

Instituto  
**Singularidades**



ANAIS DA X JORNADA SINGULAR  
PEDAGOGIA

1º SEMESTRE DE 2025

ANAIS DA X JORNADA SINGULAR  
PEDAGOGIA  
1º SEMESTRE 2025

# ANAIS DA X JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

São Paulo - 7 de junho de 2025

Realização LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
Singularidades

**Organizadoras**

Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota  
Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira  
Profa. Ma. Sofia de Alencastro

**ANAIS DA X JORNADA SINGULAR  
PEDAGOGIA**

**1º SEMESTRE 2025**

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca

Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades

Direitos Autorais 2025

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por  
qualquer meio, sem a autorização expressa dos autores.

A revisão e normalização dos textos são de responsabilidade dos  
autores

J82

X Jornada Singular (2025: São Paulo, SP)  
Anais / 1º semestre de Pedagogia, 7 jun. em São  
Paulo, SP. - São Paulo, Instituto Singularidades, 2025.  
p.83: il. 3,77 MB.

ISSN: 2794-9261

1. Educação 2. Pedagogia 3. Projeto Educacional 4.  
Prática de ensino 5. Didática I. Mota, Angela Di Paolo, org. II.  
Alencastro, Sofia de, org. III. Título

CDD 370.5

**Elaborado por Karina Souza – CRB/8: 8703**

São Paulo, Brasil  
7 de junho de 2025  
Licenciatura em Pedagogia  
Singularidades  
Acervo Digital

## Comissão organizadora da X Jornada Singular

Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota

Profa. Ma. Sofia de Alencastro

## Comissão científica

Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota

(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira

(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Sofia de Alencastro

(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

## Orientadoras:

Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira

(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

## Pareceristas *ad hoc*

Profa. Dra. Angela di Paolo

Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori

Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo

Prof. Dr. Fernando A. Perina Cardoso

Profa. Ma. Lucas Dantas

Profa. Ma. Sofia de Alencastro

## Apresentação do Anais da X Jornada

É com grande satisfação que apresentamos a décima edição dos Anais da Jornada, um registro das investigações e produções didático-pedagógicas que foram apresentadas em 07 de junho de 2025. Este conjunto de trabalhos reflete o compromisso com a pesquisa crítica e a transformação das práticas educacionais, abordando desafios contemporâneos na Pedagogia, com ênfase na diversidade, inclusão, e nas bases do desenvolvimento infantil e da formação docente.

Os estudos aqui reunidos se aprofundam questões cruciais que perpassam a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como eixo central a urgência de se promover uma educação mais humanizada, equitativa e comprometida com a pluralidade. Eles expressam um ecossistema pedagógico: há a investigação sobre as raízes do preconceito e da exclusão (a performance de gênero e a transfobia), os estudos sobre a fertilidade do solo na primeira infância (acolhimento e rotina), as ferramentas para cultivar saberes específicos (TEA e TDAH) e, por fim, métodos para expandir os horizontes através da literatura, arte e consciência climática.

Um bloco significativo de trabalhos aborda diretamente as questões de diversidade de gênero e identidade. A pesquisa ***A performance de gênero na educação de crianças pequenas: estereótipos, desafios e novas perspectivas*** investiga as práticas de ensino relacionadas à performance de gênero, apontando que a lógica binária ainda está muito presente na educação e que, apesar de muitos educadores reconhecerem a importância do tema, há uma adesão parcial aos conceitos de gênero em suas práticas. O estudo reforça a necessidade de uma formação continuada acessível e desmistificada, que contribua para a construção de um ambiente escolar plural e reflexivo.

Em um esforço complementar, o trabalho ***Diversidade em prática: uma proposta de inclusão para pessoas trans***, inspirada na experiência de Amalgamar, propõe a capacitação de educadores para adotarem um olhar mais humanizado para as pessoas transexuais e LGBTQIPA+12, em geral. O material didático em formato de site busca ampliar os debates sobre gênero, equidade, inclusão e diversidade, reconhecendo que a exclusão de pessoas trans e travestis é um problema complexo e multifacetado e que a evasão escolar dessa população é frequentemente imposta pela “pedagogia da violência”. Este trabalho se fundamenta na pedagogia crítica, que valoriza a transgressão como forma de resistência e o reconhecimento das vivências trans como saberes que desafiam as

normas.

A perspectiva de pluralidade cultural no currículo é reforçada por **Letramento literário e interculturalidade: literatura japonesa e nikkei nos itinerários de leitura escolar**. Esta pesquisa argumenta sobre a relevância de inserir literatura com personagens japoneses e **nikkeis** nos itinerários de leitura escolar para promover relações interculturais e valorizar a pluralidade dos modos de ser, combatendo equívocos e generalizações sobre povos asiáticos.

O tema da inclusão de alunos com necessidades específicas se manifesta em dois trabalhos essenciais. Em **Contribuições de materiais de apoio na alfabetização de crianças com TEA** demonstra-se que o uso de materiais pedagógicos inovadores, como jogos e alfabetos móveis, pode facilitar o aprendizado de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo, ancorado em autores como Vygotsky e Ausubel, aponta que a personalização das atividades pedagógicas é crucial para a inclusão eficaz, facilitando o engajamento e a motivação dos alunos.

Em linha com o desafio da singularidade, **Os impactos do TDAH e seus desafios em relação ao processo de ensino-aprendizagem** buscou compreender os desafios de alunos com TDAH, concluindo que eles exigem uma abordagem pedagógica flexível e empática. O trabalho reforça a necessidade de formação continuada para educadores e a integração real entre família e escola para garantir o desenvolvimento integral do sujeito.

A base da educação para crianças pequenas (0 a 3 anos) é explorada através do foco na estabilidade e no afeto. **Organização e previsibilidade: um olhar montessoriano** para a rotina investiga como a rotina previsível contribui para a construção de vínculos, autonomia e segurança emocional das crianças. O estudo destaca a importância do olhar atento e sensível do educador no planejamento do trabalho docente.

Complementarmente, **A importância do acolhimento da criança e da família no processo de adaptação** (0 a 3 anos) analisa as concepções e procedimentos pedagógicos adotados por educadores de creches públicas para promover um acolhimento e adaptação mais tranquilos e eficazes, valorizando o alinhamento entre educar e cuidar.

Movendo-se para as linguagens, **A presença da expressividade do estudante no ambiente escolar** verifica como as linguagens expressivas se manifestam no cotidiano escolar. O trabalho conclui que a inclusão da arte no currículo é necessária para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, contribuindo para uma educação estética e humanizada.

A literatura é analisada como um vetor para a formação e a conscientização em **Marés crescentes: a educação ambiental por meio da literatura infantil para crianças de 4 a 6 anos** ao investigar o papel da literatura infantil na sensibilização de crianças pequenas sobre a crise climática. A pesquisa propõe um livro autoral para demonstrar que narrativas literárias estéticas e sensíveis são ferramentas eficazes para promover a consciência ambiental crítica desde a infância.

Refletindo sobre a formação de leitores mais velhos, **Para gostar de ler: o planejamento e a leitura cativante como instrumentos para a formação do leitor literário** investiga o impacto da mediação de leitura literária e do planejamento cuidadoso no engajamento e interesse de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. O estudo ressalta que um trabalho de mediação realizado com esmero, aliado a uma cuidadosa formação continuada, contribui positivamente para a formação do leitor literário.

Em síntese, os trabalhos que compõem o Anais da X Jornada Singular fornece um panorama robusto e multifacetado das prioridades pedagógicas atuais, enfatizando a necessidade de que a educação seja, fundamentalmente, um espaço de justiça, afeto e intencionalidade. As pesquisas reforçam o papel da escola como agente transformador, capaz de desafiar as estruturas opressoras e promover a autonomia e a inclusão de todos os sujeitos.

# Programação

APRESENTAÇÕES DIA 07/06

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	A importância do acolhimento da criança de 0 a 3 anos e da família no processo de adaptação	Cleide Gonçalves da Silva	Profa. Dra. Elizabeth R. Sanada Gurgueira	Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo
Monografia	A presença da expressividade do estudante no ambiente escolar	Maria Júlia Moita Gonçalves	Profa. Dra. Elizabeth R. Sanada Gurgueira	Prof. Me. Fernando Perina Cardoso
Monografia	Letramento literário e interculturalidade: literatura japonesa e nikkei nos itinerários de leitura escolar	Evelyn Harumi Tomoyose	Profa. Dra. Elizabeth R. Sanada Gurgueira	Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori
Monografia	Os impactos do TDAH e seus desafios em relação ao processo de ensino-aprendizagem	Ana Laura Calcado Dick	Profa. Dra. Elizabeth R. Sanada Gurgueira	Profa. Ma. Sofia de Alencastro
Material Didático	A performance de gênero na educação de crianças pequenas: estereótipos, desafios e novas perspectivas	Fernanda Godoy Semensato Eduardo Seiji Correia Aoki Nicole Mariano Passos Veridiana Ferreira da Silva	Profa. Dra. Elizabeth R. Sanada Gurgueira	Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota
Material didático	Contribuições de materiais de apoio na alfabetização de crianças com TEA	Maria Eduarda Pereira Roso Medeiros Rebeca França Vilioti	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira	Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota
Monografia	Organização e previsibilidade: um olhar montessoriano para a rotina na Educação Infantil	Letícia de Paula Quirino Lemes	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira	Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota

# Programação

APRESENTAÇÕES DIA 07/06

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	Para gostar de ler: o planejamento e a leitura cativante como instrumento do mediador na formação do leitor literário	Ana Clarissa de Lima Falcão	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira	Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori
Material didático	Marés Crescentes: a educação ambiental por meio da literatura infantil para crianças de 4 a 6 anos	Maria Eduarda Camargo de Mello Maria Eduarda Ferreira Guerra	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira	Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori
Material didático	Diversidade em prática: uma proposta de inclusão para pessoas trans, inspirada na experiência de Amalgamar	Maria Luz Miranda da Silva Zaila Luz Batista de Souza	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira	Profa. Ma. Lucas Dantas



# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

## PROGRAMAÇÃO

### PARTE 1

#### PROJETOS DE MATERIAL DIDÁTICO

- 01. A performance de gênero na educação de crianças pequenas: estereótipos, desafios e novas perspectivas**  
Eduardo Seiji Correa Aoki, Fernanda Godoy Semensato, Nicole Mariano Passos e Veridiana Ferreira da Silva ..... 019
- 02. Contribuições de materiais de apoio na alfabetização de crianças com TEA**  
Maria Eduarda Pereira Roso Medeiros e Rebeca França Vilioti ..... 067
- 03. Diversidade em prática: uma proposta de inclusão para pessoas trans, inspirada na experiência de amalgamar**  
Maria Luz Miranda da Silva e Zaila Luz Batista de Souza ..... 093
- 04. Marés crescentes: A educação ambiental por meio da literatura infantil para crianças de 4 a 6 anos**  
Maria Eduarda Camargo de Mello e Maria Eduarda Ferreira Guerra ..... 127

### PARTE 2

#### MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

- 01. A importância do acolhimento da criança e da família no processo de adaptação (0 a 3 anos)**  
Cleide Gonçalves Silva ..... 154
- 02. A presença da expressividade do estudante no ambiente escolar**  
Maria Júlia Moita Gonçalves ..... 155

- 03. Letramento literário e interculturalidade: literatura japonesa e nikkei nos itinerários de leitura escolar**  
Evelyn Harumi Tomoyose ..... 156
- 04. Organização e previsibilidade: um olhar montessoriano para a rotina**  
Letícia de Paula Quirino Lemes ..... 157
- 05. Os impactos do TDAH e seus desafios em relação ao processo de ensino-aprendizagem**  
Ana Laura Calcado Dick ..... 158
- 06. Para gostar de ler: o planejamento e a leitura cativante como instrumentos para a formação do leitor literário**  
Ana Clarissa de Lima Falcão ..... 159

EDUARDO SEIJI CORREA AOKI

FERNANDA GODOY SEMENSATO

NICOLE MARIANO PASSOS

VERIDIANA FERREIRA DA SILVA

# 01. A PERFORMANCE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ESTEREÓTIPOS, DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira.

Apresentação pública realizada em 07 de junho de 2025 com parecer da Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota.

SÃO PAULO  
2025

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as práticas de ensino relacionadas à performance de gênero na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na compreensão da aderência dos educadores aos conceitos de gênero. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de questionários e observação de práticas pedagógicas em quatro escolas da cidade de São Paulo, sendo duas da rede pública e duas da rede privada. Os resultados indicaram que, embora muitos educadores reconheçam a importância do tema, ainda há uma adesão parcial aos conceitos de gênero em suas práticas. A partir dessa análise, foi elaborado um material didático com a proposta de subsidiar a formação docente sobre o tema, oferecendo caminhos concretos para o trabalho em sala de aula. Nesse sentido, o estudo reforça a necessidade de uma formação continuada que aborde as questões de gênero de forma acessível e desmistificada, contribuindo para a construção de um ambiente escolar plural, reflexivo e comprometido com a formação de professores, crianças e famílias.

**Palavras-chave:** Performance de gênero. Formação de professores. Educação de crianças pequenas. Educação Sexual.

## 1. INTRODUÇÃO

A lógica binária de gênero, o controle dos corpos e das subjetividades das crianças pequenas está muito presente na educação seja na Educação Infantil como nos primeiros anos do Ensino Fundamental, independentemente do contexto socioeconômico da escola. Ainda é uma prática bastante comum entre muitos educadores a organização da rotina, dos espaços, das atividades e até mesmo das expectativas de sucesso dos alunos a partir das relações de gênero.

A predisposição a esse tipo de organização resulta de noções de “certo” e “errado” impostas pelas “normas de gênero” sociais adotadas por famílias e escolas e, por sua vez, atribuídas às crianças. Gibim e Müller (2018, p. 77) destacam que “sociedades organizadas a partir de bases patriarcais preconizam relações sociais hierarquizadas por meio da desigual distribuição de poder entre homens e mulheres”. Assim, mesmo que não intencionalmente, educadores passam a produzir e reproduzir pensamentos e ações que reforçam desigualdades históricas nas relações entre feminino e masculino. Por sua vez, Lins, Machado e Escoura (2016, p. 5) destacam que “os arranjos de gênero colocados em prática na sociedade exercem uma força sobre toda nossa vida cotidiana. Eles criam expectativas a respeito de como devemos agir, do que pensar e do que gostar.”

Como consequência, na escola se instalam esses arranjos nas relações entre as crianças e entre os adultos e elas, fortalecendo estereótipos. Deste modo, passa a ser fundamental abordar a questão da performance de gênero na infância, principalmente considerando que se deve buscar desenvolver um modelo educacional

que seja menos influenciado por vieses machistas, sexistas e discriminatórios, bem como mais em consonância com pressupostos legais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Nessa pesquisa, trata-se, a performance de gênero como um conceito que se refere à repetição de atos, comportamentos e discursos que produzem e mantêm a identidade de gênero como algo natural. Segundo Judith Butler (2024), o gênero não é uma essência ou uma característica inata do sujeito, mas sim um efeito contínuo de práticas sociais reiteradas, que seguem normas culturais historicamente construídas. Assim, o que entendemos como masculino ou feminino é performado por meio de gestos, expressões, modos de vestir, falar e agir, que reforçam papéis de gênero previamente estabelecidos.

Pensando nessas questões, essa pesquisa se propõe a verificar como as relações de gênero se manifestam na sala de aula e de que maneira podem ser transformadas por meio de um trabalho formativo consistente e comprometido com os educadores. Esse é um aspecto relevante, já que se observa que geralmente os educadores não tiveram contato com as questões aqui apresentadas durante sua formação inicial, nem ao longo da formação continuada, o que pode influenciar diretamente na forma como as questões de gênero são – ou não – abordadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, por ser um tema socialmente tratado com receio, as interações e relacionamentos tendem a se basear no “senso comum” e, conseqüentemente, em papéis de gênero socialmente predominantes, levando à reprodução de estereótipos tradicionais em falas, ideias, comportamentos, brincadeiras e vivências.

A hipótese que orienta este trabalho é de que crianças pequenas apresentam um repertório limitado no que se refere às performances de gênero não binárias, o que as torna mais suscetíveis à influência de fatores externos, como educadores, familiares e pares. Nesse sentido, suas interações e relações tendem a se basear nos papéis de gênero socialmente predominantes, o que contribui para a reprodução de estereótipos tradicionais em suas falas, concepções e comportamentos.

Ademais, ressalta-se que, embora muitos profissionais da educação demonstrem certa consciência sobre as questões relacionadas às performances de gênero, frequentemente não reconhecem os impactos sociais negativos decorrentes da reprodução e do reforço de estereótipos em suas práticas pedagógicas cotidianas. Nesse contexto, torna-se fundamental que educadores e educadoras conheçam e compreendam o repertório infantil no que tange às expressões de gênero, uma vez que essa compreensão pode subsidiar reflexões e ressignificações de suas práticas, favorecendo a construção de intervenções mais inclusivas e equitativas.

Além disso, mesmo que alguns educadores estejam conscientes das performances de gênero, frequentemente não reconhecem o impacto social negativo de reforçar estereótipos em suas práticas em sala de aula. Sendo assim, é crucial que conheçam e entendam conceitos e definições-chave, pois, a partir dessa compreensão, podem reconsiderar e ajustar suas práticas, promovendo intervenções cada vez mais inclusivas.

Diante disso, considera-se que o material formativo elaborado no

âmbito deste trabalho se apresenta como um recurso relevante, na medida em que contempla tanto a perspectiva das crianças quanto a dos adultos, além de indicar referências teórico-reflexivas já produzidas sobre a temática. Espera-se, ainda, que esse material possa instigar educadores e educadoras a desenvolverem suas próprias análises, estimulando processos de pesquisa continuada que possibilitem acolher e responder às demandas específicas de suas comunidades e dos contextos nos quais estão inseridos.

O material elaborado a partir da pesquisa traz relatos de práticas de trabalho sobre gênero com crianças pequenas, esclarecendo noções importantes e conduzindo à reflexão que visa práticas mais adequadas. Além disso, tece diálogos com repertório teórico-reflexivos, por meio de artigos, livros, mídias e da literatura para crianças, com obras que tratam do tema com responsabilidade e sensibilidade. A intenção é convidar os educadores a desenvolver suas próprias análises, em um processo de pesquisa continuada que acolha e atenda as demandas específicas de suas comunidades e contextos de atuação.

A pesquisa que apresentamos dialoga com e é sustentada especialmente pelas contribuições de Lins, Machado e Escoura (2016), Butler (2024), Louro (1997) e Furlani (2007). Os documentos oficiais aqui referidos são: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2022) e Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996).

## 2. CAMPO DE PESQUISA

Esta pesquisa, do tipo qualitativa e de desenvolvimento, foi elaborada a partir dos princípios do construcionismo social, teoria que trata da construção do conhecimento a partir das interações e práticas sociais entre os seres humanos. Assim, considera-se a perspectiva de gênero da teoria social. Além disso, por buscar compreender uma realidade específica e propor intervenções voltadas ao aprimoramento das práticas educativas observadas, a pesquisa se caracteriza também como uma pesquisa-ação, conforme definida por Severino (2007).

A coleta de dados, por meio de questionário online, disponibilizado via Google Forms, contendo questões de natureza objetiva e dissertativa, contou com a participação de educadores das redes pública e privada da cidade de São Paulo. O questionário foi elaborado de maneira a entender o contexto atual dos educadores, suas necessidades específicas e desafios, e para orientar e subsidiar a elaboração do material didático, a partir das demandas e percepções levantadas. Este instrumento abordou os seguintes aspectos:

- Quais estereótipos de gênero são mais comuns e como se manifestam no comportamento e nas falas de crianças e adultos no ambiente escolar?
- Como os conflitos relacionados a estereótipos de gênero surgem

e são resolvidos no ambiente escolar, tanto com a mediação dos educadores quanto sem ela?

- De que maneira a relação entre família e escola influencia as performances de gênero das crianças, e qual é o papel do educador na mediação dessas questões?
- Os educadores percebem como positivo o apoio de um material didático-reflexivo sobre gênero em sua prática pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais?

Além do questionário aplicado aos educadores, a pesquisa contou com o registro de notas de campo, elaboradas a partir da observação participante realizada em quatro escolas, duas da rede privada e duas da rede pública da cidade de São Paulo. O objetivo dessas observações foi verificar como a questão da performance de gênero se manifesta nas interações entre educadores e crianças, independentemente dos contextos socioeconômicos das instituições. Seguindo a definição de Máximo-Esteves (2008), as notas de campo buscaram registrar de forma descritiva e reflexiva episódios significativos do cotidiano escolar relacionados às construções e percepções de gênero. Os registros foram produzidos logo após os acontecimentos, com a intenção de preservar a espontaneidade das interações e possibilitar reflexões sobre os sentidos atribuídos pelas crianças e pelos adultos envolvidos.

Assim, as diferentes etapas investigativas da pesquisa foram organizadas da seguinte maneira:

### a. Questionário dirigido aos educadores e equipe gestora (Apêndice A)

Foi elaborado um questionário (Google Forms) sobre performance de gênero elaborado pelos integrantes do grupo, dirigido às/aos professoras/professores de crianças pequenas (4 a 7 anos) para compreender os conhecimentos prévios dos educadores sobre as questões de gênero, analisar as práticas atualmente desenvolvidas nas escolas e identificar possíveis espaços de atuação na formação inicial e continuada sobre o tema. Esse instrumento forneceu dados iniciais importantes para produção do material para professores.

### b. Observação de campo - registro de cenas do cotidiano

Para exemplificar atitudes que, no dia a dia, podem tanto fomentar a disparidade entre os gêneros quanto atuar como uma contraposição ao status quo, foram coletadas cenas do cotidiano em 4 escolas, sendo duas delas públicas e duas privadas, todas localizadas na cidade de São Paulo. As cenas foram incluídas em uma seção específica do material.

## 2.1 Monstruosidades monstruosas: Gênero na educação de crianças pequenas

Como produto desta pesquisa, foi elaborado o livro *Monstruosidades*



*Monstruosas: gênero na educação de crianças pequenas*, voltado a educadores(as). A obra é composta por uma seção teórico-reflexiva que apresenta definições de conceitos fundamentais relacionados à temática da performance de gênero na educação de crianças de 4 a 7 anos. Essa seção tem como objetivo oferecer subsídios teóricos aos profissionais da educação, promovendo a ampliação do repertório sobre o tema. As reflexões propostas foram construídas a partir da experiência da própria pesquisa e são acompanhadas de indicações teóricas, literárias e audiovisuais relacionadas a gênero, sexo, educação sexual, estereótipos e interseccionalidade de raça e gênero, visando estimular o aprofundamento autônomo por parte dos leitores.

Este material visa apoiar a formação dos educadores ao fornecer uma base teórica para conceitos-chave como “gênero”, “sexo”, “identidade de gênero”, “performance” entre outros, com o objetivo de elucidar dúvidas e fomentar discussões produtivas. Dessa forma, ele poderia ampliar o repertório de educadores sobre uma formação de crianças que se preocupe em não fortalecer a dicotomia “menino x menina”, a fim de contribuir para que surjam novas brincadeiras, narrativas, histórias e formas de organizar o ambiente que transcendam a lógica binária. Além disso, o material procura estimular estudos e pesquisas que possam inspirar educadores e gestores a abordarem temas como constituição familiar, diversidade e inclusão na formação continuada de professores.

O livro está organizado nos seguintes capítulos: Apresentação dos autores; Por que discutir gênero na escola?; Como desenvolvemos nossa pesquisa? e Monstruosidades Monstruosas (apresentação das ilustrações).

A seguir, passamos aos capítulos de definição de conceitos ou “monstros curriculares”: O que é gênero?; O que é o estereótipo?; O que é performance? E por que utilizamos a performance para falar sobre gênero?; O que é sexo?; O que é sexualidade?; O que é educação sexual?; Como trabalhar a educação sexual com crianças pequenas? e O monstrinho do gênero. Após a definição de conceitos, passamos a capítulos que promovem o diálogo entre teoria e prática: A interseccionalidade entre raça e gênero; Gênero, escola, família e comunidade e Gênero nas escolas: cenas. Por fim, passamos à seção de indicações para ampliação da pesquisa com o título Recomendação de materiais com as seguintes sessões: Livros teóricos; Artigos e outras publicações; Literatura Infantil e Audiovisuais.

As seguintes perguntas nortearam a elaboração do livro:

- Quais estereótipos de gênero são mais comuns e como se manifestam no comportamento e nas falas de crianças e adultos no ambiente escolar?
- Como os conflitos relacionados a estereótipos de gênero surgem e são resolvidos no ambiente escolar, tanto com a mediação dos educadores quanto sem ela?
- De que maneira a relação entre família e escola influencia as performances de gênero das crianças, e qual é o papel do educador na mediação dessas questões?

- Os educadores percebem como positivo o apoio de um material didático-reflexivo sobre gênero em sua prática pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais?

A seleção dos materiais indicados foi realizada a partir de uma curadoria criteriosa, com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e práticos que dialogassem com a atuação cotidiana dos educadores. As referências apresentadas compuseram um panorama introdutório consistente sobre as discussões de gênero na infância e, ao mesmo tempo, funcionaram como convite ao aprofundamento, apoiando tanto quem esteja iniciando sua formação no tema quanto aqueles que buscam ampliar seu repertório.

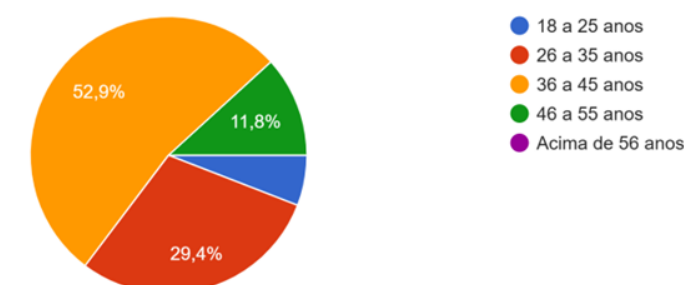
Após sua elaboração, o material teórico-reflexivo foi submetido a diferentes etapas com o objetivo de qualificar sua proposta e analisar sua recepção por profissionais da educação. A primeira etapa consistiu na apresentação do livro a um especialista da área, cuja análise considerou a qualidade e a relevância do conteúdo, com base em sua experiência na formação docente e na seleção de materiais voltados a educadores. As observações do especialista orientaram ajustes e aprimoramentos no material.

Na segunda etapa, a versão revisada foi apresentada a educadores(as) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuantes em instituições públicas e privadas da cidade de São Paulo. O objetivo foi avaliar a importância do material em sua prática pedagógica e os possíveis impactos formativos a partir das reflexões propostas. Essa etapa contou com a aplicação de um questionário online (Apêndice B), elaborado pelos integrantes do grupo de pesquisa, com foco na avaliação do conteúdo, da linguagem e da aplicabilidade do livro no contexto escolar.

## 2.2 Caracterização dos participantes

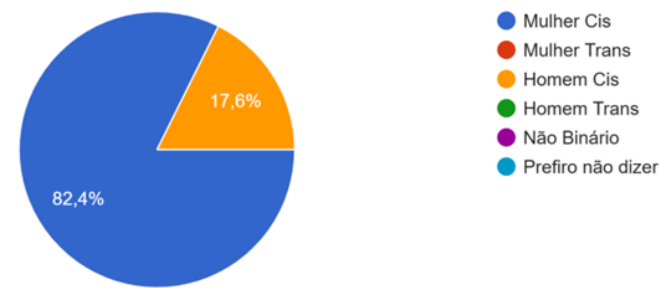
Foi enviado um questionário online (via Google Forms), composto por 25 questões de natureza demográfica, objetiva e dissertativa (Apêndice A), ao qual responderam 17 participantes — sendo 16 professores e 1 gestor. Dentre os 17 participantes, 52,9% deles têm idades entre 36 e 45 anos e 82,4% se identificam como mulheres cis.

Gráfico 1. Idade dos participantes.



Fonte: dos autores

Gráfico 2 - Autoidentificação de gênero.

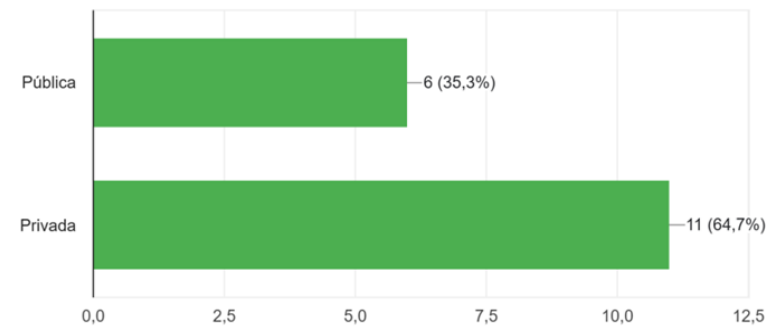


Fonte: dos autores

A maior presença de mulheres cis entre os respondentes da pesquisa (82,4%) reflete a prevalência feminina na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa presença está diretamente relacionada à associação histórica das mulheres ao campo do afeto e do cuidado. Lins, Machado e Escoura (2016) apontam que, muitas vezes, o trabalho docente é visto como uma extensão das responsabilidades tradicionalmente ligadas à maternidade e ao cuidado doméstico. No entanto, é justamente essa percepção que contribui para a desvalorização da profissão docente. Assim, torna-se ainda mais urgente um trabalho consistente e intencional nas escolas, desconstruindo estereótipos e promovendo práticas que questionam a desigualdade de gênero, no ambiente escolar e para além dos muros da escola.

Quanto ao tipo de instituição de ensino na qual trabalham, as respostas indicaram que 11 dos 6 docentes atuam na rede privada de ensino, dentre eles 58,8% atuam como professor(a) polivalente ou especialista.

Gráfico 3 - Tipo de instituição de ensino.

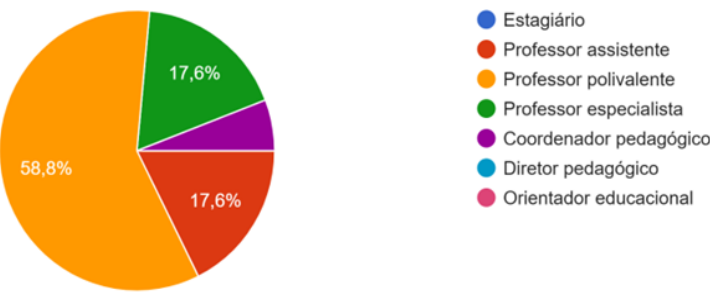


Fonte: dos autores

Dos 17 profissionais que responderam nosso formulário, percebemos que havia uma predominância de profissionais que atuam na rede privada de ensino. Destes 11 profissionais, apenas 7 tiveram acesso a materiais que abordam questões de gênero, e 4 não tiveram; diferente das profissionais que atuam na rede pública de ensino, em que 4 das 6 pessoas tiveram acesso e 2 não. Por se tratar de uma amostragem pequena, estes dados sugerem que instituições de ensino público têm

oferecido, ainda que pontuais, mais momentos formativos relacionados ao tema.

Gráfico 4 - Cargo que ocupa na instituição escolar.



Fonte: dos autores.

Este gráfico sugere que o debate sobre gênero está sendo protagonizado por professoras polivalentes, havendo pouca participação de coordenadores e gestores, por exemplo. Este dado aponta para a necessidade de formação continuada e maior engajamento de toda a comunidade escolar. Dessa forma, reflexões e práticas acerca de gênero não ficarão apenas dentro de sala de aula/referência e sob responsabilidade da professora titular.

A seguir, apresenta-se o referencial teórico que fundamentou a elaboração da pesquisa e do material disponibilizado aos educadores.

### 3. ARRAZOADO TEÓRICO

Como apoio teórico principal para a pesquisa e elaboração do livro, foram utilizados os trabalhos de Louro (1997), Butler (2024), Lins, Machado e Escoura (2016) e Furlani (2007), autores que discutem a questão de gênero nas relações sociais, incluindo seu desdobramento no contexto escolar. Outros autores que discutem o tema também serão mencionados ao longo do trabalho. Além disso, a pesquisa se baseará em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) e o Currículo da Cidade: Educação Infantil (SP, 2022).

De início, é importante salientar e esclarecer o tipo de sociedade em que estamos inseridos e o papel da escola dentro desse contexto. Fabíola Rohden (2009) aponta que a escola reflete, em seu âmbito, o racismo, a homofobia e o sexismo característicos da sociedade Brasileira. Com isso em mente, é importante compreender que todas essas questões partem de um mesmo lugar: a diferença. Crenshaw (2001), em seu artigo, afirma que:

Tanto as questões de gênero como as raciais têm lidado com a diferença. O desafio é incorporar a questão de gênero à prática dos direitos humanos e a questão racial ao gênero. Isso significa que precisamos compreender que homens e mulheres podem experimentar situações de racismo de

maneiras especificamente relacionadas ao seu gênero. (p. 9)

Já Paulo Freire (1997), em sua oitava carta no livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” destaca a dificuldade de entender o diferente dizendo que há uma forte tendência

(...) que nos empurra no sentido de afirmar que o diferente de nós é inferior. Partimos de que a nossa forma de estar sendo não é apenas boa mas é melhor do que a dos outros, diferentes de nós. A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se opor às diferenças. (p. 65)

Diante dessas reflexões, percebe-se que a escola, enquanto instituição social, não está isolada das dinâmicas de poder e das hierarquias que permeiam a sociedade. Pelo contrário, ela reproduz e, ao mesmo tempo, pode contestar as estruturas de desigualdade baseadas em gênero, raça e sexualidade. Nesse sentido, compreender como essas categorias se articulam no ambiente escolar é fundamental para pensar em práticas pedagógicas mais inclusivas e conscientes.

Para tanto, faz-se necessário retomar conceitos-chave que embasam essa discussão, tais como gênero, performance, sexo, sexualidade e educação sexual, os quais serão explorados a seguir. Ainda que lidem frequentemente com situações atravessadas por esses conceitos, muitos educadores demonstram dificuldades em compreendê-los de forma aprofundada ou em distingui-los com maior segurança. Isso reflete lacunas tanto em sua formação inicial quanto continuada em relação a esses temas.

No entanto, caso busquem apoio em documentos oficiais, não encontram muitas pistas de como trabalhar gênero em sala de aula. A própria BNCC, documento normativo e orientador de currículos em nível nacional, trata o conceito de gênero apenas quando associado a gênero textual/discursivo. Em rápida consulta, nota-se que o termo sexo aparece para identificar características biológicas (sexo masculino versus sexo feminino) e apenas na etapa do Ensino Fundamental Anos Finais. Já o termo sexualidade aparece somente 3 vezes em todo o documento, e em duas delas está associado à reprodução humana. Por fim, performance aparece diversas vezes no texto, mas sempre associada ao teatro ou expressões artísticas. Não há, no entanto, menção do termo educação sexual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, embora não aborde diretamente as questões de gênero, estabelece a inclusão de temas transversais que envolvem os direitos humanos, a promoção da igualdade e o respeito à diversidade. Dessa forma, a LDB cria um espaço legal para que temas relacionados à diversidade sexual e de gênero possam ser incorporados no ambiente escolar, contribuindo para uma educação mais inclusiva. Almeida e Leal (2022) destacam que, ao fundamentar-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Brasil, 1990), a LDB enfatiza a proteção integral à criança e ao adolescente, porém, sem explicitar plenamente o alcance desse conceito de proteção em todas as suas dimensões. Essa falta de especificidade nos documentos legais reforça a necessidade de referenciais claros e específicos para apoiar os professores na abordagem de

questões de gênero no cotidiano escolar.

Por sua vez, o Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil, documento de 2022, traz, em uma de suas metas, o compromisso de eliminar as disparidades de gênero na educação:

Meta 4.5 Eliminar as disparidades de gênero na educação, garantir formação profissional para os mais vulneráveis e acesso particularmente a crianças em situação de vulnerabilidade. (São Paulo, 2022, p.48)

Essa diretriz reconhece que desigualdades de gênero não apenas atravessam o ambiente escolar, mas também influenciam o acesso ao conhecimento, às oportunidades e à construção da identidade das crianças desde os primeiros anos de escolarização. Ao incluir essa meta, o documento reforça o papel da escola como agente fundamental na promoção de uma educação mais equitativa, que considere as diferenças de gênero de forma crítica e sensível.

No entanto, para que tal compromisso se efetive, é necessário que as políticas curriculares se traduzam em práticas pedagógicas concretas, sustentadas por formações continuadas que preparem os educadores para lidar com as questões de gênero no cotidiano escolar. A presença dessa meta no currículo representa, portanto, um marco normativo importante, mas sua realização depende do engajamento institucional e da valorização de abordagens que promovam o respeito à diversidade e a desconstrução de estereótipos desde a infância.

À vista disso, entendemos que o primeiro passo para os educadores é compreender plenamente e distinguir com clareza conceitos fundamentais. As noções de sexo e sexualidade são frequentemente confundidas devido à sua interpretação equivocada no senso comum. Caramaschi e Senem (2017), assim como indicado na BNCC (2018), trazem a definição de sexo essencialmente ligado à distinção biológica, anatômica e reprodutiva

A palavra sexo é usualmente utilizada para distinguir a mulher do homem, o sexo feminino do masculino. Ela possui referencial fisiológico e está diretamente relacionada aos órgãos sexuais e à anatomia dos corpos, assim como também é utilizada para se referir ao ato sexual. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2006), o sexo possui características biológicas, definindo os seres humanos como macho ou fêmea. (p. 166)

A sexualidade, por outro lado, amplia a perspectiva para além do biológico, englobando aspectos tanto individuais quanto sociais

A sexualidade faz parte da vida de todas as pessoas, é universal e, ao mesmo tempo, singular para cada indivíduo, envolve aspectos individuais, sociais, psíquicos e culturais que carregam historicidade, práticas, atitudes e simbolizações. (Moizés e Bueno, 2010, p. 206)

Deste modo, entendemos que a discussão sobre sexualidade na escola não deve ser limitada a uma perspectiva meramente biológica. Sigmund Freud



foi pioneiro ao distinguir sexualidade de sexo, concebendo-a como um fenômeno mais abrangente e complexo. Em seu livro *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, de 1905, ampliou o conceito para além do ato sexual ou de qualquer vínculo exclusivo com a reprodução ou com os órgãos genitais.

Nesse sentido, quando a BNCC (2018) menciona a construção da identidade como aspecto fundamental tanto nas Competências Gerais quanto nos Direitos de Aprendizagem, está tratando de questões que perpassam não somente o biológico, mas principalmente uma dimensão biopsicossocial

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (p. 38)

No entanto, como o documento não deixa explícito a necessidade de que os educadores trabalhem questões de gênero e sexualidade, nem oferece pistas de como abordar tais questões na sala de aula, especialmente tratando-se de crianças pequenas, é comum que os professores incorram na ideia de que isso possa ficar em segundo plano ou ser completamente desconsiderado. Abordar ou não tais temas fica, portanto, muito dependente de iniciativas particulares dos currículos, das escolas e dos educadores. Essa postura é ainda mais comum para professores da Educação Infantil, muitas vezes por medo, como destaca Furlani (2007):

Na Escola “os sexos”, “as sexualidades” e “os gêneros” podem ser pensados como “monstros curriculares”, assim como todo assunto marcado pela polêmica, pela provisoriade, pela normalização. Como fenômeno metafórico cultural “os monstros” subordinam-se aos padrões hegemônicos da cultura normativa ao mesmo tempo em que resistem a eles. Essa resistência permite que, na Educação Sexual, os processos constituintes da normalidade e da desigualdade possam ser permanentemente postos em questão. (p. 270, grifo nosso)

Isso reforça como, historicamente, a sociedade se organizou a partir do mito da normatividade sobre o que é “característico do gênero”, elaborando estereótipos que, por sua vez, atuam como padrões pré-estabelecidos e definindo o que corresponde a uma performance masculina ou feminina. No entanto, esses padrões derivam de uma construção social que é mutável e varia entre diferentes culturas. Dessa maneira, o gênero é entendido como um fenômeno social. Lins, Machado e Escoura (2016) afirmam que:

Gênero, como compreendemos, é um **dispositivo cultural**, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. **É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder.** (p. 5, grifo nosso)

Se, portanto, a concepção de crianças e infância assumida as considera como sujeitos históricos inseridos e participantes ativos de determinados grupos sociais, entende-se que estão também constritas a normas impostas por essa sociedade. Consequentemente, estarão inseridas em relações de poder atravessadas por disputas que compreendem a interseccionalidade de marcadores sociais como gênero e raça, conforme discutido por Crenshaw (2001). Isto influencia as experiências e oportunidades das crianças e determina, muitas vezes, quem pode ser ouvido, quais comportamentos são incentivados ou reprimidos, e como se constroem as expectativas em torno de suas trajetórias.

