÉ, M. E. D. A. A formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 39-50, 2012. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/download/62/52. Acesso em: 15 mar. 2025.

SIMÃO, L. M. *et al*. O Papel da iniciação científica para a formação em pesquisa na pósgraduação. *In:* SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, 6, 1996. Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anppep, 1996.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTIN, F. R. *et. al*. Focos da Aprendizagem do Professor Pesquisador. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 54-78, jan./abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpr.edu.br//rbect. Acesso em: 10 fev. 2025.

CAPÍTULO 11

O PAPEL DA CRÍTICA LITERÁRIA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

Giovana Cofferri de Oliveira[1]

Paulo Acácio Amarante Vasconcelos Soares[2]

1 Introdução

> *O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor*
> (William Faulkner).

A leitura de textos literários desempenha um papel primordial na formação do leitor crítico, possibilitando a construção de sentidos e o desenvolvimento de uma relação mais profunda com os textos. A crítica literária, por sua vez, funciona como uma ferramenta de mediação nesse processo, oferecendo interpretações que ampliam a compreensão das obras e estimulam novas perspectivas. Além disso, a leitura crítica permite que o leitor estabeleça conexões entre diferentes textos, contextos históricos e experiências pessoais, enriquecendo sua visão de mundo e seu repertório cultural. Diante dessa relevância, o grupo de pesquisa "Metáforas de Leitura" foi criado com o intuito de explorar como a leitura crítica pode contribuir para a formação de leitores mais reflexivos e conscientes de seu papel na construção do significado textual.

Coordenado pelo professor Valdir Prigol, o grupo reuniu quatro estudantes com perfis acadêmicos distintos, fomentando as discussões a partir de diferentes perspectivas:

---

1 Estudante da 10ª fase do Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

2 Doutorando em Língua e Literatura Hispânica pela Stony Brook University (SUNY) e mestre em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

minha participação como estudante do curso de Pedagogia, trazendo um olhar voltado para a formação de leitores na Educação Básica; uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, cuja pesquisa no mestrado já havia abordado a obra de João Cezar de Castro Rocha, contribuindo com um embasamento teórico aprofundado; uma mestranda do mesmo programa, ampliando as análises sobre leitura crítica; uma estudante do curso de Letras, agregando reflexões sobre os processos de ensino da literatura. Os encontros ocorreram durante o ano de 2023 e o primeiro semestre de 2024. Durante os encontros, as participantes analisaram as críticas literárias escritas por João Cezar de Castro Rocha, publicadas na Coluna de Crítica do caderno Ideias, do *Jornal do Brasil*, entre os anos de 2006 e 2008.

A escolha por utilizar João Cezar de Castro Rocha como objeto de estudo do grupo de pesquisa deve-se às suas contribuições teóricas para a literatura comparada e a literatura brasileira, especialmente no que se refere à obra de Machado de Assis. Além disso, sua abordagem permite investigar os processos que envolvem a leitura, considerando tanto as características do texto quanto o papel do leitor na construção de significado. Além disso, a publicação de suas críticas em um veículo de grande circulação como o *Jornal do Brasil* confere um caráter acessível a suas análises, tornando-as um meio eficaz para introduzir novas perspectivas sobre obras clássicas da literatura. Ao articular a tradição literária brasileira a um olhar singular, João Cezar amplia a compreensão dessas obras ao propor leituras que dialogam com diferentes contextos históricos e culturais. Dessa forma, suas críticas permitem não apenas uma releitura crítica dos textos literários, mas também a formação de leitores capazes de perceber as múltiplas camadas de interpretação possíveis em uma obra literária. Assim, a escolha de suas críticas como material de estudo no grupo "Metáforas de Leitura" proporcionou um campo fértil para investigações sobre a recepção literária e a função da crítica na mediação entre texto e leitor.

O estudo dessas críticas possibilitou compreender as obras literárias analisadas e, também, investigar como os discursos críticos constroem sentidos e influenciam a recepção dos textos. As críticas selecionadas abordam obras clássicas da literatura brasileira, de renomados escritores como Machado de Assis, José de Alencar e João Guimarães Rosa. A escolha dessas análises se justifica pelo fato de que, ao serem publicadas em um jornal de grande circulação, tornam-se acessíveis a um público mais amplo, extrapolando o ambiente acadêmico e alcançando leitores diversos. Dessa forma, as críticas literárias atuam como um convite à leitura e à interpretação das obras, promovendo um diálogo entre o texto original, o crítico e o leitor.

Além disso, a experiência no grupo de pesquisa possibilitou refletir sobre o papel do crítico literário e sua responsabilidade na mediação entre obra e leitor. Através da análise das estratégias discursivas, que foram debatidas durante os encontros do grupo, empregadas por João Cezar de Castro Rocha, foi possível perceber como as metáforas e referências intertextuais utilizadas em suas críticas contribuem para ampliar o entendimento das obras analisadas. Assim, a pesquisa realizada pelo grupo não apenas enriqueceu a compreensão dos textos estudados, mas também permitiu uma imersão nos processos de leitura e interpretação, reforçando a importância da crítica literária na formação acadêmica e no ensino de literatura.

2 Os encontros

João Cezar de Castro Rocha é professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, atuando na área de literatura comparada. Rocha é um nome de destaque para a crítica literária do Brasil, com uma trajetória acadêmica marcada pela investigação sobre literatura brasileira, teoria literária e estratégias de apropriação cultural. Além de suas pesquisas sobre dependência cultural e a antropofagia oswaldiana, ele também se destacou como crítico literário na coluna Pena Afiada, publicada no caderno Ideias, do *Jornal do Brasil*, durante os anos de 2006 a 2008.

Em suas críticas, Rocha alia rigor teórico a uma leitura atenta das obras, analisando não apenas os aspectos formais dos textos, mas também sua inserção em um contexto mais amplo, considerando questões culturais, históricas e políticas. A coluna Pena Afiada reflete um espaço de reflexão sobre literatura e crítica, abordando autores brasileiros e internacionais, sempre com uma perspectiva comparatista e interdisciplinar. Seu olhar de crítico não se restringiu à avaliação estética das obras, mas buscou compreender como os textos dialogam com tradições literárias diversas, evidenciando processos de apropriação, releitura e inovação.

Rocha também se destaca pelo compromisso com o debate público sobre literatura, buscando tornar a crítica acessível sem abrir mão da complexidade teórica. Um exemplo marcante desse engajamento ocorreu durante as greves da Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 2017, quando o professor ministrou aulas públicas a partir da leitura de *Otelo*, de William Shakespeare. Essa iniciativa não apenas reivindicava melhores condições para a educação, mas também reafirmava sua defesa do ensino como espaço de reflexão e transformação social[3].

Nos encontros semanais do grupo de pesquisa, composto por nós quatro, mulheres estudantes da graduação e pós-graduação da UFFS, e pelo professor Valdir, a crítica literária de João Cezar se tornava um exercício coletivo de leitura e interpretação. A cada semana, uma de nós assumia a mediação da discussão, lendo e apresentando uma crítica escrita por João Cezar de Castro Rocha sobre um texto literário, geralmente um clássico da literatura brasileira. Os diálogos do grupo ocorriam de forma horizontal, sendo que o coordenador do grupo era o professor, que nos possibilitava a escolha e a forma da condução dos encontros.

A partir dessa leitura inicial, o encontro se desdobrava em uma teia de conexões: cada integrante trazia suas percepções, que iam sendo entrelaçadas com referências externas, conceitos teóricos e novas camadas interpretativas. João Cezar, em suas críticas, oferecia chaves de leitura que não apenas iluminavam aspectos das obras analisadas, mas também instigavam novas reflexões, estimulando-nos a estabelecer relações entre diferentes autores, períodos e correntes de pensamento.

Essa dinâmica de leitura e discussão se aproxima da ideia defendida por Daniel Link no ensaio "Como se lê" (2002): o texto não é um objeto fixo e imutável, pronto para ser meramente decodificado pelo leitor; pelo contrário, a leitura é um processo ativo de cocriação, no qual o sujeito que lê modifica e é modificado pelo texto. Esse entendimento ressoava diretamente em nossos encontros, pois cada crítica analisada não permanecia

3 Aula disponível em https://youtu.be/gjidyJsYjWg?si=YchnmgzOBUdJ2eNc. Acesso em 9 maio 2025.

restrita ao seu significado original: ela era reapropriada, ressignificada e expandida pelo diálogo que construíamos. Cada uma de nós trazia para o debate não apenas interpretações, mas também vivências, repertórios e sensibilidades distintas, o que tornava cada leitura uma experiência singular.

As interpretações iniciais de cada texto, construídas individualmente antes dos encontros, não se perdiam nem se anulavam no debate coletivo; pelo contrário, ao serem compartilhadas e confrontadas com outras perspectivas, essas leituras se expandiam e se enriqueciam, permitindo que os textos fossem vistos sob novas luzes e ganhassem novos significados.

Em suas críticas, João Cezar escancara uma habilidade particular de criar metáforas que atuam como pontes entre tempos distintos: entre o momento em que uma obra foi escrita e o presente, onde nós, leitores, a revisitamos. Essa abordagem nos incentivava a enxergar os textos clássicos não como peças cristalizadas no passado, mas como organismos vivos, capazes de dialogar com questões contemporâneas. À medida que discutíamos as críticas, percebíamos como João Cezar ressignifica os textos, revelando camadas antes ocultas e ampliando nossa percepção sobre a literatura brasileira.

Dessa forma, nossos encontros se tornaram mais do que um espaço de análise crítica: eram momentos de reelaboração coletiva do significado dos textos. A leitura não era um ato solitário, mas um processo compartilhado, no qual as ideias se entrelaçavam como uma rede, formando novos caminhos interpretativos a partir das conexões que estabelecíamos. Inspiradas pelas críticas de João Cezar e guiadas pelo princípio de que todo texto ganha novos sentidos a cada leitura, experimentamos, na prática, aquilo que Link sugere: a leitura como uma experiência transformadora, que modifica tanto o leitor quanto o próprio texto.

3 Os textos de João Cezar

O trabalho de crítico de Rocha se destaca por uma abordagem que ultrapassa a apresentação do enredo das obras analisadas. Em seus textos, ele constrói uma leitura que, além de evidenciar camadas das narrativas, estabelece conexões entre diferentes tradições literárias e culturais. Sua forma de estruturar as críticas varia: em alguns textos, o enredo é apresentado logo no início; em outros, surge ao longo da análise ou apenas ao final. Essa escolha não é aleatória, mas reflete a maneira como ele conduz o leitor a perceber o texto não como algo fixo, mas como um organismo vivo, capaz de gerar múltiplos sentidos conforme a leitura avança.

Como exemplo de seu trabalho, o texto "Ciúme e Dúvida Póstuma", na qual João Cezar de Castro Rocha analisa *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Tradicionalmente, essa obra é amplamente disseminada no Brasil com um foco na possível infidelidade de Capitu, levando muitas leituras a girarem em torno da questão "Capitu traiu ou não traiu?". No entanto, João Cezar questiona essa perspectiva e propõe uma leitura que desloca o centro da narrativa para o próprio ciúme de Bento Santiago. Para o crítico, o tema principal não é a traição, mas a maneira como o ciúme molda a percepção do narrador e a construção da memória na obra.

Em sua análise, João Cezar destaca como Bento Santiago, ao longo da narrativa, não busca necessariamente a verdade, mas a reafirmação de sua suspeita. A metáfora do

ciúme, nesse sentido, não apenas estrutura a trama, mas também se torna um dispositivo que define a própria escrita do narrador. Como um "escritor malogrado", Bento reconstrói os eventos de sua vida de forma enviesada, preenchendo as lacunas com suas angústias e ressentimentos. Dessa forma, João Cezar convida o leitor a perceber *Dom Casmurro* não como um romance que oferece respostas, mas como uma obra que propõe perguntas sobre a natureza da memória, da subjetividade e da construção da verdade na literatura. Eis aqui o brilhante final da crítica:

> A literatura também não dispõe de "provas", não expõe "evidências"; como o ciúme, a literatura é um discurso que se alimenta da dúvida, da impossibilidade de conhecer a "verdade" última do mundo. Dom Casmurro, portanto, é um dos mais poderosos elogios à força da ficção, à ideia da literatura como uma máquina de produzir perguntas inovadoras. Os olhos de ressaca devem ser os olhos do malicioso leitor machadiano. Por isso, não há como saber se Capitu traiu: nessa lição reside a superioridade da literatura de Machado de Assis (Rocha, 2015, p. 188).

Ao afirmar que a literatura não dispõe de "provas" ou "evidências", João Cezar estabelece um paralelo entre o funcionamento da ficção e a natureza do ciúme. Assim como Bento Santiago nunca terá uma comprovação definitiva da suposta traição de Capitu, o leitor também não encontrará uma verdade única na obra. A literatura, nesse sentido, não se constrói sobre certezas absolutas, mas sobre ambiguidades que estimulam a interpretação.

Ao chamar *Dom Casmurro* de um "poderoso elogio à força da ficção", João Cezar argumenta que Machado de Assis utiliza a dúvida não como um problema a ser resolvido, mas como um mecanismo essencial da obra. A genialidade do romance não está em responder se Capitu traiu, mas em fazer com que essa incerteza continue intrigando leitores ao longo do tempo. O que importa não é descobrir a verdade dos fatos, mas perceber como a memória e a narrativa podem ser moldadas pelo olhar subjetivo do narrador.

Após realizar a leitura dessa crítica, senti a necessidade de reler diversas vezes o trecho final. Apesar da aparente contradição na afirmação de João Cezar de Castro Rocha – de que a literatura não dispõe de verdades absolutas –, sua leitura me proporcionou uma espécie de revelação. Era como se uma venda tivesse sido retirada dos meus olhos, permitindo-me enxergar com mais clareza aspectos que antes passavam despercebidos. *Dom Casmurro* sempre me foi apresentado de maneira convencional, especialmente na escola, onde a questão central girava em torno da suposta traição de Capitu. Essa interpretação, amplamente difundida, reforça a ideia de que a obra existe apenas para sustentar essa dúvida, sem explorar outras camadas de significado.

No entanto, ao ler a crítica de Rocha, fui confrontada com uma nova perspectiva: a de que a força do romance não está na resolução de um enigma, mas na impossibilidade de se alcançar uma verdade definitiva. A profundidade dessa interpretação não está apenas na originalidade do argumento, mas na maneira como ela ressignifica um texto que há tanto tempo é debatido e analisado sob um prisma repetitivo. Ao deslocar o foco da dúvida sobre Capitu para o mecanismo do ciúme e da memória distorcida de Bento Santiago, João Cezar não apenas ilumina uma dimensão mais profunda da obra, mas também desafia a própria forma como a literatura é ensinada e lida.

Esse deslocamento interpretativo torna a crítica brilhante, pois evidencia que *Dom Casmurro* não se sustenta em uma única resposta, mas na construção da dúvida como

essência da narrativa. Em um contexto no qual a obra é consagrada como um marco da literatura brasileira, a leitura proposta por Rocha não apenas amplia nossa compreensão do romance, mas também revela a literatura como um espaço de questionamento contínuo, no qual a interpretação nunca se encerra.

Os encontros do grupo de pesquisa e a discussão das críticas literárias ampliaram minha compreensão sobre o papel essencial da crítica no processo de letramento literário. A experiência evidenciou que o trabalho docente deve ir além de interpretações convencionais e cristalizadas, incentivando os leitores a enxergar os textos sob novas perspectivas. A crítica literária, ao propor leituras inovadoras e bem fundamentadas, não apenas expande os sentidos das obras, mas também ensina os leitores a adotarem uma postura mais ativa e questionadora diante dos textos. No ensino de literatura, isso reforça a importância de formar leitores críticos, capazes de reconhecer como diferentes interpretações enriquecem a experiência de leitura.

O trabalho de João Cezar exemplifica esse potencial transformador ao oferecer uma abordagem diferenciada para *Dom Casmurro*, ressignificando um clássico amplamente estudado. Sua leitura demonstra que, assim como a literatura, a crítica não se encerra em um único sentido, mas se reinventa a cada nova análise e discussão. Dessa forma, as obras permanecem vivas, dialogando constantemente com os leitores e com as questões do mundo contemporâneo.