Goellner (2013) destaca que a identificação de gênero ocorre justamente por meio de práticas discursivas, tanto verbais quanto não verbais, e que nesse processo o corpo e o gesto desempenham papéis ativos e fundamentais. O papel do educador é, portanto, o de reconhecer que as crianças se organizam através da linguagem, e assim garantir que as hipóteses que elaboram sejam organizadas para que não acrescentem a um discurso de violência de gênero.

Já Zenhas (2007) propõe que o entendimento sobre os estereótipos de gênero ocorre em três estágios principais: aos quatro anos de idade, as crianças começam a identificar características associadas a cada gênero; entre os quatro e seis anos, há um processo de internalização do próprio gênero, acompanhado por uma percepção mais clara das associações sociais de sexo-gênero relevantes para si; por fim, a partir dos seis anos, as crianças passam a compreender as associações relacionadas ao gênero oposto. Nesse período de desenvolvimento, observa-se uma janela importante para o diálogo e a desconstrução de padrões vigentes.

Ao ampliar a compreensão sobre as normas de gênero e seus atravessamentos, e ao fomentar um olhar mais crítico, abre-se espaço para a construção de novas perspectivas que desafiem as imposições sociais e promovam maior equidade. No contexto da educação de crianças pequenas, Fróis (2020) afirma que:

[...] percebe-se a prevalência de uma concepção “naturalista” para a explicação dos comportamentos de meninos e meninas, ou seja, os comportamentos são compreendidos como derivados das diferenças biológicas e não como resultado do processo de socialização de meninos e meninas. (p.4)

Essa perspectiva essencialista sobre os fenômenos de gênero reforça práticas educacionais baseadas em uma lógica que valida o que é socialmente considerado “adequado”. Um exemplo claro dessa lógica está na atribuição às mulheres de papéis associados ao cuidado e à submissão, o que contribui para perpetuar estereótipos que limitam suas possibilidades de expressão e atuação. Na escola, vemos isso quando se espera que meninas tenham comportamentos mais reservados e que não participem de atividades físicas como os meninos, cabendo a elas brincadeiras vinculadas ao universo doméstico e afetivo.

Louro (1997), entretanto, ressalta a importância de adotar uma



postura plural diante das questões de gênero, especialmente se considerarmos a multiplicidade de ideias e valores das diferentes comunidades em que os indivíduos estão inseridos

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. **Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.** (p. 7, grifo nosso)

Na mesma direção, ao compreender o gênero como uma construção discursiva, plural e não fixa, Butler (2003) argumenta

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que **os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável.** (p. 195, grifo nosso).

Essa reflexão destaca a importância de utilizarmos o termo performance ao nos referirmos aos comportamentos culturalmente construídos e atribuídos ao gênero. A ideia de performance evidencia que as normas de gênero não são intrínsecas ou fixas, mas sim o resultado de práticas sociais reiteradas, que produzem e reforçam identidades dentro de um contexto cultural específico. Rodrigues (2012), ao interpretar Butler, afirma:

Ao pensar o gênero como performativo, Butler indica que não há essência ou identidade nos signos corporais e propõe refletir sobre três dimensões contingentes da corporeidade: o sexo anatômico, dado pela biologia; a identidade de gênero, que Beauvoir abordou como uma construção social; e a performance de gênero. Aqui, **o elemento performativo é o que desestabiliza as associações binárias entre sexo/gênero, sexo/performance e gênero/performance, evidenciando o caráter imitativo de todo gênero.** A performance, assim, aponta para uma 'contingência radical' (Butler, 2003, p. 196) no que diz respeito ao gênero e ao sexo, promovendo sua desnaturalização e expondo o caráter fabricado de toda identidade sexual. (p. 151, grifo nosso).

Louro (1997) também destaca a superação da lógica binária como primeiro passo para promover a diversidade:

Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso

supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas. (p. 13)

Historicamente, a educação sexual nas escolas tem origem tanto como uma resposta aos preceitos religiosos quanto como uma estratégia de controle epidemiológico, cujo desenvolvimento se iniciou no começo do século XX. Na época, prevaleciam discursos que eram, em geral, repressivos, ancorados nos pressupostos da moral religiosa e reforçados pelo caráter higiênico das estratégias de saúde pública (Figueiró, 2010; Sfair; Bittar; Lopes, 2015). Atualmente, a educação sexual posiciona-se como um dispositivo disruptivo. Segundo Furlani (2007), trata-se de uma "educação sexual que busca problematizar o sexismo, a misoginia, a homofobia, as diversas formas de preconceito e exclusão."

No cotidiano escolar, educadores frequentemente se deparam com situações de conflito relacionadas às questões de gênero, tanto em sala de aula quanto nos núcleos familiares, ainda que, em muitos casos, essas posturas não sejam percebidas ou nomeadas como tal. Lins, Machado e Escoura (2016) ressaltam que, quando episódios de violência de gênero ocorrem no ambiente escolar, evidenciam de forma expressiva a urgência de refletir e agir sobre essa temática.

Diante desse cenário, a escola configura-se como um espaço central para o desenvolvimento dessas discussões. A Educação Sexual, embora muitas vezes tratada como um "monstro curricular", revela-se, na verdade, uma ferramenta fundamental para garantir o acesso à construção de um futuro mais justo e transformador. Como afirmam Lins, Machado e Escoura (2016), é possível construir uma escola em que o gênero não seja fator de restrição ou exclusão, mas sim de pluralidade - uma escola que assegure uma educação genuinamente inclusiva e transformadora.

É fundamental que os espaços educativos promovam uma conversa franca sobre como naturalizamos comportamentos que contribuem com a desigualdade e violência. Os autores ainda destacam que "nomear é, talvez, o primeiro passo para pensar e, então, transformar" (Lins, Machado e Escoura, 2016, p. 102). Assim, além do espaço e discussão, a formação de professores é indispensável nesse processo, uma vez que é papel da escola ampliar o repertório cultural, social e emocional das crianças, suprimindo, muitas vezes, um trabalho que caberia aos cuidadores.

Nesse sentido, esse trabalho não deve ser feito isoladamente pela escola, mas em parceria com famílias, ou seja, um trabalho de formação de toda a comunidade. Suplicy (1983, apud Rodrigues e Wechsler, 2014)

Desta forma, a escola teria como objetivo passar informações concretas a respeito da sexualidade e esclarecer as distorções aprendidas pelas crianças. É esperado que a educação sexual transmita a sexualidade a partir de um enfoque sociocultural, ampliando a percepção do mundo do aluno, e ajudando-o a aprofundar e refletir sobre suas opiniões (p. 92)

Um projeto de educação que inclui a orientação das famílias e que

está aberta ao esclarecimento de dúvidas da comunidade contribui não somente para a diminuição das discriminações causadas pela diferenciação entre os gêneros dentro da escola, como também passa a participar das dinâmicas familiares de forma mais leve, abrindo espaço para momentos de diálogo mais respeitosos, críticos e menos violentos. Gonçalves e Holos (2013), apontam que

[...] muitas famílias privam seus filhos da educação sexual emancipatória, pelo valor negativo atribuído a sexualidade, por acreditarem que os filhos são “seres assexuados”, por considerarem que o diálogo antecipa a prática sexual e por se sentirem despreparados e tímidos em tratar do assunto oriundo da deseducação sexual na qual foram vítimas. (p. 251)

Uma das possibilidades muito potentes para abordar a temática de gênero nas escolas é a utilização de diferentes objetos culturais – como livros, mídias e obras literárias – como aliados nesse trabalho educativo. Furlani (2007) traz a potencialidade dos livros quanto parte do currículo mas, principalmente produtos da cultura

No Brasil, no âmbito do currículo escolar oficial, a Educação Sexual não é uma disciplina obrigatória, mas sim uma temática a ser transversalizada nos diversos conteúdos, em que o livro paradidático, por exemplo (do qual emprestarei uma única frase para o exercício desconstrutivo pretendido neste artigo), constitui-se num recurso metodológico constante e imprescindível no dia-a-dia da sala de aula. Entretanto, esses livros não são somente integrantes curriculares... Eles são também artefatos culturais. Seu texto (verbal e ilustrativo) produz e veicula representações de gênero e de sexualidade... “Ensina” modo(s) de “ser masculino” e de “ser feminino”, formas (ou a forma) de viver as sexualidades. Essas representações têm efeitos de verdade e contribuem para produzir sujeitos. A articulação entre currículo escolar e significados culturais, bem como a problematização relacional de marcadores sociais (sobretudo o gênero e a sexualidade), a partir desses livros, adquire fundamental importância na Educação Sexual que me parece ser a mais produtiva. (p. 272)

A partir de todos esses dados de pesquisa, um material formativo que integre referências culturais, práticas e ofereça ferramentas reflexivas e acessíveis é um recurso indispensável. Ele deve acolher, de forma ética e responsável, as dúvidas de educadores, crianças e seus cuidadores, contribuindo para a construção de um futuro menos hostil e livre de discriminações para as próximas gerações. Dessa maneira, pode além de atuar nas “lacunas” formativas, desconstruir a imagem monstruosa do tema.

## 4. ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de entender o que educadores e gestores escolares conhecem sobre conceitos fundamentais relacionados a estereótipos, performance

de gênero e educação sexual nas escolas, foram analisadas as respostas de 17 participantes ao questionário, segundo 3 categorias: Categoria 1 – Aderência aos conceitos de gênero; Categoria 2 – Formação Inicial e Continuada e Categoria 3 – Sala de Aula em Ação: desafios e possibilidades.

### 4.1 Categoria 1 – Aderência aos conceitos de gênero

A coleta de dados teve como objetivo compreender a aderência dos educadores aos conceitos relacionados às questões de gênero. Quando indagados sobre o significado de “gênero”, as respostas mais frequentes o associaram à noção de sexo biológico, como exemplificam as afirmações: “gênero é o biológico, homem e mulher” ou “gênero é como o indivíduo vem ao mundo”, restringindo o conceito a uma perspectiva essencialmente biológica. Outros participantes reconheceram a influência de normas sociais na construção do gênero; no entanto, mesmo entre esses, as interpretações variaram. Enquanto alguns compreendem o gênero como uma construção individual, expressa por meio de ações e comportamentos, outros ainda o percebem como uma categoria fixa e determinante, utilizada para agrupar indivíduos com características semelhantes.

“É a construção social que define os papéis e comportamentos atribuídos a cada sexo.” (Respondente 3)

“Gênero é algo natural ou fixo, mas algo que varia de acordo com o tempo, a cultura e o contexto. [...]” (Respondente 4)

“Acredito que gênero é uma realidade fictícia, na qual pessoas são coagidas a viver e performar de acordo com papéis sociais, esses que por sua vez, foram arquitetados como ferramenta de controle de um sistema baseado em relações de poder.” (Respondente 13)

“Acredito que seja uma construção social como coloca Bell Hooks, com papeis, expectativas e performances, um pensamento que não exclui a importância do sexo ao nascer, mas que coloca luz e um peso na cultura, na história de cada sujeito e nas relações de poder.” (Respondente 17)

“Gênero é uma construção social que atribui determinadas características, comportamentos, expectativas a cada pessoa com base no sexo biológico. Performance de gênero seria a manifestação dessas características, a manifestação desse papel social atribuído”. (Respondente 12)

Ao serem questionados sobre o conceito de performance de gênero, observou-se uma recorrência de respostas semelhantes às obtidas na questão anterior sobre o conceito de gênero, demarcando uma confusão entre os termos.

“Gênero é o biológico homem e mulher, já performance de gênero é como a pessoa se identifica.” (Resposta 7)

“Gênero é como o indivíduo vem ao mundo e performance seria como ela se

vê ou se sente.” (Resposta 15)

Entre os respondentes, alguns afirmaram que a performance de gênero está relacionada à forma como o indivíduo se identifica em relação às dimensões de feminino e masculino.

“Trata-se da identidade de uma pessoa relacionada a sua percepção de encaixe no que convencionalmente é percebido como masculino ou feminino. Performance é a adequação a algumas expectativas sociais de gênero.” (Respondente 6)

“Gênero é o que nos atribuíram quando nascemos, de acordo com nosso sexo biológico. Aí a gente se identifica com ele ou não? Não sei... hahaha! E performance de gênero seria a comparação de como as pessoas trabalham, sendo mulher ou homem? Também não sei.” (Respondente 18)

Outros compreenderam o conceito como a maneira pela qual o sujeito se apresenta socialmente, por meio de elementos como aparência, vestuário, linguagem, entre outros.

“Gênero é o papel que as pessoas desempenham a partir de seu sexo biológico. A performance tem a ver com a construção social do papel, com o que se espera de cada um e com o caminho que cada um construiu dentro do que esperavam (e que passamos a esperar de nós mesmos também) de si.” (Respondente 1)

“Performance de gênero é a maneira como expressamos nosso gênero no mundo, ou seja, através da roupa, da linguagem, do corpo, das atitudes e comportamentos. (Respondente 4)

As respostas apresentadas acima entornam a definição de performance de gênero, mas ainda evidenciam as lacunas e inseguranças presentes no repertório dos educadores. Isso se deve, principalmente, à falta de momentos, espaços e materiais formativos dedicados ao tema no contexto escolar. Essa carência contribui para que os educadores que não tenham conhecimento prévio ou interesse no tema não busquem aprimorar-se na área, permanecendo nos limites da familiaridade que perpetua a ausência de reflexões sobre a temática. O que também pode ser observado quando consideramos que alguns participantes da pesquisa optaram por não responder à pergunta apresentada, ou declararam não conhecer o termo (respostas 8, 13 e 16).

Uma das respostas destacou que a performance de gênero corresponde às expectativas sociais baseadas em estereótipos, atribuindo a “performance de gênero” à ideia de apresentar características definidas e atribuídas aos campos de feminino e masculino.

“Gênero é a maneira a qual a pessoa se identifica na sociedade, performance de gênero seria aquilo que esperamos que cada gênero cumpra de acordo com os estereótipos criados para cada um.” (Respondente 5)

O mesmo entrevistado definiu estereótipos de gênero como regras que determinam a forma considerada socialmente correta de ser homem ou mulher, influenciando, por exemplo, a escolha de cores, brincadeiras e objetos permitidos para apenas um dos grupos.

“[Estereótipos de gênero são] meninas vestem rosa e meninos vestem azul... assumir que tem maneira correta para ser um homem ou mulher.” (Respondente 5)

Ao responder à pergunta “Você identifica a reprodução de estereótipos de gênero no comportamento e na fala das crianças? Em quais situações isso é mais evidente?”, afirmou:

“Sim, com cores, brinquedos, roupas, ‘essa cor é de menina...’, ‘não brinco de boneca’, ‘saia é menina, não pode!’ (Respondente 5)

Definições semelhantes foram apresentadas por outros educadores participantes, que apontaram os estereótipos de gênero como um conjunto de características atribuídas exclusivamente ao feminino ou ao masculino. Tais construções contribuem para a naturalização das diferenças entre meninos e meninas desde a infância, reforçando papéis sociais rígidos e limitadores.

Ainda nesse sentido, um dos educadores entrevistados afirmou que um dos estereótipos de gênero é:

“Homem é homem e mulher é mulher, o restante é tudo invenção da cabeça do ser humano. Vejo como algo bem cultural e difícil de ser mudado.” (Respondente 7)

A afirmação “homem é homem, mulher é mulher, o restante é tudo invenção” é, na verdade, uma ideia bastante difundida. Essa afirmação, por sua vez, evidencia a permanência de concepções baseadas em uma lógica biologizante, que associa gênero exclusivamente ao sexo biológico, desconsiderando sua dimensão sociocultural. Tal perspectiva ainda se faz presente entre parte dos profissionais da educação, o que ressalta a importância de ações formativas que ampliem o entendimento sobre as construções sociais de gênero.

Os educadores entrevistados também foram convidados a responder sobre a diferença entre sexo e sexualidade. Uma parcela significativa dos participantes demonstrou capacidade para distinguir os dois conceitos, reconhecendo o sexo como uma dimensão biológica do ser humano, enquanto a sexualidade é composta por aspectos individuais e sociais:

“Sexo tem a ver com características que são usadas para diferenciar o masculino do feminino, o homem da mulher. Sexualidade diz respeito a como o indivíduo se expressa no mundo, vai para além do ato e da atração sexual, é uma força que influencia a própria constituição subjetiva.” (Respondente 12)

“Sexo está relacionado a características biológicas e constintuem e definem o ser. Enquanto a sexualidade é desenvolvida a partir de experiências sexuais, emocionais, história, identificação, cultura e etc.” (Respondente 11)

“Toda, sexo é um conceito biológico e sexualidade é uma construção de forma de exercer.” (Respondente 19)

“Sexo é biológico e sexualidade tem a ver com cultura e sentimentos.” (Respondente 7)

“Sexo trata-se de sexo biológico e sexualidade da forma como uma pessoa interage e se relaciona com outros com base em suas preferências e impulsos sexuais.” (Respondente 6)

“Sexo são características biológicas e sexualidade diz respeito a como a pessoa sente, expressa e vive o desejo, o afeto, a intimidade, o prazer e até a identidade de gênero.” (Respondente 4)

Em diversas respostas, observou-se que os educadores relacionam a sexualidade a aspectos como sentimentos, cultura e identidade. No entanto, algumas formulações ainda revelam incertezas e lacunas conceituais, como exemplifica a resposta “sexualidade é como você se define, talvez?” (Respondente 8). Esse tipo de colocação sugere a ausência de um repertório mais consistente sobre o tema.

Nas respostas referentes ao conhecimento dos entrevistados sobre educação sexual, observou-se uma compreensão geral de que se trata de uma área abrangente, que promove, de forma segura e responsável, o compartilhamento de informações, reflexões e trocas com os estudantes. Os educadores mencionaram temas como cuidados com o próprio corpo e com o corpo do outro, diferenças físicas, bem como a prevenção de abusos e de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Contudo, conforme indicado nas respostas às questões anteriores, apesar do reconhecimento da importância da temática, a educação sexual ainda é pouco abordada no cotidiano escolar, tanto nas práticas com os alunos quanto nos processos formativos voltados aos docentes.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre como os educadores percebem o papel e a influência dos conceitos relacionados ao gênero no desenvolvimento infantil, foi incluída uma pergunta sobre os principais fatores que moldam o comportamento das crianças. As respostas indicaram elementos como família, sociedade, contexto social, interação com os pares, comunidade religiosa, instituição escolar e cultura como os principais influenciadores. Fatores genéticos e biológicos foram mencionados apenas duas vezes em todas as respostas obtidas, indicando uma predominância da compreensão de que o comportamento infantil é majoritariamente moldado por aspectos socioculturais.

No entanto, ao serem questionados diretamente sobre o impacto da biologia nos comportamentos infantis, as respostas revelaram a percepção de que, ainda que em menor escala, a biologia exerce influência sobre o comportamento dos indivíduos. As respostas mencionaram elementos como carga genética, instintos e o

sexo atribuído no nascimento. Um dos participantes destacou que “a biologia define o órgão sexual do indivíduo” (Respondente 7). Outro respondente afirmou que a biologia contribui para a definição dos comportamentos humanos, mesmo de maneira não determinante, uma vez que é o fator responsável por atribuir diferenças corporais entre os sujeitos.

“A biologia fez com que os seres humanos tivessem aparências e corpos diferentes. Dessas, a sociedade foi buscando marcadores de diferença que evidenciavam variações nos papéis dos homens e mulheres, com o que se espera de cada um e como se valoriza o que cada um faz. Por exemplo, como só as mulheres podem engravidar, cabe a elas gestar e cuidar, enquanto os homens podem trabalhar fora, dedicar tempo ao lazer e até mesmo ao pensamento reflexivo, razão pela qual tantos pensadores históricos são homens e tão poucas, mulheres.” (Respondente 1)

O argumento apresentado reflete que a influência do papel biológico nos comportamentos se deve, na verdade, pelo valor atribuído pela sociedade às diferenças entre os sexo masculino e feminino, fator que aparece também quando se questionam os principais impactos da sociedade no comportamento das crianças. Ao serem questionados sobre o papel da sociedade na definição dos comportamentos, os entrevistados apontaram como justificativas a criação de regras (Respondente 4), a construção de expectativas baseadas em estereótipos, a delimitação do que é considerado certo ou errado, a designação de papéis de gênero e a formulação de contratos sociais. As respostas reforçam a compreensão de que os comportamentos não são previamente determinados, mas moldados pelas vivências e experiências de cada criança.

De modo geral, os entrevistados que demonstraram algum contato com os conceitos abordados apresentaram explicações pouco aprofundadas e, por vezes, simplificadas. Em diversos momentos, observou-se confusão entre os termos, e até mesmo resistência à discussão do tema por parte de alguns educadores. Tal inconsistência evidencia lacunas na formação inicial e continuada dos professores no que se refere às questões de gênero.

## 4.2 Categoria 2 - Formação Inicial e Continuada

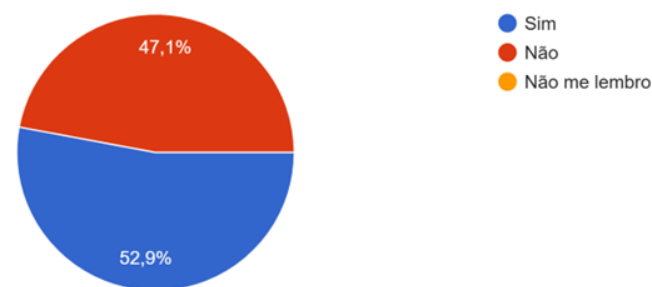
A análise das respostas considerou a formação dos participantes, buscando identificar informações relevantes para uma melhor compreensão desse processo. Dentre os aspectos analisados, destacam-se o entendimento dos professores sobre o contexto histórico em que estavam inseridos durante sua formação, os materiais aos quais tiveram acesso nesse período e as lacunas formativas que ainda persistem.

No que se refere à formação e ao acesso a materiais sobre questões de gênero, observou-se uma inconsistência e até mesmo certa confusão entre os conceitos, apesar de a maioria (52,9%) afirmar ter tido contato com materiais



relacionados ao tema. Como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 5. Acesso a materiais formativos sobre gênero.



Fonte: dos autores

Duas pessoas citaram Louro e Butler, enquanto uma mencionou que pesquisou sobre o assunto no TCC e também teve contato com formações no trabalho. Outros citaram cartilhas, ONGs, leis (sem especificar quais) e livros como fontes de informação. Além disso, uma pessoa relatou sentir falta de materiais sobre o tema e comentou:

“Senti falta, pois, caso seja necessário, precisarei buscar materiais e estratégias para trabalhar o tema.” (Respondente 3)

Esse comentário reforça a importância da existência de um livro formativo sobre a temática de gênero especialmente voltado para a educação de crianças pequenas, uma vez que todos os respondentes percebem que a sociedade enfrenta dificuldades em reconhecer e valorizar certas diferenças, bem como estão conscientes das consequências das discriminações resultantes dessa falta de reconhecimento. Afinal, os materiais oferecidos por documentos orientadores que deveriam embasar a prática de professores de todo o Brasil são genéricos e não garantem segurança aos professores que desejam iniciar ou aprofundar seus estudos sobre o tema.

Evidência dessa ausência formativa é que, quando perguntados sobre a discussão de gênero na escola, duas pessoas afirmaram não considerar necessário abordar esse tema, especialmente na educação infantil (Respondentes 7 e 8). Essa posição pode refletir uma perspectiva de adultos que veem as crianças como sujeitos passivos, incapazes de perceber, receber ou elaborar conceitos como o de gênero. Algumas respostas revelam uma visão de infância que deve ser “preservada” dessas discussões, sob a justificativa de que poderiam causar um impacto negativo durante a primeira infância.

Essa perspectiva considera que as ideias das crianças sobre performance de gênero, expressas em falas, brincadeiras e conflitos, são latentes e muitas vezes interpretadas como naturais, quando, na verdade, são construções culturais. Por isso, não são vistas como pautas que precisam ser trabalhadas. Dessa forma, muitas professoras acabam reproduzindo estereótipos, acreditando que estão

apenas oferecendo bons recursos e contextos adequados aos desejos e interesses das crianças, sem perceber que tais desejos são, muitas vezes, reflexo de uma cultura moldada por bases patriarcais, limitando outras possibilidades de existência.

No entanto, a formação contextual e histórica desses educadores gerou variadas respostas. A partir do questionamento “Pensando que “homem” e “mulher” são categorias que mudam histórica e culturalmente, quais diferenças você percebe no comportamento das crianças da sua época e nas crianças de agora?”, observou-se que a maioria das respostas ainda está muito relacionada à perpetuação da lógica binária.

“Não muito, menina ainda com maquiagens e brincadeiras mais voltadas para cuidados e meninos assumindo papéis de invencíveis e heróis.” (Respondente 5)

“Tinha muito rosa menina e azul menino e hj vejo minha filha amando azul e seu amigo amando rosa mas ainda em lembrancinhas aparecem essa diferença então eles trocam entre eles. Acho que os pais vem melhorando e isso reflete nas crianças mas ainda precisa muito pra acabar.” (Respondente 8)

“Não sei se percebo muitas mudanças não. Na minha época os estereótipos de gênero eram bem marcados também, assim como hoje. Muitas das “coisas de menino” e “coisas de menina” permanecem iguais hoje em dia. Sinto que as crianças ainda criam e reproduzem esses recortes de gênero.” (Respondente 12)

Em menor número, surgiram respostas que apontam mudanças, especialmente ligadas ao sentimento de empoderamento e à possibilidade de fazer escolhas menos atreladas às expectativas sobre o que é ser menino ou menina. Esse dado revela algo importante: a percepção de que a sociedade modifica suas concepções de gênero ao longo do tempo, ainda que tais transformações ocorram de maneira desigual e lenta.

“Mais crianças que se permite, hoje, escolher todas as cores, brincar com todos os brinquedos e brincadeiras.” (Respondente 10)

“Acredito que as crianças hoje em dia, em sua maioria, já reproduzem atitudes de empoderamento, clareza e abertura em aprender sobre as várias possibilidades de ser e estar no mundo.” (Respondente 11)

Nas respostas coletadas sobre as diferenças no amadurecimento entre meninas e meninos, duas pessoas afirmaram não perceber ou não notar uma diferença significativa. No entanto, uma das respostas destacou que, embora meninas não amadureçam mais rápido biologicamente, elas são **socialmente induzidas a amadurecer antes dos meninos**.

“Não, ao meu ver o que existe é uma maior cobrança e estímulos que conduzem as pessoas de sexo feminino a se desenvolverem e amadurecerem

de forma as vezes mais acelerada.” (Respondente 14)

Entre aqueles que acreditam que as meninas amadurecem mais rápido, os argumentos se dividiram entre explicações biológicas e sociais. Alguns associaram esse amadurecimento ao desenvolvimento neurológico e à puberdade, embora sem especificar detalhes.

“Sim, meninas tendem a amadurecer mais cedo do que meninos, especialmente em algumas áreas: O desenvolvimento neurológico e na puberdade.” (Respondente 4)

Outros mencionaram a exposição precoce das meninas a responsabilidades e privações, que as forçam a amadurecer mais cedo. Além disso, foi apontado que meninas e meninos são criados de formas distintas, com expectativas diferentes desde a infância, o que contribui para um amadurecimento mais rápido das meninas. As cobranças sociais também foram destacadas, com ênfase nas pressões que as meninas enfrentam, especialmente no que diz respeito ao comportamento e ao cuidado com os outros.

Outra observação importante foi que as meninas, desde muito pequenas, começam a assumir papéis de cuidado, o que as impede de desfrutar plenamente do tempo de infância, acelerando seu amadurecimento a partir de moldes culturais.

“Sim, mas é mais cultural que biológico. Espera-se que as meninas cuidem antes do que espera-se que os meninos o façam. Outro dia, uma avó deixou um menino na escola e disse para a sua colega e amiga, que ainda tem três anos: “M., cuida dele, tá?”. Ao mesmo tempo, ouvimos com frequência que adolescentes não podem ser responsabilizados por assédio, pois são só meninos...” (Respondente 1)

“Meninas amadurecem mais rapidamente, mas acredito que seja porque há, desde cedo, uma pressão social para que meninas se comportem como “mocinhas”” (Respondente 6)

“Com certeza. Meninas são expostas a maiores responsabilidades e privações do que meninos (sem pensar em recortes de vulnerabilidade em que meninos também amadurecem mais cedo).” (Respondente 13)

Uma resposta, em particular, chamou a atenção ao afirmar que as meninas amadurecem também porque precisam se preocupar com os outros, incluindo os meninos, que, por sua vez, “têm mais tempo para serem inconsequentes”

“Sim, como mulheres a gente aprende a se preocupar com tudo, inclusive com o bem-estar dos homens, que por sua vez tem a possibilidade de ser inconsequente até se sentir pronto para não ser mais.” (Respondente 5)

Essa fala sintetiza o atravessamento das questões de gênero nas expectativas sociais: enquanto às meninas é imposto um processo precoce de responsabilização, aos meninos é permitido um período maior de despreocupação.

Isso reforça desigualdades desde cedo e evidencia como o amadurecimento, mais do que biológico, é também socialmente construído.

### 4.3 Categoria 3 - Sala de Aula em Ação: desafios e possibilidades

A sala de aula configura-se como um espaço privilegiado para a observação tanto da presença quanto da ausência de determinados conceitos nas práticas e interações entre crianças e educadores. Com o objetivo de compreender as concepções de infância e de educação manifestadas pelos participantes da pesquisa, investigaram-se os critérios utilizados na criação de propostas pedagógicas, contextos ou cantos organizados para as crianças. Observou-se que a maioria das respostas foi breve e com poucos detalhes. Em grande parte delas, destacou-se o interesse das crianças como um dos principais critérios na elaboração dos contextos educativos.

À primeira vista, essas respostas parecem adequadas. No entanto, considerando-se que os interesses das crianças são construídos a partir de seus repertórios sociais e culturais, percebemos que isso pode, na verdade, reforçar estereótipos de gênero. Essa lógica, ainda que bem-intencionada, pode limitar as possibilidades de exploração e desenvolvimento das crianças, mantendo padrões tradicionais e excludentes. Entendemos que nem tudo deve ou precisa partir unicamente dos interesses das crianças. Algumas propostas devem surgir a partir da ampliação de referências, algo que cabe ao educador promover intencionalmente.

Quando questionados se reconheciam a reprodução de estereótipos de gênero no comportamento e na fala das crianças, os educadores disseram que sim, e souberam identificar diversas situações em que a diferença fica explícita - nas brincadeiras, na associação a determinadas cores (o debate rosa vs. azul), nas vestimentas e acessórios, nos comportamentos e nas falas, como podemos verificar nas respostas a seguir:

“Identifico a reprodução de estereótipos de gênero na fala das crianças especialmente nos momentos de brincadeiras de reprodução de família ou trabalho.” (Respondente 11)

“Sim. Seja nas brincadeiras, quando eles assumem papéis de mães bravas e pais bonzinhos, ou quando chamamos o grupo: as meninas são sempre as primeiras a aparecerem, a primeiras a começarem a organizar e corresponder aos nossos pedidos.” (Respondente 1)

“Sim, ainda existe cores, brinquedos e brincadeiras que são estabelecidas como sendo de gêneros específicos.” (Respondente 14)

“Sim. Isso é bem evidente quando aparecem diferenciações entre os brinquedos e brincadeiras. Nesses casos, bonecas, comidinhas e outras brincadeiras mais “tranquilas” são vistas como femininas, “coisa de

menina". Já as brincadeiras mais expansivas e corporais, e os brinquedos como carrinhos etc. são vistos como ligados ao masculino, "coisas de menino" (Respondente 12)

"Sim. Em brincadeiras de faz de conta, jogos simbólicos." (Respondente 13)

"Sim. Constantemente, porque elas replicam o que escutam. Talvez seja mais evidente na organização inicial de uma vivência, como roda, fila, brincadeira etc." (Respondente 16)

"Sim. Nos diálogos." (Respondente 4)

"Sim, com cores, brinquedos, roupas "essa cor é de menina...", "não brinco de boneca", "saia é menina, não pode!" (Respondente 5)

Em mais de uma resposta o papel da família e do social na reprodução ou disseminação de estereótipos de gênero ficou evidenciado, algo que as crianças demonstram até mesmo na atribuição de papéis de gênero em suas brincadeiras e comportamentos - a educadora menciona as "mães bravas" e os "pais bonzinhos".

Partindo do pressuposto de que o brincar também poderia trazer dados relevantes à pesquisa, foi perguntado aos educadores se acreditavam na existência de uma divisão entre brinquedos e brincadeiras atribuídas a meninos ou meninas. Todos os respondentes afirmaram não reconhecer, de maneira exclusiva, brinquedos destinados a um ou outro gênero, destacando que "existe brincadeira de criança ou não". Dessa forma, as respostas indicaram uma associação das brincadeiras e brinquedos não ao aspecto biológico, mas ao universo da infância.

Um dos educadores relatou que essa concepção de gênero nas brincadeiras é "um conceito que ficou para trás" e que "hoje entendemos que o brinquedo ou a brincadeira é livre, brinca quem quiser". No entanto, uma das respostas propôs a ampliação da questão, comentando o papel da indústria de brinquedos nessa divisão, uma vez que atribui determinados brinquedos a meninas (bonecas, panelinhas) e outros a meninos (carrinhos, bolas). Esse dado pode ser verificado em uma rápida busca na internet. Por isso, outro respondente chamou atenção à "necessidade de estar constantemente atento para não repetir padrões antigamente determinados".

Quando questionados se conseguem perceber conflitos decorrentes de diferenças de gênero entre as crianças, embora alguns respondentes tenham dito que não (7 respostas), outros trouxeram várias situações que ilustram como mesmo crianças pequenas reproduzem estereótipos

"Sim, as crianças já reproduzem estereótipos de gêneros e falas discriminatórias, comportamentos que são mediados ao destacar as semelhanças entre meninos e meninas, os direitos iguais de expressão, etc." (Respondente 6)

"Sim. Eles ocorrem diversas vezes, até mesmo em disputas de lugares. Costumo intervir explicitando o que eles estão dizendo, porque muitas vezes é velado, e explicando que a diferença de gênero não é um critério

que pode ser utilizado na escola. Ao mesmo tempo, vamos trabalhando as diferenças e semelhanças entre os seres humanos nas brincadeiras, propostas e histórias." (Respondente 1)

Os educadores também identificam estereótipos de gênero na relação das crianças com brinquedos e brincadeiras, o que leva a diversos tipos de conflitos

"Conflitos em brincadeiras como o futebol. Meninos que se posicionam, mesmo com pouca idade, alegando que futebol é de menino. São mediados ampliando o repertório, mostrando meninas, mulheres em campo e fora dele, jogando e vivenciando o futebol." (Respondente 16)

"Como atuo com o público infantil, percebo que existe ainda a ideia de "coisa de menino e coisa de menina" mesmo que em menor escala que acaba gerando conflitos e disputas entre as crianças." (Respondente 11)

"Sim. Não quero isso porque é de menina, ou porque é de menino. Não pode brincar porque é menina ou porque é menino." (Respondente 10)

As mediações realizadas pelos educadores acontecem, no geral, através de intervenções e questionamentos às crianças, como um convite à reflexão

"Acho que na maioria das vezes, com as crianças pequenas, esses conflitos ocorrem na marcação da divisão dos papéis sociais de cada gênero (o que seria de menina e o que seria de menino) e, da mesma forma, na identificação e separação do grupo com base no gênero ("só pode menino nessa mesa"). A minha mediação vai no sentido de provocar uma reflexão, dentro do que é possível para a faixa etária, sobre o porquê dessas divisões e separações. Faz sentido ter uma mesa só de meninos? Por quê?" (Respondente 12)

Um respondente - mesmo alegando que "com crianças de 4 e 5 anos não tem como dar uma aula" sobre o tema - indicou também o diálogo, o questionamento e o lúdico como caminhos para abordar e resolver conflitos

"Sim, a maneira que faço geralmente é questionar atitudes que considero desapropriadas, com crianças de 4/5 anos não tem como dar uma aula, a maneira é sempre ir a partir do lúdico para que eles consigam compreender uma situação. Brincadeiras de faz de conta possibilita que eles consigam se enxergar e pensar suas atitudes em relação aos outros." (Respondente 5)

De modo geral, pode-se inferir a partir das respostas que os conflitos identificados decorrem das expectativas socialmente construídas e atribuídas a meninas e meninos. A lógica binária, seja fruto da convivência familiar ou social, invade, compartimenta e limita as possibilidades de brincadeira e expressão. Dentro dessa lógica, dificilmente meninos poderão experimentar brincadeiras do campo simbólico em que terão que assumir figuras de cuidado, expressando carinho, respeito e afeto. No mesmo sentido, as meninas podem se ver limitadas ao campo afetivo, do cuidado, e a comportamentos socialmente entendidos como femininos.

Um dado interessante é que, embora muitos educadores notem os conflitos, quando perguntados sobre a reprodução de práticas discriminatórias, alguns entendem que elas não cabem na Educação Infantil ou dizem não notar tais práticas na escola em que atuam. É importante destacar também que a ideia de “práticas discriminatórias” foi interpretada em um sentido bem amplo pelos educadores - houve menção a ofensas, agressão, à inclusão de crianças atípicas (e os desafios que essas crianças enfrentam na escola) e à ausência de crianças negras, além de questões de gênero

“Com certeza. Mesmo que a discriminação não seja institucionalizada, existe um tratamento e expectativas distintas a depender das características das crianças.” (Respondente 6)

Ao listarem as razões para possíveis práticas discriminatórias, os educadores citaram a influência da sociedade, da família e dos adultos que fazem parte do convívio das crianças

“O tempo todo, as crianças refletem em suas ações os comportamentos assistidos em suas realidades. A nossa realidade na sociedade é de fato violenta e discriminatória.” (Respondente 13)

“Sim, em falas, práticas e posturas dos estudantes, normalmente reproduções do meio família e cultural.” (Respondente 14)

“Sim. A escola é réplica da sociedade. Filas que devidem meninos e meninas. Famílias que não compreendem a fase em que as crianças estão conhecendo e experienciando o corpo.” (Respondente 16)

Por fim, as questões de gênero também foram mencionadas como resultado direto dessa influência social e familiar

“Quando comecei a trabalhar, era comum uma divisão por gênero, até mesmo ao empilhar agendas de meninos e meninas, ter um ajudante menino e outra, meninas... Faz muito tempo que não presencio cenas assim. Percebo a reprodução dessas práticas nas ações das crianças: menino não pode brincar de casinha ou usar rosa e menina, não pode jogar bola...” (Respondente 1)

“Sim. Acho que discriminações de diversas ordens. Falando mais do meu dia a dia, ainda está muito enraizado no pensamento das pessoas de que o cuidado das crianças pequenas é uma função feminina, de modo que gera um estranhamento o fato de um homem ser professor da primeira infância. Da mesma forma, vemos um nítido recorte de gênero nas brincadeiras das crianças pequenas, em que as “brincadeiras de menina” estão ligadas ao cuidado e a comportamentos mais “dóceis” e as “brincadeiras de meninos” são aquelas mais agitadas e corporais.” (Respondente 12)

“Sim, as crianças já vem muito forte com estereótipos de masculinidade que já demonstram a maneira que enxergam as mulheres (no caso de meninos),

e meninas já chegam com a expectativa do que é ser e como se comportar perante esses meninos.” (Respondente 5)

Após a análise das respostas, observa-se que as questões de gênero estão inegavelmente presentes nas interações entre as crianças, bem como nas relações estabelecidas com seus pares e com os adultos, mesmo no contexto da educação infantil. Os conflitos que surgem no dia a dia com as crianças são efeitos tanto dos estereótipos quanto das discriminações que eles geram. É importante lembrar que, em nossa sociedade, valores, ideias e aspectos culturais estão sempre relacionados a disputas de poder.