Outra crítica da coluna de jornal que me chamou a atenção foi acerca do conto "Teoria do Medalhão", de Machado de Assis. A crítica "O Pulo do Gato", de João Cezar de Castro Rocha, analisa o conto e propõe uma leitura que destaca a ironia e a complexidade formal da obra machadiana. A crítica se estrutura em torno da ideia do *duplo*, conceito central tanto no conto analisado quanto na própria coletânea *Papéis Avulsos* (1882).

João Cezar inicia seu texto citando a *Advertência* que Machado de Assis escreveu para o volume, em que o autor sugere que o título *Papéis Avulsos* pode parecer indicar uma falta de unidade, mas que, na verdade, há uma certa coesão subjacente. O crítico interpreta essa "certa unidade" como sendo sustentada pela presença da figura do duplo, um princípio que permeia os contos da coletânea. Ele então insere a discussão no contexto da teoria literária ao trazer referências a Otto Rank e sua obra *O Duplo* (1914), destacando como o conceito se relaciona com a auto-observação e com a tensão entre identidade e alteridade, algo que Machado explora de forma irônica e sofisticada.

No conto "Teoria do Medalhão", Machado constrói um diálogo entre pai e filho em que o primeiro aconselha o jovem Janjão a seguir o caminho da mediocridade para alcançar sucesso social, evitando qualquer traço de pensamento independente ou originalidade. João Cezar aponta que a ironia do conto se baseia na própria explicitação da "teoria" – ao ser enunciada, a prática do medalhão se torna risível e contraditória. O crítico argumenta que essa estratégia narrativa revela a essência da ironia machadiana: o conto desmonta a lógica do próprio discurso que apresenta.

Outro ponto central da crítica é a análise do duplo como forma literária. João Cezar sugere que, em alguns textos, Machado transforma o tema do duplo em uma estrutura narrativa, dissolvendo oposições binárias e criando um efeito de distância crítica. Ele destaca que, em *Teoria do Medalhão*, esse mecanismo se manifesta na relação entre discurso e recepção: o leitor se torna o duplo do medalhão ao reconhecer, na exposição exagerada

dos valores promovidos pelo pai, a hipocrisia social que o conto satiriza. Assim, a leitura do conto se revela como um "pulo do gato", uma reviravolta interpretativa que transforma o leitor em agente crítico.

A conclusão da crítica é especialmente interessante: João Cezar argumenta que o grande feito de Machado foi criar uma literatura que, sem deixar de narrar histórias, incorpora, na própria narrativa, a reflexão sobre a escrita. Esse movimento dialético, em que forma e conteúdo se entrelaçam para produzir sentidos múltiplos e irônicos, define o que ele chama de uma "concepção propriamente machadiana de literatura".

Deste modo, "O Pulo do Gato" demonstra como João Cezar de Castro Rocha utiliza a crítica literária para explorar a sofisticação estrutural da obra de Machado de Assis, indo além da interpretação temática e enfatizando os aspectos formais e discursivos do texto. Seu olhar crítico destaca o potencial reflexivo da literatura machadiana, tornando a leitura do conto uma experiência que ultrapassa o plano narrativo e se transforma em um exercício de interpretação ativa.

4 Aprendizados e reflexões

Nesse relato de experiência durante a participação do grupo de pesquisa, dado o inventário de textos lidos e as relações disparadas, também fui profundamente modificada pelas críticas literárias do professor João Cezar de Castro Rocha. Sua abordagem quanto a destrinchar cada obra literária não apenas amplia horizontes interpretativos, mas também revela conexões inesperadas entre diferentes tempos e espaços. João Cezar maneja com maestria a habilidade de criar metáforas que funcionam como pontes entre o passado, quando o texto foi escrito, e o presente, em que o crítico e o leitor atuam.

Esse fio condutor entre tempos distintos não apenas ilumina aspectos antes escondidos nas obras, mas também lhes confere uma surpreendente relevância contemporânea. Ao reinterpretar textos literários, João Cezar não os cristaliza em uma única leitura, mas os reinventa, demonstrando como a literatura continua a clarear e dialogar com a realidade atual. Dessa forma, suas críticas não são apenas análises acadêmicas: são releituras que renovam nossa percepção sobre o que é a literatura, ampliando seus significados e permitindo-nos enxergar os textos sob uma luz totalmente nova.

A experiência de ler um texto, portanto, se revela como um ato dinâmico e interativo, no qual o leitor não apenas absorve o conteúdo de uma obra, mas também participa ativamente na construção de seus sentidos. À medida que o leitor se depara com múltiplas camadas de significado em um texto, ele pode optar por diferentes caminhos interpretativos. Algumas vezes, essas escolhas são orientadas pela própria narrativa, que o convida a se deixar conduzir pelo fluxo da trama e a construir, junto com o texto, os sentidos emergentes desse encontro. Nesse processo, o leitor negocia constantemente com a obra, preenchendo lacunas, interpretando ambiguidades e construindo significados que são únicos para sua experiência de leitura.

No entanto, essa interação não se limita à liberdade interpretativa do leitor: há momentos em que elementos externos, como o contexto histórico da publicação, a escola literária à qual a obra pertence ou mesmo a biografia do autor, assumem um papel central na compreensão do texto. João Cezar de Castro Rocha demonstra isso ao enfatizar, em suas críticas, como a literatura se insere em um contínuo diálogo com seu tempo e suas

circunstâncias. A história do período em que uma obra foi escrita pode lançar luz sobre suas temáticas centrais, enquanto o conhecimento sobre uma determinada corrente literária pode guiar a interpretação das técnicas e estilos utilizados pelo autor. Nesses momentos, o leitor também faz escolhas, mas essas escolhas são, muitas vezes, impulsionadas pelo desejo de contextualizar e aprofundar sua leitura.

Assim, o ato de ler se torna um equilíbrio entre a liberdade interpretativa e a necessidade de considerar o contexto da obra. O leitor pode, por um lado, se deixar levar pelo fluxo narrativo, permitindo que o texto dialogue com sua subjetividade, seus repertórios e suas emoções. Por outro lado, ele pode adotar uma postura mais analítica, buscando referências históricas e literárias para decifrar nuances do texto que, à primeira vista, poderiam passar despercebidas. Esse jogo entre leitura intuitiva e análise crítica enriquece a experiência literária, permitindo que a obra se desdobre em camadas cada vez mais complexas.

Portanto, a leitura não é um ato linear, mas uma dança complexa entre liberdade interpretativa e consideração contextual, em que o leitor e o texto se encontram em um diálogo contínuo e produtivo. A crítica literária, como a de João Cezar, desempenha um papel essencial nesse processo, pois amplia as possibilidades de interpretação e convida o leitor a revisitar obras sob novas perspectivas. Mais do que fornecer respostas, a crítica literária tem o poder de multiplicar as perguntas, fazendo com que o texto permaneça sempre vivo e aberto a novas leituras. Dessa maneira, a literatura se reafirma como um campo de significação inesgotável, em que cada leitura é uma redescoberta e cada leitor contribui para a sua reinvenção.

5 Reflexões sobre ensino

A experiência na pesquisa com a crítica literária como objeto de estudo foi uma parte crucial para aprofundar meu olhar sobre o uso da literatura no ensino e na docência. Ao longo desse percurso, percebi que a literatura não se limita somente à transmissão de conteúdo em sala de aula, mas age como um instrumento poderoso para desenvolvimento da criticidade, a sensibilidade e a fagulha para instigar os alunos a desenhar novos horizontes de interpretação. A leitura das críticas de João Cezar de Castro Rocha me trouxe a reflexão do trabalho docente para além de interpretações fixadas, especialmente quanto ao livro didático.

Ao estudar as críticas literárias e debatê-las no grupo de pesquisa, compreendi que ensinar literatura não se resume à exposição de enredos ou à repetição de análises já estabelecidas: a crítica literária desempenha um papel fundamental no letramento literário, pois abre caminhos para novas leituras, provoca questionamentos e permite que o aluno se aproprie do texto de maneira mais autônoma. A abordagem de João Cezar, ao propor leituras inovadoras de obras consagradas, evidencia como a literatura deve ser um espaço de diálogo e descoberta, em que os sentidos são construídos continuamente.

Essa vivência também me fez perceber que, na prática docente, é fundamental incentivar os alunos a enxergarem a literatura não como um conjunto de respostas prontas, mas como um campo aberto à interpretação e ao debate. O ensino da literatura deve estimular os estudantes a questionar, a relacionar os textos com suas próprias vivências e a compreender que cada leitura pode revelar novos significados. Assim como a crítica literária permite que uma obra clássica seja ressignificada ao longo do tempo, a prática docente

precisa oferecer um ensino que valorize a multiplicidade de leituras e a autonomia interpretativa dos alunos.

Portanto, a pesquisa com crítica literária não apenas ampliou minha compreensão sobre a literatura, mas também fortaleceu minha visão sobre seu papel no ensino. A literatura, quando trabalhada com profundidade e abertura para o diálogo, pode se tornar uma ferramenta poderosa para formar leitores críticos e sensíveis, capazes de construir sentidos próprios e de se relacionar com os textos de maneira significativa. Essa experiência reafirmou minha crença de que a docência nos anos iniciais deve ir além do ensino tradicional e buscar estratégias que transformem a leitura em uma prática viva, reflexiva e envolvente.

6 Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, fui desafiada a ampliar meu olhar sobre a literatura, tanto na minha formação acadêmica quanto na minha relação pessoal com a leitura. A experiência com o grupo de pesquisa me fez perceber que a literatura não se limita a um conjunto de interpretações fixas ou a um exercício meramente acadêmico, mas que ela é, antes de tudo, um meio de humanização: traduz sentimentos, acontecimentos e mudanças da vida, seja de forma linear ou não.

Ler as críticas de João Cezar de Castro Rocha me fez revisitar especialmente *Dom Casmurro* com novos olhos, enxergando camadas que antes me passavam despercebidas. Percebi como um texto, por mais clássico que seja, nunca se esgota – sempre há novas possibilidades de interpretação, novos caminhos a serem percorridos. Reler um texto que esteve presente na minha formação como leitora foi algo um tanto quanto especial. Vejo que agora, com minha bagagem acadêmica, a leitura foi carregada de novos sentidos. O grupo de pesquisa foi essencial nesse processo, pois me proporcionou um espaço de troca e reflexão, em que pude confrontar diferentes leituras e construir visões sobre a literatura, percebendo que não há verdade ou percepção imutável.

O Programa de Educação Tutorial é um marco em minha vida acadêmica. Sendo bolsista há mais de três anos, posso afirmar que as possibilidades dentro do programa são inúmeras. Entre outras experiências acadêmicas vividas no PET, a da pesquisa me marcou de maneira única. Foi através do programa que tive a oportunidade de vivenciar a pesquisa de forma mais aprofundada e perceber como a literatura pode ser um espaço de diálogo constante entre leitor e texto. Com as discussões e leituras mediadas, passei a entender que ler literatura não é apenas decifrar significados prontos, mas construir sentidos de forma ativa, em um processo que envolve interpretação, contexto e subjetividade.

Essa experiência também impactou minha visão sobre o ensino da literatura. Pude refletir sobre a importância de incentivar a leitura como uma experiência aberta, permitindo que os alunos construam suas próprias relações com os textos, em vez de apenas reproduzirem interpretações preestabelecidas. A literatura deve ser um espaço de descoberta e questionamento, não um exercício mecânico de análise.

Ao olhar para essa trajetória, vejo o quanto essa pesquisa me transformou. A leitura literária passou a ser, para mim, um processo vivo e dinâmico, e o contato com as críticas de João Cezar de Castro Rocha só reforçou essa percepção. A literatura continua a me ensinar, e essa experiência confirmou algo essencial: ler é sempre uma nova possibilidade de enxergar o mundo de outra maneira.

Referências

ASSIS, Machado de. Papéis avulsos. Rio de Janeiro: Typographia de G. Leuzinger & Filhos, 1882. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=1938. Acesso em: 15 de fev. de 2025.

LINK, Daniel. **Como se lê e outras intervenções críticas**. Chapecó: Argos, 2002.

RANK, Otto. O duplo: um ensaio psicanalítico. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

ROCHA, João Cezar de Castro. Aula Protesto 03/10/2017 – Otelo. **YouTube**, [*s. l.*], 2017. Disponível em: https://youtu.be/gjidyJsYjWg?si=YchnmgzOBUdJ2eNc. Acesso em: 7 fev. 2025.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Por uma esquizofrenia produtiva** (Da prática à teoria). Chapecó: Argos, 2015.

CAPÍTULO 12

REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO NO DEBATE PÚBLICO EM REDES SOCIAIS: UMA ANÁLISE DE METÁFORAS CONCEITUAIS

Maria Eduarda Albuquerque[1]

Morgana Fabiola Cambrussi[2]

1 Introdução

Este capítulo discute uma amostra de metáforas de representação de gênero contidas em um recorte de interações produzidas em redes sociais no bojo de uma polêmica virtual recente, protagonizada por uma atriz e por um jogador de futebol brasileiros. O episódio envolveu como antagonistas Neymar da Silva Santos Júnior e Luana Piovani e foi desencadeado em 2024, após notícias repercutirem investidas políticas, por meio de Projeto de Lei, para "privatização de praias". Engajando-se na oposição a essa política, a atriz realizou mobilizações nas redes sociais; na outra face do conflito, o jogador de futebol foi acusado de fazer parte do grupo favorável à "privatização", em função de supostos benefícios com especulações e empreendimentos imobiliários. A partir disso, ambos trocaram mensagens ofensivas via redes sociais. Nosso recorte de análise se debruçou sobre essas mensagens, com o objetivo de identificar e dar destaque à interpretação das metáforas de representação de gênero empregadas por ambos os interlocutores, indicando modos como essas metáforas poderiam influenciar a construção social de gênero.

Segundo Lakoff e Johnson (2002), as metáforas são elementos centrais na estruturação da linguagem humana, influenciando diretamente nos pensamentos e nas ações da vida

---

1 Graduada pelo Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

2 Doutora em Linguística, docente do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Tutora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

cotidiana dos indivíduos. A abordagem de metáfora conceitual desenvolvida pelos autores assume que as metáforas não são apenas figuras de linguagem ou algo restrito à retórica e ao literário, mas algo fundamental para a compreensão de conceitos do dia a dia, ao serem estruturantes do pensamento – pensamos por metáforas. Nosso entendimento de mundo, portanto, seria em grande parte metafórico: as metáforas conceituais estão incorporadas de forma integral ao conceitualizarmos o mundo e vivenciarmos nossas experiências cotidianas e também ao categorizarmos e estruturarmos conceitos em termos de outros.

Exemplos dessa interpretação metafórica são explorados por Moura (2023), ao abordar a metáfora como uma forma de criar novos significados, podendo até ser percebida como uma possível "mentira". No próprio título de seu livro (*O vírus bandido: linguagem e política na pandemia*), o termo *bandido* exemplifica essa expansão de significado, pois apenas seres humanos poderiam ser caracterizados literalmente como bandidos. Outro exemplo assumido pelo autor é o de "Fique de olhos abertos", em que o sentido literal é de manter as pálpebras abertas, no entanto, ao captar o contexto metafórico, compreende-se que a instanciação metafórica sugere que se deve manter vigilância, atenção ou foco em algo.

Considerando a metáfora um elemento linguístico de grande presença no cotidiano, torna-se imprescindível compreendermos as escolhas metafóricas ao nos referirmos aos papéis sociais pelo recorte de gênero. Partindo da análise do contexto social brasileiro, é evidente que o país enfrenta questões históricas profundas relacionadas à misoginia, o que se reflete em atitudes e discursos cotidianos, como os proferidos por figuras públicas, sejam homens ou mulheres. Nesse cenário, é fundamental entender as escolhas metafóricas que perpetuam visões estereotipadas e desiguais, especialmente sobre as mulheres, refletindo e reforçando preconceitos históricos e sociais profundamente enraizados na cultura brasileira (Johas; Amaral; Marinho, 2020) de base patriarcal.