Stuart Hall, em seu livro *Cultura e Representação* (2016), investiga como se formam as figuras e estereótipos populares. Para ele, o estereótipo está ligado ao que ele denomina “o espetáculo do outro”, que organiza as representações a partir da “diferença” e da “alteridade”. A consequência da alteridade, que é essencialmente binária, é a exclusão, já que toda relação de representação envolve, também, disputas de poder.

A escola, como reflexo da sociedade, é um espaço expressivo em que esses valores e ideias comuns circulam e são perpetuados. Assim, a atuação dos educadores é importante, porque têm a possibilidade de ampliar o debate sobre a diferença, evitando que estereótipos e “monstros curriculares” se validem. Lins, Machado e Escoura (2016), nesse sentido, chamam atenção para essa responsabilidade

Em vez de esquivarem-se da responsabilidade diante do conflito, educadoras/es podem se munir dessas situações para trazer o tema para o centro da pauta. Afinal, se situações de violência de gênero acontecem dentro do ambiente escolar, não significa que está na hora de pensar e agir sobre o assunto? (p. 66)

Os autores sugerem que essa ação seja feita através de um trabalho constante, intencional, responsável e organizado

Por isso, quebrar o silêncio e encarar questões de diversidade e direitos não devem ser ações realizadas somente em situações de exceção ou problemáticas, mas cotidianamente e por todas/os as/os profissionais da escola. (p. 67)

Assim, é possível romper com o discurso de “certo e errado”, que também fica à mercê da opinião pessoal e dos valores hegemônicos que são, por sua vez, excludentes e mesmo violentos

Talvez caiba nos perguntarmos se, em vez de definirmos certo e errado, não seria menos violento e mais democrático aceitarmos que há diferentes formas de ser homem e ser mulher, que as pessoas podem ter diferentes desejos, aptidões, vontades e comportamentos e um mundo mais plural seria mais inclusivo quanto as diferenças, não transformando-as em desigualdades. **O que estamos fazendo para transformar opiniões e comportamentos que favorecem a manutenção da violência de gênero?**



**Essa é uma questão de muita importância para educadoras e educadores.**  
(2016, p. 63, grifo nosso)

## 4.4 Análise de Cenas do Cotidiano

Como parte do processo de investigação, foram realizadas observações de campo em quatro instituições escolares, duas da rede pública e duas da rede privada da cidade de São Paulo, com o intuito de identificar como questões relacionadas à performance de gênero se manifestam nas interações cotidianas entre crianças e educadores. Os registros dessas observações, organizados em forma de notas de campo, buscaram captar episódios significativos do cotidiano escolar que evidenciam percepções, reações e comportamentos marcados por construções sociais de gênero.

A seguir, apresentamos algumas dessas cenas, acompanhadas de breves análises que articulam os episódios observados com os referenciais teóricos da pesquisa. As cenas descritas a seguir utilizam nomes fictícios, com o objetivo de preservar a identidade dos educadores e das crianças envolvidas.

### 4.4.1 Cena I

Durante uma roda de leitura, com um livro que abordava a temática das relações entre irmãos, a professora, ao final da leitura, propôs uma discussão sobre as brincadeiras que as crianças costumam fazer com seus irmãos e irmãs.

Ao perguntar às meninas o que elas gostam de brincar, a maioria respondeu que costuma brincar do que os irmãos escolhem.

“Ah, eu brinco de luta porque é o que meu irmão gosta.”

“Eu brinco do que meu irmão quiser.”

Os meninos, por sua vez, responderam de forma direta:

“Eu gosto de luta.”

“Eu gosto de carrinho.”

“Eu gosto de brincar de pirata”

A cena revela sutilezas importantes sobre como as dinâmicas de gênero já estão presentes nas interações familiares desde a infância. A fala das meninas indica uma tendência à adaptação e à renúncia de suas preferências em função das escolhas dos irmãos. Já os meninos demonstram mais autonomia e segurança ao afirmar seus gostos, sem fazer referência às irmãs ou à necessidade de negociação. Esse contraste sugere que, desde muito cedo, as meninas são levadas a ocupar um lugar de escuta e conciliação, ao passo que os meninos são socialmente

encorajados a exercer protagonismo e decisão, mesmo em situações cotidianas de brincadeira.

Guacira Lopes Louro (1997) afirma que “os corpos são moldados por discursos e práticas sociais que os posicionam diferentemente segundo seu sexo, sua idade, sua classe social” (p. 20). No caso apresentado, observa-se que os corpos das meninas são posicionados em uma lógica de submissão e cuidado com o outro, enquanto os meninos se colocam no centro das decisões, reproduzindo uma estrutura de poder implícita.

Louro também destaca que “o corpo escolarizado é um corpo disciplinado, regulado por normas” (1997, p. 29). Ainda que o cenário descrito seja familiar, ele está imerso em processos educativos contínuos que atravessam os espaços escolares e domésticos. As crianças, ao brincar e responder às perguntas da professora, estão também expressando aquilo que já internalizaram a respeito do que se espera de meninas e de meninos em suas performances sociais.

Por fim, a autora convida a pensar a educação como um campo de possibilidades e não de fixações identitárias. Como ela afirma, “é preciso pensar a educação como um espaço onde as identidades não sejam fixadas, mas interrogadas” (LOURO, 1997, p. 88). Assim, cabe à escola promover momentos como este — rodas de conversa, leitura e escuta — que abram espaço para refletir sobre o modo como gênero estrutura até mesmo as escolhas mais cotidianas das crianças, como as brincadeiras com os irmãos.

### 4.4.2 Cena II

As crianças estão sentadas à mesa com pincéis e aquarelas, enquanto a educadora acompanha o processo, disponível para trocar papéis e pincéis. Uma conversa sobre cores e sobre quais são as mais bonitas surge entre elas.

Sofia (Educadora) – Clara, você gosta de azul?

Clara (Criança) – Não, azul é a cor do meu papai.

Sofia – João, você gosta de azul?

João (Criança) – Sim, eu adoro azul.

Ana (Criança) – Eu não gosto de azul.

Sofia – Eu adoro azul! Acho uma cor muito bonita. Mas e de vermelho, Clara. Você gosta?

Clara – Eu gosto.

Ana – Eu também.

João – Eu também.

Sofia – E de rosa? Vocês gostam?

Clara – EU ADORO!

Ana – Eu também.

João – Eu não gosto não.

Sofia – Por que, João? É uma cor tão bonita.

João – Porque eu não gosto não. É cor de menina.

Sofia – Aaah entendi! Que pena, é uma cor tão bonita.

Sofia – E de roxo? Você gosta?

João – Eu gosto.

Sofia – E você Ana?

Ana dá de ombros.

Clara – Eu gosto!

A cena revela como os estereótipos de gênero já estão presentes nas falas das crianças desde muito cedo, especialmente na forma como associam cores a identidades de gênero. Clara afirma que não gosta de azul porque “é a cor do meu papai”, mostrando uma relação direta entre gosto e representações familiares. João, por sua vez, declara que não gosta de rosa por ser “cor de menina”, reproduzindo um discurso socialmente aprendido, ainda que sem uma justificativa clara.

Esses exemplos evidenciam como as crianças já interiorizam normas de gênero por meio das experiências e relações sociais, mesmo sem compreendê-las plenamente. Como propõe Judith Butler (2003), o gênero não é uma característica essencial do sujeito, mas algo que se constrói por meio da repetição de atos, discursos e gestos ao longo do tempo. Assim, as crianças internalizam e reproduzem comportamentos socialmente esperados, o que acaba por consolidar normas e expectativas sobre o que se entende como masculino ou feminino.

Na cena, também é interessante observar como cores como o vermelho e o roxo são recebidas de forma mais neutra pelas crianças, sem gerar reações carregadas de estereótipos, ao contrário do que acontece com o rosa. Isso indica que, socialmente, essas cores acabam sendo mais “aceitas” por não estarem fortemente associadas a um único gênero. O vermelho, por exemplo, é visto como uma cor “forte” ou “bonita”, e o roxo, embora esteja mais próximo do espectro de cores socialmente ligadas ao feminino, não desperta a mesma resistência que o rosa — como se existisse uma gradação nos estigmas atribuídos às cores.

Essa neutralidade aparente revela como os estereótipos de gênero operam de forma seletiva, atribuindo significados mais rígidos a algumas cores (como o rosa para meninas e o azul para meninos), enquanto permitem mais flexibilidade a outras. A própria repetição dessas associações reforça o que Butler descreve como

a naturalização de normas culturais, criando a ilusão de que gostos e preferências são “naturais”, quando na verdade são construções performativas sustentadas socialmente.

### 4.4.3 Cena III

Duas crianças estão brincando no tapete (Lucas e Isadora), e elas brincam de algo que inicialmente é guiado por Isadora. Ela é a mãe, e ele é um bebê travesso que gosta de fugir. Em determinado momento, Lucas cansa de ser o bebê e decide se transformar em um pirata, construindo um barco com almofadas e fazendo um anúncio.

Lucas: Eu sou o capitão pirata.

Isadora se senta ao lado dele e pergunta:

Isadora: Mas e eu? Sou o quê agora?

Lucas: Você é maruja Isadora.

Isadora: Ah! Eu sou a Maruja Isadora.

Ela se senta na almofada que Lucas coloca atrás dele e a brincadeira segue.

A cena mostra uma interação que, ao mesmo tempo em que é leve e lúdica, carrega uma reflexão sobre papéis de gênero e a dinâmica de poder nas brincadeiras infantis. Inicialmente, Isadora ocupa a posição de líder no jogo, orientando a brincadeira com um papel tradicionalmente associado ao feminino: o de mãe. Lucas, por sua vez, assume o papel de “bebê travesso”, mais ativo e que busca liberdade dentro das regras do jogo.

No entanto, quando Lucas decide mudar o rumo do jogo e se transforma em “capitão pirata”, ele automaticamente assume um papel de liderança, de maior destaque e poder, o que pode ser visto como uma replicação de estereótipos de gênero, nos quais a autoridade e o comando são mais facilmente atribuídos ao masculino. Butler (2015) aponta que os corpos são inseridos em regimes culturais de verdade, o que inclui os papéis que são socialmente legitimados para meninos e meninas desde a infância.

A resposta de Isadora a essa mudança revela uma adaptação silenciosa às regras implícitas da brincadeira. Em vez de questionar a escolha de Lucas, ela aceita o papel secundário de “maruja”, reforçando a ideia de que, muitas vezes, as meninas se adaptam às expectativas culturais de submissão ou apoio, mesmo quando desejam algo diferente.

A cena evidencia, então, como o gênero é performado nas microdinâmicas sociais: “Não há um ‘eu’ por trás dos atos do gênero; esse ‘eu’ é performativamente constituído por esses próprios atos” (Butler, 2003, p. 200). Assim, a identidade de gênero não é uma essência fixa, mas um conjunto de repetições e

posicionamentos que moldam quem a criança “pode” ser socialmente.

A frustração silenciosa de Isadora, que não expressa sua insatisfação, sugere que ela já compreende, mesmo que de forma implícita, que a liderança tende a ser atribuída aos meninos, reproduzindo padrões sociais mais amplos. A brincadeira, portanto, não é apenas um espaço de imaginação, mas também um campo onde se atualizam as normas e hierarquias de gênero.

#### 4.4.4 Cena IV

Durante os preparativos para a festa junina, foi decidido que o tema da celebração seria o carimbó, uma manifestação cultural que tem a saia de chita como um de seus principais símbolos.

Nos dias que antecederam a festa, a professora apresentou vídeos da dança, ofereceu saias para todas as crianças e as convidou a dançar ao som de músicas tradicionais. Algumas crianças gostaram e rapidamente colocaram as saias — meninos e meninas. Outras se mostraram resistentes, afirmando que não usariam a saia por ser uma vestimenta “de menina”.

Ao ouvir essa fala, a professora de música explicou que estávamos apenas dançando, uma atividade que pode ser feita por qualquer pessoa, sem distinção. Em seguida, ela decidiu interromper o vídeo sobre o carimbó e apresentou outros vídeos de diferentes culturas nas quais homens também dançam usando saias. Após assistirem aos vídeos, as crianças passaram a usar a saia de forma mais natural e sem comentários sexistas.

“Olha lá, os meninos de saia!”, comentou uma delas. Outro educador que acompanhava a situação acrescentou: “Saia é apenas um tecido, assim como o tecido da calça e o tecido da blusa. A roupa é feita para todos, para quem quiser dançar e brincar!”

A cena apresenta, a partir da postura dos educadores, a importância de ampliarmos nosso repertório cultural acerca das diferentes concepções de gênero que existem no mundo. Se a professora não soubesse de exemplos possíveis para apresentar às crianças e não estivesse engajada em desconstruir estereótipos de gênero, haveria uma grande possibilidade de as falas serem validadas, contribuindo para a construção de um repertório cultural limitado e uma naturalização de ideias preconcebidas e rígidas sobre o que é ser menino ou menina.

Por fim, as cenas analisadas ao longo da pesquisa revelam, de maneira contundente, como os estereótipos de gênero estão naturalizados no cotidiano escolar e são reproduzidos, muitas vezes, de forma inconsciente, tanto pelas crianças quanto pelos próprios educadores. Observa-se que, desde a primeira infância, as interações, as escolhas de brincadeiras, as falas e os comportamentos estão fortemente atravessados por expectativas socialmente construídas acerca do que se entende como “ser menino” e “ser menina”.

Torna-se evidente que essas construções não se dão de forma isolada no ambiente escolar, mas são reflexo de uma teia complexa de influências que envolvem a família, os meios de comunicação, os espaços de convívio social e a própria instituição escolar. As crianças, ao incorporarem essas referências, reproduzem práticas que reforçam a lógica binária e hierarquizada de gênero, delimitando quem pode ou não participar de determinadas atividades, quais objetos podem ser utilizados e que comportamentos são socialmente aceitáveis para cada gênero.

Por outro lado, as cenas também demonstram que o espaço escolar possui um enorme potencial como lugar de desconstrução desses padrões, desde que haja a intencionalidade pedagógica para tal. A mediação dos educadores, quando ocorre de forma reflexiva, crítica e sensível, aparece como uma possibilidade concreta de tensionar essas normas, permitindo que as crianças experimentem novas formas de ser, estar e conviver, para além das amarras impostas pelos estereótipos de gênero.

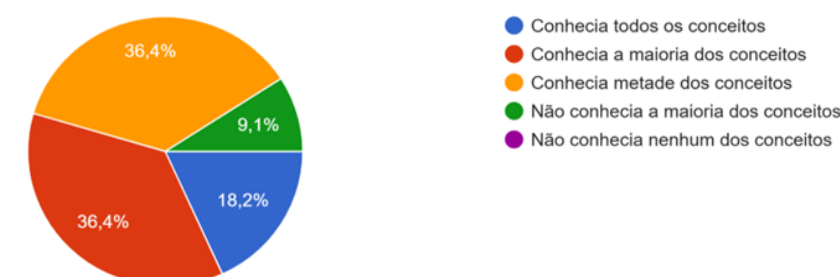
Desse modo, os registros das cenas analisadas não apenas ilustram os desafios impostos pela reprodução das desigualdades de gênero na infância, mas também sinalizam caminhos possíveis para práticas educativas mais inclusivas, emancipadoras e alinhadas com os princípios de uma educação que valoriza a diversidade e a equidade.

### 4.5 Análise do produto: Monstruosidades Monstruosas

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo analisar a recepção do material pelos educadores, bem como avaliar seu potencial formativo e sua contribuição para a ampliação do repertório sobre a temática de gênero na educação de crianças pequenas. A partir das respostas apresentadas a seguir, pudemos constatar que o material desempenhou um papel importante na formação inicial e continuada dos educadores.

Assim como no primeiro formulário, questionamos se os educadores conheciam os conceitos considerados fundamentais para a temática. A maioria afirmou conhecer todos, a maior parte ou ao menos metade deles. Poucos indicaram desconhecer a maioria, e nenhum declarou não conhecer nenhum dos conceitos. Esses resultados sugerem uma circulação significativa desses termos entre os participantes, como indica o Gráfico 6.

Gráfico 6. Análise de conhecimentos prévios.

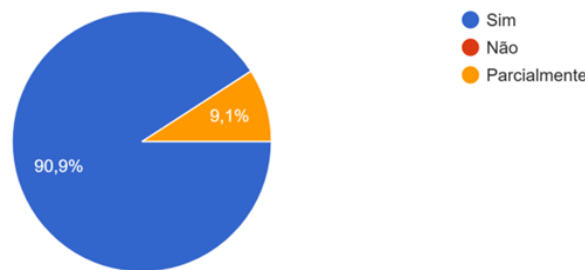


Fonte: dos autores

Para além da apresentação dos conceitos fundamentais, buscou-se compreender o papel do material no esclarecimento da relevância da temática. Com esse propósito, perguntou-se aos educadores se o conteúdo contribuiu para esse entendimento. Conforme indicado no Gráfico 7, apenas uma resposta afirmou que o material auxiliou apenas parcialmente, sem apresentar justificativas adicionais. O respondente em questão declarou já ter familiaridade com os conceitos abordados, o que permite supor que tenha compreendido o conteúdo como introdutório, não trazendo novidades significativas para sua prática.

Ainda assim, essa resposta reforça a importância de compreender o material como parte de um percurso formativo contínuo e aprofundado, conforme sugerido na seção de Indicações.

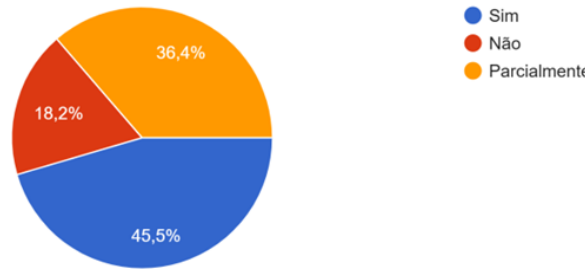
Gráfico 7. Importância de abordar os temas em sala de aula.



Fonte: dos autores

Antes da leitura do material, a maioria dos respondentes afirmou que não se sentia completamente confortável em abordar os temas relacionados ao gênero dentro do ambiente escolar (Gráfico 8). Isso pode indicar não somente falta de aprofundamento do tema, mas também um receio de trazer assuntos estigmatizados para a sala de aula.

Gráfico 8. Abordagem do tema em sala de aula.

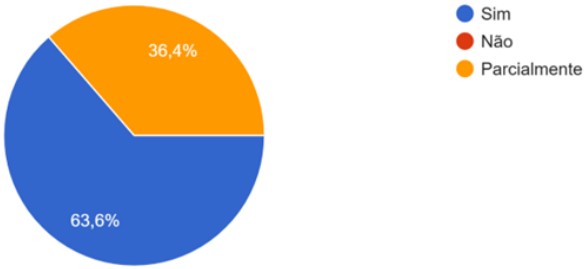


Fontes: dos autores

Ao compararmos as respostas apresentadas na pergunta anterior (Gráfico 8) com as do gráfico a seguir, é possível observar um aumento na porcentagem de educadores que reconhecem a presença e a importância da temática

de gênero no contexto escolar, ainda que de forma parcial. A análise mais detalhada dos dados revela que alguns participantes que anteriormente afirmaram não se sentir confortáveis em abordar o tema em sala de aula passaram, após a leitura proposta, a reconhecer parcialmente a relevância dessa discussão. Além disso, educadores que inicialmente demonstraram insegurança quanto à aplicação do tema em contextos pedagógicos indicaram, posteriormente, perceber sua presença e relataram sentir-se mais seguros para tratar do assunto com crianças pequenas.

Gráfico 9. Abordagem do tema em sala de aula.



Fonte: dos autores

Após a leitura do material, questionamos se conseguiam identificar o tema como essencial na educação de crianças pequenas. Os educadores que afirmaram “Sim” apresentam comentários que reforçam a presença do tema no ambiente escolar e a importância de um material formativo que aborde esse tema.

Não só pode como deve ser abordado. (Respondente 6)

É um tema que me interessa e do qual me aproximo em minha prática. A leitura me lembrou a importância, me fez refletir sobre momentos nos quais eu reproduzi estereótipos e me deu ideias sobre possíveis intervenções (Respondente 7)

Como o próprio material enfatiza, naturalmente, as crianças trazem em seu discursos relacionados ao gênero e suas questões estruturais. Por isso, é importante a escola abordar a temática de modo mais atualizado, respeitoso e ético possível. (Respondente 8)

Creio que esse tema esta intrínseco no ambiente escolar pois é intrínseco de todos os sujeitos, e não temos como deixar nossa sexualidade fora da escola. (Respondente 10)

Acredito que o tema de gênero e sexualidade deve, sim, ser abordado desde a infância no ambiente escolar. Por se tratar de um tema sensível, é fundamental que os educadores estejam bem formados, com conhecimento adequado e embasado, para que a abordagem em sala de aula seja responsável e pedagógica, evitando que o assunto fique restrito a opiniões ou repertórios pessoais e subjetivos. Além disso, entendo que tratar desses temas com as crianças é uma importante forma de prevenção



à violência sexual, uma vez que contribui para que elas reconheçam seus direitos, compreendam os limites do próprio corpo, saibam identificar toques apropriados e inadequados e conheçam os adultos em quem podem confiar e recorrer caso se sintam ameaçadas. (Respondente 11)

Como justificativa, os respondentes que apresentaram a resposta parcial, afirmaram que entendem a importância de abordar o tema com crianças pequenas, mas ainda não entendem gênero como um tema intrínseco no ambiente escolar.

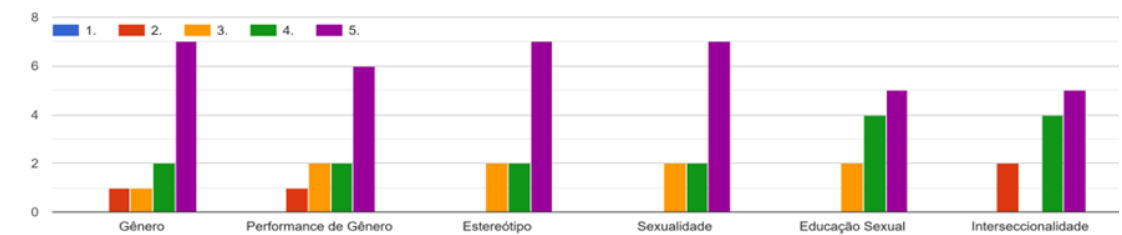
Não acho que esse tema está presente de forma intrínseca no ambiente escolar mas que sim, pode ser abordado com crianças pequenas e deve. (Respondente 5)

Outro educador afirma que a aplicação depende da visão e autorização dos responsáveis para apresentação do tema em sala.

Desde que os pais ou responsáveis estejam em comum acordo com o tipo de abordagem (Respondente 9)

Outro dado importante é que, embora na primeira pergunta declarassem conhecer os conceitos, alguns respondentes ainda demonstraram dúvidas quanto à sua compreensão, conforme indicado no Gráfico 10, o que pode apontar a necessidade de aprofundamento da temática. Do mesmo modo, pode comunicar a ausência de boas referências e orientações de como abordá-los em sala de aula. Após a leitura do material, a maior parte dos respondentes afirmou compreender plenamente os conceitos e sentir-se segura para aplicá-los em sua prática.

Gráfico 10. Compreensão dos conceitos apresentados.



Fonte: dos autores

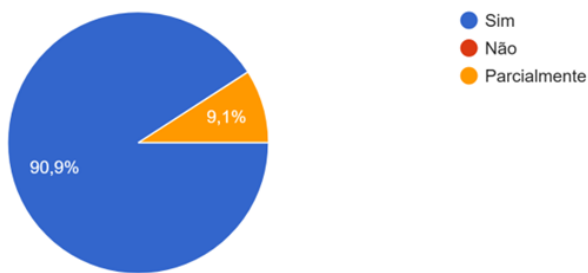
Com o intuito de oferecer boas referências, o material inclui a descrição e análise de cenas reais vivenciadas em sala de aula.

Todos os respondentes concordam que as cenas apresentadas ao longo do livro ajudaram a exemplificar de forma prática e objetiva a aplicabilidade dos conceitos apresentados. Dessa forma, a unanimidade nas respostas demonstra o quanto exemplos práticos podem auxiliar na formação docente, uma vez que o material tem por objetivo tecer diálogos entre teoria e prática através do compartilhamento de situações vividas por diferentes profissionais em diferentes realidades.

Além disso, pensamos que reflexões individuais acerca do compartilhamento de práticas podem minimizar o sentimento de solidão profissional vivida por muitos docentes, ainda mais quando falamos de temas complexos como identidade, diversidade e gênero. O compartilhamento de materiais como o livro pode não só atenuar o isolamento, como também aumentar o sentimento de pertencimento e confiança na própria prática.

As indicações presentes no livro também causaram um impacto positivo nos respondentes, com todos os educadores afirmando que a curadoria auxiliou na expansão de repertório. Esse dado evidencia que nossas sugestões de materiais literários, teóricos e audiovisuais foram recebidos como bons recursos no processo de formação docente, atendendo as demandas formativas do nosso público-alvo.

Gráfico 11. Interesse em aprofundar os estudos.



Fonte: dos autores

Por fim, a análise dos dados apresentados no Gráfico 11 evidencia que o material elaborado se configura como uma ferramenta significativa para fomentar o interesse e a continuidade dos estudos sobre gênero na educação de crianças pequenas. Observa-se que 90,9% dos respondentes afirmaram que tiveram vontade de aprofundar seus conhecimentos sobre o tema após o contato com o material, enquanto 9,1% relataram que esse interesse se manifestou de forma parcial.

Esse dado corrobora a relevância da produção de materiais teórico-reflexivos que, além de oferecerem subsídios teóricos e práticos, despertam nos educadores a necessidade de ampliar suas compreensões e práticas em relação às questões de gênero. Ressalta-se, portanto, que o material não apenas cumpre sua função formativa, mas também atua como provocador de reflexões contínuas, contribuindo diretamente para processos de formação docente mais críticos, conscientes e comprometidos com uma educação inclusiva e antidiscriminatória.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu evidenciar que, apesar de alguns avanços no debate sobre gênero no contexto escolar, ainda persistem inúmeras lacunas na compreensão, apropriação e aplicação dos conceitos relacionados à performance de gênero na educação de crianças pequenas. As análises realizadas demonstraram

que, de modo geral, os educadores participantes da investigação apresentam compreensões parciais, muitas vezes pautadas em concepções biologizantes e na lógica binária de gênero, o que reflete diretamente tanto na reprodução de estereótipos quanto nas práticas pedagógicas adotadas no cotidiano escolar.

Observou-se, ainda, que a ausência de uma formação inicial e continuada consistente sobre o tema contribui para que educadores se sintam inseguros diante dos desafios impostos pelas questões de gênero, sobretudo no ambiente da Educação Infantil. Tal cenário reforça a urgência de investimentos em processos formativos que dialoguem com as demandas contemporâneas, capazes de desconstruir narrativas naturalizadas e promover práticas educativas comprometidas com a equidade, a diversidade e a inclusão.

Diante dos dados obtidos, reafirma-se a importância de que a temática de gênero seja compreendida como um eixo estruturante das práticas educativas, e não como um conteúdo periférico ou opcional. Dessa forma, entende-se que o material formativo desenvolvido no âmbito desta pesquisa se configura como uma ferramenta potencialmente transformadora, ao possibilitar que os profissionais da educação ampliem seus repertórios teórico-práticos, ressignifiquem suas práticas e contribuam, de maneira efetiva, para a construção de contextos escolares mais justos, plurais e emancipatórios.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link de acesso: <https://heyzine.com/flip-book/bc115105d2.html>

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daivane Azevedo de; LEAL, Fabiana Soares Fernandes. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB: contribuições para a inclusão do tema diversidade sexual e de gênero no ensino Brasileiro. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, e437111133845, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33845>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 de outubro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF,

16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?**. Tradução Heci Regina Candiani. - 1 ed. - São Paulo: Boitempo, 2024.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento ou artigo citado. In: BAIRROS, Luiza (Coord.). Dossiê da III Conferência Mundial contra o Racismo (Durban, 2001). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 9, 2002. Disponível em: [ [https://mulheresnopoder.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/BR\\_ART\\_42\\_A\\_INTERDECCIONALIDADE\\_NA\\_DISCRIMINACAO\\_DE\\_RACA\\_E\\_GENERO](https://mulheresnopoder.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/BR_ART_42_A_INTERDECCIONALIDADE_NA_DISCRIMINACAO_DE_RACA_E_GENERO)]. Acesso em: 28 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREUD, Sigmund, 1856-1939. **Obras completas, Volume 6**: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901-1905) / Sigmund Freud; tradução Paulo César de Souza. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FRÓIS, E. S. (2020). **A construção da expressão de gênero na infância**: do gesto à palavra. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(2), 1–15. Recuperado de [http://www.seer.ufsj.edu.br/revista\\_ppp/article/view/e3048](http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3048)

FURLANI J. **Sexos, sexualidades e gêneros**: monstrosidades no currículo da Educação Sexual. *Educ rev [Internet]*. 2007 Dec;(46):269–85. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200011>

GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes, & MÜLLER, Fernanda. (2018). **O que crianças pensam sobre família e relações de gênero?** *Zero-a-Seis*, 20(37), 76–94.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

GONÇALVES, H. M.; HOLOS, M. C. **Educação sexual emancipatória**: desafios e perspectivas. In: SILVA, R. A.; PEREIRA, L. F. (Orgs.). *Sexualidade e educação: abordagens críticas e inclusivas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes**,

**não desiguais:** a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

MÁXIMO-ESTEVEES, Lúcia. **Visão Panorâmica da investigação-ação.** Portugal: Porto Editora, 2008.

MOIZÉS JS, Bueno SMV. **Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental.** Rev esc enferm USP [Internet]. 2010Mar;44(1):205–12. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342010000100029>

NOGUEIRA, N. S., ZOCCA, A. R., MUZZETI, L. R., & RIBEIRO, P. R. (2016). **Educação Sexual no Contexto Escolar:** as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. HOLOS, 3, 319–327. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.2302>

RODRIGUES, Cibele Pavani; WECHSLER, Amanda Muglia. **A sexualidade no ambiente escolar:** a visão dos professores de educação infantil. Revista de Educação, Centro Universitário UNIFAFIBE, Bebedouro, SP. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074026.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2024.

ROHDEN F. **Gênero, sexualidade e raça/etnia:** desafios transversais na formação do professor. Cad Pesqui [Internet]. 2009 Jan;39(136):157–74. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100008> Acesso em: 28 jan. 2025.

RODRIGUES, Cibele Pavani. **Performance, gênero, linguagem e alteridade:** J. Butler leitora de J. Derrida. Sex, Salud Soc (Rio J) [Internet]. 2012 Abr; (10): 140–64. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-64872012000400007>. Acesso em: 08 dez. 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Infantil-2ed.pdf>. Acesso em: [13 de outubro de 2024].

SEMEM, C. J., CARAMASCHI, S. (2017). **Concepção de sexo e sexualidade no ocidente:** origem, história e atualidade. Barbarói, (49), 166 - 189. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i49.6420>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SFAIR, F. A.; BITTAR, M. F.; LOPES, R. C. **Sexualidade, educação e práticas sociais.** Campinas: Papirus, 2015.

ZENHAS, A. **Estereótipos de gênero.** 2007. Disponível em: [www.educare.pt](http://www.educare.pt). Acesso em: 14 mar. 2024.

## APÊNDICE A

Questionário direcionado aos educadores

1. Qual a sua idade?
2. Qual cargo você ocupa?
3. Em qual rede você atua?
4. Há quanto tempo atua em sala de aula?
5. Como você se identifica?
6. Em qual grupo você atua?
7. Quais critérios você considera ao preparar propostas, contextos ou cantos para as crianças?
8. Para você, o que é gênero? E performance de gênero?
9. Na sua opinião, quais fatores são determinantes para a formação do comportamento dos indivíduos?
10. Qual o papel da biologia na definição desses comportamentos?
11. Qual o papel da sociedade na definição desses comportamentos?
12. Para você, qual a diferença entre sexo e sexualidade?
13. O que você entende por educação sexual?
14. Você acredita que nossa sociedade tem dificuldade em reconhecer e valorizar certas diferenças? Se sim, que tipos de diferenças e quais desafios isso gera?
15. Na escola, você percebe a reprodução de práticas discriminatórias? Comente brevemente sua opinião.
16. Você percebe conflitos decorrentes das diferenças de gênero entre as crianças?
17. Se sim, como esses conflitos ocorrem e como são mediados?
18. Pensando que "homem" e "mulher" são categorias que mudam historicamente e culturalmente, quais diferenças você percebe no comportamento das crianças da sua época e nas crianças de agora?
19. Você acredita que existem atividades, brinquedos ou brincadeiras para meninas e meninos? Se sim, cite dois exemplos.
20. Você acredita que há uma diferença entre o ritmo de amadurecimento entre meninos e meninas? Explique.
21. Para você, o que são estereótipos de gênero?

22. Você identifica a reprodução de estereótipos de gênero no comportamento e na fala das crianças? Em quais situações isso é mais evidente?
23. Por que discutir, ou não, gênero na escola?
24. Durante sua formação, você teve acesso a materiais que abordam questões de gênero? Se sim, quais materiais lhes foram apresentados?
25. Se não houve a introdução a esse tipo de material durante sua formação, sentiu falta? Comente.

## APÊNDICE B

### Questionário de avaliação do produto

1. Você já conhecia os conceitos apresentados no material? (gênero, performance de gênero, sexualidade educação sexual etc.)
2. Considerando os conceitos apresentados, classifique sua compreensão sobre os tópicos seguindo a escala abaixo:

#### [Gênero]

1. Não entendi o conceito apresentado
2. Entendi partes, mas ainda tenho dúvidas
3. Entendi o conceito, mas não me sinto seguro para aplicar
4. Compreendi bem o conceito apresentado.
5. Compreendi plenamente o conceito e consigo aplicar com segurança.
3. Considerando os conceitos apresentados, classifique sua compreensão sobre os tópicos seguindo a escala abaixo:

#### [Performance de Gênero]

1. Não entendi o conceito apresentado
2. Entendi partes, mas ainda tenho dúvidas
3. Entendi o conceito, mas não me sinto seguro para aplicar
4. Compreendi bem o conceito apresentado.
5. Compreendi plenamente o conceito e consigo aplicar com segurança.

Considerando os conceitos apresentados, classifique sua compreensão sobre os tópicos seguindo a escala abaixo:

#### [Estereótipo]

1. Não entendi o conceito apresentado

2. Entendi partes, mas ainda tenho dúvidas
3. Entendi o conceito, mas não me sinto seguro para aplicar
4. Compreendi bem o conceito apresentado.
5. Compreendi plenamente o conceito e consigo aplicar com segurança.
5. Considerando os conceitos apresentados, classifique sua compreensão sobre os tópicos seguindo a escala abaixo:

#### [Sexualidade]

1. Não entendi o conceito apresentado
2. Entendi partes, mas ainda tenho dúvidas
3. Entendi o conceito, mas não me sinto seguro para aplicar
4. Compreendi bem o conceito apresentado.
5. Compreendi plenamente o conceito e consigo aplicar com segurança.
6. Considerando os conceitos apresentados, classifique sua compreensão sobre os tópicos seguindo a escala abaixo:

#### [Educação Sexual]

1. Não entendi o conceito apresentado
2. Entendi partes, mas ainda tenho dúvidas
3. Entendi o conceito, mas não me sinto seguro para aplicar
4. Compreendi bem o conceito apresentado.
5. Compreendi plenamente o conceito e consigo aplicar com segurança.
7. Considerando os conceitos apresentados, classifique sua compreensão sobre os tópicos seguindo a escala abaixo:

#### [Interseccionalidade]

1. Não entendi o conceito apresentado
2. Entendi partes, mas ainda tenho dúvidas
3. Entendi o conceito, mas não me sinto seguro para aplicar
4. Compreendi bem o conceito apresentado.
5. Compreendi plenamente o conceito e consigo aplicar com segurança.
8. O material te ajudou a entender a importância de abordar temas atrelados ao gênero na escola?
9. Você teve vontade de explorar e estudar mais o assunto após a leitura?



10. Antes da leitura do material, você se sentia confortável em abordar o tema em sala de aula?

11. Após a leitura, você sente que o tema está presente de forma intrínseca no ambiente escolar e pode ser abordado com crianças pequenas?

12. Justifique sua resposta.

13. As cenas apresentadas ao longo do livro, ajudaram a exemplificar as práticas mencionadas?

14. Você acredita que as indicações de materiais presentes no material auxiliam na expansão de repertório?

15. Gostaria de fazer alguma sugestão ou comentário sobre o material?

MARIA EDUARDA PEREIRA ROSO MEDEIROS

REBECA FRANÇA VILIOTI

## 02. CONTRIBUIÇÕES DE MATERIAIS DE APOIO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogas, sob orientação da Profa. Profa. Dra. Elizabeth R. Sanada Gurgueira.

Apresentação pública realizada em 07 de junho de 2025 com parecer da Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota.

SÃO PAULO  
2025

## RESUMO

Este trabalho aborda a importância dos materiais de apoio no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Baseado em experiências práticas e fundamentado em estudos recentes, esta pesquisa propõe que o uso de materiais pedagógicos inovadores, como jogos e alfabetos móveis, podem facilitar o aprendizado e promover um ambiente inclusivo e lúdico. A pesquisa visa demonstrar a eficácia deste tipo de material no engajamento dos estudantes, inserido no contexto de personalização de atividades pedagógicas, a fim de adaptá-lo às necessidades e interesses individuais. A fundamentação teórica se apoiou em autores como Vygotsky, que ressalta o papel da ludicidade no desenvolvimento cognitivo infantil, enfatizando a importância da interação social e da mediação na aprendizagem, e em pesquisas contemporâneas que apontam a necessidade de práticas educacionais inclusivas. Também foram considerados os aportes do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), além dos estudos de Vygotsky; Oliveira e Siqueira; Bonacina, Barvinski e Odakura; Ramires Tavares e outros autores. Os resultados apontam que o uso de materiais de apoio promove maior envolvimento e participação das crianças, além de reduzir barreiras no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Materiais de apoio. Inclusão. Práticas pedagógicas.

## 1. INTRODUÇÃO

A escolha pelo tema reflete uma conexão pessoal e profissional com a educação inclusiva. Durante dois anos consecutivos, tivemos a oportunidade de trabalhar diretamente com a alfabetização e a inclusão de crianças com deficiência, nos cenários mais amplos possíveis, com deficiências e dificuldades que nunca tínhamos escutado falar anteriormente e tendo que aprender a lidar com elas na prática. Nesse período, pudemos observar de perto os desafios enfrentados por essas crianças e pelos profissionais que as assistem no processo de alfabetização.

Esse envolvimento despertou em nós o interesse em buscar estratégias que tornem esse processo mais acessível, lúdico e eficaz, especialmente para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme o artigo "Da escrita no Corpo a Escrita no Papel: Os Caminhos do Aprender a Escrever" (Sei, 2014), a escrita não é somente um símbolo gráfico a ser aprendido, mas um trajeto subjetivo com a necessidade da mediação do outro e da construção de um significado próprio para a criança, assim, sendo reforçado a necessidade de abordagens pedagógicas que respeitem o tempo, as singularidades e os modos únicos de aprender dos alunos com TEA.

O uso de materiais pedagógicos mais inovadores, como jogos, alfabeto móvel e outros materiais concretos, e que fogem dos tradicionais, como as cadernetas e livros paradidáticos antigos, se mostrou necessário para criar

um ambiente de aprendizado mais estimulante, já que durante nossa experiência pudemos notar como o processo se tornava mais fácil e efetivo quando acontecia o uso de algum desses materiais de apoio. O desenvolvimento de atividades lúdicas, adaptadas às necessidades individuais de cada um dos alunos que acompanhamos, foi um recurso valioso que pudemos utilizar.

Essa vivência profissional reforçou em nós a percepção de que a alfabetização dessas crianças não deve ser padronizada, mas, sim, customizada, com o uso de materiais adaptativos que favoreçam sua inclusão e aprendizado. Isso se torna ainda mais relevante quando levamos em consideração o conceito do "ponto de surdez" do artigo "Autismo e os Primórdios da Palavra; Pulsão Invocante, Corpo e Linguagem" (Travaglia, 2014), que aponta que as crianças com TEA podem não acessar a linguagem de forma convencional. Para as crianças a palavra falada pode não ter um valor simbólico de imediato, se tornando fundamental o uso de materiais que reforcem a associação entre símbolos visuais, sons e significados, desta maneira, os materiais podem ser usados como objetos mediadores que auxiliam a criança a estabelecer conexões entre a escrita e a comunicação real.

A escolha deste tema também se fundamenta na relevância crescente da educação inclusiva e no aumento significativo do número de crianças diagnosticadas com TEA nos tempos atuais, onde se torna cada vez mais comum ter um ou mais desses alunos em sala de aula. Dados recentes mostram que a incidência de crianças com TEA nas escolas está em ascensão, exigindo que os profissionais da educação adaptem suas práticas para garantir um ensino acessível, inclusivo e eficiente. Nesse sentido, o uso de materiais de apoio adequados se torna fundamental para suavizar as barreiras encontradas no processo de alfabetização, tanto para os alunos quanto para os professores, facilitando o processo no geral.

A relevância acadêmica desse tema é reforçada pela necessidade de se discutir e aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas, que ainda estão em processo de construção, já que é tudo muito recente ainda. Com isso, a criação de estratégias didáticas, voltadas para atividades mais lúdicas, que facilitem a alfabetização de crianças com TEA, não apenas contribui para uma educação mais equitativa, mas também promove um ambiente escolar onde a diversidade é valorizada, incluída e respeitada, pois assim como afirma o artigo "Transtornos Neurodivergentes na infância: Abordagens Multidisciplinares para Intervenção e Suporte educacional" (Oliveira, 2024) as atividades lúdicas, afetividade e a formação continuada de professores são essenciais para a inclusão eficaz.

A importância do estudo sobre o uso de materiais de apoio no processo de alfabetização das crianças com TEA está apoiada na necessidade de práticas educacionais inclusivas mais efetivas, customizadas e humanizadas que façam a educação inclusiva acontecer de verdade, uma educação que realmente consegue atingir o aluno. O tema é crucial tanto para a formação dos professores, quanto para o desenvolvimento integral das crianças já que o uso de materiais didáticos adequados pode ser um facilitador importante nesse processo para que as pessoas, ao serem alfabetizadas, se tornem mais autônomas e participantes da

sociedade em que vivem, já que este processo tem “fundamental importância na integração efetiva e significativa dos alunos com TEA na sociedade”, como visto no artigo “Práticas Pedagógicas Colaborativas na Alfabetização do Aluno com Transtorno do Espectro Autista” (Capellini, 2016, p. 92).

Além disso, atualmente, existem muitos trabalhos e pesquisas que apontam e reforçam a importância de materiais pedagógicos lúdicos, que fujam dos livros e cadernos, na promoção de um aprendizado significativo e que irão garantir que o aluno aprenda verdadeiramente, indo além da memorização, valorizando os conhecimentos prévios, as experiências e particularidades de cada aluno, ou seja, assim como afirma Alexandre (2019, p. 8)

(...) o lúdico transforma as atividades robotizadas em atividades interessantes, divertidas e que levam os alunos a compreender o conteúdo, desfrutando de uma aprendizagem significativa, abordando a realidade, aproveitando os conhecimentos prévios e valorizando a participação e a identidade de cada um.

Por fim, o tema é relevante também por sua contribuição para a pesquisa acadêmica relacionada a esse assunto e para a prática docente atual e futura, visando tornar o processo de alfabetização menos dificultoso para ambos os lados: professores e alunos. A escola inclusiva é uma realidade crescente, e cabe à academia e aos profissionais da educação desenvolverem métodos e materiais que garantam o sucesso desse modelo.

Em experiências que tivemos nos nossos trabalhos como estagiárias do CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão), em uma escola pública, contratadas para ficar somente com as crianças de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e as ajudar no processo de alfabetização, tivemos a oportunidade de observar como o uso de materiais de apoio ajudava nesse processo, seja o alfabeto móvel, a massinha, os diferentes tipos de jogos pedagógicos focados para alfabetização (bingo de letra, silabário, jogo da memória das palavras etc.), todos eles contribuíram para ajudar nesse momento, além de ajudar a fazer eles ficarem focados e concentrados por mais tempo, a criar maior vínculo com eles, a conhecer e entender suas particularidades, esses materiais fazem com que o próprio aluno quisesse aprender, participar das aulas, vir a escola e em alguns casos até se comunicavam mais com os demais alunos da sala.

Considerando as experiências que tivemos em sala de aula, nos preparando para fazer esse projeto, enquanto líamos as pesquisas sobre o assunto, vimos muitos trabalhos que reforçam essa ideia, falando e estudando sobre o uso dos mais diferentes tipos de materiais de apoio com as crianças com TEA e dizendo sobre como isso ajudava em seus processos de aprendizagens, já que além de todas as questões citadas no parágrafo anterior, o uso dos materiais torna a aprendizagem deles significativa e integral e como está dito no artigo “As brincadeiras como práticas lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições à luz da teoria de Piaget e Vygotsky” (2023, p. 2)

As crianças aprendem brincando, desenvolvendo habilidades, sentimentos e pensamentos. Tornar a ludicidade presente nas salas de aula estimula a imaginação, o desenvolvimento cognitivo e, consequentemente, o aprendizado.

Com base nessas informações e experiências, foram delimitados alguns objetivos para essa pesquisa:

- Ressaltar a eficiência dos materiais de apoio no processo de aprendizado.
- Estimular um ambiente de aprendizado mais estimulante com o apoio do material didático.
- Facilitar o aprendizado dos estudantes com o uso de materiais concretos.
- Desenvolver um material que possa se adaptar às necessidades individuais dos estudantes.
- Favorecer a inclusão dos estudantes com TEA com o uso de materiais adaptativos no processo da alfabetização.
- Suavizar as barreiras no processo de alfabetização, tanto para o professor quanto para o estudante.
- Promover o uso de jogos e alfabetos móveis no processo de aprendizagem.

Junto aos objetivos, as perguntas norteadoras do trabalho também foram escolhidas, planejadas para serem, se possível, respondidas ao final do mesmo:

- De que forma o material de apoio criado pode contribuir para a personalização do processo de alfabetização para alunos com TEA?
- Como os professores, que trabalham com isso, percebem a eficácia dos materiais adaptados na superação de barreiras educacionais enfrentadas por crianças com TEA?
- Quais desafios os educadores encontram ao integrar materiais de apoio nas práticas pedagógicas para crianças com TEA?

E com base nas perguntas, as hipóteses para esse trabalho foram, por fim, criadas. As hipóteses para a primeira pergunta são de que o material de apoio poderá ser adaptado às necessidades específicas dos alunos com TEA, proporcionando atividades visuais, táteis que propiciem a aprendizagem deles, de acordo com suas particularidades e preferências, podendo ser adaptado também para diferentes tipos de atividades. E que a personalização das atividades e do ensino, por meio do material, irá auxiliar no engajamento e motivação dos alunos, favorecendo a aprendizagem significativa deles, usando temas e abordagens que despertem o interesse específico de cada criança, como situações do cotidiano que se relacionem com suas áreas de

hiperfoco.

As hipóteses para a segunda pergunta são de que os professores irão perceber que materiais adaptados promovem uma maior atenção e concentração das crianças com TEA, facilitando a compreensão e execução de atividades, que a eficácia dos materiais adaptados pode ser observada na redução de comportamentos de frustração durante as aulas, pois irão oferecer maior clareza e estrutura. E que os educadores poderão notar avanços na comunicação e interação social, já que o material contempla elementos visuais e táteis que irão promover diálogos e troca com os colegas da sala.

E por fim, as hipóteses para a terceira pergunta são de que um desafio que será recorrente vai ser a falta de tempo e recursos para criar ou adaptar materiais específicos para cada aluno com TEA, já que o professor já possui a demanda que todo o resto da sala faz. Outro desafio será a resistência de algumas escolas em oferecer formação continuada para os professores sobre o uso de materiais adaptados e por fim, a dificuldade em equilibrar o uso de materiais adaptados com o currículo regular, sem prejudicar o andamento das atividades do aluno e da turma como um todo.

Em suma, esta pesquisa teve como base teórica os estudos de alguns autores que ofereceram importantes contribuições para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da alfabetização e da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre os principais nomes que buscamos para fazer o fundamento teórico deste trabalho, se destacam os ideais que Lev Vygotsky defendia, com suas reflexões sobre a mediação, a linguagem e a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo; David Ausubel, com sua abordagem da aprendizagem significativa; e Tavares Ramires, que contribui com reflexões sobre práticas inclusivas e o uso de materiais pedagógicos adaptados no contexto da educação especial. As ideias desses autores foram fundamentais para orientar tanto a construção dos objetivos da pesquisa quanto a análise das estratégias utilizadas no desenvolvimento do material de apoio pedagógico proposto e na análise dos testes realizados com eles.

## 2. CAMPO DE PESQUISA

Este estudo teve como foco investigar a eficácia e os desafios do uso de materiais de apoio pedagógico no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os objetivos principais foram avaliar como esses materiais adaptativos contribuem para o aprendizado de estudantes com TEA, identificar as principais barreiras enfrentadas por esses estudantes e explorar as dificuldades que professores encontram ao implementar esses recursos em sala de aula. A pesquisa com os professores foi realizada por meio de um questionário estruturado no Google Forms (Apêndice 1), uma escolha que permitiu uma coleta eficiente e organizada das respostas de professores com experiências variadas de escolas (públicas e particulares), pretendendo obter uma amostra variada e que

incluísse diferentes contextos educacionais.

A pesquisa é guiada por duas hipóteses principais: o uso de materiais concretos, visuais e personalizados facilita o aprendizado e a inclusão de estudantes com TEA e a personalização e a capacitação específica dos professores para o uso desses materiais contribuem para um processo de alfabetização mais eficiente. A escolha do Google Forms foi justificada pela facilidade de acesso aos participantes, pela praticidade na organização das respostas e pela possibilidade de anonimato, respeitando a privacidade dos participantes. A escolha por questionários foi fundamentada na necessidade de acessar um maior número de respondentes em curto prazo e de facilitar a análise estatística das respostas para validar ou não as hipóteses propostas. Dessa forma, o instrumento foi eficaz para reunir uma diversidade de opiniões e experiências, fornecendo uma base sólida para análise dos objetivos da pesquisa.

As perguntas norteadoras da pesquisa foram divididas em três partes, uma geral e as outras duas considerando o nível de experiência dos professores com estudantes com TEA. Em complemento a pesquisa foi idealizada a criação de um material que contribuísse para validar as perguntas norteadoras e alcançar os objetivos propostos neste trabalho. O foco foi desenvolver um recurso que fosse útil, acessível e adaptável, permitindo que o educador ajustasse sua utilização conforme as necessidades específicas de cada criança que fosse utilizar o material.

O material foi criado pensando nas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de alfabetização. Contudo, conforme dito anteriormente, o recurso também foi planejado para ser adaptável, permitindo que educadores o utilizem com crianças que possuam outras deficiências ou dificuldades nesse mesmo processo, ajustando sua aplicação de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

O produto idealizado foi um conjunto de 26 cubos com uma face desmontável, projetados para interagir tanto entre si quanto em suas próprias faces. Cada cubo representa uma letra do alfabeto, e suas faces incluem elementos variados como palavras, cores, texturas e outros recursos relacionados à respectiva letra. Esse design busca oferecer uma experiência multissensorial e interativa, favorecendo o engajamento e a aprendizagem de forma lúdica.

Junto aos cubos, foi adquirido um dominó com nomes e figuras de animais, que passou por um processo de personalização para manter coerência com o material principal (os cubos). Esse recurso foi pensado para ser utilizado tanto de forma integrada aos cubos, ampliando as possibilidades de exploração e aprendizagem, quanto separadamente, como uma ferramenta complementar. Ambos os materiais foram testados em situações práticas, a fim de verificar sua aplicabilidade e funcionalidade no contexto da alfabetização das crianças.

A criação dos cubos se iniciou com o desenvolvimento de rascunhos de cada cubo e de suas faces, inicialmente no papel e, posteriormente, no computador, para facilitar a transposição para outras dimensões. Na primeira etapa prática,



os cubos foram impressos em madeira compactada (MDF). Contudo, o protótipo apresentou dois desafios: o tamanho era inadequado e as peças não se encaixavam corretamente, devido ao espaço insuficiente para montagem e desmontagem.

Com base nessa experiência inicial, foi possível determinar o tamanho ideal dos cubos e a quantidade de encaixes necessária para garantir que fossem fáceis de montar e desmontar, ao mesmo tempo em que permanecessem estáveis durante o uso. Este processo iterativo com o protótipo foi essencial para a melhoria e adequação do material final, assegurando que o material seja funcional, eficiente e ajustável, atendendo às diferentes demandas do educador e das crianças.

Como uma das formas de coleta de dados escolhidas para este trabalho, além da aplicação do questionário e da criação dos cubos, foi solicitado também que a professora regente dos alunos com quem realizamos os testes dos cubos na escola respondesse a algumas perguntas específicas sobre essa experiência. As questões elaboradas buscaram compreender a percepção da docente quanto à eficácia do material no processo de alfabetização de crianças com TEA, sendo elas:

- Os materiais de apoio utilizados facilitaram a inclusão dos alunos com TEA no processo de alfabetização?
- Você acredita que a personalização dos materiais contribui para o sucesso do processo de alfabetização de alunos com TEA? Por quê?
- De que forma a utilização do nosso material de apoio pode contribuir para a inclusão de crianças com TEA em uma sala de aula regular?

Em conclusão, como última forma de coleta de dados, foi demandada a análise de uma especialista da área da Educação, Luciana Pellegrino, 49 anos, que é formada em Administração de Empresas e Pedagogia. Com uma trajetória marcada pelo compromisso com a educação e o desenvolvimento humano, possui pós-graduação em Inclusão Escolar, especializações em Neurociência do Desenvolvimento e Transtornos de Aprendizagem, além de formação em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Ela já atuou como professora por 25 anos na EFAl, lecionando em todas as séries do ensino fundamental. Também teve experiência em atendimentos clínicos na área psicopedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de crianças com dificuldades de aprendizagem. Há 7 anos, trabalha como orientadora educacional, papel em que segue dedicada ao apoio e à orientação de alunos, famílias e educadores, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Buscando dar maior fundamentação à proposta desenvolvida, todo o material produzido (incluindo os cubos, o dominó e o texto completo do TCC) foi enviado à profissional, que realizou uma leitura criteriosa do projeto. A especialista elaborou um parecer avaliativo, oferecendo sua visão técnica sobre o material, sua proposta e sua aplicação no contexto da alfabetização de crianças com TEA. Essa etapa, teve como objetivo enriquecer e trazer uma validação profissional para o estudo, por meio de uma perspectiva qualificada, contribuindo significativamente para a construção do trabalho.

### 3. ARRAZOADO TEÓRICO

Este estudo se baseia em teorias educacionais que ressaltam a importância da personalização do ensino e do uso de materiais de apoio pedagógico, com foco no contexto de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A criação do material proposto, um conjunto de cubos interativos voltados para o processo de alfabetização, está ancorada em pesquisas que destacam a necessidade de práticas educacionais inclusivas e adaptáveis às características individuais dos estudantes. A fundamentação teórica, que apoia tanto a concepção desse material quanto a análise dos dados coletados por meio de entrevistas e observações com educadores, é um ponto central deste trabalho.

Para o começo da criação do material, foi realizada uma pesquisa no DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – quinta edição), que é um manual elaborado pela American Psychiatric Association (APA), responsável por fornecer uma classificação dos transtornos mentais e os critérios para seus respectivos diagnósticos. Esse documento funciona como um guia fundamental para os profissionais da área da saúde mental, auxiliando no reconhecimento, diagnóstico e tratamento de diversos transtornos. Por esse motivo, o DSM-5 apresenta um repertório amplo e detalhado sobre diferentes condições clínicas.

Para começar, o APA (2013, s.p.) caracteriza os Transtornos de Desenvolvimento como

Um grupo de condições com início no período de desenvolvimento. Os distúrbios geralmente se manifestam no início do desenvolvimento, muitas vezes antes da criança entrar na escola, e são caracterizados por déficits de desenvolvimento ou diferenças nos processos cerebrais que produzem prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou ocupacional.

Nesse grupo, ele cita o Transtorno do Espectro Autista como um dos componentes, comentando seus principais sintomas, causas e demais informações sobre como diagnosticar o autismo, em suas mais variadas versões e graus. Para o APA (2013, s.p.)

O transtorno do espectro autista é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e interação social em vários contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e habilidades no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos. Além dos déficits de comunicação social, o diagnóstico de transtorno do espectro autista requer a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos. Como os sintomas mudam com o desenvolvimento e podem ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser atendidos com base em informações históricas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo.

A partir da análise dos sintomas do TEA, torna-se evidente a complexidade enfrentada por indivíduos com esse diagnóstico, sobretudo nas ações do dia a dia, especialmente no que diz respeito à comunicação e à socialização. No entanto, os impactos não se restringem a essas áreas: é perceptível também como o transtorno interfere diretamente no campo pedagógico, uma vez que pode reduzir o interesse pelos conteúdos escolares, dificultar a compreensão de explicações e comprometer habilidades de desenvolvimento fundamentais, como a escrita e a grafia.

Com base nesse entendimento, ficou claro que o processo tradicional de alfabetização, muitas vezes, não atende de forma eficaz às crianças com TEA. Por esse motivo, o material proposto neste trabalho foi pensado com base em três pilares essenciais: personalização, ludicidade e significado, a fim de tornar o processo de aprendizagem mais acessível, prazeroso e adequado às necessidades específicas desse público.

Com isso, a personalização da aprendizagem é essencial no contexto da educação de crianças com TEA, que possuem ritmos e necessidades específicos, conforme Oliveira e Siqueira (2008, p. 7)

No que se refere à personalização em termos de aprendizagem, verifica-se que um dos principais problemas do sistema de ensino e aprendizagem é que os alunos são tratados de maneira uniforme. Neste sentido, a personalização assume um papel importante na medida em que provê mecanismos para tratar cada aluno/usuário em função de suas características, preferências, nível de conhecimento etc.

Ou seja, eles afirmam que os alunos são tratados como uma massa, um todo, sem particularidades ou necessidades, o que desconsidera as singularidades de cada estudante. Assim, o objetivo deste trabalho é justamente criar um material pedagógico que personalize o processo de alfabetização, permitindo que os educadores ajustem as atividades de acordo com as características e preferências das crianças com TEA. A personalização, nesse sentido, é fundamental para atender às dificuldades específicas dessas crianças, como problemas de comunicação, socialização e processamento sensorial, que são as principais barreiras que os educadores veem caindo após o uso de materiais de apoio.

Pesquisas realizadas por Silva, Morais e Tiburtino (2019) destacam que quando os estudantes recebem ajuda individual do professor, em vez de ensino em massa para um grupo, os resultados são geralmente superiores. Esse tipo de abordagem, que favorece o ensino individualizado, é especialmente eficaz para crianças com TEA, promovendo um ambiente inclusivo que responde às suas necessidades específicas. O uso de materiais adaptáveis, como os cubos interativos propostos, facilita o engajamento dos alunos e a superação de barreiras no processo de alfabetização.

Considerando isto, autores como Oliveira et al. (2024) destacam que estratégias lúdicas e colaborativas são essenciais no desenvolvimento cognitivo e na

inclusão educacional de crianças com transtornos neuro divergentes, uma vez que promovem engajamento, bem-estar e aprendizagem significativa. A interação entre educadores e estudantes é apontada como um fator determinante para o sucesso das intervenções, reforçando a importância de utilizar materiais pedagógicos que estimulem a cooperação e respeitem as particularidades de cada aluno. Os cubos interativos são projetados para proporcionar uma experiência lúdica e cooperativa, permitindo que as crianças se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, sejam elas atípicas ou neuro típicas.

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel e citada por Lima e Sousa (2020), também é relevante para a concepção do material. Conforme Lima e Sousa (2020) Ausubel afirma que a aprendizagem é mais eficiente quando o conteúdo tem significado para o aprendiz. Nesse sentido, os cubos foram pensados para que seu conteúdo seja significativo para as crianças com TEA, tornando o processo de alfabetização mais prazeroso, eficaz, significativo e duradouro. A personalização da experiência de aprendizagem, com a inclusão de elementos como cores, texturas e palavras nas faces dos cubos, oferece às crianças a oportunidade de conectar conceitos abstratos a estímulos concretos, facilitando o entendimento e a internalização do conteúdo.

Conforme defendido por Bonacina, Barvinski e Odakura (2014, p. 546)

A personalização da aprendizagem propõe mudanças marcantes no ensino, em que o aprendiz atinge o auge da autonomia em seu processo de aprendizado: todo o processo é atemporal e descentralizado. Inicia a partir de suas escolhas, segundo os seus interesses, obedecendo aos seus critérios e adotando recursos e ferramentas selecionadas por ele próprio, de acordo com o seu estilo cognitivo. A personalização da aprendizagem estimula o desenvolvimento das competências e habilidades dos aprendizes.

Ou seja, com o processo de aprendizagem personalizado, é permitido que o aluno atue de maneira mais autônoma e desenvolva suas competências de forma adaptada a sua escolha, lhe dando a capacidade de se conhecer e entender qual a melhor maneira dele mesmo aprender. Isso é principalmente relevante para as crianças com TEA, que se beneficiam de um ensino individualizado e de materiais que podem ser ajustados conforme suas preferências e necessidades sensoriais. Com isso em mente, foi pensado que a flexibilidade oferecida pelos cubos permitisse que o educador personalizasse as atividades, tornando o processo de alfabetização mais acessível e eficaz.

A personalização da aprendizagem e a adaptação dos materiais pedagógicos são aspectos cruciais para o sucesso do processo de alfabetização de crianças com TEA. Nas palavras de Ramires Tavares (2010, p. 5)

Costuma-se dizer que na aprendizagem significativa se transforma o significado lógico de determinado material em significado psicológico; na medida em que o aprendiz internaliza a informação,

transformando-a em um conhecimento idiossincrático.

Essa ideia reflete e reforça a relevância de criar materiais que possam ser facilmente ajustados, permitindo que o educador adapte o ensino às demandas de cada aluno, promovendo assim uma aprendizagem mais eficiente.

A relevância do material proposto para o processo de alfabetização de crianças com TEA é clara, especialmente considerando os desafios que essas crianças enfrentam ao associar símbolos abstratos, como letras e palavras, a significados concretos. Os cubos interativos buscam facilitar essa associação por meio de uma experiência sensorial rica, que combina estímulos visuais, táteis e auditivos. Dessa forma, o material promove uma abordagem inclusiva e personalizada, que responde às dificuldades de aprendizagem comuns em crianças com TEA e favorece seu desenvolvimento cognitivo.

A análise dos dados coletados por meio de entrevistas e observações com educadores será realizada à luz dessas teorias. A expectativa é que os resultados confirmem a eficácia do material na promoção de um ambiente inclusivo e engajador, facilitando o processo de alfabetização de crianças com TEA e de outras crianças com dificuldades de aprendizagem. A personalização do ensino, como defendido por Bonacina, Barvinski e Odakura (2014), é vista como um fator crucial para o sucesso da aprendizagem, especialmente quando combinada com a ludicidade e a significação.

O material desenvolvido neste estudo, embasado em teorias de personalização e aprendizagem significativa, visa atender às necessidades específicas das crianças com TEA no processo de alfabetização, oferecendo um recurso inovador, flexível e adaptável. Ao se alinhar com as teorias de Vygotsky, Ausubel, Ramires Tavares e outros estudiosos contemporâneos, o trabalho espera contribuir para a inclusão e o desenvolvimento cognitivo dessas crianças, tornando a alfabetização mais acessível e significativa para todos, além de facilitar o processo para os professores também que encontram diversos desafios.

A seguir, damos início à análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, com o objetivo de compreender, refletir e extrair considerações significativas a partir das informações obtidas por meio dos diferentes instrumentos utilizados.

## 4. ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados nesta seção busca verificar como as respostas obtidas dos professores e do uso dos materiais dialogam com os objetivos da pesquisa e com os propósitos específicos do material pedagógico desenvolvido para auxiliar na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Utilizando a metodologia e os instrumentos de coleta de dados detalhados anteriormente, as informações foram analisadas à luz do referencial teórico para determinar de que forma as evidências coletadas confirmam ou não as hipóteses iniciais da pesquisa. Também será realizada a análise dos testes aplicados com as crianças utilizando o

material de apoio, das respostas das professoras destes estudantes após os testes, bem como da avaliação feita pela especialista responsável pela aprovação do material, por isso dividimos em 4 subpontos:

### 4.1 Análise das respostas dos professores

A análise dos dados deste subponto procura verificar como as respostas obtidas dialogam com os objetivos da pesquisa e os propósitos específicos do material pedagógico desenvolvido para a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir dos instrumentos de coleta de dados e metodologia previamente descritos, as informações foram organizadas e analisadas à luz do referencial teórico, permitindo verificar se as evidências coletadas confirmam ou refutam as hipóteses iniciais da pesquisa.

Para garantir uma análise sólida e coerente, os dados foram agrupados em categorias de análise, desenvolvidas com base nas respostas mais recorrentes e nos padrões identificados nas respostas dos professores. Isso permitiu que as inferências fossem baseadas nos dados coletados, evitando a inclusão de opiniões pessoais. As categorias principais que emergiram do processo foram as seguintes:

- **Experiência com Estudantes com TEA:** Esta categoria aborda o grau de familiaridade dos professores com estudantes diagnosticados com TEA e a frequência com que utilizam materiais de apoio no processo de ensino. Vários professores relataram que o contato direto com alunos com TEA os fez perceber a necessidade de adaptar materiais pedagógicos e atividades, reforçando a relevância da personalização no ensino, como sugerem Bonacina, Barvinski e Odakura (2014).
- **Formação e Preparação dos Professores:** A análise mostrou que os professores com formações específicas sobre TEA, incluindo cursos e treinamentos sobre o uso de materiais de apoio pedagógico, apresentaram maior segurança ao utilizar esses recursos no processo de alfabetização. Esse dado é fundamental, pois reforça a importância da formação continuada, que Silva, Morais e Tiburtino (2019) defendem como essencial para melhorar os resultados pedagógicos. Conforme os autores indicam, a ajuda individual e o uso de materiais adaptados são estratégias comprovadamente eficazes para atender às necessidades específicas de estudantes com TEA.
- **Percepção sobre Materiais de Apoio:** A maioria dos professores relatou que materiais concretos e personalizados, como jogos e alfabetos móveis, facilitam o aprendizado dos alunos com TEA. Este dado está em relação com os estudos de Oliveira et al. (2024), que destacam a eficácia das estratégias lúdicas e sensoriais no suporte educacional de crianças neuro divergentes, ressaltando



as intervenções personalizadas que favoreçam o engajamento e a inclusão. A importância de proporcionar significado ao material pedagógico também é destacada por Ausubel, como apontam Lima e Sousa (2020), sugerindo que o aprendizado é mais eficaz quando o conteúdo tem relevância para o aluno, o que é reforçado pela estrutura interativa dos cubos utilizados na pesquisa.

- **Inclusão e Personalização dos Materiais:** A personalização foi destacada pelos professores como um fator crucial para a inclusão de crianças com TEA. Eles ressaltaram que a flexibilidade dos materiais, adaptáveis às necessidades e preferências dos estudantes, contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor. Esse aspecto confirma as ideias de Tavares (2010) sobre a aprendizagem atípica, em que cada aluno constrói significados de maneira única, e o ensino personalizado proporciona maior autonomia e engajamento, como sugerem Bonacina, Barvinski e Odakura (2014). Além disso, a teoria de Ausubel sobre a aprendizagem significativa, mencionada por Lima e Sousa (2020), reforça que o conteúdo pedagógico deve ser relevante para o aprendiz, o que aumenta o engajamento e facilita a internalização do conhecimento.

A análise revelou que para estes professores entrevistados, representando os professores, só que em escala menor, a personalização do ensino, associada ao uso de materiais de apoio concretos e significativos, é uma estratégia efetiva para promover a alfabetização de crianças com TEA. A inclusão de recursos sensoriais, como os cubos que serão desenvolvidos para a pesquisa na prática, facilita o processo de construção de significados, tornando a aprendizagem mais acessível e prazerosa para os estudantes. Bem como, a formação continuada dos professores aparece como um elemento-chave para garantir a eficácia dessas práticas pedagógicas, reforçando a necessidade de investir em formações que capacitem os educadores a utilizarem materiais adaptados de maneira adequada, visto que a falta de conhecimento e experiência é uma das maiores dificuldades que eles passam na prática. Por fim, a análise corrobora as hipóteses iniciais da pesquisa, demonstrando que o uso de materiais de apoio pedagógico personalizados e concretos, aliados à formação adequada dos professores, promove um ambiente inclusivo e facilita o processo de alfabetização de crianças com TEA.

## 4.2 Análise do material de apoio aplicado com as crianças com TEA

Este subponto analisa os dados coletados com o intuito de verificar de que forma o material pedagógico desenvolvido, cubos sensoriais com letras, atende aos objetivos propostos de promover a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de forma inclusiva, concreta e lúdica. As análises buscam responder às perguntas de pesquisa e testar as hipóteses levantadas.

A análise dos testes aplicados com os estudantes com TEA, utilizando o material de apoio, se revelou extremamente enriquecedora. O material foi testado com quatro crianças. A primeira criança, diagnosticada com autismo nível dois de suporte, atendeu plenamente às expectativas iniciais quanto ao uso do material. Durante a atividade, ela utilizou os cubos de forma constante para realizar as correspondências solicitadas, como, por exemplo, escrever o próprio nome e identificar as vogais. Em uma das tarefas, todas as letras que solicitávamos eram prontamente identificadas por ela, a criança selecionava o cubo correspondente à letra pedida, pronunciava seu nome, passava o dedo sobre a face com a letra formada por botões e registrava a letra no papel da atividade.

**Figura 1 – Primeira criança explorando os materiais com o dedo.**



Fonte: dos autores.

A segunda criança, diagnosticada com autismo nível três de suporte, apresentou uma resposta completamente diferente. Sua interação com o material foi inteiramente sensorial. Tentamos apresentar as letras de seu nome, mas ela demonstrou um maior interesse pelas texturas dos cubos. Passava o dedo repetidamente sobre as letras feitas com botões e se mostrou bastante envolvida com as faces texturizadas. Apesar de não ter focado nas letras em si, esse tipo de interação já era uma das possibilidades previstas, pois indica que o material conseguiu atrair sua atenção, assim, reforçando a necessidade de personalização e adaptação dos recursos pedagógicos para respeitar as especificidades de cada criança de acordo com Oliveira e Siqueira (2008). O fato de ela ter explorado as letras com o tato, mesmo sem realizar a identificação formal, já representa um avanço importante, e, como indicam Silva, Moraes e Tiburtino (2020), a personalização pedagógica favorece o engajamento e o desenvolvimento de crianças com perfis diversos, principalmente na educação inclusiva.

**Figura 2 – Segunda criança explorando os materiais com a nossa intervenção.**



Fonte: dos autores.

A terceira criança, diagnosticada com autismo nível 1 de suporte e altas habilidades, também trouxe uma contribuição surpreendente ao teste. Ela demonstrou grande fascínio pelas texturas dos cubos, fazendo diversas perguntas sobre cada uma delas e as explorando com entusiasmo. Embora já estivesse alfabetizada, mostrou muito interesse pelas letras, escreveu seu nome com elas e nos mostrou todas as vogais, o que reforça o potencial do material como recurso multissensorial atrativo que pode promover aprendizagens significativas.

Durante a atividade, utilizou os cubos principalmente como forma de autorregulação em momentos de agitação, o que também evidencia uma funcionalidade positiva do recurso. Essa apropriação do material como regulador sensorial reforça, conforme destaca Tavares (2010), a importância dos recursos táteis no envolvimento afetivo e na manutenção da atenção. Com essa criança, foi possível realizar a atividade com os dominós, embora tenha sido necessário adaptá-la para manter seu interesse, já que a proposta original não era desafiadora o suficiente para ela. A nova dinâmica se transformou em uma competição, na qual venciam aqueles que encontrassem as palavras mais rápido a partir das peças de dominó sorteadas.

**Figura 3 – Terceira criança sentindo as texturas para montar uma ordem da que ele mais gostou até a que ele menos gostou**



Fonte: dos autores.

A quarta criança, diagnosticada com autismo nível 1, Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), transtorno de ansiedade e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), trouxe uma nova perspectiva sobre o uso do material de apoio. Assim como as demais, demonstrou grande interesse pelas partes sensoriais dos cubos e, durante o manuseio, apresentou um comportamento bastante calmo, diferente do seu comportamento energético, essa agitação sendo algo recorrente em sua rotina escolar. Quando solicitamos que escrevesse seu nome, ela o fez com tranquilidade.

Um aspecto interessante e diferenciado observado nessa criança foi o uso criativo das faces soltas dos cubos, ao escrever seu nome, que continha um til, ela pegou a face destacável do cubo da letra "S" e a posicionou sobre a letra correspondente em seu nome, representando o til, evidenciando uma nova possibilidade de utilização do material que não havia sido previamente pensada. As

letras destacáveis haviam sido planejadas para permitir a formação de palavras com letras repetidas, mas a criança encontrou outra funcionalidade para esse recurso. Essa ação evidencia a importância da personalização dos materiais didáticos para que os estudantes possam construir sentidos próprios sobre o conteúdo proposto como diz Oliveira e Siqueira (2008).

Durante outra atividade, sempre que tinha dúvida sobre qual letra utilizar, ela procurava nos cubos a que considerava correta e nos mostrava para confirmar sua escolha, o que demonstra iniciativa e interação com o material. Também realizamos com ela a atividade com os dominós, mas, diferentemente da criança anterior, adaptamos a proposta, ela sorteava um dominó e precisava encontrar nas faces dos cubos as palavras ali presentes. Essa variação da atividade foi bem recebida e despertou grande interesse por parte da criança. Como aponta Bonacina, Barvinski e Odakura (2014), quando os materiais didáticos são personalizados e lúdicos, eles ampliam a motivação e favorecem o engajamento contínuo do estudante.

**Figura 4 – Quarta criança montando seu nome com os cubos.**



Fonte: dos autores.

Esses testes indicam que o material pedagógico possui potencial significativo para atender diferentes perfis dentro do espectro autista, contribuindo não apenas para a alfabetização, mas também para o desenvolvimento sensorial, a autorregulação e a criatividade. As adaptações feitas em função das necessidades e habilidades de cada criança reforçam a importância da flexibilidade no uso do recurso e da observação atenta por parte dos educadores. Indo de encontro com as propostas de uma abordagem multidisciplinar que valoriza a personalização das estratégias educacionais, de acordo com Oliveira et al (2024), ao enfatizar a eficácia de intervenções que consideram a singularidade dos perfis neuro divergentes.

### 4.3 Depoimento da professora dos alunos que participaram dos testes sobre a utilização do material de apoio

Para este subponto, a professora responsável por duas das crianças



participantes ofereceu um importante depoimento sobre a eficácia do material de apoio no processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo ela, os materiais utilizados foram fundamentais para facilitar a inclusão e promover o engajamento desses estudantes nas atividades escolares. Afirmou que os recursos sensoriais foram os principais responsáveis por captar e manter a atenção dos alunos, além de estimular o esforço e a participação durante os momentos de alfabetização.

Questionada sobre a importância da personalização dos materiais, a professora destacou que essa adaptação foi essencial para o sucesso das atividades. Explicou que estudantes com TEA possuem, em geral, menor tempo de atenção e que sua compreensão ocorre de forma mais eficaz por meio da prática do que das abordagens teóricas tradicionais adotadas no ensino regular. De acordo com seu relato, materiais específicos possibilitam que conteúdos, frequentemente ignorados por esse público, sejam assimilados com mais facilidade, contribuindo não apenas para a alfabetização, mas também para o desenvolvimento da autonomia e do interesse pelo aprendizado.

Conforme destaca Bonacina, Barvinski e Odakura (2014), a personalização do ensino é uma estratégia crucial para lidar com a diversidade dos estudantes e promover o engajamento ativo, principalmente no contexto da inclusão escolar, indo de acordo com o que a professora relata ter visto durante a testagem dos cubos. E de acordo com Silva, Morais e Tiburtino (2019), o uso de recursos adaptáveis e lúdicos contribui significativamente para o desenvolvimento da atenção, da linguagem e da autonomia em crianças com necessidades específicas, facilitando para os alunos o processo de aprendizagem, pois como a professora disse, com os cubos eles conseguiram prestar mais atenção na atividade, conseguindo realizá-la por completo.

A professora também ressaltou a contribuição do material para a inclusão em salas de aula regulares. Segundo ela, o recurso atrai a atenção inicial da criança ao despertar sua curiosidade e incentivar o manuseio, a exploração das texturas e a observação das letras e palavras presentes nos cubos. Esse processo de descoberta ativa favorece o envolvimento da criança com o conteúdo de forma significativa, permitindo uma participação mais autônoma e eficaz. Ela ainda enfatizou que a mediação do adulto continua sendo essencial para orientar e apoiar nos momentos de dúvida, mas que o material promove um espaço de exploração livre e participativa. Como aponta Oliveira e Siqueira (2008), o papel do professor como mediador permanece fundamental, mesmo quando são utilizados recursos personalizados. A escuta ativa e a adaptação das atividades às necessidades dos estudantes se tornam elementos centrais de uma prática pedagógica eficiente.