Por conta disso, este artigo tem como objetivo identificar as representações de gênero nos discursos de figuras públicas, com foco nas escolhas metafóricas utilizadas em contexto de poder e de visibilidade midiática. A análise abordará um recorte dos discursos de dois interlocutores envolvidos em polêmica virtual, buscando compreender como expressões metafóricas empregadas podem reforçar estereótipos de gênero na sociedade brasileira contemporânea. Antes disso, na próxima seção, detalharemos aspectos teóricos relevantes para embasar o estudo deste capítulo.

2 Metáforas conceituais e representação de gênero

Lakoff e Johnson, na década de 1980, iniciaram suas pesquisas voltadas para o desenvolvimento da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), trazendo para o campo científico a metáfora como um elemento linguístico profundamente infiltrado na vida cotidiana das pessoas. O que antes era tido como uma unidade abstrata e literária passou a ser visto com outra perspectiva, segundo as investigações dos autores. Para Lakoff e Johnson (2002), "[...] a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza". Ou seja, a metáfora está enraizada no modo de viver de cada pessoa, estando presente na língua, nas ações e nos pensamentos dos indivíduos.

Para Lakoff e Johnson (2002), a essência que fundamenta a utilização das metáforas na vida cotidiana é a necessidade humana de experienciar uma coisa em termos de outra. Por exemplo, os autores exemplificam a utilização constante da metáfora TEMPO É DINHEIRO, presente nas seguintes instanciações metafóricas: "Eu não *tenho* tempo para te *dar*; Eu não *tenho* tempo suficiente para isso; Eu *investi* muito tempo nela" (Lakoff; Johnson, 2002, p. 50). Nesses exemplos, é possível notar a compreensão do conceito de *tempo* por meio de inferências metafóricas que experienciamos com *dinheiro*. Os termos "tenho", "dar", "investi" remetem ao campo monetário e ao sentido de dinheiro; nesses exemplos, há uma transferência conceitual associada a valor, limite e troca que são elementos presentes no conceito de *dinheiro* e se expandem para o conceito de *tempo*, nos levando à metáfora TEMPO É DINHEIRO.

Para uma maior compreensão das transferências metafóricas, Lakoff e Johnson (2002) cunharam uma definição de domínios, intitulados domínio-fonte e domínio-alvo. O domínio-fonte é a base da metáfora, o campo da experiência que fornece aspectos conceituais em transferência para outro campo, menos concreto ou menos familiar. Esse novo campo é o domínio-alvo, o qual será compreendido a partir do outro domínio já descrito. Isso pode ser verificado na metáfora proposta pelos autores DISCUSSÃO É GUERRA: encontra-se *discussão* como domínio-alvo e *guerra* como domínio-fonte. Nas frases "*Destruí* sua argumentação; Jamais *ganhei* uma discussão com ele; Ele *derrubou* todos os meus argumentos" (Lakoff; Johnson, 2002, p. 46), assume-se a discussão como uma guerra, com inferências metafóricas próprias da ação militar de ataque, como se fosse possível destruir, ganhar ou derrubar uma pessoa ou suas ideias em uma discussão argumentativa, tal qual em uma guerra.

O desenvolvimento de pesquisas a partir dos estudos da teoria conceitual de metáfora revelou que pode haver um processo semântico polissêmico em jogo, mobilizado porque as metáforas seriam expansões linguísticas que permitem que certas palavras assumam significados adicionais, diferentes de seu uso literal e habitual, frequentemente surgindo de maneira inesperada e criando uma impressão de uso não convencional. Esse fenômeno permite que a expressão metafórica amplie o potencial de significado de uma palavra, adicionando um outro sentido. Moura (2023) cita o exemplo da série *Jornada nas Estrelas*, na qual a expressão metafórica "com os olhos abertos" surge na narrativa, assumindo um processo cognitivo diferente: embora seu uso literal se refira a estar com as pálpebras abertas, no contexto em questão, o significado é modificado, para indicar a compreensão de outro sentido, como compreender ou decifrar. Dessa forma, a metáfora é compreendida como a passagem de um termo literal para um conceito novo (Moura, 2023).

Siman e Sampaio (2021) realizaram um estudo a fim de discutir a TMC, propondo uma visão das metáforas de uma maneira mais dinâmica. Lakoff (1993 *apud* Siman; Sampaio, 2021) argumenta que processamos as metáforas automaticamente, usando mapeamentos fixos, isto é, ao encontrarmos uma metáfora comum, o cérebro realiza um processamento quase instantâneo dessa metáfora. No entanto, os autores apontam que, com o avanço da psicolinguística, esse conceito de Lakoff passou a ser questionado. Dessa maneira, o processamento de metáforas nem sempre é direto, ele pode variar dependendo do contexto. Ou seja, a interpretação das metáforas pode variar na experiência de cada pessoa (Siman; Sampaio, 2021).

Em outra direção, Moura, Vereza e Espíndola (2013) já apontavam que, por mais que elementos estáveis como as metáforas conceituais, os esquemas cognitivos predefinidos e os *frames* exerçam um papel relevante na interpretação de metáforas, esses fatores não são suficientes para suprir toda a complexidade de seu significado. Segundo os autores, a metáfora não se limita a uma instância fixa de esquemas semânticos; ela é também moldada por fatores mais instáveis e contextuais. A interpretação metafórica, assim, resulta da interação entre estruturas cognitivas estabilizadas e elementos variáveis, como a função discursiva e o gênero do discurso em que a metáfora aparece – o que coloca luz sobre a importância dos contextos relacionados à metáfora.

Em outras palavras, diferentes instanciações metafóricas refletem interações conceituais diferentes. Os usos que se fazem da metáfora apresentam condições particulares suficientes para interferir na sua compreensão e, por mais que dependam da estabilização convencional para a formação de sentido de metáfora, não se limitam apenas a ela. O contexto específico de cada uso metafórico torna a metáfora instável e altamente influenciada pelo processo particular em que ela emergiu, demonstrando a importância do contexto no significado de uma metáfora (Moura; Vereza; Espíndola, 2013). Esses elementos serão essenciais para a análise das metáforas que são objeto do nosso estudo; entretanto, antes de passarmos à discussão, faremos algumas considerações metodológicas.

3 Metodologia do estudo

Esta pesquisa adotou a abordagem de análise documental, utilizando como fonte primária vídeos publicados em redes sociais e *posts* realizados via Instagram e Twitter, em torno da polêmica gerada por ocasião de um Projeto de Lei que propunha transformar áreas públicas de praia em áreas de uso privado, situação descrita como tentativa de "privatização" das praias brasileiras. Conforme já apresentamos, nossa análise se debruça apenas sobre o evento discursivo protagonizado por dois enunciadores centrais: Neymar da Silva Santos Junior e Luana Piovani, que figuraram como antagonistas no debate público. O material selecionado apresenta um recorte suficiente das interações produzidas no evento discursivo em análise, e pode ser assim detalhado:

Quadro 1: Materiais utilizados na análise

Data	Materialidade	Enunciador	Disponível em:
30/05/2024	Post publicado em rede social (Anexo A)	Luana Piovani	https://oglobo.globo.com/esportes/noticia/2024/05/30/neymar-ataca-luana-piovani-apos-ser-criticado-por-participar-de-projeto-associado-a-privatizacao-das-praias.ghtml (acesso em 10 fev. 2025)
30/05/2024	Vídeo publicado em rede social (Anexo B)	Luana Piovani	https://gshow.globo.com/cultura-pop/famosos/noticia/neymar-e-luana-piovani-entenda-a-polemica-nas-redes-sociais.ghtml (acesso em 10 fev. 2025)
30/05/2024	Vídeo publicado em rede social (Anexo C)	Neymar da Silva Santos Júnior	https://gshow.globo.com/cultura-pop/famosos/noticia/neymar-e-luana-piovani-entenda-a-polemica-nas-redes-sociais.ghtml (acesso em 10 fev. 2025)
30/05/2024	Post publicado em rede social (Anexo D)	Neymar da Silva Santos Júnior	https://gshow.globo.com/cultura-pop/famosos/noticia/neymar-e-luana-piovani-entenda-a-polemica-nas-redes-sociais.ghtml (acesso em 10 fev. 2025)

Fonte: elaborado pelas autoras.

A metodologia utilizada partiu de uma percepção qualitativa, a fim de explorar o contexto e as possibilidades de significação das metáforas encontradas, considerando as nuances e interpretações que cada expressão pode adquirir de acordo com o interlocutor e o momento discursivo. Após a identificação das metáforas conceituais relativas à representação de gênero empregadas, é proposto um percurso de interpretação para elas, ancorado nas pesquisas de Beauvoir (2016) e Federici (2017).

4 Análise do *corpus* selecionado

A primeira interação analisada começa quando Piovani (2024a) pronunciou a seguinte fala[3] se referindo ao Santos Júnior (Anexo A): "[...] *se nao bastasse ser PESSIMO PAI, PESSIMO HOMEM*, ele ainda quer ganhar o título de PRESSIMO CIDADAO". Em sua fala, Piovani pressupõe o que é ser um bom pai e um bom homem, confundindo a vida amorosa privada de Santos Júnior com seus relacionamentos parentais. A partir de sua enunciação, pode-se identificar as metáforas: HOMEM BOM É HOMEM ÍNTEGRO; HOMEM BOM É HOMEM PROVEDOR; PAI BOM É PAI ÍNTEGRO; PAI BOM É PAI PROVEDOR. Essas metáforas reforçam os estereótipos de masculinidade e paternidade formados pela sociedade contemporânea. Piovani relaciona a figura masculina às responsabilidades comportamentais entrelaçadas, associando de forma subliminar que, pelo fato de Santos Junior ter liberdade sexual e histórico de traições em seus antigos relacionamentos, ele é um pai ruim; dessa forma, o pai precisa ter um comportamento amoroso específico em relação às suas parceiras para ser bom para seus filhos.

Partindo das mesmas metáforas citadas, em um vídeo postado em suas redes sociais, Piovani (2024b) reforça essa correlação conceitual na seguinte fala (Anexo B): "Como consegue fazer tanta merda, *como consegue ser tão mau caráter*, né gente?". Novamente a integridade de Santos Junior como cidadão parece estar ligada às suas ações amorosas; esse discurso dialoga com as inferências metafóricas já analisadas, pois reforça que, para o homem ser considerado *bom caráter*, é preciso demonstrar o que se considera socialmente como integridade e responsabilidade afetiva, amorosa, sexual, ou seja, há implícito um padrão para integridade e esse padrão determina que a pessoa se enquadre nos comportamentos amorosos e sexuais socialmente aceitos. Piovani, em sua fala, destaca a reprovação das atitudes de um homem adulto em seus relacionamentos, associando diretamente isso que considera uma falha de caráter de Santos Junior à sua suposta incapacidade de ser um bom pai e, também, um bom homem, um bom cidadão. Essa representação de gênero não reforça apenas estereótipos que se aplicam sobre os homens, mas também se entrelaça à visão social de mulher dentro do modelo patriarcal, como veremos adiante.

Em seguida, Piovani (2024b) argumenta (Anexo B): "Ele é um péssimo exemplo como cidadão, *ele é um péssimo exemplo como pai, e ele é um péssimo exemplo como homem, como marido como companheiro*, péssimo, mas péssimo, péssimo". Reiterando o mesmo

3 As transcrições analisadas mantêm a redação original ou a formulação oral dos enunciadores, incluídos vocábulos chulos, grifos e eventuais desvios ortográficos e de norma culta, no caso dos registros escritos. Uma vez que o material de análise é resultante de interações linguísticas no ciberespaço, apresenta características próprias desse uso da linguagem, portanto não nos parece oportuno expressar os desvios linguísticos por [sic.], como sugere a norma, tampouco seria adequado realizar revisões textuais.

discurso anterior, ao subentender o conhecido histórico de traições do jogador, ela sustenta uma expectativa de que o homem deve ser moralmente exemplar e prover seu grupo familiar. Ao enfatizar que Santos Junior é "péssimo", ela cria um ideal normativo em relação à masculinidade e à paternidade, ou seja, um homem que trai não pode ser um bom pai, sua moralidade estaria indissociada de sua paternidade. Ao reforçar esse estereótipo de homem não íntegro, Piovani reforça também a metáfora MULHER É FRÁGIL, pois emerge implicitamente que a mulher depende da integridade e da provisão do homem para garantir uma certa estabilidade. Piovani, em suas falas, ressoa subentendidas certas concepções patriarcais, atrelando o *status* de ser *um homem bom* à moralidade e à obrigação de prover, ao mesmo tempo que sugere uma vulnerabilidade estrutural da mulher diante da ausência dessas qualidades no homem, uma vez que essas metáforas de representação de gênero estão associadas: se um homem bom para uma mulher é aquele que faz *X*, então é porque a mulher demanda *X*.

Nessa mesma perspectiva de moralidade, Piovani (2024b) proferiu a seguinte fala (Anexo B): "*Que foi isso que meu pai e minha mãe me deixou*, me deixou não que eles não foram embora ainda, mas eles fizeram questão de... *deixar como legado, dignidade*". Partindo-se desse enunciado, pode-se encontrar a metáfora DIGNIDADE É NÃO SER LIBERTINO, pois, nesse contexto, Piovani volta a subentender a vida sexual e amorosa de Santos Junior em apreciação negativa e sugerindo que o comportamento moralmente correto se alinha a padrões tradicionais de relações (a exemplo da relação de seus pais) e isso é capaz de deixar aos filhos um legado de dignidade (como ela mesma herdou).

Em seguida, em seu discurso, Piovani, acaba por evocar a metáfora MULHER É OBJETO, reforçando mais uma representação patriarcal em torno da figura da mulher. Isso está presente no trecho onde Piovani (2024b) diz (Anexo B): "[...] dá uma puxadinha aí pela memória, *pensa você queria que a sua filha casasse com ele? Você queria que a sua filha tivesse um filho com ele?*". Esse discurso sugere elementos de objetificação da mulher, pois a oferta material (dinheiro) inferida pelo patrimônio acumulado de Santos Junior coloca a mulher em posição de passividade e de um objeto a ser possuído ou adquirido por alguém (concepção associada à prática patriarcal do dote em casamentos, uma espécie de pagamento às famílias que entregam as filhas em matrimônio com base em transações comerciais – como em um processo de compra e venda). Ao questionar se alguém desejaria ter uma filha casada com o Santos Junior e vincular essa ideia ao patrimônio, Piovani objetifica a mulher, mas também parece sugerir que a decisão de se casar ou não e, escolhendo casar, a decisão de com quem se casar possa ser influenciada por terceiros, como os familiares de uma mulher – a objetificação, portanto, não é apenas criada pela lógica do dote, mas também pela sugestão de uma falta de autonomia para a escolha da mulher.

Logo após, ela reitera a metáfora de MULHER É OBJETO, quando afirma (Anexo B):

> Bom, *talvez as pessoas que pensam na quantidade de dinheiro que ele tem, diga sim*, mas só uma mãe sabe o que dinheiro nenhum ajuda na nossa exaustão mental, na nossa dor diária de ter que lidar com uma situação aonde o pai é um escroto, *não adianta dar dinheiro não tá gente* [...] (Piovani, 2024b).

Além da objetificação da mulher, Piovani novamente parece pressupor que o destino da mulher é traçado, orientado ou guiado por sua família, retirando seu livre arbítrio

para escolher seu próprio cônjuge, em caso de desejar ter um cônjuge. Essa visão reflete uma concepção de controle familiar sobre a mulher, em relação às suas escolhas afetivas, reforçando a concepção segundo a qual a mulher não é vista como uma pessoa com autonomia, mas como um ser passivo diante dos momentos de tomada de decisão. A liberdade da mulher não está sendo considerada no conjunto de informações implícitas inferíveis a partir dos enunciados analisados, visto que as famílias são convocadas a participar de uma espécie de busca por um bom partido, um bom marido para suas filhas, reforçando, adicionalmente, a ideia de que a mulher é frágil, precisa ser protegida, e por isso precisa casar com um homem bom.

Essa perspectiva de objetificação se conecta à análise de Federici (2017), que aponta como, historicamente, a mulher foi reduzida a uma posição de dependência dentro da estrutura familiar e social. A autora ressalta que a inferiorização feminina esteve atrelada à ideia de que as mulheres eram seres irracionais e incapazes de autogestão, necessitando, portanto, da tutela masculina. Nesse sentido, as metáforas MULHER É OBJETO e MULHER É FRÁGIL são reforçadas ao se aventar um cenário em que a mulher não possua autonomia plena sobre suas escolhas, especialmente no que se refere a sua vida afetiva. A imposição do casamento como destino natural para as mulheres (compensado com um dote) evidencia essa lógica de controle, segundo a qual a família assume um papel central na definição do futuro feminino.

Após as publicações de Piovani, Santos Júnior (2024a) respondeu suas indagações a partir de um vídeo, transcrito no Anexo C, em que novas metáforas de representação de gênero são acionadas. Em sua primeira instanciação, ele pronuncia o seguinte comentário (Santos Júnior, 2024a): "Rapaziada, acho que abriram a *porta do hospício* aí e soltou uma *louca* aí que não solta meu nome da boca, hein? É, quem trabalha no *hospício aí que ela tava*, por favor, vai atrás dela, que tá complicada".

Santos Júnior reitera instanciações da metáfora MULHER É LOUCA, trazendo em seu discurso uma visão de mulher que representa alguém fora de controle. Essa metáfora pode transmitir a ideia de que as ações femininas são irracionais, e que a fala da Piovani é vista como um sinal de descompensação emocional.

Essa visão de mulher como louca é difundida desde a caça às bruxas, remontando à Idade Média. Esse acontecimento histórico teve um papel fundamental na construção de um ideal feminino pautado em submissão, obediência e dedicação ao lar, reforçando a suposta superioridade masculina como ordem natural. Como aponta Federici (2017, p. 187), essa perseguição ajudou a consolidar a imagem da "mulher e esposa ideal" – recatada, casta, de poucas palavras e sempre ocupada com suas tarefas. Até os dias atuais, mulheres que fogem desse padrão, fundamentado no decorrer da história, sofrem punições. Em relação à instanciação de Santos Júnior, quando Piovani foge do imaginário coletivo (de mulher contida, que não se pronuncia, que não enfrenta debates e que não se envolve em polêmicas), ela é tida como louca ; dessa maneira, a construção da feminilidade como sinônimo de passividade continua sendo usada para desqualificar vozes femininas no debate público, reforçando estruturas de dominação existentes e fortificadas no decorrer da história.

Em seguida, Santos Júnior (2024a) afirma (Anexo C): "*Acho que ela tá querendo alguma coisa comigo*, não é possível. *Não tira meu nome da boca!*". Nesse trecho, encontra-se a metáfora MULHER É OBSESSIVA; essa construção de metáfora reforça que, por conta

da sua suposta falta de controle e provável obsessão, suas falas são irrelevantes, visto que haveria um desejo sexual subliminar direcionado ao enunciador. Esse pressuposto faz com que o posicionamento de Piovani seja deslegitimado, pois seria motivado por um interesse sexual oculto. Santos Júnior reforça, em sua fala, que Piovani é excessivamente fixada nele, e que sua atenção constante sugere um desejo incontrolável da parte dela. Esse tipo de discurso desqualifica a fala feminina, reduzindo-a a uma suposta obsessão (que se aproxima da loucura, reverberando novamente a metáfora MULHER É LOUCA), e contribui para a manutenção de estereótipos de gênero segundo os quais as considerações das mulheres (falas, opiniões etc.) são irrelevantes.

A fim de atacar Piovani, Santos Júnior (2024a) pronuncia a seguinte frase (Anexo C): "Incrível, porra! *Quer ser famosa, filha? Tempo já foi, já*. Porra, era uma ótima atriz, porra". O enunciador utiliza da metáfora MULHER VELHA É IRRELEVANTE, para julgar as ações de Piovani. Logo em sequência, ele diz (Anexo C): "Toma vergonha na tua cara. *Tem mais de 50 anos e quer vir lacrar na internet*, tá pensando que você é quem? Vai pro caralho". Novamente o enunciador recorre à idade de Piovani como argumento para desqualificá-la, emitindo um juízo etarista, já que sugere que a atriz seria velha demais para se pronunciar do modo que o fez, nas redes sociais. A fala reforça a noção de que a mulher só é socialmente relevante quando jovem, sendo descartada conforme envelhece. Ademais, quando ele afirma "quer ser famosa" e "seu tempo já foi", ele a enquadra em um cenário de decadência, no qual suas ações para a busca por público são ações desesperadas. Portanto, podemos considerar que Santos Júnior reforça estereótipos de gênero e etarismo, destinando o valor das falas e ações femininas à sua juventude, como se a mulher só tivesse direito a opinar se fosse jovem.

Conforme apontado por Moura, Vereza e Espíndola (2013), a metáfora é instável e moldada pelo processo particular em que emerge, sendo o discurso de Santos Júnior um exemplo dessa dinamicidade. A metáfora MULHER VELHA É IRRELEVANTE reforça estereótipos de gênero e etarismo, sendo utilizada em um contexto de ataque pessoal, ressignificando a idade da atriz como sinônimo de decadência. Ao ironizar sua relevância e sugerir que suas opiniões seriam irrelevantes, Santos Júnior se enquadra dentro da mesma lógica de desqualificação da mulher com base em características que vão além do conteúdo argumentativo, no caso de Piovani, sua idade. Isso mostra como o uso metafórico, apesar de instável, carrega uma carga ideológica que se mantém coerente dentro de determinados discursos, reforçando estruturas de poder misóginos.

Em seguida da publicação de seu vídeo, Santos Júnior publicou um comentário em rede social novamente utilizando metáforas. Ele repete a metáfora MULHER É LOUCA quando fala (Anexo D): "Agora *essa louca* não solta mais a porra do meu nome" (Santos Júnior, 2024b). Ele reforça que a mulher é imprevisível e sua insistência em falar dele é um comportamento descontrolado. Essa metáfora dialoga com a metáfora citada anteriormente de MULHER É OBSESSIVA, pois sugere que há um foco constante em falar sobre o enunciador, e isso pode ser visto como uma ação insana partindo dela. Esse discurso, conforme já apontamos, deslegitima o que Piovani diz, colocando-a em um lugar de histeria e descontrole, um estereótipo historicamente utilizado para silenciar mulheres e invalidar suas opiniões. Essa repetição de metáforas parte de uma estrutura discursiva que reduz a

mulher a uma figura emocionalmente instável, reforçando um imaginário social que se perpetua na sociedade há anos, a fim de desvalorizar a voz feminina.

Santos Júnior (2024b) também utiliza em seu discurso a metáfora MULHER É CUIDADORA, quando diz (Anexo D): "[...] *tá cheia de filho aí, tá cheia de trabalho*, vai cuidar da sua vida…". Nesse trecho, o enunciador parece partir da concepção de que, pelo fato de ela ter filhos, ela possui responsabilidades relacionadas ao cuidado, e por esse fato sua prioridade deveria ser o cuidado da família e do trabalho, reforçando outros estereótipos tradicionais de gênero. O discurso sugere que atividades que ela exerça fora desse espaço, como debates públicos, seriam uma forma de negligenciar sua real prioridade: o cuidado. Essa metáfora utilizada dialoga com as construções de gênero que se perpetuam por séculos na sociedade: a visão maternal e do cuidado que recai sobre a mulher. A fala de Santos Júnior carrega também uma tentativa de silenciamento, à medida que sugere que Piovani não deveria dedicar tempo para ocupar outros espaços, mas focar no papel natural e tradicionalmente destinado a ela.

Beauvoir (2016, p. 235) considera que, durante a construção histórica da visão de mulher, houve uma imposição a ela para cuidar do homem, do lar e dos filhos; os demais serviços seriam de obrigação masculina:

> Assim, o trabalho que a mulher executa no interior do lar não lhe confere autonomia; não é diretamente útil à coletividade, não desemboca no futuro, não produz nada. Só adquire seu sentido e sua dignidade se é integrado a existências que se ultrapassam para a sociedade, na produção da ação: isto significa que, longe de libertar a matrona, esse trabalho a coloca na decência do marido e dos filhos; é através deles que ela se justifica: em suas vidas ela é apenas uma mediação essencial.

Dessa maneira, ao reforçar a metáfora de que a mulher deve se dedicar ao cuidado da família, o discurso de Santos Júnior perpetua um estereótipo de gênero que tem suas raízes em séculos de opressão e que ainda se reflete nas construções de papel social atribuídas às mulheres nos dias atuais.

Por fim, Santos Júnior (2024b) finaliza sua publicação com a seguinte frase (Anexo D): "*Põe a porra de um sapato na boca e fica quieta!!!!!*". A partir da metáfora MULHER É SUBMISSA, o enunciador busca silenciar Piovani de maneira agressiva, sugerindo que sua fala não tem valor e que ela deveria se calar. O uso da imagem de "colocar um sapato na boca" remete a um ato de controle, reforçando a ideia de que a mulher não deve expressar suas opiniões, especialmente quando suas falas desagradam ou desafiam figuras masculinas. Essa metáfora está inserida em um discurso mais amplo, que também deslegitima e agride a presença feminina no espaço público e retrata suas manifestações como indesejáveis. O que ressoa, nesse caso, é a interdição do discurso feminino, a anulação do direito à fala e o constrangimento da manifestação da mulher no debate público.

5 Conclusão

Nas análises apresentadas, as interpretações sugeridas para as metáforas instanciadas no material estudado mostram que as falas de ambos os envolvidos reforçam um cenário de desigualdade e desvalorização social das mulheres, seja pela negação de sua autonomia, seja pelo silenciamento das suas opiniões públicas. A persistência de metáforas que vinculam o homem à moralidade rígida, a mulher à posição de cuidado familiar e à repressão de

sua liberdade de expressão evidencia como esses discursos alimentam as narrativas do patriarcado. O etarismo, citado em mais de um trecho analisado, coloca a mulher em posição de censura, interdição, insinuando que, por conta da idade, a mulher se torna um corpo social indesejado, uma pessoa desqualificada (descartável). Em relação às metáforas que surgiram para invocar o homem íntegro, mostram uma visão conservadora do patriarcado que desconsidera as diferentes maneiras de pessoas adultas se relacionarem, impondo uma moralidade a ser seguida como padrão.

A análise das metáforas presentes nas interações entre Piovani e Santos Júnior revelou, portanto, a manutenção de estereótipos de gênero que contribuem para a manutenção de uma visão patriarcal da sociedade. Ambos utilizam metáforas que colocam a mulher em posições de subordinação e dependência, sendo a figura feminina constantemente associada a papéis como "objeto", "louca", "cuidadora", e à mulher que deve ser passiva em suas escolhas (evocando a ideia de serem as mulheres emocionais demais para tomarem decisões importantes sobre suas próprias vidas). Essas representações refletem uma narrativa dominada por concepções moralistas e conservadoras, que ainda condicionam a figura feminina à obediência, à limitação de seu espaço de atuação, ao controle de seu corpo e à sua suposta vulnerabilidade, reforçando expectativas históricas que, no mais, fazem ressoar as convicções motrizes da desigualdade de gênero em uma sociedade misógina.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. v. 1. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

JOHAS, Bárbara; AMARAL, Marcela; MARINHO, Rossana (org.). **Violências e resistências**: estudos de gênero, raça e sexualidade. Teresina: EDUFPI, 2020. 245 p. ISBN 978-65-86171-19-8.

LAKOFF, George. The contemporary theory of metaphor. *In*: ORTONY, Andrew (Ed.). **Metaphor and Thought**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 202-251.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOURA, Heronides. **O vírus bandido**: linguagem e política na pandemia. Campinas: Unicamp, 2023.

MOURA, Heronides; VEREZA, Solange; ESPÍNDOLA, Lucienne. Metáfora e contexto: entre o estável e o instável. **Interdisciplinar**, Itabaiana, ed. esp., v. 17, p. 177-200, jan./jun. 2013.

PIOVANI, Luana. Perfil oficial no Instagram. **Instagram**, 2024a. Disponível em: https://www.instagram.com/luapio/. Acesso em: 30 maio 2024.

PIOVANI, Luana. Perfil oficial no Instagram. **Instagram**, 2024b. Disponível em: https://www.instagram.com/luapio/. Acesso em: 30 maio 2024.

SANTOS JÚNIOR, Neymar da Silva**.** Perfil oficial no Instagram. **Instagram**, 2024a. Disponível em: https://www.instagram.com/neymarjr/. Acesso em: 30 maio 2024.

SANTOS JÚNIOR, Neymar da Silva**.** Perfil oficial no Instagram. **Instagram**, 2024b. Disponível em: https://www.instagram.com/neymarjr/. Acesso em: 30 maio 2024.

SIMAN, Josie Helen; SAMPAIO, Thiago Oliveira da Motta. Teoria da metáfora conceptual: um dinâmico passo adiante? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA. **Anais** [...]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2021.

Anexos

Anexo A – Publicação de Luana no Instagram

Disponível em: https://oglobo.globo.com/esportes/noticia/2024/05/30/neymar-ataca-luana-piovani-apos-ser-criticado-por-participar-de-projeto-associado-a-privatizacao-das-praias.ghtml. Acesso em: 10 fev. 2025.

Anexo B – Transcrição de áudio do vídeo da Luana publicado via Instagram

"Como consegue fazer tanta merda, como consegue ser tão mau caráter, né gente? porque são muitos históricos, não vou ficar aqui puxando pra gente lembrar quanta merda grave esse "garoto" que de garoto não tem porra nenhuma já fez. Então faz um favor para todos nós brasileiros, eu já fiz, vai lá, vota contra a privatização das praias e raciocina. Cada cada vez que você for dar um like em qualquer coisa que esse estrupício aparecer, dá uma puxadinha aí pela memória, pensa você queria que a sua filha casasse com ele? Você queria que a sua filha tivesse um filho com ele? Bom, talvez as pessoas que pensam na quantidade de dinheiro que ele tem, diga sim, mas só uma mãe sabe o que dinheiro nenhum ajuda na nossa exaustão mental, na nossa dor diária de ter que lidar com uma situação aonde o pai é um escroto, não adianta dar dinheiro não tá gente, porque os buracos são muito outros, não adianta você só ter casa, escola paga, o motorista e não ter exemplo, que foi isso que meu pai e minha mãe me deixou, me deixou não que eles não foram embora ainda, mas eles fizeram questão de... deixar como legado, dignidade. Ele é um péssimo exemplo como cidadão, ele é um péssimo exemplo como pai, e ele é um péssimo exemplo como homem, como marido como companheiro, péssimo, mas péssimo, péssimo, se ainda tivesse bombando né, na carreira, não, mas a gente já tem até a brincadeira de que quando cai já coloca nome dele naquele jogador que tá caído sempre. Não dá mais like não, não dá mais like, você que tá aí que pensa, que raciocina, né, que é um ser pensante, não é um ser conduzido, não é um ser considerado rebanho. Você que pensa, você que raciocina, você que consegue não ser maioria conduzida, raciocina, ele é o cu da cobra, ah é".

Disponível em: https://oglobo.globo.com/esportes/noticia/2024/05/30/neymar-ataca-luana-piovani-apos-ser-criticado-por-participar-de-projeto-associado-a-privatizacao-das-praias.ghtml. Acesso em: 10 fev. 2025.