Dito isto, a professora observou que atividades padronizadas raramente atingem igualmente todos os estudantes de uma turma, dada a diversidade de contextos familiares, culturas e estilos de aprendizagem. No caso das crianças com laudo de TEA, essas diferenças se acentuam, tornando indispensável o uso de materiais personalizados que atendam às suas necessidades específicas.

Dessa forma, o material proposto se mostrou uma ferramenta eficiente tanto para a inclusão quanto para a aprendizagem concreta, individualizada e significativa desses estudantes.

#### 4.4 Validação da especialista sobre o material de apoio

A proposta de utilização dos cubos sensoriais com letras como recurso pedagógico voltado à alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi avaliada por uma especialista na área da educação inclusiva, que validou a pertinência e a eficácia da iniciativa. Segundo seu parecer, se trata de uma abordagem altamente significativa, alinhada às diretrizes contemporâneas de uma educação inclusiva, responsiva e centrada nas necessidades dos estudantes. A escolha por materiais manipuláveis, sensoriais e lúdicos demonstra uma compreensão profunda das demandas específicas do público-alvo, que muitas vezes requer práticas que ultrapassem o modelo tradicional de ensino. De acordo com Tavares (2010), estratégias que associam estímulos sensoriais e significação concreta são fundamentais para promover aprendizagens duradouras e adaptadas às necessidades dos estudantes.

A especialista ressaltou que os cubos sensoriais, por serem coloridos, interativos e adaptáveis, favorecem não apenas a aprendizagem da linguagem escrita, mas também aspectos fundamentais do desenvolvimento de crianças com TEA, como a motricidade fina, a organização espacial e a regulação atencional. Esses elementos, frequentemente desafiadores para estudantes dentro do espectro, são potencializados pela presença de estímulos táteis e visuais organizados, que ajudam a manter o foco e a permanência da criança na atividade. Conforme aponta Silva, Morais e Tiburtino (2019), a utilização de objetos pedagógicos que integram estímulos visuais, táteis e motores favorecem a aprendizagem integral e amplia o acesso ao conteúdo por meio da experiência concreta.

Outro ponto destacado foi a possibilidade de personalização do material, o que permite adaptar as atividades conforme o ritmo e os interesses individuais de cada estudante, um princípio essencial das práticas pedagógicas inclusivas. A ludicidade, característica presente nos cubos sensoriais, foi apontada como um fator decisivo para a mediação da aprendizagem. Como observa Bonacina, Barvinski e Odakura (2014), a ludicidade e a flexibilidade na aplicação de materiais pedagógicos aumentam o engajamento e proporcionam um ambiente mais favorável à construção do conhecimento.

A especialista também avaliou positivamente a estratégia de observar e entrevistar os educadores durante a aplicação do material. Para ela, esse processo é crucial para compreender a efetividade real dos recursos no cotidiano escolar, assim como para identificar possíveis desafios e adaptações necessárias. A escuta ativa dos profissionais da educação melhora o processo de validação e garante que o material esteja de fato alinhado às práticas pedagógicas inclusivas e à realidade das salas de aula.

Dessa forma, se conclui que a proposta dos cubos sensoriais com letras é não apenas válida, mas também extremamente pertinente e inovadora. Se trata de uma prática pedagógica que dialoga com os princípios da neurodiversidade, amplia o acesso ao conhecimento e fortalece o compromisso com uma educação que valoriza as diferenças e busca ativamente a equidade. Sua implementação pode representar um avanço significativo na qualidade do ensino ofertado às crianças com TEA, servindo como referência para o desenvolvimento de novas estratégias inclusivas no ambiente escolar.

Concluída a análise dos dados coletados ao longo desta pesquisa, passamos agora para as considerações finais deste trabalho, com o intuito de retomar os principais pontos discutidos, refletir sobre os resultados encontrados e apontar possíveis caminhos para futuras práticas e investigações na área.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos A presente pesquisa teve como objetivo investigar a contribuição de materiais de apoio pedagógico adaptados no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco na personalização das atividades, no material como algo concreto e no impacto percebido pelos professores que trabalham diretamente com esses alunos. Para isso, buscou-se responder a três questões e analisar os dados, confirmando-se que em grande medida as hipóteses inicialmente propostas.

Os resultados revelaram que o material de apoio idealizado, caracterizado por sua flexibilidade, interatividade e adaptabilidade, pode, de fato, contribuir significativamente para a personalização do ensino de crianças com TEA. Professores relataram que os materiais visuais e táteis desenvolvidos, como o cubo proposto, oferecem estímulos que atendem às particularidades de cada aluno, permitindo maior adequação às suas preferências e ritmos de aprendizagem. Esse dado está em sintonia com as contribuições de Bonacina, Barvinski e Odakura (2014), que enfatizam a importância da personalização para promover o engajamento e a autonomia dos alunos. Os materiais também mostraram potencial para serem adaptados a diferentes atividades, confirmando a hipótese de que o uso de temas relacionados aos hiperfocos das crianças podem facilitar a motivação e a aprendizagem significativa, como defendido por Lima e Sousa (2020) quando citam a teoria sobre a aprendizagem significativa de Ausubel.

No que se refere à percepção dos professores sobre a eficácia dos materiais adaptados, ela foi amplamente positiva. A aplicabilidade dos materiais adaptados foi observada na melhoria da atenção e concentração das crianças com TEA, bem como na redução de comportamentos de frustração durante as aulas. Os professores apontaram que, com o uso de materiais visuais e táteis, as crianças demonstraram maior clareza na execução das atividades e um ambiente de aprendizado mais estruturado, corroborando as hipóteses propostas. Além disso, os

relatos indicaram que os materiais facilitam a comunicação e a interação social entre os alunos, promovendo trocas com os colegas de forma mais natural e colaborativa, o que vai ao encontro das ideias de Silva, Morais e Tiburtino (2019) sobre a importância de estratégias interativas e adaptadas.

No entanto, alguns desafios importantes foram identificados, como esperado. Um dos principais obstáculos mencionados pelos educadores foi a falta de tempo e de recursos para a criação ou adaptação de materiais específicos para cada aluno, já que a demanda de planejamento e execução de atividades para toda a turma é alta. Além disso, houve relatos sobre a resistência de algumas escolas em investir na formação continuada de professores para o uso de materiais adaptados, o que limita o desenvolvimento dessas práticas inclusivas.

Outro ponto levantado foi a dificuldade de equilibrar o uso de materiais personalizados com o cumprimento do currículo regular, sem prejudicar o andamento das atividades da turma como um todo. Esses desafios confirmam as hipóteses iniciais, destacando a necessidade de políticas educacionais que apoiem melhor os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e personalizadas. Também evidenciam que o sucesso de materiais inovadores como o cubo depende de um ecossistema institucional favorável, que inclua formação, tempo, recursos e apoio à experimentação pedagógica.

De maneira geral, a pesquisa validou as hipóteses apresentadas, mostrando que o uso de materiais adaptados, como o cubo proposto, pode ter um impacto positivo na alfabetização de crianças com TEA, promovendo uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e personalizada. No entanto, também revelou a importância de criar condições adequadas para que os professores possam integrar esses recursos de forma eficaz no cotidiano escolar, como a oferta de formação continuada e suporte pedagógico.

Como continuidade para este trabalho, indica-se a necessidade de ampliar os testes com o cubo físico a fim de avaliar de forma prática e concreta a eficácia do material no contexto escolar a longo prazo. Isso permitiria ajustes e melhorias no design do material pedagógico, além de proporcionar dados mais robustos sobre seu impacto no processo de alfabetização de crianças com TEA. Idealizamos também propor a criação de parcerias com instituições de ensino para promover a formação de professores em práticas pedagógicas inclusivas, visto que também seria um avanço significativo para aprimorar a realidade educacional vivida pelos alunos com TEA. Essa fase prática também contribuirá para validar o material em contextos diversos, ampliando seu potencial de aplicabilidade e replicação em outras realidades escolares.

Assim, conclui-se que, embora desafios existam, o desenvolvimento e uso de materiais adaptados têm o potencial de transformar o processo de ensino e aprendizagem, o tornando mais inclusivo e personalizado, especialmente para crianças com TEA. Este estudo reforça a importância de políticas educacionais que apoiem tanto a criação de materiais pedagógicos inovadores quanto a formação continuada dos educadores, para que todos os alunos, independentemente de suas



particularidades, possam ter acesso a uma educação de qualidade. Mais do que uma proposta de recurso, este trabalho representa um convite à reflexão sobre como tornamos o processo de alfabetização verdadeiramente acessível a todos, um compromisso ético, pedagógico e social com a diversidade no ambiente escolar.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link para pasta com os documentos usados na íntegra: <https://drive.google.com/drive/folders/18-l72VXJlwChNHqYQ1c1f1F72RXLI2tq>

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link para pasta com as fotos do cubo (desde os rascunhos até os testes): [https://drive.google.com/drive/folders/183X5\\_4XA776Ok3No0qDGRwk-uhGQXuq](https://drive.google.com/drive/folders/183X5_4XA776Ok3No0qDGRwk-uhGQXuq)

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Beatriz Oliveira. **A importância da ludicidade no processo de alfabetização**. Instituto Federal De Ciência e Tecnologia Goiano. Morrinhos – GO, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/996/2/TC%20Beatriz%20vers%c3%a3o%20final%20.pdf> . Acesso em: 21 nov. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition, Text Revision. Washington, DC, Associação Psiquiátrica Americana, 2022. Acesso em: 23 mai. 2025.

BASTOS, Clecia Rosas Brito; CALVACANTE, Jacilena Vale; DA SILVA, Suely Pereira; GONÇALVES, Maria Célia da Silva. **As brincadeiras como práticas lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições à luz da teoria de Piaget e Vygotsky. Minas gerais, 2023. Disponível em: [https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/4839/pdf](https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4839/pdf) . Acesso em: 20 nov. 2024.

BONACINA, G. Y.; BARVINSKI, C. A.; ODAKURA, V. **Personalização da Aprendizagem**: Tendências. Dourados – Brasil, 2014. Disponível em: [https://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014\\_submission\\_114.pdf](https://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_114.pdf) . Acesso em: 19 nov. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru; RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 13, n. 2, p. 87–94, 2016. Disponível em: (1) Práticas Pedagógicas Colaborativas Na Alfabetização Do Aluno Com Transtorno Do Espectro Autista. Acesso em: 6 mar. 2025.

DE SOUZA, Glauber Santana; LIMA, Gláucia da Conceição. **Aprendizagem significativa**, Didática Especial para o Ensino de Ciências e Biologia II. S.L., 2009. Disponível em: [https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/13415526042012Didatica\\_Especial\\_para\\_o\\_Ensino\\_de\\_Ciencias\\_e\\_Biologia\\_II\\_Aula\\_4.pdf](https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/13415526042012Didatica_Especial_para_o_Ensino_de_Ciencias_e_Biologia_II_Aula_4.pdf) . Acesso em: 21 nov. 2024.

NEVES RODRIGUES DE OLIVEIRA, L et al. **Transtornos Neurodivergentes na infância**: Abordagens Multidisciplinares para Intervenção e Suporte Educacional. Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, [S. l.], v. 6, n. 7, p. 385–399, 2024. DOI: 10.36557/2674-8169.2024v6n7p385-399. Disponível em: <https://bjhs.emnuvens.com.br/bjhs/article/view/2459> . Acesso em: 17 set. 2024.

OLIVEIRA, E. W.; SIQUEIRA, S. W. M. 0001/2007 - **Personalização**: Um Estudo no Contexto de Aprendizagem. RelaTe-DIA, [S. l.], v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: 0001/2007 - Personalização: Um Estudo no Contexto de Aprendizagem | RelaTe-DIA. Acesso em: 20 nov. 2024.

COLLOQUIUM HUMANARUM. **Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 87–94, 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309> . Acesso em: 17 set. 2024.

SEI, Carla Cervera; MOSCHEN, Simone. **Da escrita no corpo à escrita no papel**: os caminhos do aprender a escrever. Estilos da Clínica, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 2, p. 325–338, 2014. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v19i2p325-338. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/83872..> Acesso em: 6 mar. 2025.

SILVA, A. M. S.; MORAIS, C. F. A.; TIBURTINO, N. A. C. T. **Aprendizagem matemática e o ensino híbrido**: possibilidades de personalização nos anos iniciais do ensino fundamental. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, v. 7, n. 3, p. 74–91, 2020. Amazonia, 2019. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/437/4371998007/4371998007.pdf> . Acessado em: 17 de nov. 2024.

TAVARES, R. **Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 18, n. 2, p. 04–16, 2010. João Pessoa – PB, 2010. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/1205/1114#> . Acessado em: 18 nov. 2024.

TENENTE, Luiza. **Em um ano, 200 mil alunos com autismo foram matriculados em escolas comuns**; falta de apoio a professores ainda é obstáculo. S.L., 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/02/em-um-ano-200-mil->

alunos-com-autismo-foram-matriculados-em-escolas-comuns-falta-de-apoio-a-professores-ainda-e-obstaculo.shtml . Acesso em: 21 nov. 2024.

TRAVAGLIA, Aline Alves da Silva. **Autismo e os primórdios da palavra**: pulsão invocante, corpo e linguagem. Estilos da Clínica, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 2, p. 263–276, 2014. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v19i2p263-276. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/83867>. Acesso em: 6 mar. 2025.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente, Psicologia e Pedagogia**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª edição Brasileira. São Paulo – SP, 1991. Disponível em: <https://cristianopalharini.wordpress.com/2011/04/20/a-formacao-social-da-mente-vygotsky-livro-download/> . Acesso em: 03 mar. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-aprendizagem-da-pessoa-com-autismo-uma-analise-sobre-suas-potencialidades-e-possibilidades/91596/> . Acesso em: 24 abr. 2025

## APÊNDICE 1

Questionário dirigido aos educadores

Informações Gerais (foi perguntado para todos os participantes):

- Qual o seu nome?
- Já está formado em pedagogia?
- Há quanto tempo você trabalha na área da educação?
- Você trabalha em qual instituição? (Considerando estágio como trabalho.)
- Em qual segmento você trabalha?
- Já trabalhou com algum aluno com TEA?

Perguntas específicas para os professores SEM experiências com alunos com TEA:

- Você já participou de algum curso ou formação sobre TEA?
- Na sua opinião, quais são as principais barreiras que crianças com TEA podem enfrentar no processo de alfabetização?
- Você acredita que o uso de materiais concretos (jogos, figuras, alfabetos móveis) facilita o aprendizado de crianças com TEA?
- Quais materiais de apoio você acredita serem mais eficazes para a alfabetização de crianças com TEA?

- Quais desafios você imagina que os professores enfrentam ao integrar materiais de apoio para alunos com TEA?
- De que forma a utilização de materiais de apoio poderia contribuir para a inclusão de crianças com TEA em uma sala regular?
- Quais recursos ou formações seriam importantes para apoiar o professor no uso desses materiais para alunos com TEA?
- Você acredita que a personalização dos materiais de apoio pode contribuir para o sucesso da alfabetização desses alunos? Por quê?
- Você estaria disposto(a) a participar de formações sobre o uso de materiais adaptados para alunos com TEA?

Perguntas específicas para professores COM experiência com alunos com TEA:

- Você já participou de algum curso ou formação sobre TEA?
- Quais são as principais barreiras que crianças com TEA enfrentam no processo de alfabetização?
- Com que frequência você utiliza materiais de apoio em aulas com alunos com TEA?
- Quais tipos de materiais você costuma utilizar com alunos com TEA?
- Como avalia a eficiência desses materiais no processo de alfabetização?
- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao integrar esses materiais para alunos com TEA?
- Os materiais que utiliza facilitam a inclusão de alunos com TEA no processo de alfabetização?
- De que forma os materiais de apoio poderiam ser melhorados para atender às necessidades dos alunos com TEA?
- Você acredita que a personalização dos materiais contribui para o sucesso do processo de alfabetização de alunos com TEA? Por quê?
- Que tipo de material ou recurso adicional você gostaria de ver disponível para auxiliar na alfabetização desses alunos?
- De que forma a utilização de materiais de apoio poderia contribuir para a inclusão de crianças com TEA em uma sala regular?
- Quais recursos ou formações seriam importantes para apoiar o professor no uso de materiais de apoio para alunos com TEA?
- Você estaria disposto(a) a participar de formações sobre o uso de materiais adaptados?

MARIA LUZ MIRANDA DA SILVA

ZAILA LUZ BATISTA DE SOUZA

# 03. DIVERSIDADE EM PRÁTICA: UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO PARA PESSOAS TRANS, INSPIRADA NA EXPERIÊNCIA DE AMALGAMAR

Projeto de Material Didático apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira.

Apresentação pública realizada em 07 de junho de 2025 com parecer Profa. Dra. Lucas Silva Dantas.

SÃO PAULO  
2025

## RESUMO

Esse trabalho nasce na iniciativa afirmativa e desafiadora da Amalgamar, uma organização sem fins lucrativos cuja meta principal é promover as pessoas transexuais e LGTQIP+, Brasileiras ou refugiadas, para que sejam protagonistas da sua própria narrativa, que adquiram autonomia e gerem impacto social. Assim, essa produção-didático pedagógica tem como objetivo reunir informações e reflexões que possam orientar e capacitar educadores a realizar uma prática que fortaleça tanto uma educação mais igualitária quanto um olhar mais humanizado para as pessoas transexuais e LGTQIP+, visando a diversificação e a ampliação dos debates sobre o gênero, equidade inclusão, diversidade, resiliência interseccionalidade e transversalidade, por meio da construção de um material didático a forma de um site. Entre os autores e autoras utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa e para elaboração do conteúdo do site, destacamos Angela Davis e Lélia Gonzalez, Paulo Freire, bell hooks, Judith Butler e Maria Clara Araújo dos Passos.

**Palavras-chave:** Gênero. Diversidade. Emancipação. Inclusão. Equidade.

## 1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho nasce inspirado em uma iniciativa afirmativa e desafiadora, a Amalgamar. Ela é uma organização sem fins lucrativos que tem como finalidade apoiar organizações e instituições para que estejam alinhadas, em seus objetivos, valores e Estatuto Social, à equidade de gênero, a fim de dar oportunidade de educação, capacitação acessível e colaboração social. Sua meta principal é promover as pessoas transexuais e LGTQIPA +, Brasileiras ou refugiadas, para que sejam protagonistas da sua própria narrativa, que adquiram autonomia e gerem impacto social. Para isso, utiliza metodologias interdisciplinares de formação que promovem o respeito e inclusão da diversidade na prática, o que conduz ações que respeitem o princípio da dignidade humana.

Nesse contexto, o presente estudo versa sobre o trabalho desenvolvido pela Amalgamar, tendo por objetivo trazer informações e reflexões que possam orientar e capacitar educadores a realizar uma prática que fortaleça tanto uma educação mais igualitária quanto um olhar mais humanizado para as pessoas transexuais, LGTQIPA+, negros e refugiados, visando a diversificação e a ampliação dos debates sobre gênero, equidade, inclusão, diversidade, resiliência, interseccionalidade e transversalidade. Considera-se, portanto, que a formação dos professores é fundamental, pois são os pilares para formar opiniões, provocar debates, amparar adversidades e mediar pensamentos ideológicos, tendo a diversidade e o respeito como base.

As ações formativas analisadas neste estudo procuraram responder algumas inquietações das pesquisadoras que estão diretamente envolvidas na iniciativa Amalgamar: Como ampliar o conhecimento das instituições de ensino para a

humanização e emancipação de corpos transgêneros e travestis? Qual a importância dos processos de educação não formal para a formação de um profissional qualificado sob os princípios da equidade? Como se constituem os projetos de inclusão social e quais são os significados e sentidos para seus estudantes e para a sociedade?

No que se refere à questão da ampliação do conhecimento das instituições de ensino sobre a importância da humanização e emancipação de corpos transgêneros e travestis, que tem sido o propósito da Amalgamar, isso tem sido trabalhado por meio de processos formativos e de diversas práticas como seminários, palestras, círculo de saberes, ações sociais, oficinas, cultura, metodologias ativas, levando a diversidade na prática. Estas atividades procuram capacitar essa população através das suas narrativas sobre o tema proposto e conduzir a construção de aprendizagens para introduzir o conhecimento para novas práticas sociais, com o intuito de promover a emancipação. Essas práticas são utilizadas, também, para construir uma gestão docente democrática e participativa que inclua as demandas reais de participação dos estudantes na prática social e profissional.

Nesse sentido, a importância da educação não formal na formação de profissionais capacitados a atuar com base nos princípios de equidade exige a consideração de perspectivas positivas e a busca por alternativas eficazes, pois esse é um terreno fértil para a ação dos sujeitos como agentes da ação educativa nos diferentes processos formativos, compreendidos além do âmbito formal da escola. O aprendizado, nesse campo, se baseia na identificação do indivíduo, trazendo a humanização como porta de entrada para a reinserção desses corpos, socialmente tidos como "marginais". O contexto da educação não formal é caracterizado por espaços que prezam a equidade, dão espaço e importância para o pertencimento, para o olhar dos corpos por seus pares, oportunizando ações sob uma mesma perspectiva. Além disso, se apresenta como uma oportunidade de contemplar as singularidades de todos os estudantes e os preparar para o cotidiano com propostas de trabalho com foco na emancipação, o que o sistema formal de educação não contemplou na quase totalidade dos percursos dessa população.

Para responder a essas questões e mostrar a importância de uma educação igualitária e emancipatória para pessoas trans e travestis, tendo em vista reduzir a transfobia no ambiente escolar, algumas iniciativas têm se mostrado cada vez mais presentes, como os cursinhos populares e formações profissionais, mesmo que nem sempre contemplando diretamente as questões identitárias dos seus estudantes. Outras iniciativas, como a da Amalgamar, procuram ampliar o conhecimento das instituições de ensino e transformar suas narrativas e tratativas com o gênero de seus colaboradores por meio de palestras conscientizadoras que fortaleçam as ações inclusivas. Essas ações têm como intuito garantir o respeito, garantia de direitos, inserção na sociedade, emancipação e equidade.

Em suma, esse estudo se propõe a explicitar uma proposta de projeto de inclusão social e os significados e sentidos que eles passam a dar aos estudantes numa ação afirmativa de inclusão no ambiente profissional. Nesse sentido, ressalta a importância de apresentar um exemplo de trabalho educativo de combate à transfobia



e de inserção de pessoas trans e travestis no contexto profissional, que é realizado pela rede Amalgamar. Nele serão relatadas situações da vida profissional de pessoas que revelam a transfobia, discutidas as questões da desigualdade nas tratativas para com elas no ambiente profissional e descritas como se dão as ações para a emancipação destas pessoas por meio das propostas formativas, explicitando como sua inserção no mercado de trabalho pode ser realizada.

Portanto, este trabalho tem um olhar voltado para ações educativas que partam da presença da diversidade e do preconceito na sociedade em busca de investigar práticas que de alguma maneira possam contribuir para uma sociedade mais igualitária em direitos e respeito às diferenças. Isso considera inclusive que, segundo a Constituição é assegurado que nenhuma pessoa pode ser tratada de forma desigual perante a lei, garantindo a todos, Brasileiros ou estrangeiros residentes, a proteção intransferível de direitos fundamentais como a vida, a liberdade, igualdade, segurança e propriedade (Brasil, 1998). Assim, percebemos a importância de respeitar os(as) estudantes, sem discriminar a sua orientação sexual ou identidade de gênero.

A exclusão de pessoas trans e travestis é um problema complexo e multifacetado que persiste em muitas sociedades ao redor do mundo. Essa exclusão pode se manifestar de várias formas, incluindo discriminação no local de trabalho, acesso limitado a serviços de saúde adequados, marginalização social e violência física ou verbal.

No Brasil, a violência contra pessoas trans é marcada por altos índices de agressões e assassinatos. Segundo dados do relatório da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), em 2023 foram registrados 145 assassinatos de pessoas trans, um aumento em relação a 2022, que teve 131 casos. Isso representa uma média alarmante de uma morte a cada três dias. A maior parte das vítimas são mulheres trans ou travestis (94%), negras ou pardas (72%) e, em muitos casos, jovens com menos de 35 anos envolvidas em contextos de prostituição, o que as torna ainda mais vulneráveis. Os crimes, geralmente cometidos com extrema violência (em 54% dos casos), ocorrem predominantemente em áreas públicas e cidades do interior, onde a visibilidade e o suporte à comunidade trans são ainda mais escassos. O Brasil permanece, pelo 15º ano consecutivo, como o país que mais mata pessoas trans no mundo, sendo responsável por 37,5% de todos os assassinatos registrados globalmente entre 2008 e 2022. Além disso, o relatório aponta para o avanço de projetos legislativos no Congresso Nacional que visam restringir direitos da população trans, o que agrava ainda mais o cenário de exclusão e violência (ANTRA, 2024).

Isso só confirma que vivemos em uma sociedade permeada por um sistema opressor no qual uma grande parcela da população luta para alcançar a dignidade e mudar suas perspectivas. Ainda que a estrutura de pensamentos dos oprimidos estejam condicionados a se tornar primeiramente opressor ao invés de pôr em prioridade sua luta, há a necessidade de emancipar e validar estes corpos por meio da educação e fugindo da falsa generosidade, pois se comprova que o conhecimento emancipa e possibilita o indivíduo a ter autonomia para viver de forma digna na sociedade. Uma das principais lutas das pessoas transgêneros em relação à

garantia de seus direitos refere-se ao direito à educação. É comum que a população trans tenha baixa escolaridade ou abandone a escola. Uma pesquisa da Rede Nacional de Pessoas Trans no Brasil apontou que 82% das pessoas trans abandonam o ensino médio entre 14 e 18 anos (UBES, 2025).

Segundo o Instituto Unibanco (2024), essa questão também aparece na pesquisa conduzida pelo defensor público João Paulo Carvalho Dias, presidente da Comissão da Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que aponta que cerca de 82% das pessoas trans e travestis no Brasil abandonaram os estudos ainda durante a Educação Básica. A alta taxa de evasão entre essa população tem sido considerada por estudiosos como um indicativo claro de exclusão, resultante do que se denomina “pedagogia da violência”. Esse conceito foi desenvolvido pela pesquisadora Luma Nogueira de Andrade, primeira pessoa trans a obter doutorado em uma universidade pública no país. Em entrevista recente à revista Capitu, do grupo Estado, Andrade discutiu a exclusão escolar das pessoas trans como um processo de evasão involuntária

Por não nos enquadrarmos dentro dessa ordem, passamos por um processo de exclusão tão bárbaro que passei a nomeá-lo na minha tese como pedagogia da violência. É um tipo de pedagogia que vai tentar ensinar as pessoas a ter uma forma de comportamento de acordo com os padrões conservadores, nem que precise usar de violência física, psicológica, moral e todos os outros seus aspectos. Quando fui a campo entender por que as meninas não iam à escola, descobri que aquilo se dava por elas não terem a oportunidade de ser elas mesmas. Nos dados da Secretaria de Educação, esses casos constam como evasão, o que culpabiliza a pessoa. Então, eu utilizo o conceito de ‘evasão involuntária’, porque não é algo desejado pela estudante, mas sim imposto (Instituto Unibanco, 2024, sp).

Isso mostra que a evasão de pessoas trans não é escolha, mas resultado de uma escola que exclui em vez de acolher.

A pesquisa aponta que Duda Salabert, professora, ambientalista e ativista trans, defende que a escola deve ser um espaço de transformação social e não de reprodução de desigualdades. Para ela, é essencial trazer para a sala de aula discussões sobre identidade de gênero, transfobia, diversidade e democracia. Além disso, destaca a importância de políticas afirmativas, como cotas para pessoas trans nas universidades, como forma de promover representações mais positivas e menos estigmatizadas desses corpos na sociedade

Ainda de acordo com a pesquisa do instituto, esse também é o posicionamento de Amara Moira, travesti, doutora e professora de literatura, quando defende a criação de condições efetivas para o ingresso e a permanência da população trans no Ensino Básico. Segundo ela, o início da transição de gênero, momento em que a pessoa passa a alinhar seu corpo e sua expressão com o gênero com o qual se identifica, costuma coincidir com sua exclusão do ambiente escolar. Segundo a professora, quando esse processo ocorre ainda na adolescência, é comum

que pessoas trans e travestis sejam afastadas da escola antes mesmo de concluírem o Ensino Médio.

Esse estudo irá retomar, por meio do relato do trabalho desenvolvido pela Amalgamar, os aspectos acima introduzidos por meio de uma revisão de literatura e também de registro do trabalho e do produto na íntegra pelo site desenvolvido da prática dessa instituição do Terceiro Setor.

## 2. CAMPO DE PESQUISA

Com o objetivo de trazer informações e reflexões que possam orientar e capacitar educadores a realizar uma prática que fortaleça tanto uma educação mais igualitária quanto um olhar mais humanizado para as pessoas transexuais e LGBTQIPA +, visando a diversificação e a ampliação dos debates sobre gênero, equidade, inclusão e diversidade, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo participante. A escolha por essa modalidade, visou o envolvimento ativo das pesquisadoras, inseridas como corpos transgêneros, ou seja, considerando-se tanto como investigadoras como objetos de estudo, no processo de pesquisa. Isso não apenas as tornou colaboradoras ativas, mas também promoveu um senso de empoderamento ao permitir que expressassem suas próprias perspectivas, conhecimentos, experiências e escrevivências.

Dessa forma, a pesquisa ajudou a capturar nuances e complexidades do contexto social, cultural e político em que ocorrem os fenômenos estudados. O principal intuito não foi apenas o de descrever uma realidade, mas também promover mudanças sociais positivas. Sendo assim, foram planejadas formas de incluir outras pessoas no processo de pesquisa que ampliassem o potencial de refletir e buscar soluções e estratégias para as questões colocadas pela pesquisa.

Em resumo, a pesquisa participante não apenas enriqueceu o conhecimento acadêmico das pesquisadoras, mas também promoveu uma maior equidade, ética e relevância social a esse estudo. Ao envolver ativamente aqueles que são afetados pelos resultados dessa pesquisa, foi possível ampliar a compreensão dos fenômenos estudados, além de contribuir para o bem-estar das comunidades envolvidas.

A fim de garantir o sigilo e a confidencialidade dos(as) docentes participantes da pesquisa, utilizamos a nomenclatura P1 a P8 para identificá-los(as) nas análises, respeitando os princípios éticos da pesquisa acadêmica.

### 2.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Neste tópico, serão apresentadas as principais características dos

participantes que contribuíram com a avaliação do site e do formulário desenvolvido. Esses participantes desempenharam um papel fundamental na análise crítica e reflexiva da proposta, fornecendo subsídios valiosos para a compreensão da adequação do material como ferramenta de inclusão.

Ao todo, foram coletadas respostas de 8 educadores, atuantes em contextos diversos de educação formal e não formal, que avaliaram o conteúdo proposto com base em sua experiência profissional, sensibilidade social e compromisso com a inclusão. A compreensão do perfil desses profissionais é essencial para contextualizar as análises apresentadas nos capítulos seguintes, bem como para interpretar os impactos potenciais da plataforma no processo de formação de pessoas trans e LGBTQIAP+.

### 2.2 Apresentação da organização social amalgamar: educação popular para a emancipação de pessoas trans e travestis

A Amalgamar Consultoria, Advocacy, Formação e Treinamento Interseccional tem como

Missão: Praticar a Diversidade em todos os espaços. Ser uma plataforma colaborativa de projetos para a promoção da cidadania, desenvolvimento e direitos. Juntando pessoas, ideias e causas sociais com um fim comum de gerar impacto e transformação, por meio da educação, trabalho e segurança humana. Como Valores emancipar: educação e trabalho para todas as pessoas. Construindo vozes: ressignificando e empoderando narrativas de força e resiliência. Combater todas as diferentes formas de desigualdades e discriminações (Amalgamar, 2024).

Portanto, acredita que a educação pode transformar vidas. Por isso, desenvolve projetos e ações que valorizam o saber das pessoas e suas experiências de vida. A organização se baseia nas ideias de Paulo Freire, Bell hooks que defende uma educação que parte da realidade de quem aprende e promove as o pensamento crítico, o diálogo e a autonomia.

Entre os projetos desenvolvidos pela consultoria está o Transgressoras, voltado especialmente para pessoas trans e travestis que passaram pelo sistema prisional. O projeto oferece oficinas e formações em direitos humanos, arte e cultura, com o objetivo de fortalecer a autoestima, os vínculos sociais e as possibilidades de inserção social e profissional dessas pessoas. Os encontros são conduzidos por profissionais de diversas áreas e promovem momentos de escuta, troca de saberes e convivência respeitosa.

A equipe da Amalgamar é formada por pessoas trans e travestis que atuam como educadoras, mobilizadoras sociais e lideranças comunitárias. Um dos destaques é Zaila Luz, cofundadora da organização, que trabalha com educação

e luta pela visibilidade e pelos direitos das pessoas trans. A atuação da Amalgamar mostra como é possível transformar a vida de pessoas trans e travestis por meio da educação, do acolhimento e do respeito. Ao criar espaços seguros de aprendizagem, troca e fortalecimento coletivo, a organização contribui para a construção de uma sociedade mais justa, diversa e inclusiva. A experiência é um exemplo de como ações baseadas no cuidado e no reconhecimento das diferenças podem gerar mudanças reais e positivas.

## 2.3 Descrição do produto didático - site: diversidade em prática

O site “Diversidade em Prática” é uma plataforma digital criada por estudantes de Pedagogia com o objetivo de promover a inclusão de pessoas trans e travestis no ambiente escolar. Inspirado pela Rede de Apoio Amalgamar, o site oferece conteúdos, reflexões e recursos pedagógicos que auxiliam educadores na construção de práticas mais humanas, críticas e interseccionais.

A proposta é transformar o ambiente educacional em um espaço seguro e acolhedor, onde a diversidade de identidades e experiências seja celebrada e respeitada. Além disso, o site enfatiza a importância da presença de profissionais trans na condução de rodas de conversa, fortalecendo o senso de pertencimento e promovendo uma inclusão real e significativa. No site, as pessoas também podem conhecer e apoiar organizações que são referências na luta pelos direitos das pessoas trans e travestis, contribuindo para o fortalecimento de redes de solidariedade e resistência.

O formato audiovisual adotado no site, por sua natureza dinâmica e não estática, possibilitou demonstrar na prática como as propostas formativas da Amalgamar influenciam positivamente as vivências de seus participantes. As produções destacam aspectos como a inserção no mercado de trabalho, o fortalecimento de vínculos comunitários e a promoção da permanência dessas pessoas em espaços educativos e profissionais, por meio de ações afirmativas.

Para avaliar a efetividade do site como instrumento de inclusão e sensibilização, foi elaborado um formulário digital (Apêndice 1), aplicado a educadores parceiros, com perguntas específicas para verificar se o conteúdo, a linguagem e os recursos apresentados são adequados para a inclusão de pessoas trans e LGBTQIAP+. Os resultados dessa avaliação permitiram entender se o site atende às necessidades de acessibilidade, representatividade e formação cidadã desse público, além de sua utilidade como ferramenta pedagógica em contextos educacionais e sociais diversos.

## 3. ARRAZOADO TEÓRICO

### 3.1 Subjetividades dissidentes, saberes insurgentes: um percurso teórico para uma educação anticolonial e interseccional

Este capítulo percorre parte do arcabouço teórico que fundamenta a prática da Amalgamar: iniciamos com as críticas ao racismo estrutural, à opressão de gênero e sua relação com a luta de classes, nos termos em que são trabalhados por Lélia Gonzalez com o livro *A Educação e a Inclusão* (2004). Em seguida, delineamos alguns conceitos fundamentais de Paulo Freire, bell hooks e Judith Butler que amparam nosso trabalho. Discutimos brevemente as reflexões de Christian Dunker sobre a importância do perspectivismo ameríndio de Eduardo Viveiros de Castro para complexificar o entendimento da psicanálise sobre as formas e funções que as subjetividades trans podem assumir no laço social. Apresentamos também as experiências específicas das travestis negras através dos trabalhos de Letícia Nascimento e Maria Clara Araújo dos Passos, que trazem à tona a importância da pedagogia vivida dentro do movimento trans.

Dessa forma, passamos a apresentar várias perspectivas sobre o tema, de acordo com seus autores. A ideia é traçar um desenho de como estão sendo pensadas as questões que são abordadas neste estudo.

Lélia Gonzalez (1984) em “Feminismos Plurais”, foi uma das principais pensadoras Brasileiras que articulou uma crítica profunda ao racismo estrutural e à opressão de gênero, especialmente no que se refere à experiência das mulheres negras. A partir dessa análise, ela procurou desconstruir o mito da democracia racial Brasileira, revelando a exclusão e a marginalização sistemática das pessoas que sofrem uma opressão dupla: racial e sexual. A pesquisadora defende uma luta coletiva e interseccional, na qual o enfrentamento das estruturas opressivas que condicionam as relações sociais deve envolver a articulação entre questões de raça, gênero e classe.

Sua crítica à colonização cultural foi uma de suas maiores contribuições, pois ela evidenciou o apagamento histórico da cultura negra e a imposição de uma visão eurocêntrica que subalterniza os não-brancos. Nesse sentido, ela propôs a afirmação e a valorização das raízes culturais africanas como resistência, e articulou uma crítica que alçou ao primeiro plano a necessidade de se questionar os estereótipos e a objetificação do corpo da mulher negra, denunciando como esse corpo é constantemente hiper sexualizado e marginalizado. O feminismo negro para ela, só pode ser alcançado se a luta antirracista for central e radical, pois as opressões enfrentadas pelas mulheres negras são únicas e exigem uma política transformadora e emancipatória.

Complementando essa perspectiva, Angela Davis e Lélia Gonzalez encontram pontos de convergência fundamentais ao abordar a interseccionalidade entre raça, gênero e classe, especialmente no que concerne à educação como ferramenta de emancipação. Davis (2016), ao examinar a inter-relação entre o capitalismo e o encarceramento em massa de populações racializadas, especialmente



as mulheres negras, faz uma crítica contundente ao sistema educacional tradicional, argumentando que este reproduz as ideologias dominantes e serve aos interesses do capital. Para ela, ressoando com as ideias de Freire (1970), a educação deve ser entendida como uma prática libertadora, que desafie as estruturas opressivas e abra espaço para uma consciência crítica que permita às populações marginalizadas – sobretudo as mulheres negras – reconhecerem-se como agentes de transformação social. Nesse sentido, ela afirma que “a educação não deve ser uma instituição para a reprodução das ideologias da classe dominante” onde ela propõe que o aprendizado crítico pode atuar como um processo abolicionista, combatendo a lógica punitivista do encarceramento em massa: “a abolição envolve repensar a educação, oferecendo oportunidades de aprendizado que desafiem a lógica carceral da punição” (Davis, 2003, p. 112). Sua concepção de educação é internacionalista e anticolonial, ecoando as lutas globais das mulheres negras por libertação, algo que ela considera central para a reestruturação dos sistemas educacionais no sentido de superar as desigualdades estruturais de raça, classe e gênero.

Por sua vez, Gonzalez (2003), desenvolveu o conceito de amefricanidade para analisar a condição das mulheres negras nas Américas, especialmente no Brasil, onde o mito da democracia racial mascara as desigualdades profundas que permeiam a sociedade. Lélia Gonzalez, assim como Angela Davis, percebem a educação como um campo de disputa política, no qual a cultura negra marginalizada pelas instituições pode aparecer como uma força de resistência e afirmação da identidade racial. Essa ideia se une com as críticas de Davis (1981) sobre o apagamento histórico das contribuições das mulheres negras, como afirma: “Devemos ensinar a história de maneira que reconheça o papel central das mulheres negras em todas as lutas por libertação” (Davis, 1981, p. 102).