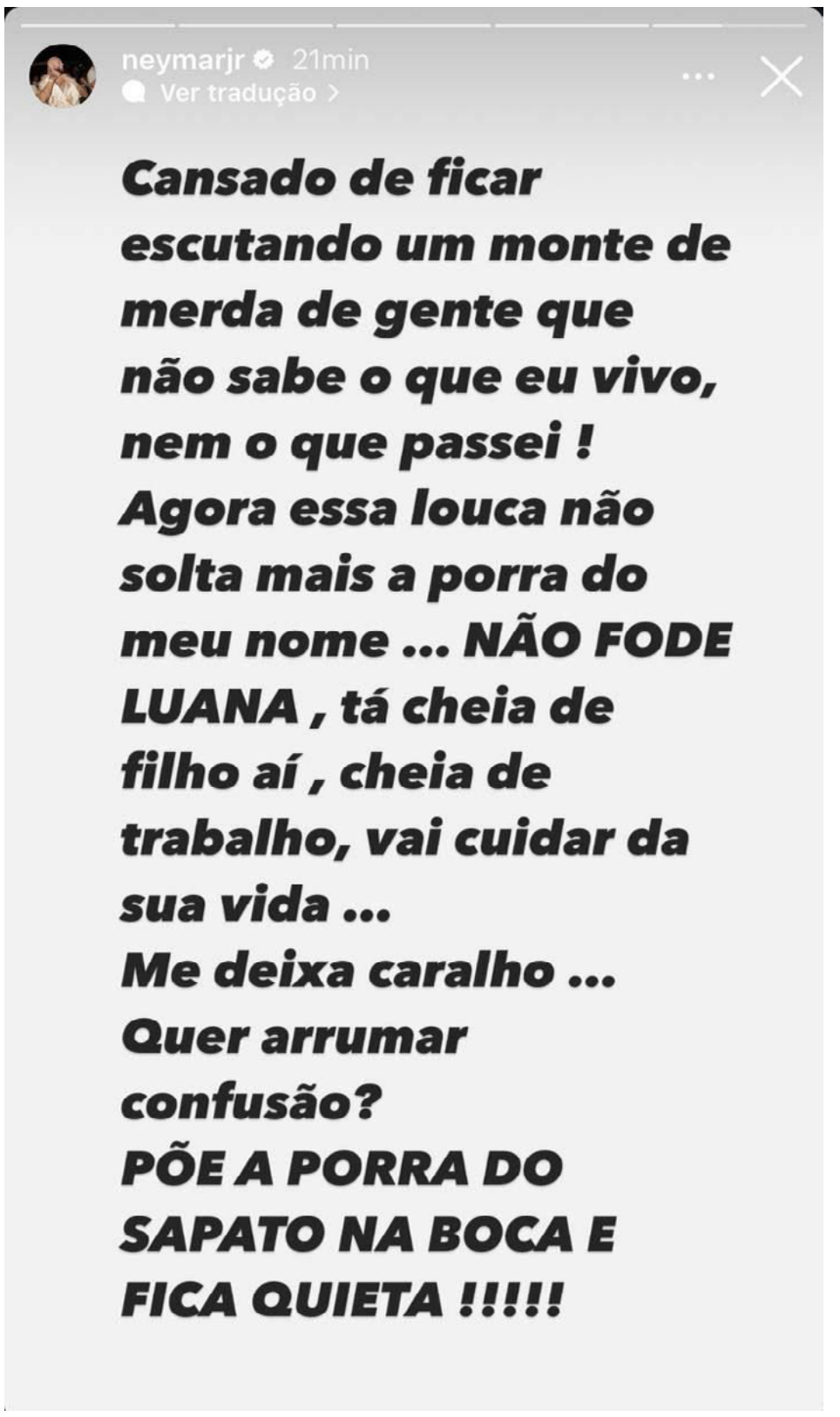
Anexo C – Transcrição de áudio do vídeo do Neymar publicado via Instagram

"Rapaziada, acho que abriram a porta do hospício aí e soltou uma louca aí que não solta meu nome da boca, hein? É, quem trabalha no hospício aí que ela tava, por favor, vai atrás dela, que tá complicada. Acho que ela tá querendo alguma coisa comigo, não é possível. Não tira meu nome da boca! Incrível, porra! Quer ser famosa, filha? Tempo já foi, já. Porra, era uma ótima atriz, porra. Não tenho nada pra falar de você, mas agora tem que enfiar um sapato na tua boca e só falar merda".

"Outra coisa, quer falar do meu caráter? Tu nem me conhece. Não sabe de onde eu vim, não sabe do que eu passei, não sabe do que eu, do meu dia a dia, não sabe de nada. Quer falar dos meus filhos? Tó te entendendo, nunca falei nada dos seus filhos, sempre tratei os seus filhos muito bem. Por sinal, me adoram, né? Não sei por quê. Agora, você não pode falar da minha criação, né? Das minhas crias. Isso você não pode falar, não. Se você quiser o telefone das mães aí, dos meus filhos, eu te passo, não tem problema nenhum. Pergunta pra elas se eu sou mau pai. Toma vergonha na tua cara. Tem mais de 50 anos e quer vir lacrar na internet, tá pensando que você é quem? Vai pro caralho".

Disponível em: https://oglobo.globo.com/esportes/noticia/2024/05/30/neymar-ataca-luana-piovani-apos-ser-criticado-por-participar-de-projeto-associado-a-privatizacao-das-praias.ghtml. Acesso em: 10 fev. 2025.

Anexo D – Publicação do Neymar no Instagram



Disponível em: https://oglobo.globo.com/esportes/noticia/2024/05/30/neymar-ataca-luana-piovani-apos-ser-criticado-por-participar-de-projeto-associado-a-privatizacao-das-praias.ghtml. Acesso em: 10 fev. 2025.

CAPÍTULO 13

AS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS PREPOSICIONADAS NO LIVRO DIDÁTICO

Thyago Camargo Chaves[1]

Ani Carla Marchesan[2]

1 Introdução

Sabemos que o aluno chega à escola com um conhecimento implícito da gramática de sua língua materna, o português brasileiro. Nesse sentido, o papel do professor de língua portuguesa é o de tornar explícito e consciente esse conhecimento internalizado e, como forma de acréscimo, trabalhar com as regras da gramática normativa (Medeiros Junior, 2020; Pilati, 2020; Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016), já que, muitas vezes, a gramática que o aluno domina não reflete os preceitos da gramática normativa que serão utilizados nos contextos mais formais de uso da língua (escrita ou falada) e, portanto, devem ser ensinados nas aulas de língua portuguesa.

Um exemplo dessa discrepância entre o que o aluno conhece implicitamente e o que é prescrito pelas normas gramaticais é a oração subordinada adjetiva preposicionada, como as negritadas em (1):

(1) a. João conhece o escritor **de que a professora falou**.

b. João conhece o escritor **sobre o qual a professora falou**.

Estudos gerativistas (Corrêa, 1998, 1999; Tarallo, 1983) e de aquisição da linguagem (Kenedy, 2007) revelam que as orações subordinadas adjetivas preposicionadas não fazem parte do conhecimento gramatical inato dos indivíduos. Elas são antinaturais (Kenedy, 2007). Até não serem ensinadas/trabalhadas por instrução formal, os alunos produzem

---

1 Estudante da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

2 Doutora em Linguística, docente do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Colaboradora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

o que Tarallo (1983) chamou de "relativas cortadoras" (orações subordinadas adjetivas cortadoras) (destacada em 2a) e/ou relativas resumptivas (orações subordinadas adjetivas com pronome lembrete) (destacada em 2b) – estas mais estigmatizadas que aquelas (Tarallo, 1983).

(2) a. João conhece o escritor **que a professora falou**.

b. João conhece o escritor **que a professora falou dele**.

Para situações como essa, diversos estudos (Medeiros Junior, 2020; Pilati, 2020; Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016) indicam que o trabalho com a língua como um objeto de estudo científico – partindo da observação de um conjunto de dados da gramática internalizada do falante para, então, chegar às regras da gramática normativa (analisando os dados, formulando hipótese(s), confirmando/refutando hipótese(s) e chegando a uma conclusão) – traz grandes benefícios para a compreensão efetiva do funcionamento do sistema linguístico da língua portuguesa.

Em um cenário em que o livro didático "é o material escolar mais utilizado nas escolas, sejam elas públicas ou privadas" (Rossi *et al.*, 2024, p. 501), objetivamos, neste capítulo, verificar como as orações subordinadas adjetivas preposicionadas estão apresentadas no livro didático (LD) (versão do professor) do 9º ano do Ensino Fundamental, *Português: linguagens* (Cereja; Vianna, 2022). Especificamente, observaremos se o livro, aprovado pelo Programa Nacional do Material e do Livro Didático (PNLD, 2024-2027), e utilizado em grande parte das escolas brasileiras, segue a perspectiva científica para o trabalho com gramática das orações subordinadas adjetivas preposicionadas, tendo como referencial teórico, para essa análise, estudos gerativistas.

Para alcançar este objetivo, organizamos o capítulo em quatro partes: (1) revisão de literatura acerca de estudos gerativistas sobre orações subordinadas adjetivas e sobre a gramática em sala de aula; (2) caracterização do material didático selecionado para análise (metodologia); (3) análise das atividades propostas pelo material didático; (4) considerações finais acerca deste estudo. Destacamos que este capítulo se restringe a um *recorte* da disciplina de língua portuguesa, o trabalho com a gramática.

1.1 Estudos gerativistas sobre as orações subordinadas adjetivas

Dentre os estudos linguísticos de perspectiva gerativista sobre orações subordinadas adjetivas, destacamos três aspectos que podem ser transpostos para um trabalho científico com a gramática da língua portuguesa na Educação Básica.

O *primeiro* aspecto é a definição. Uma oração subordinada adjetiva (ou oração relativa)[3], como o próprio nome sugere, é uma oração subordinada, iniciada por um pronome

3 Optamos por utilizar as duas nomenclaturas ao percebermos que o documento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 179), na habilidade EF89LP16, página 179, utiliza as duas nomenclaturas sem deixar claro que são termos sinônimos: oração subordinada adjetiva é o termo utilizado na NGB e nas gramáticas normativas; oração/sentença relativa é o termo utilizado nas gramáticas descritivas e nos trabalhos linguísticos. "(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, *orações adjetivas* e adverbiais, *orações relativas* restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a

relativo que se refere a um termo, chamado de antecedente, que, no português brasileiro, está imediatamente antes (na oração principal) (De Vries, 2002):

(3) Maria gostou do **livro** [que eu comprei].

antecedente [oração subordinada adjetiva]

No exemplo (3), temos duas orações, sendo que a segunda, *que eu comprei*, chamada de oração subordinada adjetiva, só tem sentido se estiver subordinada à outra, chamada de principal *Maria gostou do livro*. O pronome relativo *que* introduz a oração subordinada adjetiva e se refere ao antecedente *livro*, pode, inclusive, substituí-lo se desmontarmos a oração complexa em duas simples:

(4) a. Maria gostou d**o livro**. b. Eu comprei **o livro**.

O fato de o pronome relativo ter que estar adjacente (ao lado) do seu antecedente faz com que, ao se encaixar na oração principal, o argumento interno (objeto direto) do verbo *comprar* (4b) se mova para o que chamamos de periferia esquerda da oração subordinada:

Quando o pronome relativo faz parte de um argumento preposicionado, exigido pelo verbo da oração subordinada (6a) ou por estar em uma posição de adjunção (6b)

(5) Maria gostou do livro **que** eu comprei ~~o livro~~.

que

ou de complemento nominal (6c), a gramática normativa prescreve que essa preposição, que não faz parte do pronome relativo, se mova junto com o pronome relativo:

(6) a. Maria gostou do livro [**de que** eu falei ~~**do livro**~~].

de *que*

b. Maria conhece o professor [**com quem/com que** eu trabalho ~~**com** o professor~~].

com *quem*/**com** *que*

c. As vacinas [**de que** a criança precisava ~~**de** vacinas~~] foram aplicadas pela enfermeira.

de *que*

No entanto, os trabalhos de Corrêa (1998, 1999), Kenedy (2007), Tarallo (1983), entre outros, revelam que, além de construções como as de (6), prescrita pela norma gramatical, outras construções são possíveis. Esse é o *segundo* aspecto que o professor de Educação Básica deve conhecer:

(7) Maria gostou do livro [que eu falei].

[oração subordinada adjetiva cortadora]

(8) Maria gostou do livro [que eu falei **dele**].

[oração subordinada adjetiva com pronome lembrete]

---

apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas" (Brasil, 2017, p. 179, grifo nosso).

(9) a. *Maria gostou do livro [que eu falei **de**].

b. Maria gostou do livro [que eu falei **sobre**].

[or. sub. adj. com preposição órfã]

A oração em (7), entre colchetes, é chamada de oração subordinada cortadora devido ao "corte" da preposição regida pelo verbo da oração subordinada *falar*.

Diferentemente, em (8), a preposição *de* não é cortada e não se move com o pronome relativo. Nesse caso, como a preposição normalmente não consegue ficar órfã (solta ao final do período), como revela a agramaticalidade de (9a), a estratégia é adicionar um pronome pessoal com traços do antecedente (masculino e singular) *livro* atuando como um pronome lembrete, ou seja, o pronome que lembra o antecedente (*dele* = *livro*). Por fim, a subordinada de (9), destacada, apresenta uma oração pouco produtiva no português brasileiro – aquela com preposição órfã, ou seja, em uma análise sintática de movimento (como a que se está pondo aqui – à lá Chomsky, 1977), o pronome relativo se move para a periferia esquerda da oração subordinada e a preposição permanece no seu lugar, *in situ*.

Outro aspecto, *terceiro*, estritamente relacionado ao segundo, é ter consciência de que o aluno, ao chegar à escola, não produzirá de forma natural orações subordinadas preposicionadas (6), conforme estudos de Corrêa (1998, 1999) e Kenedy (2007). Essas subordinadas adjetivas preposicionadas, preconizadas pelas gramáticas normativistas, não são aprendidas de forma natural, mas são ensinadas, por ensino formal, em sala de aula. Adicionalmente, estudos de Keenan e Comrie (1977), baseados em dados de 50 línguas naturais, estabeleceram uma Hierarquia de Acessibilidade que ranqueia as posições sintáticas mais acessíveis, sendo que o símbolo > significa "mais acessível que":

(10)Hierarquia de acessibilidade de Keenan e Comrie (1977)

Sujeito > Objeto direto > Objeto indireto > Oblíquo > Genitivo >

Por essa hierarquia, podemos afirmar que as línguas naturais sempre terão orações subordinadas adjetivas com pronome relativo na posição de sujeito; uma língua que tem pronome relativo na posição de objeto indireto também o terá na posição de objeto direto e de sujeito, e assim sucessivamente. Outra característica que essa hierarquia revela, confirmada nos estudos de Corrêa (1998, 1999) e Tarallo (1983), é que as posições mais à esquerda na hierarquia são as mais produzidas, tanto em dados de fala quanto em dados de escrita, o que poderia ser uma justificativa para a maior produção de orações subordinadas adjetivas cortadoras do que as padrão preposicionadas.

Em suma, em um trabalho científico nas aulas de língua portuguesa, para o trabalho com as orações subordinadas adjetivas, é interessante que os três aspectos descritos sejam levados em conta. Dentro da perspectiva gerativista na qual este trabalho se insere, Medeiros Junior (2020), Pilati (2020), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), dentre outros, advogam pelo ensino produtivo e científico da língua, partindo das formas linguísticas dominadas e utilizadas pelos alunos (a gramática internalizada) para, então, apresentar as regras da modalidade padrão da língua (gramática normativa), conforme será discutido na seguinte seção.

1.2 Considerações sobre o trabalho com gramáticas nas aulas de língua portuguesa

Por um lado, a Teoria Gerativa, iniciada na década de 1950 por Noan A. Chomsky, evidencia que a criança, ao chegar em período escolar, por volta dos 6-7 anos, tem um conhecimento inconsciente e robusto das regras da gramática da sua língua materna, conseguindo produzir e compreender orações/sentenças simples e complexas, inclusive aquelas nunca ouvidas/produzidas antes (criatividade), desde que não tenha nenhuma patologia neurológica e tenha sido exposta a um *input* de dados da sua comunidade linguística. Esse conhecimento *gramatical interiorizado*, que é individual e dinâmico (Lobato, 2015, p. 17), não pode ser ignorado pelos professores: pelo contrário, deve ser explorado por eles.

Por outro lado, há as *gramáticas* bastante conhecidas, como a de Rocha Lima (mais *normativa*) e Celso Cunha. Essas são estáticas, prescritivas, constituindo-se em "um conjunto de descrições a respeito de uma língua" (Lobato, 2015, p. 16).