Gonzalez (1998), ao insistir na necessidade de uma educação que promova a consciência racial e cultural, afirma que a emancipação das mulheres negras só será possível por meio de uma reconfiguração radical das instituições educacionais, tornando-as espaços de valorização da amefricanidade e de enfrentamento do racismo estrutural. Assim, as autoras convergem na percepção de que a educação, longe de ser um espaço neutro, é um campo de batalha crucial na luta contra o racismo, o sexismo e a exploração capitalista, devendo ser transformada para se tornar uma prática efetivamente libertadora.

Outra referência fundamental é Freire (1970). A educação, para ele, é práxis, e não um saber que é depositado mas vivido na relação dialógica, onde o educando e educador são sujeitos de sua própria história. Como nos diz, “a educação como prática de liberdade exige um sujeito que, como sujeito, seja capaz de colocar-se no mundo, criticá-lo e transformá-lo” (Freire, 1970, p. 50). A educação das classes subalternas, portanto, deve partir do reconhecimento de sua subjetividade e de sua capacidade de transformação, rompendo com as estruturas de opressão que as reduzem a objetos de um saber colonizado e homogêneo. Nessa dialética, a conscientização é o cerne do processo educativo, “o processo de ‘tomar consciência’ da realidade, de perceber os aspectos que a conformam e que são, muitas vezes,

alienantes” (Freire, 1970, p. 61), pois só assim será possível atuar na modificação das condições de subordinação. O saber deve ser libertador, e não reproduzidor da dominação: “A educação não é neutra; ou ela é uma prática de liberdade, ou é uma prática de dominação” (Freire, 1970, p. 81). Portanto, é a prática cultural, a educação que parte do concreto, que respeita às culturas e histórias marginalizadas, que constitui um campo de emancipação. Como escreve: “A educação deve ser uma prática cultural, no sentido de que deve partir das condições concretas de vida dos educandos” (Freire, 1994, p. 95).

Herdeira da pedagogia crítica Freire, bell hooks (Feminism Is for Everybody”, foi publicada em 2000) referência fundamental em nosso trabalho, é uma das vozes mais influentes e provocativas do feminismo contemporâneo, reconhecida por sua abordagem interseccional que entrelaça questões de gênero, raça e classe. Nascida Gloria Jean Watkins em 1952, ela adotou o pseudônimo “bell hooks” em homenagem à sua bisavó materna, enfatizando a importância de suas raízes e a necessidade de um feminismo acessível e inclusivo. Em suas obras, hooks critica a exclusão das vozes de mulheres negras e de outras minorias dentro do movimento feminista tradicional, argumentando que a luta feminista precisa ser direcionada à resistência contra todas as manifestações de opressão (hooks, 2000).

Um dos conceitos centrais na obra de bell hooks é a transgressão como forma de resistência às normas sociais. Para a autora, transgredir significa desafiar as expectativas impostas pela sociedade sobre o que é ser mulher, negra ou pobre. Em sua visão, o amor também é um ato político: o amor se configura como uma forma de resistência, afirma hooks, destacando que a criação e a manutenção de laços afetivos pode ser uma forma poderosa de confrontar sistemas opressores (HOOKS, 2000). Hooks dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, especialmente com sua concepção de educação como prática libertadora. Freire (1994), referência assumida por hooks, ressalta a importância do diálogo e da conscientização no processo pedagógico, defendendo que educar é, antes de tudo, um ato de amor.

Além disso, em Feminism is for Everybody: Passionate Politics (2000), hooks critica as representações da mulher na mídia e na cultura popular, argumentando que elas frequentemente reforçam estereótipos prejudiciais e limitantes. Essa análise se aprofunda em “Reel to Real: Race, Sex and Class at the Movies (1996), onde a autora examina como o cinema pode tanto reproduzir normas sociais opressoras quanto abrir espaço para novas narrativas de resistência.

As discussões sobre representações culturais e opressões de gênero, como as abordadas por bell hooks, ganham respaldo e avanço também no campo jurídico. Nesse sentido, a Lei nº 8.727/2016, que garante o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal, destaca-se como um marco importante.

Essa legislação não apenas assegura direitos fundamentais, mas também dialoga com as ideias de Judith Butler, que questiona as identidades fixas e reforça a importância do reconhecimento social das identidades de gênero como



construções performativas.

Judith Butler, uma das mais influentes teóricas contemporâneas, reconfigura a compreensão do gênero ao articular a noção de performatividade, desafiando a essência fixa das identidades. Em sua obra seminal *Gender Trouble* (1990), Butler propõe que o gênero não é uma característica intrínseca, mas uma série de atos repetidos que constroem a identidade, evidenciando como as normas sociais moldam e regulam os corpos. Ao afirmar que os corpos estão constantemente sendo configurados e influenciados por dinâmicas sociais e políticas (Butler, 1993), Butler não apenas critica as categorias tradicionais de gênero, mas também abre espaço para uma análise crítica das relações de poder que perpetuam desigualdades. Ao afirmar que a existência humana está intrinsecamente ligada à existência do outro. A autora estabelece um compromisso ético que transcende as fronteiras do individualismo, propondo que a não-violência deve ser entendida não apenas como uma estratégia política, mas como uma ética fundamental que reconhece a precariedade das vidas humanas em face das condições sociais adversas: Reconhecer a vulnerabilidade é fundamental para qualquer ética que busque a justiça (Butler, 2020).

Assim, a racionalidade se torna um princípio que molda nossas identidades em um contexto em que as dinâmicas de poder operam incessantemente sobre os corpos e as subjetividades marginalizadas. É nesse entrelaçamento de ética e política que Butler reafirma sua posição crítica em relação às normas opressivas, sugerindo que a luta pela justiça deve ser coletiva e solidária, criando um espaço onde a diversidade das experiências pode ser não apenas reconhecida, mas também valorizada em sua complexidade intrínseca. A mesma autora também nos ajuda a entender que caso os traços de gênero não sejam apenas manifestações de uma identidade já definida, mas sim práticas que a produzem, isso significa que eles não revelam uma identidade fixa, mas ajudam a criá-la (Butler, 1990).

Maria Clara Araújo dos Passos é a autora de “Pedagogias das Travestilidades” (2024), autora de “Pedagogias das Travestilidades”, é uma figura central no ativismo pelos direitos de travestis e mulheres transexuais, destacando a importância de contar a história da pedagogia vivida dentro desse movimento. Sua obra é um manifesto que resgata experiências e práticas pedagógicas essenciais para a luta por reconhecimento e inclusão. Maria Clara afirma que é fundamental que a pedagogia construída no contexto do movimento trans ao longo da história seja reconhecida, registrada e compreendida (Passos, 2024). Sua trajetória acadêmica começou com um manifesto ao ingressar na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde se tornou a primeira aluna travesti do curso de Pedagogia. Sua luta pelo uso do nome social nas universidades gerou discussões sobre a sub-representação de pessoas trans no ensino superior. Ela destaca que “movimentos constroem pedagogia”, uma percepção que moldou sua abordagem crítica. Além disso, sua conexão com o feminismo negro proporcionou acolhimento e diálogo, refletindo a solidariedade entre mulheres trans e negras. Assim, “Pedagogias das Travestilidades” não apenas documenta uma história esquecida, mas propõe um caminho para uma educação inclusiva e transformadora.

Outra referência na qual nos amparamos é Letícia Nascimento (2024), professora da Universidade Federal do Piauí e pesquisadora reconhecida, que aborda em seus estudos as interseções entre raça, gênero e colonialidade, destacando as experiências de travestis negras. Em seu artigo “Quantas solidões habitam a corpa de uma travesti negra e gorda?”, ela explora as diversas formas de solidão que permeiam a subjetividade dessa população, propondo o conceito de Afrotransculturamento como uma forma de cura para as feridas coloniais. Nascimento afirma que “as experiências afrotransculturadas provocam a clínica psi a romper com o pacto narcísico da branquitude cisheteronormativa” (Nascimento, 2024).

Além dessa autora, Jaqueline Gomes de Jesus (2014), apresenta na obra *Transfeminismo: teorias e práticas* - capítulo “Interlocuções teóricas do pensamento transfeminista” - as interseções entre o transfeminismo e outras correntes teóricas, e argumenta que o transfeminismo não deve ser visto apenas como uma extensão do feminismo, mas como uma abordagem que reconhece as especificidades das vivências trans, enfatizando que a luta por direitos é diversa e precisa levar em conta as múltiplas formas de opressão que impactam as identidades trans (Jesus, 2014).

Jesus também discute a necessidade de desconstruir categorias rígidas de gênero, propondo que o pensamento transfeminista deve integrar perspectivas interseccionais que considerem raça, classe e sexualidade. Ela afirma que compreender a interseção entre diferentes formas de opressão é essencial para analisar como essas múltiplas desigualdades se articulam e impactam diretamente a vivência de pessoas trans. (Jesus, 2014). Além disso, a autora enfatiza a importância da construção de narrativas próprias dentro do movimento transfeminista, ressaltando que as experiências e perspectivas das pessoas trans precisam estar no centro da criação de teorias e práticas destinadas à sua libertação e autonomia (Jesus, 2014). Essa abordagem propõe um espaço de resistência e afirmação que desafia as normas sociais e promove uma maior inclusão das identidades trans na luta por direitos e reconhecimento.

A autora do documento “Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos” de 2012 oferece um guia técnico que busca esclarecer conceitos essenciais relacionados às experiências de pessoas transexuais, travestis e demais indivíduos transgêneros. Ela destaca que o entendimento de gênero vai além do sexo biológico, enfatizando que o que realmente define alguém como homem ou mulher é a autopercepção e a maneira como essa pessoa se expressa socialmente. Além disso, ela reforça que as violações contra pessoas trans muitas vezes seguem um padrão de crimes de ódio, motivados por preconceitos relacionados às suas características de gênero. O objetivo dessa publicação é informar e sensibilizar tanto formadores de opinião quanto a sociedade em geral, promovendo uma compreensão mais profunda e o respeito às diversidades de gênero, com a esperança de contribuir para uma convivência mais segura e livre de violência para todos (Jesus, 2012).

Outro ponto importante vem das reflexões de Marina Reidel, que, em sua obra de pesquisa, analisa as histórias de vida de professoras transexuais. Ela

evidencia que a vivência trans não é apenas uma questão de identidade, mas também uma forma de resistência e de construção de saberes. (Reidel, 2023) compartilha suas próprias experiências como professora transexual, abordando os desafios enfrentados em ambientes escolares muitas vezes marcados pelo preconceito. Ela reforça a urgência de discutir sexualidade e gênero nas escolas, apontando que, no Brasil, ainda há uma grande resistência em tratar desses temas na sala de aula. Sua trajetória, marcada por uma luta constante por direitos e visibilidade, também inclui sua conquista como a primeira mulher trans a obter um mestrado na área de Educação na UFRGS e seu envolvimento em campanhas de inclusão LGBTQIA+ no Ministério dos Direitos Humanos. Sua fala expressa a ideia de que a luta por direitos é uma questão de sobrevivência, reforçando a importância de uma educação que reconheça e valorize as experiências de pessoas trans.

Por fim, Adriana Sales se destaca por seu trabalho voltado à inclusão de temas LGBTQIA+ nos currículos escolares. Ela defende que a educação deve ser um espaço onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, buscando desconstruir narrativas tradicionais que muitas vezes marginalizam essas experiências. Para ela, a inclusão de questões de gênero e sexualidade no currículo não é apenas uma questão de justiça social, mas uma necessidade para o desenvolvimento integral dos estudantes. Sua atuação também inclui a capacitação de professores para que possam lidar com essas temáticas de forma sensível e segura, promovendo ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos para todos.

Em um viés psicanalítico e antropológico, o trabalho de Christian Ingo Lenz Dunker, "Por um Conceito não Identitarista de Identificação em Psicanálise" (2018), propõe uma reflexão com base na teoria hegeliana e no perspectivismo ameríndio de Eduardo Viveiros de Castro, argumentando que essas abordagens oferecem recursos para uma teoria não identitarista da identificação, essencial para resolver problemas clínicos e dar referência narrativa às fórmulas de sexuação e de identidade trans. Ele critica a concepção identitária do reconhecimento, que assume que todos estão reunidos sob uma identidade universal comum, e sugere que essa visão eurocêntrica é problemática. O autor também discute a importância do perspectivismo ameríndio, que desafia as noções fixas de identidade ao argumentar que elas são fluidas e contextuais, permitindo uma compreensão mais dinâmica e multidimensional das relações sociais.

Além disso, Dunker (2021), propõe que o reconhecimento deve ser entendido como um processo complexo que vai além da simples validação identitária, permitindo que as experiências trans sejam reconhecidas sem a necessidade de conformidade com a normatividade social. Ele conclui que o perspectivismo renova o entendimento do fenômeno da identidade de gênero transsexual ao promover uma visão, tão comum entre diversos povos ameríndios, onde as fronteiras entre humano e animal, vivos e mortos, homem e mulher são vividas como fluidas.

A noção de xamanismo transversal se torna operante, pois o xamã é frequentemente visto como uma figura andrógina que transita entre mundos e identidades, vivenciando uma flexibilidade ontológica. Segundo Viveiros de Castro, a

noção de nós, não é fixa ou previamente determinada, mas sim aberta e indefinida (Castro, 2015), abrindo linhas de fuga para a multiplicação de singularidades. Essa perspectiva xamânica pode servir como um modelo para complexificar o entendimento sobre o quanto as subjetividades trans têm um papel fundamental no laço social, com suas dinâmicas híbridas, combativas, interculturais e abertas ao saber mútuo.

Acrescentamos, também, Amanda Palha (2021), que no ensaio "Transfeminismo e Construção Revolucionária", explora as interseções entre transfeminismo e marxismo, propondo que essa relação é bidirecional e que ambos os movimentos podem enriquecer suas respectivas ações políticas. A autora define o transfeminismo como uma corrente específica do feminismo contemporâneo que surge da absorção das discussões feministas por pessoas transexuais, travestis e transgêneros. Essa corrente se caracteriza pela valorização de identidades não hegemônicas na política da esquerda, embora não apresente uma unidade teórica bem delimitada. Palha (2021) critica a polarização entre "identidade" e "classe", argumentando que essa falsa oposição ofusca questões importantes na teoria anticapitalista. Ela observa que a atuação política que vê a identidade tanto como instrumento quanto como objetivo enfrenta limitações devido à natureza predominantemente conservadora dessa visão. (Palha, 2021). No entanto, a autora defende que a "identidade" pode ser um instrumento poderoso para ações políticas anticapitalistas, permitindo desvelar seu caráter histórico e socialmente determinado.

Palha (2021), nesse sentido, discute a vulnerabilidade e a precarização enfrentadas pela população trans, mencionando que a transição da ilegitimidade para a legitimidade só é possível ao se seguir as normas e condições estabelecidas pelo sistema ao qual está inserida. Essa afirmação ressalta a complexidade da luta por reconhecimento dentro de um sistema que perpetua as desigualdades de gênero. Além disso, Palha critica a ideia de que o sistema de gênero é um mero apêndice do capitalismo, argumentando que ele participa da sua gênese. Ela enfatiza que o crescimento da propriedade privada e da concentração de riquezas promoveu a transferência das atividades ligadas à reprodução biológica e social para o domínio privado e individual. (Palha, 2021).

Essa análise revela como as relações de gênero são moldadas por estruturas econômicas e sociais, mostrando a importância do transfeminismo na luta contra as opressões sistêmicas.

Já o artigo "A Patologização da Identidade Trans: Uma Violação aos Direitos Fundamentais" de Valmir César Pozzetti e Nicolle Patrice Pereira Rocha (2018) se destaca ao abordar as consequências da patologização da identidade trans e como esse estigma de "doente" agrava o preconceito e a discriminação, impedindo que indivíduos trans tenham acesso a direitos essenciais como educação e trabalho formal, e contribuindo para uma maior rejeição por parte da sociedade. Segundo os autores, "a patologização não ajuda os indivíduos de identidade trans a frear os preconceitos que sofrem, contribui para maior rejeição da população em geral, sem conhecimento do assunto, e exclui-os de oportunidades de uma vida digna" (Pozzetti; Rocha, 2018).

Apesar da Constituição garantir igualdade perante a lei e o direito à saúde (art. 6º), o Estado Brasileiro tem falhado em garantir esses direitos à população trans, especialmente no que se refere à violência e à falta de acesso a cuidados de saúde adequados. Como os autores observam o Brasil apresenta uma dualidade em suas questões sociais: por um lado, é uma nação rica em diversidade cultural e étnica; por outro, mantém uma forte segregação e elevados índices de preconceito contra suas minorias. (Pozzetti; Rocha, 2018).

O artigo ainda analisa importantes avanços no campo jurídico, como a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que autorizou a mudança do nome social diretamente nos cartórios, sem a necessidade de cirurgia ou decisão judicial. No entanto, os autores alertam que, apesar dessas vitórias jurídicas, no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), a transexualidade continua sendo tratada como uma condição patológica, já que, segundo a Portaria nº 2.803/2013 é necessário comprovar um “desvio psicológico permanente de identidade sexual” para ter acesso à cirurgia de redesignação sexual. “Vê-se que o status de patológico é condição sine qua non para se ter direito à cirurgia” (Pozzetti; Rocha, 2018).

Eles também discutem a necessidade de despatologizar a identidade trans para garantir a essas pessoas o acesso pleno aos seus direitos, sem o estigma de “doença” e denunciam a resistência à inclusão de questões de gênero nas escolas, exemplificada pela Lei nº 439 de Manaus (2017), que proíbe o ensino sobre ideologia de gênero, uma medida que perpetua o preconceito e contribui para o isolamento social e profissional das pessoas trans. Retomando, o que é central neste estudo é confirmar a necessidade de produzir conhecimentos sobre como corpos dissidentes produzem resistência e transgressão, uma vez que envolvem mobilizações plurais da sociedade por diversos meios, tendo o educacional como principal ferramenta para formar agentes efetivos de transformação social. As questões LGBTQIA+ ultrapassam as normativas do direito e das instituições burocráticas, pois estão profundamente vinculadas à construção subjetiva e coletiva de diversas populações. Elas são impulsionadas num mundo globalizado e conectado, abrangendo simultaneamente mobilizações em pautas políticas, estéticas, artísticas, acadêmicas e culturais, expressas por meio de produções próprias.

No próximo capítulo, será apresentado como essas questões impactam as relações e o cotidiano no ambiente de trabalho, bem como a oferta de oportunidades para a inserção econômica, social, educacional e cultural das pessoas transexuais e LGBTQIA+.

### 3.2 Trans e travesti: emancipação e os direitos na sociedade.

Damos início ao capítulo trazendo as contribuições de Passos (2022) apresentadas no livro Pedagogias das Travestilidades, no qual apresenta uma análise inovadora e necessária sobre a educação a partir da perspectiva das travestis

e pessoas trans, propondo uma reavaliação das práticas pedagógicas tradicionais. A autora fundamenta a importância da construção da identidade de gênero e a relação entre corpo e educação. Ela cita que as vivências travestis propõem perspectivas que rompem com os padrões normativos, contribuindo com novas formas de compreender e ressignificar o processo educativo. A autora não se limita a propor uma nova pedagogia; ao contrário, busca resgatar e valorizar as pedagogias já existentes que foram desenvolvidas por intelectuais travestis e transexuais, como Marina Reidel e Adriana Sales, que desafiam as linhas abissais no fazer educativo.

Passos (2022) também explora a ideia de que “os corpos são pedagógicos”, afirmando que as vivências e experiências de pessoas trans oferecem um conhecimento valioso que deve ser incorporado no ambiente escolar. Ela critica a forma como as instituições educacionais frequentemente ignoram ou marginalizam essas experiências, destacando que os próprios alunos pautam o debate a partir de suas vivências, enfatizando a necessidade de um diálogo aberto sobre gênero nas escolas. A obra é um manifesto pela visibilidade e pelo respeito às identidades de gênero, propondo uma educação que não apenas reconheça, mais celebre essas diferenças. Além disso, a autora afirma que, apesar dos desafios enfrentados por travestis e pessoas trans na educação, há um potencial transformador nas suas histórias e saberes. Assim, Pedagogia das Travestilidades emerge como um trabalho fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva e respeitosa, promovendo uma reflexão crítica sobre as normas sociais e educacionais que perpetuam a exclusão. Nesse sentido, é importante considerar as reflexões sobre a construção da identidade de gênero que Bockting e Coleman (2007) apresentam no Modelo de Desenvolvimento da Identidade Transgênera. Esta é uma estrutura teórica que descreve cinco etapas fundamentais no processo de reconhecimento e afirmação da identidade de gênero: pré-saída, saída, exploração, intimidade e integração. Na fase pré-saída, os indivíduos começam a vivenciar sentimentos de gênero cruzado, frequentemente acompanhados de ansiedade e confusão sobre sua identidade. Para trabalhadores do sexo, essa fase é particularmente desafiadora devido ao estigma social que pode dificultar a aceitação de sua identidade. Os autores afirmam que a etapa conhecida como pré-saída caracteriza-se pelo aumento da percepção sobre a própria identidade de gênero, momento em que os indivíduos passam a questionar as normas sociais vigentes. (Bockting; Coleman, 2007). A fase de saída envolve o reconhecimento da identidade tanto para si quanto para os outros, um momento crítico que pode aumentar o risco de discriminação e violência. Bockting e Coleman enfatizam que o processo de revelar a orientação sexual ou identidade de gênero envolve diversos riscos tanto emocionais quanto sociais. (Bockting; Coleman, 2007).

Na etapa de exploração, os indivíduos têm a oportunidade de experimentar novas relações e expressar sua identidade em contextos sociais mais amplos. Essa fase é crucial para o desenvolvimento da autoaceitação e da construção da identidade. Os autores destacam que nessa etapa, o apoio social é essencial para favorecer a manifestação da identidade e reduzir os impactos do estigma.” (Bockting; Coleman, 2007). A fase de intimidade aborda a formação de relacionamentos pessoais mais profundos, onde os indivíduos começam a estabelecer conexões significativas



com outros que reconhecem e aceitam sua identidade. Finalmente, a etapa de integração da identidade representa a aceitação plena da identidade trans como uma parte essencial do eu. Bockting e Coleman afirmam que a incorporação da identidade trans é um processo permanente que possibilita às pessoas reconhecerem essa identidade como uma parte fundamental de si mesmas (Bockting; Coleman, 2007).

De acordo com os autores, deve-se considerar ainda que o processo de desenvolvimento identitário é interligado com as experiências vividas em ambientes sociais complexos, onde o apoio social e as redes comunitárias são fundamentais para ajudar as pessoas a navegarem pelas dificuldades associadas ao estigma e à discriminação. Nesse sentido, a formação de grupos de apoio pode ser vital para promover a aceitação social e reduzir os efeitos negativos do preconceito.

Esse cenário é composto também pela quantidade alarmante de pessoas trans e travestis que sentem a necessidade de esconder sua identidade no ambiente de trabalho devido ao medo da discriminação. Um ambiente hostil pode levar a um impacto significativo no bem-estar emocional e mental, além de criar barreiras para o desenvolvimento profissional e progressão na carreira levando em conta que estas pessoas estão em situação de vulnerabilidade.

Situação essa que se torna ainda mais crítica quando consideramos o acesso limitado aos serviços de saúde, aos obstáculos que enfrentam ao acessar serviços de saúde adequados. Isso inclui dificuldades para encontrar profissionais de saúde culturalmente competentes e capacitados para lidar com suas necessidades específicas, além de barreiras financeiras e geográficas. Esse aspecto amplia a marginalização social, construindo uma realidade para as pessoas trans e travestis, de isolamento social, rejeição familiar e ostracismo por parte de suas comunidades. Isso pode ter sérias consequências para o bem-estar emocional e mental de trans e travestis que estão expostas a um maior risco de sofrer violência física, além das verbais e morais, o que inclui tanto agressões físicas, como assédio, bullying e até mesmo homicídio. A violência contra pessoas trans e travestis é um problema global e muitas vezes é motivada por preconceito e ódio. Nesse sentido, os ambientes de trabalho têm um papel crucial na construção da identidade. Espaços mais acolhedores e inclusivos, que respeitam as identidades de gênero ainda são uma minoria.

No entanto, existem algumas maneiras pelas quais as empresas podem solucionar esse problema, como criar sistemas de garantia de direitos que considerem políticas de diversidade e inclusão, que protejam os direitos e diminuam a desigualdade. Isso inclui a proibição de discriminação com base na identidade de gênero e a implementação de medidas para garantir um ambiente de trabalho seguro e respeitoso para todos por meio de treinamento regular sobre diversidade e inclusão para funcionários a fim de aumentar a conscientização sobre as questões enfrentadas por pessoas trans e travestis. Além disso, é possível promover uma cultura de respeito e aceitação no local de trabalho, garantindo que os processos de recrutamento e promoção sejam justos e livres de preconceitos. Ou seja, garantir que pessoas trans e travestis tenham as mesmas oportunidades de emprego e avanço na carreira que seus colegas cisgêneros. Outra iniciativa valiosa é oferecer recursos e apoio

específicos para pessoas trans e travestis, como grupos de afinidade, programas de mentoria e acesso a profissionais de saúde culturalmente competentes, que podem ajudar a garantir que elas se sintam apoiadas e capacitadas para ter sucesso em suas carreiras. Ao adotar essas medidas e demonstrar um compromisso real com a inclusão e a igualdade de oportunidades, as empresas podem desempenhar um papel significativo na criação de um ambiente de trabalho mais justo e acolhedor para todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero (Bockting; Coleman, 2007).

No mesmo sentido, Robson Batista Dias (2015), apresenta na dissertação *Identidade de Gênero Trans e Contemporaneidade: Representações Sociais nos Processos de Formação e Educação*, as representações sociais de indivíduos trans a respeito de sua identidade de gênero, conectando essas percepções aos processos educativos formais e informais. O autor adota a perspectiva de Butler (2003), que critica a compulsoriedade de que o sexo biológico determine o gênero, afirmando que essa construção envolve complexos fatores sociais e culturais (Dias, 2015). Na pesquisa, Dias realizou uma análise da produção acadêmica Brasileira sobre transexualidade entre 2003 e 2013, identificando 76 produções, das quais a maioria são dissertações e teses que exploram questões como subjetividade, direitos e saúde trans (Dias, 2015). O trabalho evidencia as violências enfrentadas em ambientes educativos, onde muitas vezes os participantes lidam com resistência e preconceito de colegas e professores. No ambiente familiar, Dias (2015) aponta que o processo de aceitação é frequentemente gradual, começando com incompreensão e rejeição, mas evoluindo para uma maior acolhida com o tempo. Ao final, o autor ressalta a importância de continuar o estudo sobre as identidades trans no Brasil, uma vez que, apesar de avanços no reconhecimento social e legal, ainda há desafios significativos, como o uso do nome social e o acesso a direitos fundamentais.

Outro aspecto a ser considerado é a questão dos movimentos de exclusão e inclusão social. Muitos dos projetos de inclusão social se constituem a partir de uma perspectiva baseada em dados e denúncias apresentados por essa população. Durante muitos anos, travestis, transexuais e demais pessoas trans no Brasil vivem à mercê do medo de existir e até mesmo de circular livremente pelas cidades. Um exemplo emblemático desse contexto é o período da Operação Tarântula, ação policial que ocorreu em São Paulo a partir da década de 1980, marcada por perseguições sistemáticas a pessoas trans e travestis. Para saber mais sobre esse episódio histórico e seus desdobramentos, consulte a reportagem do portal iG Queer:

(Disponível em: <https://queer.ig.com.br/2023-02-27/operacao-tarantula--perseguido-a-pessoas-trans-e-travestis-completa-35-anos.html>).

O Projeto Tarântula que consistia em uma operação policial na região central da capital paulista com o objetivo de "higienizar a cidade de tudo aquilo que tornava suja", tendo como alvo principal as pessoas trans e travestis que trabalhavam por meio da prostituição. Este foi apenas um dos processos de exclusão que colaboraram para manter essa população no lugar de subalternidade e não reconhecimento de suas narrativas como legítimas. Esses corpos eram vistos



então como objeto de curiosidade científica, mas não de autoridade de saber, como ininteligíveis.

Os investimentos sociais na educação de pessoas trans e travestis no Brasil são fundamentais para promover a inclusão, reduzir desigualdades e garantir o exercício pleno da cidadania. Esses investimentos abrangem desde políticas públicas até ações afirmativas em instituições de ensino, visando combater a transfobia e assegurar o acesso e permanência dessa população na educação.

### 3.3 Educar para pertencer: a formação de pessoas trans e travestis para o mundo do trabalho por meio da educação popular

A partir das obras de Paulo Freire sobre o papel social da escola e de seus educadores na perspectiva da inclusão escolar, é uma ação pedagógica necessária e urgente. Pensar a educação inclusiva significa pensar em uma escola acessível a todos, envolvendo as transformações estruturais, profissionais e críticas, além da qualidade de ensino, auxiliando no desenvolvimento dos sujeitos da educação especial: pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades, respeitando suas particularidades no contexto escolar. A realização desta discussão justifica-se por entendermos que a educação inclusiva, presente na educação desde 1996 com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que estabeleceu os princípios e fins da educação na perspectiva da educação inclusiva, e vem ganhando força cotidianamente, embora ainda haja muitos desafios a serem ultrapassados, por meio da inclusão escolar de pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades nas escolas regulares como forma de promover uma educação para todos, igualitária e justa. Constatamos que o discurso inclusivo foi elaborado sobre os mesmos princípios da cultura capitalista hegemônica e opressora que impõe cotidianamente, a exclusão a determinados segmentos da população educacional ao acesso e permanência na escola. Assim, Freire (2011) explica que: Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, a educação predominante em uma sociedade reflete os interesses e valores das classes que detêm o poder.

Fundamentando-se em sua história de superação pessoal por meio da teoria libertadora, hooks (2000) nos mostra que, na educação quando a nossa experiência de vida está intrinsecamente ligada à teorização, não existe uma separação entre a teoria e a prática.

A educação popular, como a entendemos na presente pesquisa, almeja a instrumentalização desses conhecimentos para a prática cotidiana de superação da desigualdade social. Na obra Ensinando a Transgredir, bell hooks (2013), argumenta que a educação pode se tornar um lugar possível de encontros e cuidados, uma prática, portanto, educacional, que concilia o feminismo negro através do cuidado com o desejo e os afetos, e se valendo da perspectiva decolonial para criar novas bases

epistemológicas. A pedagogia crítica e a educação de liberdade de matrizes freirianas seriam, para a autora, as bases de uma proposta que visa demonstrar a importância da educação como prática social interseccional.

Partindo de noções críticas de cidadania e da elaboração de um currículo educativo interdisciplinar com foco no impacto local e global, baseia-se no compromisso de construir espaços educacionais para produção de cidadania crítica, oferecendo tanto ferramentas de convivência e profissionalização quanto elementos para a construção de suas identidades e subjetividades, de modo a possibilitar interpretações conscientes acerca de fatos, fenômenos e conjunturas sociais.

Os projetos de inclusão social são iniciativas que visam garantir o acesso de todos aos direitos fundamentais, promovendo a equidade e o combate às desigualdades. No contexto educacional, esses projetos se estruturam por meio de ações afirmativas, práticas pedagógicas adaptadas e valorização da diversidade. Segundo Silva (2010, p. 45)

Os projetos de inclusão social atuam como instrumentos essenciais para garantir o acesso universal aos direitos fundamentais, promovendo a equidade e combatendo as desigualdades estruturais, especialmente por meio de ações afirmativas e práticas pedagógicas que valorizam a diversidade no ambiente educacional (Silva, 2010).

Para o autor, os estudantes, especialmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade, esses projetos representam oportunidades de aprendizado, fortalecimento da autoestima, sentimento de pertencimento e desenvolvimento de autonomia. Já para a sociedade, os projetos têm o sentido de promover justiça social, reduzir exclusões históricas e fortalecer a cidadania, contribuindo para uma cultura mais democrática e igualitária. Os projetos de inclusão social se constituem a partir da identificação de vulnerabilidades sociais e do desejo genuíno de transformar realidades por meio da educação, da escuta sensível e da construção coletiva do conhecimento. Essas iniciativas, como as desenvolvidas pela rede Amalgamar, buscam superar modelos meramente assistencialistas, promovendo a emancipação de indivíduos historicamente marginalizados, como pessoas em situação de rua, trans e travestis.

Esses princípios se concretizam em diversas experiências práticas que buscam transformar realidades à margem da sociedade. Um exemplo significativo é o trabalho desenvolvido pela rede Amalgamar, cujas ações superam a lógica assistencialista e promovem a emancipação de sujeitos historicamente excluídos, como pessoas em situação de rua, trans e travestis.

O projeto de integração da rede Amalgamar teve início na Pastoral do Povo de Rua, que oferecia cerca de 300 refeições diárias para pessoas que transitavam pela cracolândia. Essa primeira ação foi marcada pelo acolhimento e pela escuta, abrindo caminhos para outras iniciativas, como o Cine na Praça, que leva cultura e lazer a pessoas em situação de rua, utilizando o cinema como instrumento de diálogo, dignidade e pertencimento.

Inspiradas por essas experiências e motivadas por nossa formação em Pedagogia, nós, pesquisadoras e coordenadoras do projeto, vislumbramos a possibilidade de ir além da assistência pontual, construindo um núcleo de educação popular comprometido com a transformação social. Assim nasceu o Núcleo Claudia Wonder, voltado à inclusão de pessoas trans e travestis no mercado de trabalho e no ensino superior. Atuamos diretamente na coordenação pedagógica, desenvolvendo atividades de formação que respeitam os tempos, as histórias e as vivências dos sujeitos atendidos.

A base metodológica que sustenta esse trabalho é a Metodologia do Afeto, uma abordagem ativa que reconhece e valoriza as emoções como parte essencial do processo educativo. Essa metodologia envolve escuta empática, construção de vínculos de confiança e acolhimento das subjetividades. Utilizamos estratégias como entrevistas em profundidade, diários emocionais e práticas participativas, que permitem às pessoas expressarem suas emoções, histórias e desejos. O foco está não apenas no que os participantes dizem, mas em como se sentem em relação às suas trajetórias, desafios e sonhos.

Essa abordagem promove uma compreensão mais profunda e autêntica das realidades vividas pelos participantes, permitindo identificar injustiças e desigualdades muitas vezes invisibilizadas por métodos tradicionais. A partir dessa escuta sensível, são gerados subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam a equidade, o respeito à diversidade e a transformação social.

Para os estudantes, participar de um projeto como o da Amalgamar representa muito mais do que acesso a conteúdos educacionais: é a chance de reconstruir suas identidades, resgatar a autoestima e conquistar o pertencimento. Para a sociedade, esses projetos são potentes instrumentos de justiça social, pois desafiam estruturas excludentes, rompem com estigmas e abrem espaço para uma convivência mais plural, humana e solidária.

Em resumo, acreditamos que os projetos de inclusão social como os da Amalgamar não apenas oferecem oportunidades educativas, mas propõem um novo olhar para o processo formativo, um olhar que reconhece o outro em sua totalidade, com história, dor, potência e afeto.

Para fechar, é importante lembrar que promover os direitos humanos e a igualdade passa por criar políticas públicas que enfrentem de verdade as várias formas de discriminação que existem na nossa sociedade. A Lei nº 10.948/2001, que foi criada no estado de São Paulo, é uma grande conquista nesse caminho, porque há mais de 20 anos ela pune atos de discriminação contra pessoas por causa da orientação sexual ou identidade de gênero. Essa lei mostra que o poder público está comprometido em respeitar a diversidade e a dignidade de cada pessoa. Mais do que apenas punir quem discrimina, ela serve como um lembrete importante de que todos merecem respeito, ajuda a educar a sociedade e abre caminho para um mundo mais justo e acolhedor. É um passo essencial para garantir que todo mundo possa viver

com liberdade, segurança e a certeza de que pertence a um lugar onde a diferença é valorizada.

## 4. ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados coletados, retomamos os nossos objetivos de pesquisa, quais sejam: reunir informações e reflexões que possam orientar e capacitar educadores a realizar uma prática que fortaleça tanto uma educação mais igualitária quanto um olhar mais humanizado para as pessoas transexuais e LGBTQIPA+, visando a diversificação e a ampliação dos debates sobre gênero, equidade, inclusão, diversidade, resiliência, interseccionalidade e transversalidade, por meio da construção de um material didático na forma de um site.

### 4.1 Contribuições do site “Diversidade em Prática” na perspectiva de educadores(as)

Com o objetivo de avaliar o alcance e o impacto do produto final desta pesquisa ao site Diversidade em Prática, foi elaborado um formulário direcionado a educadores e educadoras que tiveram acesso ao conteúdo. As perguntas buscaram entender se o site contribui para a humanização, inclusão e emancipação de pessoas trans e travestis no ambiente escolar. Essa categoria buscou analisar as respostas reunidas diante da questão: Você considera que os conteúdos do site contribuem para a humanização e emancipação de corpos trans e travestis na educação?

Percebe-se que há unanimidade no reconhecimento de que o site contribui para a humanização e emancipação dessas identidades, o que reforça o potencial educativo e político da proposta. Em duas respostas o termo humanização dos corpos foi citado, ampliando para a importância de conhecer a realidade e os desafios enfrentados pela comunidade trans.

Como demonstram autores como Judith Butler (1990, 2020), Maria Clara Araújo (2024) e bell hooks (2000), a visibilidade e a escuta das identidades trans têm um papel fundamental na construção de uma educação libertadora e ética, que reconhece a vulnerabilidade como parte da luta por justiça. Isso dialoga diretamente com os dados analisados, que indicam uma percepção unânime de que o site contribui para a humanização dessas identidades e amplia o reconhecimento de seus desafios sociais, reafirmando seu caráter educativo e político.

De modo geral, as respostas confirmam a relevância do site para o debate sobre a inclusão de pessoas trans no ambiente educacional, destacando tanto a importância do tema quanto a qualidade do conteúdo apresentado. Termos como “de extrema importância”, “fundamental”, “dá visibilidade” e “humaniza esses corpos” indicam que o material é considerado um recurso valioso para educadores.

Porém, a forma como as respostas foram apresentadas revela

uma realidade preocupante: o conhecimento docente sobre a temática trans ainda é superficial:

“Sim” (P1, 2025)

“Sim” (P2, 2025)

“Com certeza, é muito importante que todas as pessoas humanizem esses corpos e entendam mais sobre a vivência deles” (P3, 2025).

“Sim, considero um conteúdo de altíssima importância, tanto pela temática mas também pela forma como aborda o assunto” (P5, 2025).

Percebe-se que não há nas falas, uma reflexão crítica sobre como essa questão deve ser efetivamente tratada nas escolas. Há um reconhecimento da importância do tema, mas ele permanece no campo do simbólico, sem necessariamente transformar a prática pedagógica.

É necessário compreender que não basta inserir reflexões sobre questões de gênero e identidade em momentos pontuais, como ocorre no Dia dos Povos Originários ou no Dia da Consciência Negra. Essas abordagens episódicas correm o risco de reforçar a lógica da “inclusão decorativa”, que visibiliza apenas para cumprir um calendário e não como parte de um projeto político-pedagógico mais amplo e consistente.