Acreditamos, na esteira dos trabalhos de Lobato (2015), Medeiros Junior (2020), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), entre outros, que cabe ao professor de língua portuguesa organizar as aulas, partindo do conhecimento gramatical internalizado/inato para torná-lo explícito, consciente. Uma forma de fazer isso é pelo método científico – analisando dados (inclusive dados agramaticais), formulando hipótese(s), confirmando/refutando hipótese(s) e chegando a uma conclusão (Lobato, 2015; Medeiros Junior, 2020; Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016).

Por exemplo, qualquer falante de português brasileiro, inclusive aqueles que não dominam o código escrito, sabe que **Maria gostou livro que eu escrevi* não é possível na língua (evidência negativa, nos termos gerativistas). Logo, partir desse conhecimento internalizado/inato para, então, investigar, cientificamente, as razões dessa impossibilidade/agramaticalidade e as razões de ser possível *Maria gostou do livro que eu escrevi* (uso não normativo) e *Maria gostou do livro* ***de*** *que eu escrevi* (uso normativo) proporciona a compreensão efetiva da gramática da língua, instiga o aluno ao conhecimento, combate à aversão pelo estudo da língua etc. (Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016).

Nessa perspectiva, o professor trabalharia com gramáticaS (no plural) na sala de aula (Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016), mostrando como o sistema linguístico da língua portuguesa funciona, refletindo sobre os seus usos e sobre as suas variedades. "Trata-se de levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua" (Franchi, 1991, p. 36).

É deste aspecto que o LD precisa dar conta. Sabemos das dificuldades que o professor enfrenta (baixa carga horária para planejamento das aulas, para citar uma) e, por isso, um material didático atento aos estudos linguísticos torna-se fundamental. "[...] é bom ter consciência de que [...] a solução não é abandonar a gramática: os professores [...] estão necessitados de uma gramática bem mais completa e descritivamente eficaz. E de uma boa linguística" (Franchi, 1991, p. 23).

Estudar gramática, ou gramáticas, refletindo, testando e observando os recursos sintáticos disponíveis para a construção de sentidos é, sem dúvida, um caminho acertado para melhorar a compreensão e produção textuais.

2 Metodologia e caracterização do LD selecionado

A escolha do material didático analisado foi feita da seguinte forma: dentre os livros aprovados pelo PNLD (para uso no período de 2024–2027), identificamos, através do Sistema de Controle de Material Didático (SIMAD) do Governo Federal, aquele livro dos anos finais do Ensino Fundamental, 9º ano, mais distribuído nas escolas da rede estadual da área urbana de Chapecó (SC).

O PNLD foi criado pelo Ministério da Educação com o objetivo de distribuir gratuitamente livros de qualidade às escolas públicas brasileiras. Os livros didáticos que fazem parte do rol de indicados pelo PNLD passam por uma avaliação prévia, disponibilizada aos professores por meio do *Guia do Livro Didático*. Esse Guia objetiva auxiliar os professores no momento da escolha do LD mais adequado para a realidade da escola.

De acordo com o SIMAD, a coleção *Português: linguagens* (da editora Saraiva), assinada pelos professores doutores em Linguística Aplicada William Cereja e Carolina Dias Vianna, teve cerca de 18 mil livros distribuídos e foi utilizada por seis escolas da rede estadual de Chapecó. Da coleção, selecionamos o volume do 9º ano (Figura 1) em virtude de as orações adjetivas serem trabalhadas nesse ano escolar (habilidade EF69LP54 – Brasil, 2017).

Figura 1: Capa do LD

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 6)

Figura 2: Sumário do LD

.Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 6).

Conforme já sinalizado, este capítulo se restringe a um recorte do que devem ser as aulas de língua portuguesa no que se refere ao trabalho com a gramática das orações subordinadas adjetivas preposicionadas. Por isso, analisamos o Manual do professor e o Capítulo 3 da Unidade 1, *A língua em foco*, páginas 66 a 74 (*cf.* sumário na Figura 2), que objetiva "compreender a função do pronome relativo nos períodos, relacionando orações" (Cereja; Vianna, 2022, p. 48).

3 Análise das atividades propostas no LD

Iniciamos nossa análise observando os pressupostos, presentes no Manual do Professor, que norteiam as seções de análise gramatical (intituladas *Língua em foco*) do LD selecionado. Em relação às seções que trabalham com gramática/língua, os autores registram:

> Aos estudos de língua interessam justamente esses aspectos. Em vez de mero reconhecimento de categorias ou de classificações, tomadas até então como um fim em si, importa mais observar como certas escolhas linguísticas, feitas dentro do leque de coerções da língua e do estilo pessoal, participam da construção do sentido dos textos (Cereja; Vianna, 2022, p. 25).

Trata-se de trabalhar com o que linguistas, e a própria BNCC (Brasil, 2017), chamam de *atividade epilinguística*, ou seja, trabalhar com análises, escolhas, comparações, observações, experimentações de diferentes estruturas sintáticas de forma a criar novas

significações nos textos. Logo, percebemos que os autores buscam superar o tradicionalismo dos estudos da língua (repetição inconsciente de exercícios) propondo atividades de reflexão (epi)linguística. Além disso, os autores destacam que a metodologia trabalhada busca "favorecer a percepção, por parte dos alunos, da língua portuguesa como um verdadeiro objeto de investigação científica" (Cereja; Vianna, 2022, p. 28) – um sinal relevante do trabalho do estudo da língua como uma ciência.

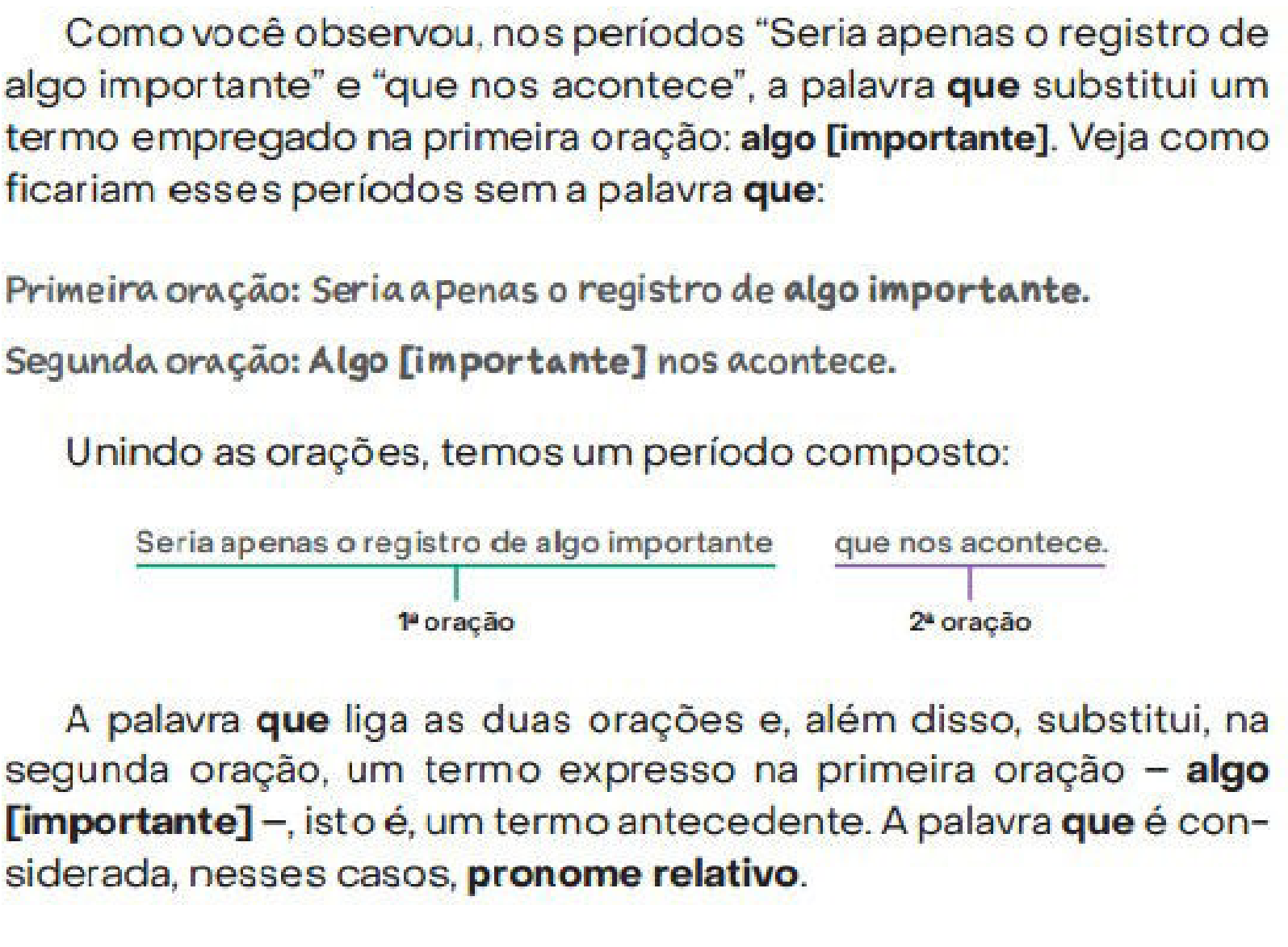
Ainda que sutil, esse estudo científico da língua pode ser observado em alguns momentos. O primeiro momento é aquele em que os autores não apresentarem a definição de oração subordinada adjetiva e/ou de pronome relativo mas constroem esse conceito por meio da proposição de exercícios em uma subseção chamada *Construindo o conceito*.

> A finalidade deste tópico é levar os alunos a construir o conceito gramatical por meio de um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências. Em geral, parte-se da observação de um trecho do texto de abertura do capítulo e, em seguida, pede-se que determinado aspecto seja observado e depois comparado a outros, para, então, com base em inferências, chegar-se ao conceito (Cereja; Vianna, 2022, p. 47).

Apesar de alguns exercícios dessa subseção (*Construindo o conceito*) serem ao estilo tradicional, como "a) Quantos verbos ou locuções há nesse período? Identifique-os.", o raciocínio das atividades, partindo da análise da grade argumental dos verbos para mostrar que um termo está repetido e, portanto, poderá ser transformado em um pronome relativo, parece-nos efetivo.

Somente na seção seguinte, *Conceituando*, é que os autores apresentam uma descrição da formação das orações subordinadas adjetivas, como é feito nos trabalhos linguísticos:

Figura 3: Excerto do LD analisado



Como você observou, nos períodos "Seria apenas o registro de algo importante" e "que nos acontece", a palavra **que** substitui um termo empregado na primeira oração: **algo [importante]**. Veja como ficariam esses períodos sem a palavra **que**:

Primeira oração: Seria apenas o registro de **algo importante.**

Segunda oração: **Algo [importante]** nos acontece.

Unindo as orações, temos um período composto:

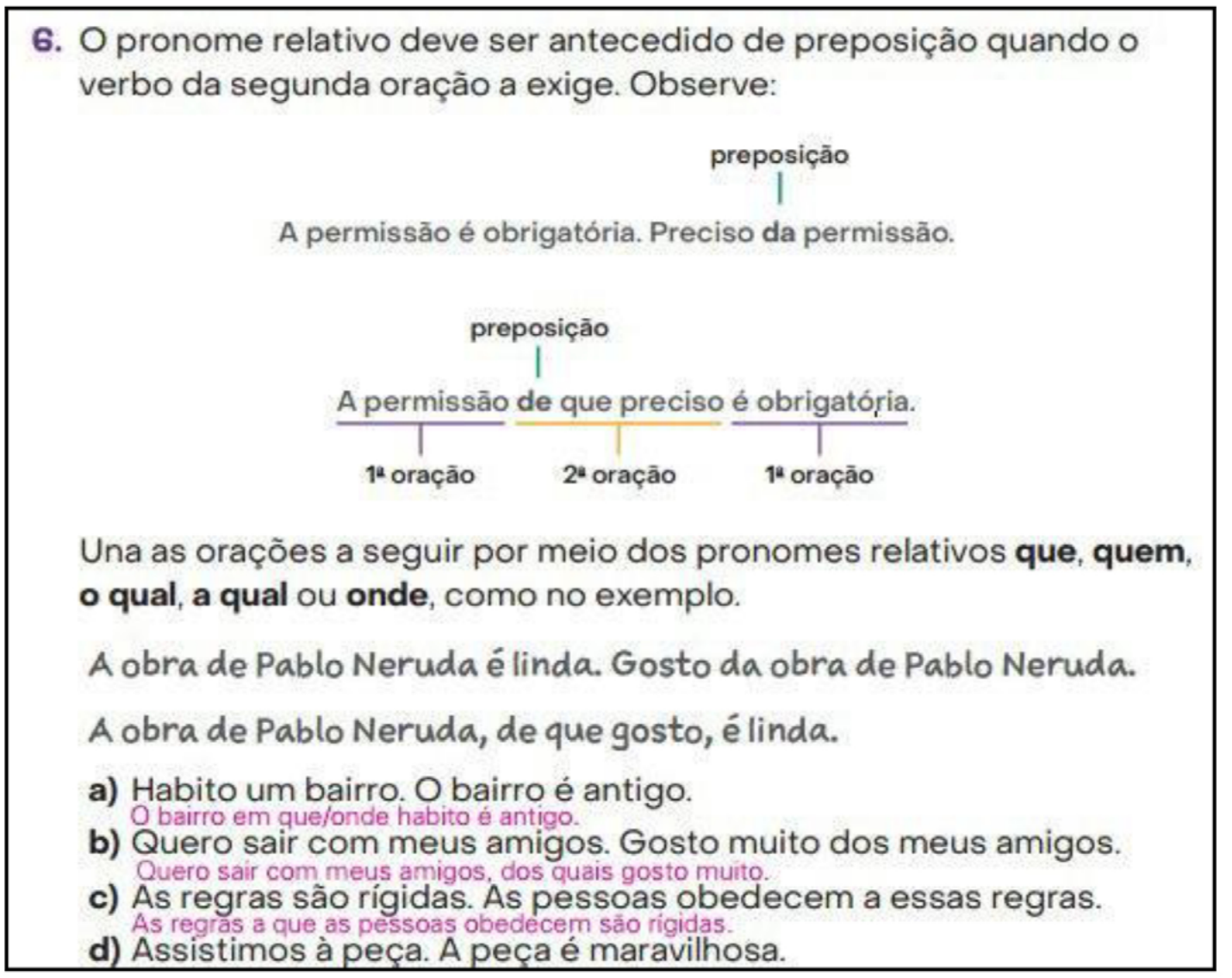
Seria apenas o registro de algo importante (1ª oração) que nos acontece. (2ª oração)

A palavra **que** liga as duas orações e, além disso, substitui, na segunda oração, um termo expresso na primeira oração – **algo [importante]** –, isto é, um termo antecedente. A palavra **que** é considerada, nesses casos, **pronome relativo**.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 67).

O segundo ponto a ser destacado, no qual se aplica o conhecimento científico, é o cuidado dos autores em apresentar os pronomes relativos seguindo a Hierarquia de Acessibilidade (Keenan; Comrie, 1977), elencada em (10) anteriormente, iniciando pelas mais acessíveis (sujeito > objeto direto - adquiridas de forma natural) para chegar àquelas que precisam de instrução formal, as preposicionadas. Estas estão postas no último exercício da seção *Pronome relativo*, e o exercício é precedido por uma instrução explicativa. Observe:

Figura 4: Excerto do LD analisado



6. O pronome relativo deve ser antecedido de preposição quando o verbo da segunda oração a exige. Observe:

preposição

A permissão é obrigatória. Preciso **da** permissão.

preposição

A permissão **de** que preciso é obrigatória.

1ª oração | 2ª oração | 1ª oração

Una as orações a seguir por meio dos pronomes relativos **que**, **quem**, **o qual**, **a qual** ou **onde**, como no exemplo.

A obra de Pablo Neruda é linda. Gosto da obra de Pablo Neruda.