Existe a necessidade urgente de construir uma prática educativa que transforme o cotidiano da escola. Isso significa criar um ambiente acolhedor, que combata efetivamente a LGBTfobia e outras formas de exclusão, garantindo que todas as crianças, independentemente de gênero, orientação sexual ou raça, tenham o direito de existir plenamente, sem serem rotuladas ou marginalizadas.

Uma das professoras (P6) em resposta à questão: você considera que os conteúdos do site contribuem para a humanização e emancipação de corpos trans e travestis na educação, pontuou especificamente sobre o uso correto dos pronomes, como uma forma de humanização e inclusão, “ensinar a usar pronomes corretamente humaniza as pessoas trans e as inclui” (P6, 2025). Sobre este aspecto Butler (1990) indica que “se os atributos de gênero não atuam como manifestações de uma essência interior, mas sim como atos performativos, então são precisamente esses atos que constituem a identidade que aparentam apenas revelar. Nesta citação, Butler argumenta que os atributos de gênero, incluindo os pronomes, não são meras expressões de uma identidade preexistente, mas sim atos performativos que constituem a própria identidade de gênero. Além de Butler (1990) o tema é amparado pela Lei nº 8.727/2016, que garante o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal, destaca-se como um marco importante.

Outra análise realizada buscou refletir sobre as respostas à pergunta: Qual seu gênero e qual seu pronome?, apresentando as seguintes respostas:

“Feminino ela dela; sou homem cis e meus pronomes são ele/dele; sou uma mulher cis, ela/dela; mulher cisgênero, ela/dela; travesti; feminino, Ela; Mulher cis ela/dela e Mulher cis”.

A predominância de respostas do tipo “mulher cis, ela/dela” pode refletir um espaço onde identidades de gênero hegemônicas ainda são mais visíveis ou mais facilmente verbalizadas. No entanto, a presença da resposta “Travesti” (P5) sem complemento é especialmente significativa. Ela afirma uma identidade dissidente, que, segundo Butler (1990; 1993; 2020), desestabiliza os binarismos homem/mulher e também a expectativa de coerência entre gênero, sexo e expressão.

## 4.2 Vivências trans: preconceito e resistência

Para essa análise foram considerados dois vídeos: *Análise do vídeo Crianças Trans: Superando preconceitos e desafios* apresenta relatos de mães de crianças e adolescentes trans, revelando vivências marcadas por exclusão, preconceito e resistência. Os depoimentos evidenciam que a transfobia se manifesta desde cedo, especialmente em espaços que deveriam promover proteção, acolhimento e cidadania, como a escola. Sobre este aspecto Passos (2022) propõe uma revisão profunda das práticas pedagógicas tradicionais a partir das experiências vividas por travestis e pessoas trans, compreendendo-as como saberes corporificados que desafiam as normas de gênero impostas pela escola. Sua análise evidencia como a construção da identidade de gênero está intrinsecamente ligada ao corpo e à forma como este é percebido, acolhido ou negado no ambiente educacional. Ao trazer essas vivências para o centro do debate, ela amplia o entendimento sobre o processo educativo, abrindo caminho para práticas mais inclusivas, sensíveis e comprometidas com a dignidade e a existência plena de todas as pessoas.

Muitas dessas mães relatam a omissão das instituições educacionais diante de episódios de violência e a negação de direitos básicos como o uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero, o que compromete não apenas a segurança, mas também o desenvolvimento integral desses sujeitos.

A fala de uma das mães “há várias formas de matar uma pessoa trans, não só fisicamente, mas também matando sua autoestima e seus sonhos” revela a gravidade da violência simbólica que recai sobre essas infâncias. Sobre este aspecto Outros autores como Pozetti e Rocha (2018), os autores evidenciam que a patologização das identidades trans ao enquadrá-las como desvio ou doença não apenas aprofunda os estigmas sociais, mas também agrava as barreiras estruturais que impedem o acesso dessa população a direitos fundamentais, como educação e inserção no mercado formal de trabalho. Ao reforçar uma percepção de anormalidade, esse enquadramento contribui para a intensificação do preconceito e da exclusão, dificultando o reconhecimento da dignidade e da cidadania plena de pessoas trans pela sociedade em geral.

A exclusão cotidiana impede o brincar, o aprender e o conviver,



negando a essas crianças o direito de existir plenamente. A transfobia, nesse contexto, atua como dispositivo que silencia, marginaliza e compromete a formação da identidade, sobretudo quando o ambiente escolar não garante políticas de respeito e inclusão.

Outro ponto significativo do vídeo é o questionamento sobre a ausência de pessoas trans adultas em espaços sociais como escolas, universidades e ambientes de trabalho. A reflexão “depois que meu filho transicionou, comecei a me perguntar onde estavam as pessoas trans da minha idade” aponta para uma realidade marcada pela invisibilização e pela exclusão histórica dessas pessoas ao longo de suas trajetórias de vida. Gonzalez (1984) aponta para os impactos do eurocentrismo, mostrando como essa visão de mundo imposta pelas culturas europeias apagou saberes, histórias e experiências de pessoas negras. Ela denuncia o modo como essa lógica coloca tudo o que é branco e europeu como superior, enquanto rebaixa e marginaliza outras culturas. Para ela, enfrentar as desigualdades exige reconhecer esse apagamento e construir uma luta coletiva que leve em conta as relações entre raça, gênero e classe.

O segundo vídeo, intitulado Jazz, a vida de uma menina transgênero | A Vida de Jazz | TLC Brasil, apresenta trechos do reality show I Am Jazz, que acompanha a vivência de uma jovem transgênero diagnosticada com disforia de gênero aos quatro anos. As imagens revelam os desafios enfrentados por sua família diante do reconhecimento de sua identidade de gênero, especialmente nos primeiros anos. O pai declara: “Eu não estava preparado para sair com ela de vestido! Para deixar ela se apresentar para a sociedade como uma menina.” A mãe, visivelmente abalada, comenta: “Meu filho não é normal, isso não é normal!”

Esse processo de aceitação, conforme analisa Dias (2015), costuma ser marcado inicialmente por sentimentos de negação, insegurança e resistência por parte dos familiares. No entanto, com o tempo e a convivência com a expressão genuína da criança, abre-se espaço para o acolhimento e o afeto, elementos fundamentais para o bem-estar e o desenvolvimento da identidade.

Ainda adolescente, Jazz relata que sofre rejeição por parte dos meninos e compartilha lembranças de sua infância, como o desejo de fazer penteados femininos. Tais experiências evidenciam a importância do apoio familiar e social durante a construção da identidade de gênero. Nesse sentido, Bockting e Coleman (2007) propõem que a fase de exploração da identidade é um momento essencial para que a pessoa possa experimentar formas de expressão e vivenciar diferentes relações sociais. É nesse estágio que a aceitação por parte do entorno se torna vital para minimizar os efeitos do estigma e promover o fortalecimento da autoestima. Os autores também destacam que, ao avançar para a etapa de intimidade, a possibilidade de estabelecer vínculos mais profundos com pessoas que reconhecem e validam sua identidade representa um fator protetivo importante na trajetória de indivíduos transgêneros.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, intitulado “Educação e Humanização de Corpos Trans e Travestis: reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas”, foi desenvolvido com o objetivo de investigar como a escola e os espaços educativos não formais podem contribuir para a humanização e emancipação de pessoas trans e travestis no contexto educacional Brasileiro. A pesquisa foi orientada pela compreensão de que a educação é um direito humano fundamental e deve ser garantida a todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero.

O percurso investigativo foi dividido em três temáticas principais: a primeira, intitulada Subjetividades dissidentes, saberes insurgentes: um percurso teórico para uma educação anticolonial e interseccional apresenta um panorama teórico que fundamenta a prática da inclusão de corpos dissidentes, especialmente trans e travestis, na educação. A partir de autoras e autores como Lélia Gonzalez, Angela Davis, Paulo Freire, bell hooks, Judith Butler, Maria Clara Araújo e Letícia Nascimento, são discutidas as interseções entre raça, gênero, classe e colonialismo, e como esses marcadores estruturam desigualdades no acesso ao conhecimento e aos espaços educativos. O texto destaca a importância de práticas pedagógicas libertadoras, que rompam com a normatividade eurocêntrica e reconheçam saberes produzidos a partir de vivências marginalizadas. Também são abordadas críticas à patologização das identidades trans e à exclusão dessas pessoas no sistema educacional, evidenciando a urgência de uma educação que valorize a diversidade, promova o reconhecimento social e contribua para a transformação das estruturas opressoras.

A segunda temática intitulada Trans e travestis: emancipação e os direitos na sociedade, destaca a educação como espaço central de resistência e transformação. A partir das contribuições de Passos (2022), evidencia-se como as vivências trans produzem saberes que desafiam normas e oferecem novas possibilidades pedagógicas, reconhecendo os corpos como territórios de conhecimento. Com base no Modelo de Desenvolvimento da Identidade Transgênera de Bockting e Coleman (2007), são analisadas as fases do processo identitário e os desafios enfrentados, como estigmas, exclusão e violência. Apesar de avanços legais e acadêmicos, pesquisas como as de Dias (2015) revelam a persistência de representações sociais excludentes nos espaços escolares e profissionais. O capítulo também resgata episódios históricos de repressão, como a Operação Tarântula, para evidenciar como políticas públicas contribuíram para a marginalização dessa população. Diante desse cenário, reafirma-se a urgência de políticas inclusivas que assegurem o acesso, a permanência e a valorização das identidades trans e travestis na sociedade.

A terceira temática Educar para Pertencer: A Formação de Pessoas Trans e Travestis para o Mundo do Trabalho por Meio da Educação Popular aborda a formação de pessoas trans e travestis para o mundo do trabalho por meio da educação popular, fundamentada nas ideias de Paulo Freire e bell hooks, busca promover uma educação inclusiva que vá além do acesso formal, valorizando as identidades, histórias



e emoções desses sujeitos. Projetos como os da rede Amalgamar exemplificam essa prática ao combinar escuta empática, metodologias afetivas e ações que rompem com o assistencialismo, fortalecendo a autoestima, a autonomia e o pertencimento. Além disso, políticas públicas como a Lei nº 10.948/2001 reforçam o compromisso social de combater a discriminação e garantir direitos, construindo um ambiente mais justo, acolhedor e transformador para pessoas trans e travestis na educação e no mercado de trabalho.

A análise dos dados mostrou que os educadores reconhecem a importância do site para promover a humanização e inclusão de pessoas trans e travestis, mas ainda falta um entendimento mais profundo que transforme realmente as práticas nas escolas. Muitas vezes, a inclusão fica só no simbólico, sem mudanças concretas no dia a dia escolar. Também ficou claro que as identidades trans e travestis precisam ser mais ouvidas e representadas. Os vídeos analisados reforçam que essas pessoas enfrentam muita violência e exclusão desde cedo, especialmente na escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e respeito. Por isso, é urgente construir uma educação que valorize a diversidade, respeite os direitos de todos e que use o afeto e a escuta para promover a justiça social.

Este trabalho reafirma a necessidade urgente de uma educação inclusiva que promova a humanização e a emancipação de pessoas trans e travestis, reconhecendo a educação como um direito fundamental e um instrumento vital para a justiça social. A partir de uma base teórica sólida e do diálogo com experiências reais, evidenciou-se que as práticas pedagógicas devem ir além da superficialidade e da inclusão simbólica, para efetivamente transformar o cotidiano escolar e garantir espaços acolhedores, seguros e respeitosos. É imprescindível que educadores e instituições compreendam e valorizem as identidades trans e travestis em sua complexidade, incorporando uma abordagem interseccional que reconheça as múltiplas opressões enfrentadas por esses corpos. A educação popular, aliada a políticas públicas eficazes, mostra-se um caminho potente para fortalecer a autoestima, a autonomia e o pertencimento desses sujeitos, promovendo uma escola e uma sociedade mais justas, diversas e humanas. Por fim, torna-se claro que a construção de um ambiente educativo comprometido com o afeto, a escuta e o reconhecimento é essencial para garantir que todas as pessoas possam existir e se desenvolver plenamente, rompendo com estruturas históricas de exclusão e invisibilidade.

Por fim, este estudo reforça a contribuição significativa de iniciativas como a rede Amalgamar, que exemplificam uma prática educativa comprometida com a escuta empática, a valorização das identidades trans e travestis e a promoção de metodologias afetivas que rompem com o assistencialismo, fortalecendo a autonomia e o pertencimento desses sujeitos (Freire, 1996; hooks, 2000). A partir dessas experiências concretas, fica evidente que a transformação da educação passa pelo reconhecimento das vivências dissidentes como saberes insurgentes, capazes de desafiar as estruturas opressoras e construir ambientes mais justos, acolhedores e inclusivos.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link do site : <https://sites.google.com/empratica.com/diversidadeemprtica/p%C3%A1gina-inicial?authuser=1>

## REFERÊNCIAS

AMALGAMAR – **Diversidade em Prática**. Disponível em: <http://www.amalgamar.org>. Acesso em: 25 maio 2025.

ANTRA – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Violência**. Disponível em: <https://antraBrasil.org/category/violencia/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BOCKTING, W. O., & Coleman, E. (2007). **Developmental stages of the transgender coming-out process**: Toward an integrated identity. In R. Ettner, S. Monstrey, & E. Coleman (Eds.), *Principles of transgender medicine and surgery* (pp. 137–158). New York: Routledge/Taylor & Francis.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [link da lei]. Acesso em: dia mês ano.

BRASIL. **Lei nº 8.727, de 17 de novembro de 2016**. Dispõe sobre a organização do Ministério do Trabalho e da Previdência Social. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%208.727-2016?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%208.727-2016?OpenDocument). Acesso em: 03/06/2025

BRASIL DE FATO. **Crianças trans: superando preconceitos e desafios** [vídeo]. YouTube, 9 jun. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lnz-iPqdyoE&t=28s>. Acesso em: 3 jun. 2025.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble**: Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **Bodies That Matter**: On the Discursive Limits of “Sex”. New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. **A Vida Psíquica do Poder**: Teorias da Subjetivação. Tradução de Sergio Lopes. São Paulo: Autêntica, 2020.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

DAVIS, Angela Y. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Rosana de Oliveira. São Paulo: Editora Boitempo, 2017. (Original publicado em 1981)

DAVIS, Angela Y. **Estarão as prisões obsoletas?** Tradução de André Telles. São Paulo: Editora Boitempo, 2004. (Original publicado em 2003)

DAVIS, Angela Y. **A liberdade é uma luta constante**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Por um conceito não identitarista de identificação em psicanálise**: Hegel ameríndio. In: AZEVEDO, Elaine (Org.). Fórum Mineiro de Psicanálise. Campinas: Mercado das Letras, 2021. p. 31–54.

DIAS, Robson Batista. **Identidade de gênero trans e contemporaneidade**: representações sociais nos processos de formação e educação. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2680>. Acesso em: 3 jun. 2025. [escavador.com+2repositorio.ufms.br+2bdtid.ibict.br+2](https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2680)

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Feminismos plurais**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **A educação e a inclusão**. 2004.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: SILVA, Petronilha B. (Org.). Pensamento negro em educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

HOOKS, Bell. **Feminism is for everybody**: passionate politics. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO UNIBANCO. **Observatório de Educação**: Ensino Médio e Gestão, Equidade – A experiência das pessoas trans na educação. 2024. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/a-experiencia-das-pessoas-trans-e-travestis-na-educacao>. Acesso em: 2 jun. 2025.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Interlocuções teóricas do pensamento transfeminista. In: JESUS, Jaqueline Gomes de (Org.). **Transfeminismo**: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Metanoia Editora, 2014. p. 15–34.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília, DF: [s.n.], 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/234079919\\_Orientacoes\\_sobre\\_Identidade\\_de\\_Genero\\_Conceitos\\_e\\_](https://www.researchgate.net/publication/234079919_Orientacoes_sobre_Identidade_de_Genero_Conceitos_e_)

Termos. Acesso em: 3 jun. 2025.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira. Quantas solidões habitam a corpa de uma travesti negra e gorda? **Psicologia & Sociedade**, v. 35, p. 1-12, 2023. DOI: 10.1590/1678-098345351.

NASCIMENTO, Rafael. **Operação Tarântula**: perseguição a trans e travestis completa 35 anos. iG Queer, 27 fev. 2023. Disponível em: [queer.ig.com.br](https://queer.ig.com.br). Acesso em: 3 jun. 2025.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogias das travestilidades**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. 128 p. ISBN 978-65-5802-074-5.

PALHA, Amanda. **Transfeminismo e construção revolucionária**. Tradução Agindo, 8 nov. 2022. Disponível em: <https://traduagindo.com/2022/11/08/amanda-palha-transfeminismo-e-construcao-revolucionaria/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

POZZETTI, Valmir César; ROCHA, Nicolle Patrice Pereira. **Apatologização da identidade trans**: uma violação aos direitos fundamentais, 2018.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras travestis e transexuais na educação Brasileira. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/98604>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SALES, Adriana Barbosa. **Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012. Disponível em: <https://ri.ufr.edu.br/handle/123456789/247>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 10.948, de 5 de novembro de 2001**. Dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 6 nov. 2001. Disponível em: <https://www.legislacao.sp.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SECRETARIA DA JUSTIÇA E CIDADANIA (São Paulo). **Lei nº 10.948/2001 completa 22 anos de vigência**. São Paulo, 5 nov. 2023. Disponível em: <https://www.justica.sp.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SILVA, Maria; SOUZA, João. **Políticas afirmativas e inclusão**: formação continuada e direitos. *DELTA*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 45-60, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/8j7NS7XTVMdTyHstDmRTxJs>. Acesso em: 6 jun. 2025.

TLC BRASIL. **Jazz, a vida de uma menina transgênero**: A Vida de Jazz [vídeo]. YouTube, 6 dez. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2VSszwtXvWY>. Acesso em: 3 jun. 2025.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS – UBES. **Escola em transformação**: Estudantes Trans contam seus desafios. 2025. Disponível em: <https://>

[www.ubes.org.br/2019/escola-em-transformacao/](http://www.ubes.org.br/2019/escola-em-transformacao/). Acesso em: 2 jun. 2025.

## APÊNDICE A

Formulário digital encaminhado aos educadores parceiros:

- Qual seu gênero e qual seu pronome?
- Ao olhar o site: as informações estavam explícitas e bem-organizadas?
- Em qual segmento da educação você atua?
- De que maneira o conteúdo do site foi útil para você? Justifique.
- Você recomendaria esse site para outra pessoa? Por quê?

MARIA EDUARDA CAMARGO DE MELLO

MARIA EDUARDA FERREIRA GUERRA

# 04. MARÉS CRESCENTES: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS

Projeto de Material Didático apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira.

Apresentação pública realizada em 07 de junho de 2025 com parecer Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori.

SÃO PAULO  
2025



## RESUMO

Essa produção didático-pedagógica tem como objetivo investigar a importância da educação ambiental na infância e como a literatura infantil pode ser uma ferramenta eficaz na sensibilização de crianças entre 4 e 6 anos sobre questões ambientais. Por meio de pesquisa bibliográfica e da criação de um livro infantil autoral, o projeto busca demonstrar que histórias adaptadas à faixa etária são capazes de instigar valores de cuidado com o meio ambiente. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Paulo Freire, Bruno Bettelheim e outros estudiosos da educação, literatura infantil e meio ambiente. A proposta foi desenvolvida com foco na prática educativa e na construção de materiais pedagógicos que contribuam para o trabalho docente e reforcem a importância da educação ambiental desde os primeiros anos escolares.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Literatura infantil. Prática pedagógica. Desenvolvimento infantil.

## 1. INTRODUÇÃO

A crise climática configura-se como um dos maiores desafios globais da contemporaneidade, impactando os sistemas ecológicos, econômicos e sociais em escala planetária. Nesse contexto, a educação ambiental surge como uma ferramenta crucial para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com práticas sustentáveis: Inserir esse debate na educação infantil é uma estratégia essencial, pois permite que as crianças compreendam desde cedo a importância da preservação ambiental, tornando-se protagonistas de mudanças futuras. Este trabalho busca explorar o papel da literatura infantil como meio de sensibilização e conscientização ambiental, utilizando narrativas literárias para abordar a crise climática com crianças de 4 a 6 anos.

O tema da crise climática, embora amplamente debatido em âmbitos políticos e científicos, ainda enfrenta desafios em sua transposição para a prática pedagógica, especialmente na educação infantil. Segundo Freire (1996), a educação é um ato político e, portanto, deve engajar os sujeitos em diálogos críticos sobre as realidades que os cercam - sob essa perspectiva, integrar a temática climática ao cotidiano das crianças por meio de histórias literárias não apenas enriquece o repertório pedagógico, mas também estimula o desenvolvimento de valores éticos e sustentáveis.

A literatura infantil possui um papel transformador no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Autores como Bettelheim (1980) apontam que as narrativas literárias não apenas entretêm, mas também ajudam os pequenos leitores a compreenderem questões complexas de forma lúdica e acessível. Quando aplicada ao ensino sobre a crise climática, a literatura pode despertar a curiosidade, a empatia e o senso crítico, promovendo reflexões sobre temas como preservação ambiental, mudanças climáticas e consumo consciente.

Apesar de sua relevância, a introdução do tema da crise climática na educação infantil enfrenta barreiras. Entre elas, destaca-se a escassez de materiais pedagógicos adequados à faixa etária. A pesquisa realizada por Orr (1992) sobre educação ambiental destaca a importância de materiais que equilibrem aspectos informativos e sensíveis, valorizando a experiência emocional das crianças ao lidar com a complexidade do tema.

A contribuição deste estudo reside no desenvolvimento de um livro literário que aborda a crise climática de forma envolvente, lúdica e sensível para crianças de 4 a 6 anos. Além de sensibilizar as crianças, o material pedagógico proposto pretende atuar como uma ferramenta valiosa para educadores, ampliando as possibilidades de inserção da educação ambiental no cotidiano escolar. Este trabalho, portanto, busca preencher uma lacuna existente, promovendo não apenas a conscientização ambiental, mas também a criação de um vínculo afetivo entre as crianças e o tema abordado.

O objetivo geral desta pesquisa é criar um material pedagógico inovador que permita a introdução da temática climática na educação infantil. Especificamente, buscamos desenvolver um livro literário que estimule o prazer pela leitura enquanto aborda de forma acessível os impactos e desafios relacionados à crise climática. Para isso, investigaremos as possibilidades estéticas e narrativas que melhor se adequem ao público-alvo, explorando formas de engajar as crianças e fomentar seu senso crítico sobre questões ambientais.

As perguntas que norteiam este estudo são: Como o uso de narrativas literárias pode facilitar a introdução de temas complexos como a crise climática para crianças? Existem propostas literárias como esta no cenário atual brasileiro? De que forma o livro literário pode contribuir para a formação de uma consciência ambiental crítica desde a infância? E quais elementos serão mais eficazes na abordagem da crise climática para crianças de 4 a 6 anos?

A hipótese central desta pesquisa é que narrativas literárias adequadamente projetadas para crianças de 4 a 6 anos são ferramentas eficazes para introduzir temas complexos como a crise climática. Acreditamos que a combinação de elementos estéticos, como ilustrações atrativas, e narrativas, como histórias cativantes, pode despertar o interesse e a empatia das crianças, facilitando a compreensão do tema e incentivando a adoção de práticas sustentáveis.

O objeto de pesquisa deste estudo é o livro literário infantil. Os sujeitos de pesquisa são as crianças de 4 a 6 anos, que estão na fase de desenvolvimento cognitivo e emocional, além de educadores da educação infantil, que desempenham um papel fundamental na mediação do conteúdo e na aplicação do material em sala de aula.

Este trabalho se fundamenta em uma base teórica que combina perspectivas da pedagogia crítica (Freire, 1996) e da educação ambiental (Orr, 1992), alinhando-se também a estudos sobre literatura infantil (Bettelheim, 1980). A integração desses referenciais permite que a pesquisa aborde de forma ampla os

desafios e as potencialidades da educação ambiental para crianças, destacando a importância da mediação pedagógica na construção de significados.

A relevância deste estudo é ampliada pela crescente necessidade de ações educativas que respondam aos desafios impostos pela crise climática. Em tempos de urgência ambiental, preparar as novas gerações para compreender e enfrentar esses desafios torna-se uma responsabilidade ética e educacional. Este trabalho não apenas responde a essa demanda, mas também propõe inovações na abordagem do tema, destacando o potencial transformador da literatura infantil na formação de uma consciência ambiental crítica desde cedo.

Em síntese, este estudo propõe uma resposta criativa e sensível à lacuna existente na educação ambiental infantil. Ao desenvolver um livro literário que combina aspectos pedagógicos e literários, buscamos não apenas informar, mas também inspirar as crianças e educadores a engajarem-se em ações sustentáveis, contribuindo para a construção de um futuro mais responsável e consciente.

## 2. CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa aqui proposta insere-se no campo da Educação Infantil, com foco específico na intersecção entre Literatura Infantil e Educação Ambiental, contemplando também contribuições da Educação Crítica, Estudos da Infância e Eco pedagogia. Seu principal objeto é a criação de um material pedagógico que alie fruição literária e consciência socioambiental, a partir da produção de um livro destinado a crianças de quatro a cinco anos.

**Imagem 1. Tartaruga, esboços iniciais – aquarela e caneta hidrográfica sobre papel.**



Fonte: Maria Eduarda Ferreira Guerra, 2025.

A escolha por esse campo de atuação decorre de uma constatação prática: a escassez de materiais pedagógicos voltados à Educação Infantil que

abordem de forma sensível e acessível a crise climática, sem recorrer a simplificações exageradas ou ao silenciamento do tema. Embora os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheçam a importância do trabalho com a sustentabilidade e o meio ambiente desde os primeiros anos, essa orientação nem sempre se concretiza nas práticas escolares, especialmente em contextos formais mais tradicionais.

Ao delimitar esse campo, buscamos nos apoiar em um olhar ampliado sobre a criança como sujeito histórico, social e cultural, conforme apontado por pesquisadores como Kramer (2005), Corsaro (2011) e Sarmiento (2003). Para esses autores, a criança é um agente ativo na produção de sentidos e de cultura, e não um ser passivo em desenvolvimento. Assim, considerar a criança como produtora de conhecimento significa também reconhecer sua capacidade de compreender e refletir sobre temas complexos, desde que mediados de maneira apropriada.

Nesse sentido, o campo da Literatura Infantil se apresenta como uma ferramenta potente para o trabalho pedagógico com temas ambientais. Através da narrativa, da ficção e das imagens, é possível mobilizar a imaginação e o afeto das crianças, criando vínculos simbólicos com os personagens, os conflitos e os cenários apresentados nas histórias. Isso favorece o desenvolvimento de empatia, reflexão ética e pensamento crítico, elementos essenciais para a formação de uma consciência ambiental.

**Imagem 2. Águas Vivas e Winnie, esboços iniciais – aquarela e caneta hidrográfica sobre papel.**



Fonte: Maria Eduarda Ferreira Guerra, 2025.

Além disso, situamos essa pesquisa no campo das práticas pedagógicas inovadoras, que dialogam com as premissas da Eco pedagogia — um movimento educacional que busca integrar as dimensões ecológica, social e espiritual da vida no processo educativo. Segundo Gutiérrez e Prado (2002), a Eco pedagogia propõe uma educação voltada para a convivência, o cuidado com a Terra e o compromisso ético com as futuras gerações. A elaboração de um livro que trate da crise climática sob uma perspectiva sensível e estética é, portanto, um desdobramento coerente com esse marco teórico.



Outro aspecto importante do campo de pesquisa é a valorização do brincar e da fruição estética como formas legítimas de aprendizagem. Ao optarmos pela linguagem literária como meio de acesso ao tema da crise climática, apostamos na potência da arte como mediadora da experiência humana e promotora de sentidos. Tal abordagem se alinha às concepções de Barbosa (2010) e Larrosa (2002), para quem a experiência estética é inseparável do processo educativo.

**Imagem 3 – Winnie, esboços iniciais – aquarela e caneta hidrográfica sobre papel.**



Fonte: Maria Eduarda Ferreira Guerra, 2025.

A pesquisa se justifica também à luz das diretrizes internacionais voltadas ao enfrentamento da crise climática, especialmente aquelas produzidas pela Organização das Nações Unidas (ONU). O relatório de 2023 sobre ondas de calor extremas, publicado pelo Escritório do Secretário-Geral das Nações Unidas, destaca a urgência de incorporar o tema climático em todas as dimensões da sociedade, incluindo a educação desde os primeiros anos escolares. As estatísticas apresentadas no relatório — como a média de 489 mil mortes anuais relacionadas ao calor entre 2000 e 2019 — demonstram que a crise climática não é um fenômeno abstrato, mas uma realidade que impacta diretamente a vida das populações, sobretudo as mais vulneráveis.

Com base nisso, a presente pesquisa contribui para o campo da Educação para a Sustentabilidade, reconhecendo que a formação de uma cultura ambiental crítica deve começar na infância e ser sustentada por recursos que dialoguem com o universo simbólico das crianças. Nossa proposta é, portanto, situada, interseccional e voltada para a transformação das práticas pedagógicas e da produção editorial voltada à infância. Por fim, ao propor a produção de um livro com essa temática, inserimo-nos também no campo da produção de materiais pedagógicos, entendendo a criação de recursos educativos como um ato de autoria docente e de intervenção no currículo. Como enfatizam Freire (1996) e Oliveira (2012), educar é um ato político, e criar materiais pedagógicos é uma forma de contribuir para a construção de um mundo mais justo, inclusivo e sustentável.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de natureza aplicada,

com ênfase na pesquisa-formação e na produção de material pedagógico com fins educativos. Parte da compreensão de que a prática docente é, por si só, um processo investigativo e criador, e que o desenvolvimento de recursos didáticos pode ser orientado por referenciais teóricos, princípios ético-estéticos e necessidades pedagógicas concretas. Nesse sentido, a metodologia adotada se ancora na perspectiva freireana de práxis — a unidade entre reflexão e ação transformadora (Freire, 1996) — e se articula também com pressupostos da pesquisa narrativa e da pesquisa com crianças, especialmente no campo da Educação Infantil.

A pesquisa tem como principal objetivo a criação de um livro literário voltado a crianças de quatro a cinco anos, abordando a crise climática a partir de uma narrativa ficcional e sensível. Para tanto, o percurso metodológico se estruturou em três grandes etapas: investigação teórica e diagnóstica, criação literária e visual, e validação pedagógica e análise crítica. Essas etapas não ocorreram de forma linear, mas em constante diálogo e retroalimentação, conforme os princípios da pesquisa-formação (Josso, 2004; Passeggi, 2008).

Na primeira etapa, foi realizada uma revisão bibliográfica e documental sobre os seguintes eixos: concepções contemporâneas de infância (Sarmiento, 2003; Corsaro, 2011), literatura infantil e fruição estética (Coelho, 2000; Barbosa, 2010), educação ambiental crítica (Loureiro, 2004; Carvalho, 2006), eco pedagogia (Gutiérrez & Prado, 2002), e crise climática a partir de relatórios recentes da ONU e outros organismos internacionais (ONU, 2023). Esta etapa permitiu sustentar teoricamente a relevância da temática, assim como mapear lacunas e possibilidades no campo da produção literária e pedagógica voltada à infância.

Também como parte desta etapa, foi realizada uma observação participante em contextos de Educação Infantil nos quais a pesquisadora atua, incluindo turmas mistas em escolas com abordagem sociointeracionista e alternativas. Por meio da escuta atenta das crianças, de suas narrativas e interesses, identificou-se o potencial de abordagem do tema ambiental a partir de personagens animais e paisagens naturais, o que contribuiu diretamente para o delineamento da história do livro.

A segunda etapa correspondeu ao processo de criação do material pedagógico em si — no caso, um livro literário ilustrado. A narrativa gira em torno de Winnie, uma baleia jubarte grávida que percorre diferentes biomas marinhos em busca de um lugar seguro para ter seu filhote, mas encontra em cada lugar os efeitos da crise climática. A construção da história levou em consideração elementos fundamentais da narrativa infantil, como ritmo, repetição, estrutura de jornada e resolução simbólica, conforme sugerido por Nikolajeva (2005) e Zilberman (1985).

A linguagem foi cuidadosamente trabalhada para preservar a poeticidade e a fruição estética, evitando tom panfletário ou excessivamente didático. A inspiração em obras como *O Homem que Amava Caixas* (King, 2001) e *Aqui Estamos Nós* (Jeffers, 2017) reforçou a escolha por um tom delicado, que sugere mais do que explica, e que convida a criança à interpretação e ao sentimento. A ilustração, quando

finalizada, será desenvolvida em diálogo com a narrativa, atuando como linguagem complementar e significativa, conforme apontado por Ramos (2008).

Na terceira etapa, prevista para a fase final do projeto, foi realizada a validação pedagógica do livro por meio de sua aplicação em contextos reais com crianças de quatro a cinco anos, em turmas acompanhadas pela pesquisadora. Essa etapa incluiu a leitura compartilhada, rodas de conversa e atividades de escuta e registro das reações das crianças. A análise das respostas infantis foi feita com base na metodologia da pesquisa com crianças, que valoriza suas expressões simbólicas, corporais e discursivas como formas legítimas de produção de sentido (Oliveira, 2012; Rosa & Santos, 2020).

Também foi feito um registro reflexivo em formato de diário de bordo, em que a pesquisadora sistematizará impressões, interações significativas e contribuições das crianças para o aprimoramento do material. A análise desse material qualitativo seguiu os princípios da hermenêutica dialética, buscando interpretar os sentidos construídos na interação entre criança, narrativa e contexto social.

Vale destacar que a escolha por um produto pedagógico como eixo da pesquisa responde não apenas a uma demanda prática das instituições de Educação Infantil, mas também a um posicionamento político-pedagógico: criar materiais que dialoguem com os desafios contemporâneos da infância é um ato de resistência e cuidado. Como lembra bell hooks (2013), ensinar é um ato de esperança e de imaginação. Assim, a metodologia aqui empregada não se reduz à aplicação de técnicas ou métodos formais, mas se configura como um processo de criação, escuta e diálogo entre teoria e prática, entre educador e criança, entre mundo e palavra. Trata-se de uma pesquisa que se faz também gesto, afeto e compromisso com a formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com o futuro do planeta.

### 3. ARRAZOADO TEÓRICO

A fundamentação teórica deste trabalho apoia-se em cinco eixos principais: a concepção contemporânea de infância, a função educativa da literatura infantil, a educação ambiental crítica, a eco pedagogia e a crise climática como tema urgente e transdisciplinar. Esses eixos dialogam entre si e fornecem os subsídios necessários para a criação de um material literário comprometido com a estética, a infância e a sustentabilidade.

Em primeiro lugar, compreendemos a criança como sujeito de direitos e produtor de cultura, uma visão sustentada por estudiosos como Sarmento (2003), Corsaro (2011) e Oliveira (2012). Essa perspectiva rompe com a ideia tradicional de criança como um “adulto em miniatura” e reconhece sua capacidade de interpretar, ressignificar e interagir com o mundo desde muito cedo. Ao escrever para crianças, especialmente sobre temas complexos como a crise climática, é essencial considerar essa potência simbólica, comunicativa e criativa da infância.

A literatura infantil, por sua vez, é concebida aqui não apenas como entretenimento, mas como uma linguagem capaz de provocar experiências profundas de reflexão, sensibilização e transformação. Conforme aponta Coelho (2000), a literatura permite à criança vivenciar outras realidades, desenvolver empatia e ampliar sua visão de mundo. Em obras como *A Mancha* ou *O Monstro Papa Palmeiras*, é possível perceber como a narrativa pode articular aspectos afetivos e cognitivos, favorecendo uma compreensão mais ampla de questões ambientais e sociais.

No campo da Educação Ambiental, o referencial adotado se baseia em uma perspectiva crítica, conforme proposto por Loureiro (2004) e Carvalho (2006). Essa abordagem entende a crise ecológica como resultado de relações sociais, econômicas e políticas historicamente construídas, e não apenas como um problema técnico ou de “falta de informação”. A educação ambiental crítica busca, portanto, promover a autonomia, a participação e a reflexão ética, deslocando o foco de comportamentos individuais para ações coletivas transformadoras.

A Eco pedagogia, proposta por Gutiérrez e inspirada nas ideias de Paulo Freire, amplia essa concepção ao propor uma educação baseada na ética do cuidado, na integração entre seres vivos e no respeito ao planeta como um todo. A criação de um livro literário sensível à crise climática é um gesto eco pedagógico na medida em que promove a alfabetização ecológica a partir da linguagem simbólica, despertando sentimentos de pertencimento e responsabilidade.

A inserção da crise climática como temática central justifica-se pela gravidade do cenário atual. O relatório da ONU (2023) evidencia a crescente frequência de eventos extremos, como ondas de calor, secas e inundações, com impactos desproporcionais sobre as populações empobrecidas e sobre os ecossistemas mais vulneráveis. Ao tratar desse tema na Educação Infantil, buscamos romper com o silenciamento pedagógico que muitas vezes cerca as questões ambientais, sob o pretexto de “proteger” as crianças da realidade.

Contudo, proteger não significa omitir. Proteger pode ser, também, oferecer ferramentas simbólicas e afetivas para que a criança compreenda o mundo e participe de sua transformação. Como defende Abramowicz (2018), não se trata de antecipar conteúdos escolares ou sobrecarregar a infância com responsabilidades adultas, mas de reconhecer que a criança já vive as consequências das mudanças ambientais e pode — e deve — ser envolvida nas reflexões sobre o futuro.

Ao criar uma narrativa com base em elementos simbólicos, personagens animais e paisagens em transformação, buscamos um equilíbrio entre a urgência do tema e a sensibilidade necessária para dialogar com o imaginário infantil. A personagem principal do livro — uma baleia grávida que percorre diferentes biomas em busca de um lugar seguro — representa, ao mesmo tempo, a busca por refúgio e a impossibilidade de fuga diante de um planeta adoecido. É uma metáfora que pode ser acessada pelas crianças em múltiplos níveis, conforme sua maturidade emocional e seu repertório cultural.

Outro fundamento importante deste arrazoado é o papel da escola



como espaço de formação ética, estética e política. Como aponta Freire (1996), a educação é sempre um ato político, e a escolha dos conteúdos, das linguagens e dos materiais pedagógicos reflete valores e visões de mundo. Ao propor um livro sobre a crise climática na Educação Infantil, afirmamos a necessidade de que a sustentabilidade deixe de ser um tema periférico e passe a ocupar o centro do currículo e das práticas educativas.

Por fim, este trabalho dialoga com experiências contemporâneas da literatura infantil brasileira que já exploram a crise climática de forma sensível e criativa. Iniciativas como a da ONG Vaga Lume, a curadoria do Instituto Quindim e os catálogos de editoras como Pulo do Gato e Companhia das Letrinhas demonstram que há um movimento crescente de autores, ilustradores e educadores comprometidos com a articulação entre infância, literatura e meio ambiente. Nosso projeto se insere nesse movimento, buscando ampliar o repertório disponível e contribuir para a formação de uma geração mais consciente, sensível e engajada com o cuidado com a Terra.

## 4. ANÁLISE DE DADOS

A presente seção mostra a análise dos dados coletados ao longo do desenvolvimento e aplicação da proposta pedagógica, destinado a crianças de 4 a 6 anos.

A proposta, ancorada em fundamentos da educação ambiental crítica (Loureiro, 2020), da ecopedagogia (Gaudenzi, 2018) e da literatura infantil como meio de fruição e reflexão (Coelho, 2000), buscou compreender de que maneira a literatura pode instigar a consciência ecológica nas infâncias.

Este capítulo descreve os dados obtidos a partir da proposta pedagógica, que envolve a criação de um livro literário infantil com temática ambiental. A análise tem como base os objetivos pedagógicos estabelecidos e os registros feitos durante os momentos de leitura e mediação.

A observação considerou três aspectos principais: o engajamento das crianças com a narrativa, a compreensão dos temas ambientais abordados e a receptividade de educadoras quanto à proposta pedagógica e ao uso do livro em sala.

### 4.1 A Pesquisa com educadoras

Para obter uma devolutiva inicial sobre o livro Marés Crescentes, foi realizada uma pesquisa com 6 educadoras da Educação Infantil, com experiência com crianças de 4 a 6 anos. As perguntas exploraram: O potencial do livro para gerar reflexões ambientais; A adequação da linguagem à faixa etária; A relevância das ilustrações na mediação; O impacto emocional e cognitivo percebido nas crianças e A intenção de uso do livro em planejamentos futuros.

A pesquisa foi realizada a partir de uma versão piloto do livro com seus grupos de crianças. A metodologia envolveu a aplicação de um questionário estruturado (Apêndice 1) com perguntas fechadas e espaço para comentários qualitativos. As perguntas do Gráfico 1 investigaram a recepção da obra, a adequação linguística e estética, bem como o impacto temático sobre os(as) estudantes.

Gráfico 1 - Recepção, adequação linguística e estética e impacto temático da obra.

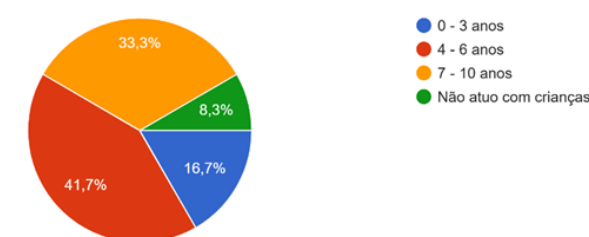


Fonte: das autoras.

Após a sondagem inicial com professores, foram também realizadas pesquisas com profissionais de diversas áreas – por meio do aparelho Google Forms – que mantêm diferentes formas de contato com crianças de variadas faixas etárias.

A pesquisa neste momento também se encarregou de avaliar interações e como elas devem ser conduzidas ao ver dos entrevistados.

Gráfico 2 – Faixa etária de atuação das educadoras.



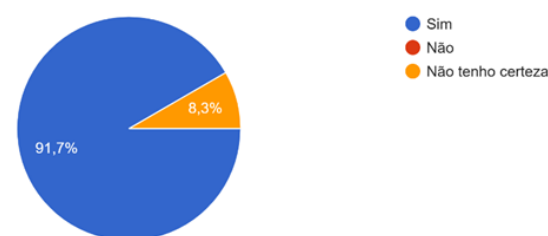
Fonte: das autoras.

O Gráfico 2 revela que 41,7% dos participantes atuam com crianças de 4 a 6 anos, faixa etária central neste trabalho. Esse dado confirma a relevância do recorte escolhido, demonstrando que essa fase da infância é um foco significativo de atuação pedagógica. Outros 33,3% trabalham com crianças de 7 a 10 anos, 16,7% com crianças de 0 a 3 anos, e apenas 8,3% não atuam com o público infantil.

Segundo Abramowicz e Vóvio (2018), a educação infantil deve ser pensada a partir das especificidades da infância, considerando a criança como sujeito

de direitos e produtora de cultura. A literatura infantil, nesse contexto, assume papel essencial ao proporcionar experiências significativas de aprendizagem e expressão, especialmente quando aliada à educação ambiental.

**Gráfico 3 – Adequação temática.**



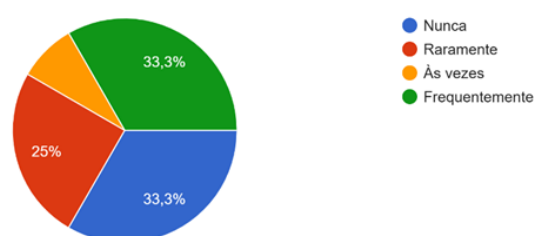
Fonte: das autoras.

No Gráfico 3 nota-se que a maioria das educadoras afirma que embora exista uma presença significativa de respostas “Talvez”. Isso evidencia uma certa hesitação, mas também um reconhecimento crescente da necessidade de abordar a crise climática desde cedo. Essa hesitação é compreensível diante do desafio que é adaptar uma temática tão complexa para faixas etárias iniciais. No entanto, autores como Clayton (2020) alertam que o impacto psicológico da crise climática já afeta crianças e jovens, e o silêncio ou omissão pode gerar ansiedade e desinformação.

Portanto, como afirma UNICEF (2021), as crianças não só podem como devem ser incluídas na construção de respostas à crise, desde que isso seja feito de maneira cuidadosa, respeitosa e adaptada às suas formas de compreensão e expressão — o que reforça a escolha da literatura como meio mediador.

O Gráfico 4 mostra que o tema da crise climática é tratado com pouca regularidade nos espaços educativos pesquisados. Enquanto 33,3% dos respondentes afirmam que nunca abordam o tema, outros 25% o fazem raramente, totalizando 58,3% que demonstram uma ausência ou baixa frequência desse conteúdo. Em contrapartida, apenas 33,3% afirmam tratar o assunto frequentemente, e 8,3% o fazem às vezes.

**Gráfico 4 – Frequência de trabalho docente com o tema.**



Fonte: das autoras.

Esse cenário revela um distanciamento entre a urgência climática global e as práticas pedagógicas cotidianas. De acordo com o relatório do UNICEF (2021), a crise climática é também uma crise dos direitos das crianças, sendo

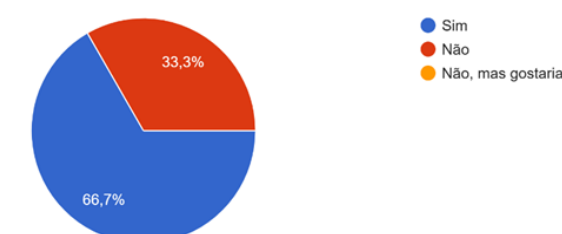
fundamental promover sua compreensão e engajamento desde a infância. No mesmo sentido, a Organização das Nações Unidas (2023) reforça que a educação é uma ferramenta essencial para preparar as novas gerações frente aos impactos ambientais, principalmente nas comunidades mais vulneráveis.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a importância de trabalhar questões ambientais de forma transversal e significativa. No entanto, os dados do gráfico sugerem que esse princípio ainda não é plenamente efetivado na prática, especialmente na educação infantil, onde o currículo é frequentemente centrado em rotinas e temas tradicionais. Como afirmam Abramowicz e Vóvio (2018), é preciso ressignificar os espaços da infância como lugares de escuta e protagonismo, inclusive nas questões ambientais.

A literatura infantil pode ser um poderoso instrumento para inserir essas temáticas de forma sensível e acessível, como argumenta Colomer (2003), ao promover a formação de leitores críticos e engajados. Além disso, Sato (2006) defende que a educação ambiental deve ser vivencial, e não apenas informativa — o que torna ainda mais relevante o uso de narrativas, histórias e mediações simbólicas para crianças pequenas.

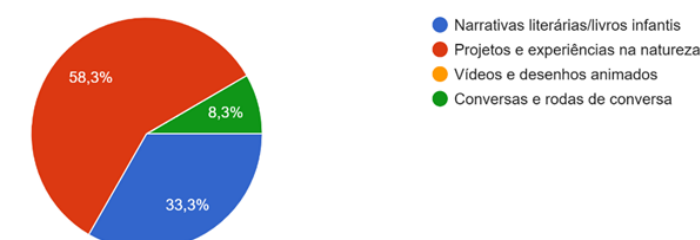
Portanto, os dados evidenciam a necessidade de ampliar o debate sobre a crise climática nos espaços educativos, especialmente na educação infantil. Integrar essa temática por meio da literatura infantil pode ser uma estratégia eficaz para sensibilizar as crianças desde cedo, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade do planeta.

**Gráfico 5 – Apresentação dos temas ambientais por meio de livros infantis.**



Fonte: das autoras.

**Gráfico 6 – Abordagem utilizada para trabalho com o tema da crise climática.**

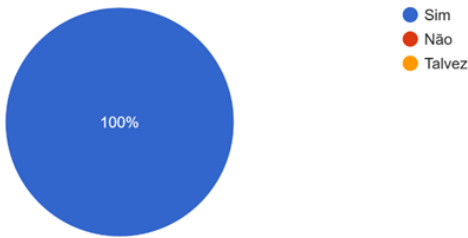


Fonte: das autoras.

O Gráfico 5 demonstra que 66,7% dos sujeitos já utilizaram livros com esse tema. Já o Gráfico 6 mostra que 58,3% dos sujeitos consideram mais eficaz projetos e experiências na natureza para abordar o tema. Eles mostram que a abordagem por meio de narrativas literárias aparece como uma das preferidas, lado a lado com experiências na natureza e conversas dialógicas. Essa diversidade de estratégias evidencia que educadores e cuidadores compreendem a complexidade do tema e a necessidade de múltiplas linguagens para que a criança se envolva emocional e cognitivamente com o problema.

Essa resposta reforça o papel da literatura como ponte entre o mundo imaginado e o real, contribuindo para a sensibilização ambiental, como propõem Reigota (2009) e Abramowicz & Vóvio (2018). Além disso, a ênfase nas práticas sensoriais e vivenciais aproxima-se da proposta de Sato (2006) sobre a educação ambiental crítica como prática situada e significativa, e da concepção de infância como sujeito capaz de produzir sentidos e afetos, conforme os referenciais da BNCC (2017).

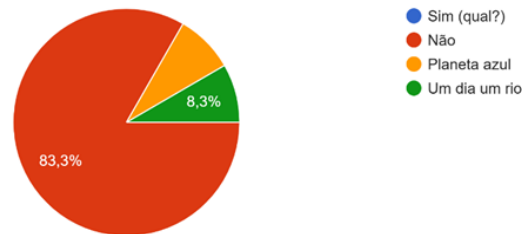
Gráfico 7 – Contribuição das histórias infantis para a formação de valores ambientais.



Fonte: das autoras.

A unanimidade das respostas demonstra uma percepção clara sobre o papel formativo da literatura, especialmente no que diz respeito aos valores. Ao contar histórias que abordam a crise climática, cria-se a oportunidade para trabalhar aspectos afetivos, empáticos e éticos, como discutido por Clayton (2020) ao tratar da ansiedade climática e o impacto emocional das narrativas na construção da subjetividade infantil. Essa visão também se articula com a noção de fruição literária proposta por Colomer (2003), pois é justamente nesse espaço de fruição e imaginação que se cultivam os valores que sustentam uma ética ambiental solidária e responsável. A literatura funciona, portanto, como um dispositivo estético e político de formação, em consonância com a pedagogia freiriana de transformação crítica do mundo.

Gráfico 8 – Repertório docente sobre literatura com tema da crise climática.

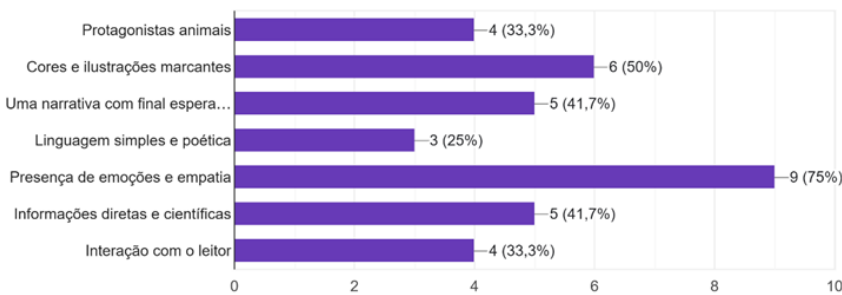


Fonte: das autoras.

A maioria respondeu que não conhece, com poucas exceções. Isso revela um vazio editorial ou, ao menos, uma falta de visibilidade dessas obras no universo da educação infantil. Essa constatação fundamenta a relevância do seu TCC: a criação de um livro literário com esta temática contribui para preencher uma lacuna perceptível entre os educadores.

Como argumenta Sato (2006), a educação ambiental ainda é pouco sistematizada no material didático voltado à infância. Portanto, a produção de materiais sensíveis, literários e engajados representa uma forma de atuar politicamente na construção de um futuro sustentável, como reforçam também ONU (2023) e UNICEF (2021) ao alertarem sobre os impactos da crise climática nas infâncias ao redor do mundo.

Gráfico 10 – Importância de elementos para a compreensão da crise climática.



Fonte: das autoras.

O Gráfico 10 mostra que os sujeitos apontaram presença de emoções e empatia, cores e ilustrações marcantes, informações diretas e científicas e uma narrativa com final esperançoso como os principais elementos em uma história com essa temática.

A escolha por animais protagonistas, cores fortes e linguagem poética revela uma valorização do universo simbólico e emocional da criança. Como defendem Abramowicz e Vóvio (2018), é fundamental considerar os modos como as crianças compreendem e se relacionam com o mundo, respeitando sua sensibilidade e formas de expressão.

A presença da empatia e de elementos visuais reforça a potência das histórias em criar vínculos afetivos com os personagens e, por consequência, com as causas que eles representam. David Le Breton também pode ser evocado aqui, ao abordar a importância dos sentidos e da emoção na aprendizagem: a criança aprende mais profundamente quando há envolvimento sensível.

Como se pode observar, os dados indicam uma recepção amplamente positiva da obra *Marés Crescentes*. Todas as educadoras entrevistadas responderam "Sim" para as questões relacionadas à curiosidade despertada nas crianças, à adequação da linguagem e à relevância das ilustrações como ferramentas de mediação. Apenas uma delas indicou "Parcialmente" quanto à compreensão significativa do tema ambiental, destacando que, embora o livro promova engajamento e interesse,

o aprofundamento do conteúdo exige mediações contínuas e diálogos transversais inseridos em um projeto pedagógico mais amplo.

Esse retorno, contudo, revela não apenas a efetividade do material criado, mas aponta para a importância de uma reflexão metacognitiva mais ampla sobre os caminhos possíveis e desejáveis na produção de materiais didáticos voltados à infância, especialmente quando o tema é complexo e urgente como a crise climática. Ao solicitar que as educadoras destacassem os elementos que mais contribuem para o diálogo com essa temática — como o uso de animais como protagonistas, o apelo emocional, a presença de informações científicas e a força narrativa das imagens — o questionário se configura como um instrumento não apenas avaliativo, mas também formativo. Ele permite refletir sobre as decisões tomadas ao longo do processo criativo, revelando as camadas que compõem uma mediação potente entre a literatura e as questões ambientais.

Essa escuta qualificada sugere que a criação de materiais didáticos sensíveis ao tema da crise climática exige mais do que o domínio de conteúdos conceituais; requer também uma escuta atenta à infância, uma compreensão de sua forma de ver, sentir e interpretar o mundo, bem como um compromisso ético-estético com a construção de narrativas que respeitem sua inteligência sensível. O destaque dado pelas educadoras a elementos como as emoções, a linguagem poética e a construção imagética reforçam a potência da literatura infantil como espaço de fruição, mas também de formação crítica e cidadã. Ao mesmo tempo, indica que a produção de obras com essa finalidade precisa se apoiar em uma intencionalidade pedagógica clara, aliada à pesquisa, à sensibilidade artística e ao diálogo constante com os profissionais da educação.

Portanto, mais do que avaliar a qualidade do livro em si, os dados obtidos por meio do questionário funcionam como uma ponte para repensar os próprios modos de se produzir literatura engajada com as questões socioambientais. Isso implica reconhecer que educar para a sustentabilidade — especialmente com crianças pequenas — é um processo que demanda estratégias múltiplas, narrativas que convoquem diferentes linguagens e a valorização do encantamento como porta de entrada para a conscientização. Nesse sentido, *Marés Crescentes* torna-se não apenas um recurso a ser utilizado, mas também um ponto de partida para refletirmos, enquanto educadores e autores, sobre as escolhas que fazemos ao tentar traduzir, com beleza e responsabilidade, os desafios do nosso tempo para o universo infantil.

## 4.2 Impacto do material didático para a prática docente

Além dos dados quantitativos, os comentários das educadoras reforçam a potência pedagógica do livro. Uma das participantes destacou: *"As crianças ficaram impressionadas com a baleia e perguntaram muito sobre o futuro dela e do mar. Houve perguntas como 'o mar está doente? E como ajudamos os bichos?'. Foi um momento rico de escuta e diálogo."*

Esse tipo de devolutiva reforça a importância de uma abordagem literária sensível e crítica na educação ambiental, como propõe Barbosa (2012), ao afirmar que "a infância precisa ser provocada, não pela culpa ecológica, mas pela potência de imaginar outros mundos possíveis".

Outra educadora escreveu: *"Usei o livro durante a roda de história e depois propus que desenhassem um lugar seguro para a baleia. Os desenhos mostravam mares limpos, bichos felizes e até lixeiras no fundo do oceano."* - Esse relato evidencia como a literatura pode se desdobrar em práticas simbólicas e atitudinais, promovendo a criatividade e o engajamento das crianças com as temáticas ambientais, em consonância com o que defende Abramovich (1997), para quem o ato de contar histórias também é um ato de formar.

As respostas das educadoras ao final do questionário trazem elementos qualitativos fundamentais para compreender a potência do livro *Marés Crescentes* enquanto proposta pedagógica. Longe de serem apenas comentários soltos, esses registros revelam a forma como a obra foi vivida pelas crianças e mediada pelas professoras, permitindo aprofundar a análise sobre o alcance e a qualidade do material. São falas que, quando articuladas à teoria, evidenciam não apenas a recepção do livro, mas também apontam caminhos para se pensar a produção de literatura infantil sensível às urgências do nosso tempo.

O relato da Professora A destaca o envolvimento emocional das crianças com a narrativa, especialmente diante da frustração da personagem em sua busca por um lugar seguro. A tristeza gerada na escuta da história provocou conversas espontâneas sobre o lixo no mar e o calor do planeta. Essa reação indica que a literatura, ao mobilizar afetos, pode ser um poderoso ponto de partida para discussões ambientais com crianças pequenas. Segundo David Le Breton (2009), as emoções são caminhos privilegiados de conhecimento e relação com o mundo — e, nesse sentido, a tristeza das crianças diante da jornada de Winnie revela não uma fragilidade, mas uma abertura sensível e crítica ao real.

A fala da Professora B ressalta um aspecto estruturante da proposta narrativa: a abordagem indireta. Ao optar por não apresentar uma moral explícita ou um desfecho fechado, o livro respeita o tempo da infância, valorizando o pensamento simbólico e a possibilidade de múltiplas interpretações. Essa escolha dialoga com autores como Colomer (2003), que defende a literatura infantil como espaço de ambiguidade e liberdade interpretativa, em oposição a uma visão utilitarista e moralizante da leitura. Ao deixar o final em aberto, *Marés Crescentes* não fecha sentidos — abre caminhos para que as crianças pensem, sintam e se posicionem.

A Professora C, por sua vez, chama atenção para a força comunicativa das imagens, que dizem muito "mesmo sem palavras". Essa observação reforça a importância da dimensão visual no livro, especialmente quando se trata de temas complexos como a crise climática. Como destacam Abramowicz e Vóvio (2018), a imagem na literatura infantil não é mero ornamento: ela participa da construção do sentido e pode ser decisiva na mediação pedagógica com crianças não alfabetizadas



ou em processo inicial de letramento. No caso de *Marés Crescentes*, as ilustrações cumprem um papel central na imersão estética e afetiva das crianças, possibilitando que sentimentos e ideias emergem com autonomia.

Além disso, os relatos reforçam a importância de uma escuta sensível do educador diante das respostas infantis. Ao notar o impacto emocional da narrativa e reconhecer os sentimentos das crianças, as professoras contribuem para a construção de um espaço educativo pautado pela empatia e pelo respeito à subjetividade. Como propõe bell hooks (2013), ensinar é um ato de amor e escuta. Assim, quando o educador acolhe o choro, a dúvida ou o espanto da criança, ele não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também fortalece laços que sustentam uma educação ambiental crítica e afetiva.

Do ponto de vista metacognitivo, esses relatos permitem refletir sobre os próprios critérios de criação e mediação de materiais pedagógicos com foco socioambiental. O uso de uma personagem animal, a ativação das emoções, a narrativa poética e as imagens expressivas não foram recursos escolhidos ao acaso — são estratégias conscientes, baseadas em princípios da ecopedagogia (Sato, 2006) e da literatura engajada, que visam provocar deslocamentos no olhar da criança sobre o mundo. As respostas das educadoras funcionam, portanto, como retorno qualificado à proposta de criação, apontando que esses elementos efetivamente colaboram para o engajamento e a reflexão das crianças.

Em síntese, os relatos apresentados não apenas validam a proposta de *Marés Crescentes*, como também fornecem pistas importantes para aprofundar o debate sobre a produção de materiais didáticos literários que dialoguem com a crise climática. Eles mostram que é possível tratar de temas difíceis com crianças pequenas sem subestimar sua capacidade de sentir, pensar e elaborar questões complexas. Mais do que uma avaliação, essas vozes se somam à construção coletiva de um fazer pedagógico comprometido com o cuidado, com a escuta e com a transformação.

### 4.3 Comparativo antes e depois da aplicação

Para mensurar o impacto da proposta, foi aplicado um breve mapeamento das percepções das crianças antes e depois do uso do livro, com base em registros das professoras. Os resultados estão sintetizados na tabela a seguir:

Aspecto observado	Antes da leitura	Depois da leitura
Vocabulário relacionado à natureza	Restrito	Ampliação (uso de termos como “poluição”, “reciclar”)
Participação em rodas de conversa	Mediana	Altas (interações espontâneas e emocionais)
Produção simbólica (desenhos, dramatizações)	Esporádica	Frequente e temática

Fonte: das autoras.

A tabela apresentada sintetiza os efeitos observados após a leitura e mediação do livro *Marés Crescentes*, revelando uma transformação significativa na relação das crianças com a temática ambiental. Embora os dados sejam quantitativamente limitados, seu valor qualitativo é expressivo: há uma ampliação clara no vocabulário relacionado à natureza, uma participação mais ativa e sensível nas rodas de conversa e um aumento da produção simbólica com temática ambiental. Esses elementos, considerados em conjunto, reforçam a hipótese que sustenta este trabalho: a literatura infantil, quando concebida de forma estética, sensível e crítica, pode ser uma poderosa ferramenta de sensibilização ecológica desde a primeira infância.

Durante a roda de conversa realizada antes da leitura, foi possível perceber uma compreensão pontual e bastante concreta do mundo marinho. As falas das crianças refletiam um conhecimento comum, muitas vezes veiculado por desenhos animados ou experiências de lazer: “O mar tem peixe e tubarão”, “Tem muito lixo na praia”, “A baleia é muito grande”. Essas frases, ainda que pertinentes, demonstravam um distanciamento afetivo e simbólico da problemática ambiental. Não havia, nesse momento inicial, um vínculo emocional com os seres marinhos nem uma elaboração crítica sobre a presença do lixo e suas causas.

Após a leitura, no entanto, as falas das crianças ganharam densidade afetiva e complexidade simbólica: “A baleia ficou triste porque o planeta tá quente”, “Se jogar lixo no mar, os bichos morrem”, “A tartaruga não tinha mais casa por causa da sujeira”. Essas respostas revelam que as crianças não apenas assimilaram novos vocabulários e conceitos, mas os ressignificaram por meio de uma narrativa que lhes tocou emocionalmente. A tristeza da baleia, seu sentimento de não pertencimento e a impossibilidade de encontrar um lugar seguro foram interiorizados pelas crianças como metáforas vivas da crise ambiental. Como nos lembra David Le Breton (2009), a experiência estética que mobiliza o corpo e os afetos é mais potente do que a mera transmissão racional de informações.

Além da ampliação do repertório e do engajamento verbal, foram observadas atitudes concretas que demonstram a internalização ética da mensagem do livro. Ao dizerem que “não pode jogar papel no chão” ou sugerirem “limpar o mar do parquinho”, as crianças mostram que a sensibilização não ficou restrita ao plano simbólico: houve um desejo genuíno de transformar o entorno. Isso dialoga diretamente com a proposta da eco pedagogia (Sato, 2006), que defende uma educação ambiental transformadora, pautada pela construção de valores e não apenas pela transmissão de conteúdo.

A experiência também nos convida a refletir sobre o papel do educador enquanto mediador estético e afetivo da leitura. As professoras, ao registrar cuidadosamente as falas e atitudes das crianças, tornam-se parceiras do processo de escuta e elaboração. É por meio dessa escuta atenta — como propõe bell hooks (2013) — que se constrói uma prática educativa engajada, capaz de valorizar o pensamento infantil e seu potencial crítico. Essa mediação amorosa e comprometida permite que livros como *Marés Crescentes* alcancem sua potência plena: a de instaurar

outros modos de olhar o mundo.

É importante ressaltar que o impacto gerado pelo livro não se deu apenas por seu conteúdo temático, mas pelo modo como a história foi construída: com delicadeza, metáforas, imagens expressivas e um final aberto que convida à reflexão. Como afirmam Colomer (2003) e Abramowicz e Vóvio (2018), uma boa literatura infantil não entrega respostas prontas, mas provoca perguntas e amplia os horizontes de interpretação. *Marés Crescentes* não explica a crise climática — ele a insinua, a encena, a torna visível por meio da dor e da busca de Winnie, a baleia. Isso permite que cada criança se aproxime do tema de forma singular, respeitando seu tempo e sua capacidade simbólica.

Em suma, os dados coletados após a aplicação do livro, articulados à escuta sensível das educadoras e ao respaldo teórico que fundamenta esta proposta, nos autorizam a afirmar a relevância de *Marés Crescentes* como material pedagógico transformador. Ele não apenas amplia repertórios linguísticos e simbólicos, mas mobiliza afetos, provoca atitudes e inaugura possibilidades de diálogo sobre um dos temas mais urgentes da atualidade: o futuro do planeta. A literatura, neste caso, não é um adereço — é um gesto político e poético de cuidado com a infância e com a Terra.

#### 4.4 Análise de especialista

A avaliação da especialista convidada reafirma os achados desta pesquisa e acrescenta uma camada significativa de leitura crítica e afetuosa sobre o projeto. Reconhecendo a relevância da temática e a sensibilidade com que foi tratada, a especialista destacou o potencial do livro *A Jornada de Winnie* para preencher uma lacuna na Educação Infantil ao abordar, de maneira poética e respeitosa, a crise climática com crianças pequenas. Seu parecer ressalta a delicadeza das ilustrações, a potência simbólica das falas dos animais e a coerência entre o protótipo e os objetivos propostos. Contudo, propõe uma reflexão valiosa sobre a presença da esperança como elemento pedagógico essencial na Educação Ambiental crítica. Ao evocar Paulo Freire e Ailton Krenak, a especialista nos convida a considerar a importância de promover, desde a infância, não apenas a consciência ecológica, mas também a capacidade de sonhar e agir por outros mundos possíveis. Sua análise aprofunda o diálogo entre teoria e prática, reforçando a relevância do projeto e abrindo caminhos para futuras versões ou desdobramentos da obra.

O parecer da especialista convidada representou uma contribuição essencial para o amadurecimento deste trabalho. Suas observações generosas e críticas ofereceram não apenas um retorno sobre a qualidade e a relevância do livro *A Jornada de Winnie*, mas também ampliaram nossa compreensão sobre o papel da literatura infantil na formação de uma consciência ecológica desde a primeira infância. A proposta de refletir sobre a presença da esperança — entendida como ação transformadora e coletiva — nos provocou a repensar aspectos da narrativa e a considerar futuras revisões e desdobramentos do projeto. A escuta atenta e

fundamentada da especialista reafirma a importância do diálogo entre teoria e prática na formação docente e reforça nosso compromisso com uma educação ambiental crítica, sensível e mobilizadora. Recebemos esse parecer como parte do processo de aprendizagem, com gratidão e abertura, reconhecendo nele um convite à continuidade da caminhada formativa e criativa iniciada neste trabalho.

#### 4.5 Análise Geral dos Dados

Embora a aplicação do livro *A Jornada de Winnie* tenha ocorrido em uma amostra pequena, os dados coletados revelam elementos qualitativos significativos que atestam a potência da proposta como recurso didático-pedagógico. As manifestações das crianças e os relatos das educadoras indicam que o livro cumpriu seu objetivo de sensibilizar para as questões ambientais de forma poética, simbólica e adequada ao universo infantil. A escolha por uma narrativa construída com imagens potentes, linguagem metafórica e um final aberto foi essencial para alcançar esse resultado. Como aponta Colomer (2003), a literatura infantil de qualidade não deve simplificar temas complexos, mas sim oferecer múltiplas camadas de sentido que convidem à interpretação e ao diálogo.

A leitura do livro gerou não apenas reações emocionais, como tristeza, empatia e indignação, mas também mobilizou ações simbólicas e éticas. A observação de atitudes espontâneas das crianças, como propor “limpar o mar do parquinho” ou “não jogar papel no chão”, ainda que sutis, revelam o início de uma consciência ecológica em formação. Tais manifestações corroboram a perspectiva de Sato (2006), que defende uma educação ambiental crítica voltada para a ação, e não apenas para o acúmulo de informações. A literatura, nesse contexto, atua como mediadora entre o afeto e o pensamento, possibilitando o florescimento de valores como o cuidado, a empatia e o pertencimento ao mundo natural.

A comparação entre os registros feitos antes e depois da leitura também sugere uma ampliação na capacidade simbólica e interpretativa das crianças, como evidenciado pelo uso de vocabulário mais complexo e pelas reflexões espontâneas sobre os impactos da poluição e do aquecimento global. Villas Boas (2019) argumenta que a formação ética e cidadã não acontece por imposição, mas por vivência sensível e dialógica. Ao se reconhecerem na dor da baleia ou na perda da tartaruga, as crianças puderam experimentar, ainda que simbolicamente, os efeitos das mudanças climáticas e desenvolver uma postura mais crítica e sensível frente ao mundo.

As educadoras envolvidas na mediação literária também expressaram entusiasmo e reconheceram o potencial do livro para integrar projetos de educação ambiental de forma transversal e profunda. Essa escuta das professoras, valorizada como parte do processo avaliativo, está em consonância com o que defende Nóvoa (1992) ao tratar da importância de reconhecer a experiência docente como parte constitutiva do saber pedagógico. Suas leituras e interpretações enriquecem a

proposta, pois ampliam as possibilidades de uso do livro em diferentes contextos e projetos escolares.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência com *A Jornada de Winnie* evidenciou que é possível tratar com crianças pequenas temas urgentes, como a crise climática, sem recorrer a discursos catastróficos ou moralizantes. O livro propõe uma travessia poética que respeita o tempo e a linguagem da infância, como sugerem Abramowicz e Vóvio (2018), e constrói pontes entre o sensível e o político, entre o encantamento e o cuidado. Essa escolha estética e ética permite que a literatura infantil atue como ferramenta de formação integral, conectando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem.

Em síntese, os dados analisados ao longo desta pesquisa reforçam o valor do livro como proposta pedagógica inovadora, sensível e comprometida com a formação de uma nova geração de crianças mais conscientes e empáticas frente às urgências do planeta. Trata-se de uma experiência que extrapola a leitura em si, inaugurando possibilidades de práticas educativas mais conectadas com o presente e com os desafios do futuro. Como defende Paulo Freire (1996), educar é um ato de amor e coragem — e a literatura, nesse contexto, é uma aliada preciosa na construção de um mundo mais justo, sensível e sustentável.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso investigativo e criativo desenvolvido neste trabalho, foi possível constatar que a literatura infantil é uma ferramenta potente para introduzir temas complexos, como a crise climática, na Educação Infantil. As histórias ficcionais, quando elaboradas com sensibilidade, linguagem acessível e riqueza simbólica, demonstram grande capacidade de engajar crianças de 4 a 6 anos em reflexões ambientais, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e afetiva em relação ao planeta.

As perguntas que nortearam a pesquisa puderam ser respondidas por meio do processo de criação, aplicação e análise do livro autoral. A primeira questão — sobre como narrativas literárias facilitam a abordagem da crise climática — revelou-se central. A história da baleia Winnie, ao articular emoção, repetição e imagens poéticas, promoveu não apenas a compreensão conceitual das crianças, mas também despertou empatia e desejo de cuidar do meio ambiente, demonstrando que a literatura funciona como uma mediação afetiva e significativa.

A investigação também apontou que ainda são raras, no cenário brasileiro, propostas literárias específicas para a faixa etária de 4 a 6 anos que tratem da crise climática de forma não didática e respeitosa às infâncias. O livro produzido se insere, assim, em uma lacuna importante do campo editorial e pedagógico, oferecendo uma proposta estética e educativa inovadora.

Com relação à contribuição do livro para a formação de uma consciência

ambiental crítica, os relatos das educadoras e as reações das crianças indicaram que a obra foi capaz de gerar diálogo, questionamentos, produções simbólicas e atitudes concretas voltadas ao cuidado ambiental. Tais respostas demonstram que, mesmo na primeira infância, é possível cultivar valores de respeito à natureza, desde que as abordagens estejam alinhadas ao universo das crianças.

Por fim, os elementos mais eficazes na abordagem do tema revelaram-se aqueles que combinam fruição estética, narrativa simbólica e espaço para interpretação: a presença de uma personagem animal carismática, o percurso narrativo de descoberta, os cenários impactados e as ilustrações como suporte visual foram fundamentais para a apropriação do conteúdo pelas crianças.

Dessa forma, este trabalho confirma a hipótese de que narrativas literárias adequadamente projetadas para a Educação Infantil são meios eficazes para sensibilizar e formar crianças quanto à crise climática. A proposta aqui apresentada reafirma o papel da literatura como ponte entre a infância e os grandes temas do mundo contemporâneo, e reforça a urgência de uma educação ambiental crítica, sensível e comprometida com a construção de futuros mais justos e sustentáveis.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link do produto: [https://issuu.com/maduduedu/docs/mar\\_s\\_crescentes](https://issuu.com/maduduedu/docs/mar_s_crescentes)

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; VÓVIO, Claudia Lemos. **Educação infantil: desafios contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BES, Pablo; TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. **Gestão de processos educacionais não escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 maio 2025.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação ambiental e sustentabilidade: diretrizes para políticas públicas**. Brasília: MMA, 2021.
- CLAYTON, Susan. **Climate anxiety**: Psychological responses to climate change. *Journal of Anxiety Disorders*, v. 74, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.105555>.

janxdis.2020.102263. Acesso em: 06 maio 2025.

COLOMER, Teresa. **La formación del lector literario**: Narrativa infantil y juvenil actual. Barcelona: Graó, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **United Nations Secretary-General's Call to Action on Extreme Heat**: Protecting Health and Advancing Equity in the Climate Crisis. Geneva: World Health Organization, 2023. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240075632>. Acesso em: 06 maio 2025.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

UNICEF. **The Climate Crisis Is a Child Rights Crisis**: Introducing the Children's Climate Risk Index. Nova York: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/climate-crisis-child-rights-crisis>. Acesso em: 06 maio 2025.

SATO, Michèle. **Educação ambiental**: fundamentos epistemológicos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

## APÊNDICE 1

1. Em qual faixa etária você atua mais frequentemente?

Respostas possíveis: "0-3 anos", "4-6 anos", "7-10 anos" e "não atuo com crianças".

2. Você acredita que a crise climática deve ser abordada com crianças de 4 a 6 anos?

Respostas possíveis: "sim", "não" e "não tenho certeza".

3. Com que frequência o tema da crise climática é tratado na escola ou no espaço educativo em que você atua?

Respostas possíveis: "Nunca", "Raramente", "Às vezes" e "Frequentemente".

4. Você já utilizou livros infantis para abordar temas ambientais com crianças pequenas?

Respostas possíveis: "Sim", "Não" e "Não, mas gostaria".

5. Que tipo de abordagem você considera mais eficaz para tratar a crise climática com crianças pequenas?

Respostas possíveis: "Narrativas literárias/livros infantis", "Projetos e experiências na

natureza", "Vídeos e desenhos animados" e "Conversas e rodas de conversa".

6. Você acredita que histórias infantis podem contribuir para a formação de valores ambientais?

Respostas: Sim / Não / Talvez.

7. Você conhece algum livro literário que trate da crise climática voltado para crianças pequenas?

Respostas possíveis: "Sim (qual?)", "Não", "Planeta azul" e "Um dia um Rio".

8. Na sua opinião, quais elementos são importantes em uma história sobre crise climática para crianças pequenas? (Escolha até 3)

Respostas possíveis: "Protagonistas animais", "Cores e ilustrações marcantes", "Uma narrativa com final esperado", "Linguagem simples e poética", "Presença de emoções e empatia", "Informações diretas e científicas" e "Interação com o leitor".



## PARTE 2

## MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

## 01. A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO (0 A 3 ANOS)

**Cleide Gonçalves Silva**

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da(o) Profa. Ma. Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira.

Apresentação pública realizada em 07 de junho de 2025 com parecer da Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo.

### RESUMO

Este trabalho aborda o tema do acolhimento e as ações da escola direcionadas ao apoio à criança e sua família, com o intuito de proporcionar uma adaptação mais tranquila e eficaz no ambiente escolar. Essa pesquisa tem como objetivo central analisar as concepções dos educadores sobre o acolhimento das crianças no processo de adaptação à rotina da Educação Infantil e discutir os procedimentos pedagógicos, utilizados pela equipe de uma creche pública da cidade de São Paulo, focando especificamente nas ações movidas pela equipe docente, a fim de facilitar o processo de adaptação de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. A coleta de dados para essa pesquisa se deu com base em observações da rotina da sala de aula e foi orientada conceitualmente por autores como Ortiz e Venceslau (2012); Tristão (2002); entre outros autores que valorizam o alinhamento entre educar e cuidar nas práticas que se desenvolvem na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Vínculo. Afeto. Acolhimento.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: [https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia\\_singularidades\\_com\\_br/EX-FdOi\\_4ThNsgQqqJWG7IUBXwIEHahahR38qGf5NV5r-Q?e=xKPG5w](https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia_singularidades_com_br/EX-FdOi_4ThNsgQqqJWG7IUBXwIEHahahR38qGf5NV5r-Q?e=xKPG5w)

## 02. A PRESENÇA DA EXPRESSIVIDADE DO ESTUDANTE NO AMBIENTE ESCOLAR

**Maria Júlia Moita Gonçalves**

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira.

Apresentação pública realizada em 07 de junho de 2025 com parecer do Prof. Me. Fernando Perina Cardoso

### RESUMO

Esta produção didático-pedagógica teve como objetivo de pesquisa verificar como se apresentam as linguagens expressivas no cotidiano da escola e resultou em uma monografia sobre a relevância da presença das linguagens expressivas dentro do campo educacional. Para isto foi utilizada a observação de práticas pedagógicas e de espaços de construção coletiva, para a realização da coleta de dados, que foram analisados a partir das contribuições teóricas de Ana Mae Barbosa (2002), Fernanda e Amanda Longoni (2022), Ferraz (2002), entre outros. Entendeu-se que uma educação que tenha a arte como foco, pode auxiliar na formação de uma sociedade mais humanizada e na construção de uma educação estética, que estimule a abertura para a experiência no mundo, para o agir sobre ele e para configurar significados e conferir identidade. Identificou-se ainda a necessidade de incluir a arte no currículo escolar para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, de crianças e adolescentes, contribuindo para a formação de indivíduos mais equilibrados e capazes de pensar de maneira criativa e crítica.

**Palavras-chave:** Expressividade. Arte. Linguagens. Identidade.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: [https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia\\_singularidades\\_com\\_br/ESLW\\_4hpom9BljN