A obra de Pablo Neruda, de que gosto, é linda.

a) Habito um bairro. O bairro é antigo.
O bairro em que/onde habito é antigo.
b) Quero sair com meus amigos. Gosto muito dos meus amigos.
Quero sair com meus amigos, dos quais gosto muito.
c) As regras são rígidas. As pessoas obedecem a essas regras.
As regras a que as pessoas obedecem são rígidas.
d) Assistimos à peça. A peça é maravilhosa.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 69).

É claro que a instrução que precede o exercício, como está posta, provavelmente precise de intervenção do professor para que o aluno perceba como a oração *A permissão de que preciso é obrigatória* foi construída a partir das orações *A permissão é obrigatória* e *Preciso da permissão*. Observe que esse jogo de construção e reconstrução de orações não precisa de conhecimento de nomenclaturas gramaticais, mas precisa de um olhar do falante da língua (os alunos) e de testagens de possibilidades. A evidência negativa, mencionada anteriormente, poderia auxiliar nesse momento. Por que não é possível, por exemplo, a construção: **A permissão é obrigatória que preciso*?

Outro ponto a ser destacado, terceiro, é a presença de pequenos lembretes sobre assuntos já estudados, evidenciando a conexão entre os conteúdos gramaticais que estão sendo explorados. Inclusive, logo abaixo de um quadrinho de lembrete de que o aluno já estudou "cinco tipos de pronomes: *pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos e interrogativos* [...]" (Cereja; Vianna, 2022, p. 68), há uma atividade que parte de uma tirinha. Nessa tirinha, há, além de duas orações subordinadas adjetivas, que utilizam o pronome relativo *que*, uma oração interrogativa em que é usado o pronome interrogativo *o que*. Não há menção ao fato de haver dois pronomes diferentes (relativo e interrogativo) nas

explicações/instruções para o professor, mas um professor atento certamente fará essa reflexão com seus alunos.

Outra reflexão extra que fica a cargo do professor é sobre os exercícios de montar orações subordinadas a partir de duas orações, como o exercício (6) que está na Figura 4.

Embora possa parecer uma tarefa mecânica, se bem conduzido, o exercício auxilia o aluno a compreender melhor a sintaxe da oração subordinada adjetiva preposicionada. Observe que, em todas as alíneas do exercício 6 (Figura 4), além das respostas que estão no gabarito do livro do professor, o aluno poderia selecionar outros pontos de partida e, assim, conseguir se familiarizar com o valor sintático das orações e com as diferentes possibilidades de organização da oração:

(11) **Habito um bairro. O bairro é antigo.**

Habito um bairro que é antigo. / O bairro em que habito é antigo. / O bairro onde habito é antigo. / Habito no bairro antigo. / No bairro antigo é onde habito. / Habito um antigo bairro./ No bairro antigo, eu habito…. (entre outras possibilidades).

De acordo com Franchi (1991, p. 35),

> [...] é no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua, que se pode compreender melhor [...] o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas. Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução de expressões. Antes de aprender uma classificação das orações subordinadas [...], é preciso ter participado longo tempo do jogo de integrá-las umas nas outras, pelos mais diferentes procedimentos [...].

E é esse caminho que acertadamente parece ter sido seguido por Cereja e Vianna (2022) no LD para o trabalho com as orações subordinadas adjetivas. Somente após cinco páginas de exercícios de operações sobre a língua, de construção e reconstrução de orações etc., como anteriormente expostos, é que os autores apresentam a seção *Como analisar sintaticamente o pronome relativo* (Cereja; Vianna, 2022, p. 70-72).

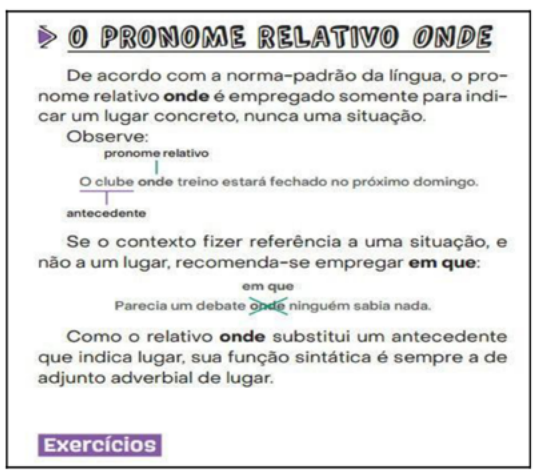
Por outro lado, o material propõe atividades que poderiam ser desenvolvidas de maneira mais científica e reflexiva. Por exemplo, nas atividades sobre orações subordinadas preposicionadas, em nenhum momento (sequer nos comentários para o professor) é aventado o fato de que o corte da preposição (não aceito pelas gramáticas normativistas), como (12), é bastante produzido entre os falantes, inclusive presente em textos jornalísticos, como mostrou Oliveira (2022) para citar uma pesquisa recente:

(12) É um assunto [que Luiz Inácio Lula da Silva tem especial dificuldade de lidar]. (Oliveira, 2022, p. 92 – texto I, *Jornal Estadão*, linhas 12/13).

Da mesma forma, em relação ao uso do pronome relativo *onde*, amplamente estudado por linguistas, não há menção sobre outros usos desse *onde*, a não ser os aceitos pela

norma-padrão, e uma menção breve sobre o uso inadequado do *onde* retomando uma *situação*. Veja:

Figura 5: Excerto do LD analisado


O PRONOME RELATIVO ONDE

De acordo com a norma-padrão da língua, o pronome relativo **onde** é empregado somente para indicar um lugar concreto, nunca uma situação.

Observe:

pronome relativo

O clube **onde** treino estará fechado no próximo domingo.

antecedente

Se o contexto fizer referência a uma situação, e não a um lugar, recomenda-se empregar **em que**:

em que

Parecia um debate ~~onde~~ ninguém sabia nada.

Como o relativo **onde** substitui um antecedente que indica lugar, sua função sintática é sempre a de adjunto adverbial de lugar.

Exercícios

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 71).

Um trabalho de investigação científica, em jornais e revistas (ou mesmo em textos produzidos pelos próprios alunos), poderia revelar outros usos do *onde*, tão recorrentes mas não aceitos pela norma-padrão da língua portuguesa, como os elencados na dissertação de Lima (2007). Por oportuno, apresentamos alguns desses usos, em (13):

(13) a. Posso fazer o uso de **email** ONDE a linguagem é toda codificada e nada tem haver com o que os professores de português exigem. (TPDF, 471) (Lima, 2007, p. 97).

b. Estamos vivendo em **tempos** ONDE a cada momento temos novos desafios que não estamos preparados (TPDF, 421). (Lima, 2007, p. 113).

c. E esta competência comunicativa já vem sendo formada desde a infancia e nos atos de interação na sociedade, ONDE que é fundamental o emprego e aplicação desta competência aos alunos em sala de aula, pois eles ja estão mais familiarizados com ela (EL, 276). (Lima, 2007, p. 121).

Todos esses trechos de texto são "textos produzidos por estudantes dos semestres finais do curso de Letras e por professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental e médio da rede pública e privada do Distrito Federal e de Goiás" (Lima, 2007, p. 7). Observe que, em (13a), o pronome relativo *onde* retoma um antecedente com valor de espaço virtual (*email*); com valor temporal em (13b), *tempos*; e com valor de conclusão, podendo o pronome *onde* ser substituído por *portanto*, *por* isso ou *pois* em (13c). Ao todo, Lima identifica oito valores semânticos para o *onde*, que ele acomoda em uma escala de *espaço > tempo > texto*.

Ao não propor (ou não mencionar esses fenômenos), parece-nos que o livro poderá produzir no aluno certa aversão, já que o que está sendo estudado não reflete a realidade, podendo provocar bloqueio e desinteresse pelo conhecimento. O que poderia ser feito é um paralelo entre o que prescreve a normal gramatical e o que os alunos utilizam/observam no dia a dia ou o que os estudos linguísticos têm mostrado/estudado – ou seja, fazer um paralelo entre a gramática prescritiva e os estudos linguísticos, ou mesmo partir de dados dos alunos para, então, apresentar, discutir os dados normativos.

Essa omissão vai de encontro com o que consta no livro, na seção de *Orientações ao professor*, em que se afirma que o livro contém boxes, denominados *Contraponto*, utilizados

para chamar a atenção do aluno para outros pontos de vista – diferentes daqueles puramente normativos:

> Contudo, pela falta de outro modelo consensual, melhor e mais bem-acabado, preferimos trabalhar as categorias consagradas e, sempre que possível, chamar a atenção dos alunos para a incoerência do modelo gramatical ou para a existência de pontos de vista diferentes sobre o assunto. O boxe Contraponto tem essa finalidade, ou seja, procura abrir espaço para outras vozes e outros pontos de vista a respeito de aspectos controversos da gramática. Assim, os alunos ficam cientes da prescrição ou da descrição gramatical convencional e entram em contato também com outras formas de pensar a língua, o que pode aguçar-lhes o senso crítico a respeito do uso social da língua e da linguagem (Cereja; Vianna, 2022, p. 47).

Para encerrar, registramos que ao pronome *cujo* também não é dado esse olhar mais científico. As atividades acabam por reproduzir aquelas da tradição gramatical.

4 Considerações finais

Neste capítulo, objetivamos verificar se o LD do 9º, versão do professor, *Português: linguagens* (Cereja; Vianna, 2022), indicado pelo PNLD, segue uma perspectiva científica para o trabalho com as orações subordinadas adjetivas preposicionadas, como advogam os trabalhos em linguística formal e a própria BNCC (Brasil, 2017).

O resultado desta pesquisa demonstrou que os trechos do LD analisado têm esse movimento de um trabalho mais científico para o estudo das orações subordinadas adjetivas, mas ele ainda pode melhorar. Como pontos positivos, destacamos o fato de o livro construir a definição de oração subordinada adjetiva a partir de exercícios; o cuidado em apresentar as orações subordinadas iniciando pelas mais acessíveis (Hierarquia da Acessibilidade); e os lembretes, aos alunos, sobre assuntos relacionados já estudados (conhecimento prévio). Por outro lado, observamos que, especificamente na parte sobre as subordinadas adjetivas preposicionadas, não há menção às outras estratégias (como a cortadora e a resumptiva) que são mais recorrentes e que poderiam ser utilizadas para a introdução do assunto. Da mesma forma, para os pronomes *onde* e *cujo*, o LD se restringe aos usos prescritivos, não mencionando (nem na seção *Orientações ao professor*) estudos científicos bastante importantes e amplamente conhecidos.

Sugerimos que os LD e os professores aproveitem os estudos linguísticos para um trabalho mais reflexivo e produtivo da gramática em sala de aula. Partir do que o aluno já sabe, como as orações subordinadas adjetivas cortadoras e resumptivas, para chegar às regras prescritas pela tradição normativa, as adjetivas preposicionadas, parece ser uma escolha acertada uma vez que se valoriza a realidade linguística do aluno, partindo dela para o trabalho/ensino de outras formas e usos da língua, a normativa.

Cabe pontuar que analisamos apenas uma pequena parte do LD, o que pode não refletir a totalidade do trabalho proposto pelo material. Nos tópicos analisados, observamos o trabalho com o estudo da língua desenvolvido de forma científica, buscando pontos que poderiam apresentar uma maior proposta de reflexão, em especial as orações não prescritas na norma-padrão, utilizadas no cotidiano dos alunos. Uma nova proposta poderia potencializar o estudo científico da(s) gramática(s) em sala de aula, utilizando-se ainda mais da gramática internalizada e dos estudos linguísticos.

Por fim, destacamos que as constantes avaliações pelas quais os LD passam, como a do Guia do LD e em pesquisas como a aqui apresentada, revelam que ainda que apresentem problemas, esses materiais estão cada vez mais elaborados e têm se constituído uma ferramenta bastante útil para o ensino de língua portuguesa.

Referências

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

BRASIL. **PNLD 2024** – Obras Didáticas: Língua Portuguesa. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: MEC, [20--].

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português**: linguagens, 9º ano. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

CHOMSKY, Avran Noam. On wh-movement. *In*: CULICOVER, P.; WASOW, T.; AKMAJIAN, A. (ed.). **Formal Syntax**. New York: Academic Press, 1977. p. 71-132.

CORRÊA, Vilma Reche. Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no Português do Brasil. **Sintesis**: revista de pós-graduação, [*s. l.*], p. 87-100, 1999.

CORRÊA, Vilma Reche. **Oração relativa**: o que se fala e o que se aprende no Português do Brasil. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

DE VRIES, Mark de. **The syntax of relativization**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Netherlands Graduate School of Linguistics, Netherlands, 2002.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

KEENAN, Edward L.; COMRIE, Bernard. Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. **Linguistic Inquiry**, Cambridge, v. 8, n. 1, p. 63-99, 1977.

KENEDY, Eduardo. **A antinaturalidade do pied-piping em orações relativas**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

LIMA, Sóstenes Cezar de. **Impacto do vernáculo sobre o uso do 'onde' na escrita monitorada**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LOBATO, Lucia. **Linguística e ensino de línguas**. Brasília: UnB, 2015.

MEDEIROS JUNIOR, Paulo Medeiros. **Gramática sim, e daí?** Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos da Educação Básica. Curitiba: CRV, 2020.

OLIVEIRA, Bárbara Magalhães de. **O uso das orações relativas em editoriais de jornal**: os tipos padrão e não padrão. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

PILATI, Eloisa. Contribuições do Conhecimento Gramatical para o Processo de Escrita: a proposta da gramaticoteca. *In*: ROEPER, Tom; MAIA, Tom; PILATI, Eloisa. **Experimentando Linguística na escola**: conhecimento gramatical, leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2020.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ROSSI, Mayara *et al*. História e Uso do Livro Didático na Educação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [*s. l.*], v. 25, n. 3, p. 498-503, 2024.

TARALLO, Fernando. **Relativization strategies in Brazilian Portuguese**. 1983. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Pennsylvania, Philadelphia, 1983.

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Adrian Velasque – Acadêmico da 9ª fase do curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET ALL) desde 2021, participando de projetos que investigam alternativas metodológicas para o ensino de línguas, literatura e escrita. Atua no campo da Semântica, com ênfase em metáforas conceituais. Sobre o trabalho com o PET, organizou a coletânea *PET ALL Letras e Pedagogia: nas trilhas da formação integral* (2024), em parceria com a tutora Morgana Fabiola Cambrussi, além de ter publicado quatro capítulos de livros: "Metáfora verde – meio ambiente, cultura e sociedade" (2022), "Metáfora verde, educação e meio ambiente" (2023), "Respira! Bem-estar na universidade" (2024) e "O acontecimento da formação acadêmica integral" (2024). Entre 2022 e 2024, atuou como voluntário no Centro de Línguas da UFFS (CELUFFS), lecionando espanhol como língua estrangeira. Atualmente, integra o colegiado do curso de Letras como representante discente titular e foi vice-coordenador do Centro Acadêmico Livre de Letras (CALLE) na gestão 2022-2023. Dentre as diversas oportunidades acadêmicas, considera enriquecedor ter autonomia e poder desenvolver projetos que beneficiem tanto a comunidade acadêmica quanto a regional.
Contato: adrian.velasque@estudante.uffs.edu.br.

Aline Cassol Daga Cavalheiro – Professora doutora em Linguística, docente do Curso de Graduação em Letras – Português e Espanhol e do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. No curso de Letras, é coordenadora de estágio, atuando principalmente nas disciplinas relacionadas à área de Ensino de Língua Portuguesa. No Programa de Iniciação à Docência (PIBID), foi coordenadora de área durante a vigência dos editais Capes n. 7/2018 e n. 2/2020, e atualmente é coordenadora de área de gestão de processos educacionais (edital Capes n. 10/2024). Desenvolve pesquisas na área de Educação em Linguagem, sob ancoragem histórico-cultural. Atua como colaboradora do PET ALL, em projetos de extensão.
Contato: aline.daga@uffs.edu.br.

Aline Fátima Lazarotto – Professora doutora em Educação, docente do curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. No curso de Pedagogia, é coordenadora de estágio, atuando principalmente nas disciplinas relacionadas a infância, arte e educação e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Coordena o Laboratório de Expressão Artística do Curso de Pedagogia e projetos de monitoria de ensino. Desenvolve pesquisas na área da História Social da Infância no Brasil e de Santa Catarina, Educação Infantil, Arte e docência com crianças. Atua como colaboradora do PET ALL, em projetos de extensão.
Contato: aline.lazarotto@uffs.edu.br.

Andressa Carvalho Benedito – Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) desde 2023, atuando em projetos voltados à Educação Infantil, com ênfase na literatura e na contação de histórias. Em 2024, participou do projeto "Respira e Partilha", realizando contações de histórias em parceria com o SESC. Desenvolveu atividades de estudo e pesquisa no campo da literatura infantil. Colaborou com a organização do "Espaço Brincar", na Feira do Livro de Chapecó (2024), promovendo atividades lúdicas para crianças. Desenvolveu materiais didáticos inclusivos para contação de histórias em Libras, voltados a crianças surdas do polo bilíngue da EEB Nelson Horostecki, sob a orientação da professora Naiara Valentini. Também participou da ação "Mulheres Professoras de Bebês: Vivências de escuta", promovendo rodas de conversa com professoras da Educação Infantil no município de Guatambu (SC). Atualmente, integra o projeto "Fios e Texturas: Tecendo Cenários de Arte na Educação Infantil", coordenado pela professora Aline Fátima Lazarotto.

Contato: andressa.benedito@estudante.uffs.edu.br.

Ani Carla Marchesan – Doutora em Linguística Teórica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2012). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó, atuando em graduação e pós-graduação. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFFS (gestão 2021-2023). Suas pesquisas são na área da Teoria e Análise Linguística, com foco na sintaxe do português brasileiro e na transposição didática da linguística formal para o ensino. Atua como colaboradora do PET ALL em projetos de ensino e de pesquisa.

Contato: animarchesan@uffs.edu.br.

Daniela Luiza Dal Cortivo – Acadêmica da 5ª fase do curso de Pedagogia – Licenciatura, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET ALL), desde 2024. Atua em projetos extensionistas voltados para a formação continuada de professores na Educação Infantil, que visam fortalecer diálogos entre prática e teoria, objetivando a construção de uma abordagem interdisciplinar, que contemple as complexidades da Educação Infantil. É também integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infâncias e Crianças (GRUPEI), coordenado pelas professoras doutoras Andréa Simões Rivero e Aline Fatima Lazzarotto, em que busca desenvolver ações acadêmicas e regionais que promovam a reflexão crítica e a produção de conhecimento sobre as infâncias e a Educação Infantil, com foco nas especificidades e desafios contemporâneos.

Contato: danielaluizadalcortivo@gmail.com.

Débora Winckler Bedin – Discente da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras, Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Atualmente, bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes. Foi bolsista do Centro de Línguas da UFFS (CELUFFS), ministrando aulas de espanhol presenciais e *on-line* para mais de 80 alunos. Além disso, integrou o programa "Idiomas sem Fronteiras", promovido pelo Ministério da Educação, no qual teve a oportunidade de lecionar para discentes de diferentes regiões do

Brasil. Atuou na comissão organizadora da viagem do curso de Letras a Buenos Aires em 2023, trabalhando ativamente nos projetos "Letras Sin Fronteras" e "Grandes Personajes". Outro projeto de que participou foi o "Letras del Alma", cujo objetivo é levar a literatura para diferentes cidades do Uruguai. O contexto acadêmico e sua atuação no PET ALL têm lhe proporcionado vivências pelas quais é profundamente agradecida.

Contato: debora.bedin@estudante.uffs.edu.br.

Georgia Bastos – Acadêmica da 10ª fase do curso de Pedagogia – Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária (PET ALL) da UFFS desde 2024. Pesquisa a alfabetização e os processos de ensino e aprendizagem. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Escola de Vigotski (GEPEVI). Atuou como monitora bolsista do curso de Pedagogia de novembro de 2021 a agosto de 2022, vinculada ao Laboratório de Experiências Lúdicas e Brincadeiras (Ludobrinc). Participou também do Programa de Residência Pedagógica (PRP) de outubro de 2023 a março de 2024, atuando na regência de aulas de alfabetização e inclusão, temas pertinentes ao PRP. Ao longo do percurso formativo, apresentou os seguintes trabalhos: no III Congresso Ibero-americano de Educação Sociedade e Cultura (III CIESC), "A Monitoria Acadêmica no curso de Pedagogia da UFFS Campus Chapecó: Relato de Experiência – 2022"; na X Semana Acadêmica de Letras, "Perspectivas e Impactos dos Recursos Tecnológicos Utilizados no Processo de Ensino e Aprendizagem na Pandemia de COVID-19"; no 1º EPREI-SUL – Encontro de Pesquisa e Redes de Ensino em Educação Integral da Região Sul, "A Formação do Professor Alfabetizador". Atuou na organização da X Semana Acadêmica de Pedagogia (2022). Entende a importante contribuição do PET no percurso acadêmico, destacando a promoção da autonomia dos estudantes e o incentivo à tomada de decisões, característicos do Programa, assim como compreende que o PET ALL, através de seus projetos, cumpre papel de grande importância ao transpor os muros da universidade e se conectar com a comunidade local.

Contato: gia1979.bastos@gmail.com.

Giovana Cofferri de Oliveira – Acadêmica da 10ª fase do curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET ALL) desde 2021. É representante discente do CLAA (Comissão Local de Acompanhamento e Avaliação dos Grupos PET). Tem interesse nas áreas de literatura, formação de leitores e estudos do discurso, bem como no estudo das infâncias. Participou de projetos de extensão sobre alfabetização e formação docente, oficinas de escrita literária e grupo de pesquisa sobre crítica literária.

Contato: giovana.cofferri@estudante.uffs.edu.br.

Kassiane Boita Kappes – Discente da 6ª fase do curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Atualmente bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Foi bolsista também do Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde – PET: Saúde/Equidade. Dedica-se à pesquisa no grupo que estuda a epistemologia de

Fleck e suas conexões com a Educação em Ciências. Recentemente, escreveu o capítulo de livro intitulado "Classificação dos tumores do sistema nervoso central pediátrico e impactos no neurodesenvolvimento: uma revisão sistemática através da literatura", que está presente no *e-book Jornada médica: Ciência e tecnologia em busca da qualidade de vida 5* (2024). Dentre as oportunidades acadêmicas, encontra satisfação nas vivências proporcionadas pelo PET ALL.

Contato: kassiane.boita@estudante.uffs.edu.br.

Katia Aparecida Seganfredo – Graduada em Pedagogia (2004), mestre em Educação (2008) e doutora em Educação (2014). Docente na UFFS, no curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus* Chapecó. Atua na área de práticas pedagógicas, formação de professores e educação do campo. Coordenadora Estadual do Programa Escola em Tempo Integral – Formação Continuada para secretarias de educação da Região Sul. Desenvolve projetos de ensino e de extensão relacionados a práticas pedagógicas e à ludicidade.

Contato: katia.seganfredo@uffs.edu.br.

Laura Tuschinski Prates – Graduada em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. Já foi bolsista do PIBID, de 2020 a 2022, e também bolsista e voluntária do Programa de Residência Pedagógica, de 2022 a 2024. Entre os anos de 2023 e 2024, foi voluntária e bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária (PET ALL), em que atuou em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Pelo PET, desenvolveu a pesquisa "A mulher e a maternidade na ditadura: análise da obra Jamais o fogo nunca (2017), e o controle sobre os corpos femininos nas ditaduras latino-americanas", em parceria com a professora doutora Alejandra M. Rojas (UFFS); esse trabalho foi publicado na coletânea *PET ALL Letras e Pedagogia: nas trilhas da formação integral* (2024). Também publicou "Oficina de escrita criativa e literária: nas trilhas do conto" (2024) e "Respira! Bem-estar na Universidade" (2024). Em 2024 e 2025, participou da equipe de organização das oficinas de escrita literária: Oficina Literária: nas trilhas do conto (2024) e Oficina de Poesia (2025), em parceria com o Programa de Extensão Travessias em Linguagens. Além disso, atuou como professora voluntária do Centro de Línguas da UFFS (CELUFFS), em que lecionou uma oficina de espanhol como segunda língua para adolescentes da ONG Verde Vida. Considera que os projetos de extensão dentro da universidade são uma oportunidade de enriquecer o currículo e também as vivências culturais e sociais dos estudantes, permitindo uma formação mais humana e de grande valor para a jornada acadêmica.

Contato: laura.prates@estudante.uffs.edu.br.

Lisaura Maria Beltrame – Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestre em Educação pela Universidade do Oeste da Santa Catarina – UNOESC, *Campus* de Videira, e Instituto Pedagógico Latinoamericano – IPLAC. Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Graduada em Pedagogia, habilitação em Educação Infantil e habilitação em Psicologia da Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Docente da área específica da Educação Infantil da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS,

Campus Chapecó, desde 2013. Tem experiência como Coordenadora de Área do PIBID Pedagogia desde 2010, além de ter desenvolvido muitos outros projetos de ensino e de extensão. Pesquisadora na área de Educação Infantil, infâncias, ludicidade, brincar, brincadeira de faz de conta. Participa do grupo Filosofia, Cultura e Educação – FILJEM/CNPq da UFSM, dos grupos de pesquisa da UFFS (Gepevi e Desenvolvimento humano) e do grupo de pesquisa GPECI da UNIOESTE – PR.
Contato: lisaura.beltrame@uffs.edu.br.

Maria Eduarda Albuquerque – Graduada no curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET ALL) do ano de 2020 a 2024, participando de projetos que investigam alternativas metodológicas para o ensino de línguas, literatura e escrita. Atua no campo da Semântica, com ênfase em metáforas conceituais. Sobre o trabalho com o PET, realizou a pesquisa intitulada "Representação de gênero no debate público em redes sociais: uma análise de metáforas conceituais", em 2024. Participou do projeto de extensão "Respira! Bem-estar na universidade" de 2023 a 2024. Realizou a oferta da Oficina de Redação do ENEM, em 2024. Foi voluntária no Centro de Línguas da UFFS (CELUFFS), de 2022 a 2023, atuando como professora e realizando trabalhos de tradução de materiais. Possui cinco capítulos de livro publicados: "Experiências docentes: a conexão entre as atividades de ensino do PET ALL e o curso de Letras" (2024), "Da elaboração à execução de um projeto de ensino: a língua espanhola em foco" (2023), "Respira! Bem-estar na universidade" (2023), "Cineclube Sudaca: O PET e o trabalho com obras audiovisuais em língua portuguesa e espanhola" (2022) e "Da elaboração à execução de um projeto de ensino: a língua espanhola em foco" (2022).
Contato: maria.allbuquerque05@gmail.com.

Maria Lúcia Marocco Maraschin – Professora doutora em Educação, docente do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. No curso de Pedagogia, atua na área de Alfabetização, Ação Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos; Estágios Curriculares I e II do Ensino Fundamental. É coordenadora de extensão nesse curso. Atuou como alfabetizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como gestora pedagógica e institucional da rede, atuou na gestão da extensão e em projetos de formação de professores em diversas áreas desse recorte formativo. Atuou como Coordenadora Institucional do PIBIB (2011-2016), como coordenadora de área (2016-2020) e como colaboradora (2020-2022 e 2022-2023) no subprojeto Pedagogia, no *Campus* Chapecó. Atua como Colaboradora do PET ALL, em projetos de extensão e pesquisa.
Contato: maria.maraschin@uffs.edu.br.

Morgana Fabiola Cambrussi – Docente da área de Língua Portuguesa e Linguística da UFFS, *Campus* Chapecó, desde 2010. Doutora em Linguística (2009) e professora do Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Atua no campo da semântica e da pragmática. Tem experiência como Coordenadora de Área do PIBID Letras e do PIBID Interdisciplinar (Geografia, História, Letras e Pedagogia), além de ter desenvolvido muitos outros projetos de ensino e de extensão. Desde 2023,

atua como tutora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS, *Campus* Chapecó (PET ALL). Sobre o trabalho com o PET, organizou as coletâneas: *PET Assessoria Linguística e Literária: formação docente em foco* (2023), em parceria com o ex-tutor Eric Duarte Ferreira; e *PET ALL Letras e pedagogia: nas trilhas da formação integral* (2024), em parceria com o petiano Adrian Velasque. Entre as possibilidades acadêmicas, sente-se realizada com a oportunidade de aprender e de compartilhar experiências que a tutoria do PET ALL lhe proporciona.

Contato: morgana@uffs.edu.br.

Naiara Valentini – Doutorado em andamento em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Especialização em Educação Especial pela FAMART. Graduação em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Tradutora Intérprete de Libras na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Docente substituta de Libras Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Tem experiência na área da Educação, Linguística e projetos Culturais e de Audiovisual, com ênfase na Interpretação em Libras, Educação de Surdos, promoção de Inclusão e Acessibilidade e Ensino de Línguas.

Contato: naiara.valentini@uffs.edu.br.

Paulo Acácio A. V. Soares – Doutorando em Línguas e Literaturas Hispânicas na Stony Brook University, EUA. Mestre em Humanidades e Licenciado em História pela UFFS. Professor na rede pública de Chapecó (SC) e Teaching Assistant na Stony Brook University, lecionando Espanhol, Português, História, Direitos Humanos, Diversidade e Empreendedorismo. Sua pesquisa investiga a construção histórica e literária do gaúcho como símbolo racializado no Sul do Brasil, Argentina e Uruguai, analisando sua apropriação por discursos nacionalistas e conservadores, além de suas ressignificações contemporâneas. Fluente em português, espanhol e inglês, recebeu prêmios acadêmicos, como a Edward Guiliano ‘78, PhD, Global Fellowship (2023).

Contato: pauloacacioavsoares@gmail.com.

Solange Labbonia – Docente da área de Língua Espanhola e Linguística Aplicada da UFFS, *Campus* Chapecó, desde 2012. Mestre em Teoria Literária e Doutora em Língua Espanhola (USP, 2018). Coordenou o curso de Graduação de 2021 a 2023 e atua no campo do ensino de espanhol para brasileiros e da sintaxe funcional e comparada (português e espanhol). Atualmente, atua como Coordenadora de Área do PIBID Letras e desenvolve um material didático para o MEC, em parceria com a UNILA, além de ter coordenado outros projetos de ensino e de extensão, dentre eles a implementação de um grupo de teatro e contação de histórias. Sobre o trabalho com o PET, atua como docente parceira em vários projetos desde 2016. Sente-se realizada com a oportunidade de aprender e de compartilhar experiências que o PET ALL lhe proporciona.

Contato: solange.labbonia@uffs.edu.br.

Thyago Camargo Chaves – Acadêmico da 9ª fase do curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó.

Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET ALL) desde 2021, participando de projetos que investigam alternativas metodológicas para o ensino de línguas, gramática, escrita e literatura. Atua na área de linguística, com ênfase no quadro teórico da Gramática Gerativa. Sobre o trabalho com o PET, publicou os seguintes capítulos de livro: "Metáfora verde – meio ambiente, cultura e sociedade" (2022), "Metáfora verde, educação e meio ambiente" (2023), "Monitoria em sintaxe: relato de experiência" (2024). Entre 2023 e 2024, atuou como monitor de ensino nos componentes curriculares de "Estudos da língua portuguesa III: sintaxe" e "Estudos da língua portuguesa IV: sintaxe", ambos do curso de Letras da UFFS. Desde 2024, desenvolve projetos de pesquisa sobre as orações relativas a partir da participação no grupo de estudos "Sintaxes". Atualmente, integra o colegiado do curso de Letras como representante discente titular. Tem interesse pelo desenvolvimento de projetos que possibilitem alternativas para o ensino de língua, a partir do desenvolvimento de pesquisas em teoria gramatical e sua aplicação.

Contato: thyago.camargo@estudante.uffs.edu.br.

PET

PROGRAMA DE
EDUCAÇÃO TUTORIAL
UFFS

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL | LETRAS E PEDAGOGIA - CHAPECÓ

PET

Assessoria Linguística
e Literária da UFFS

UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL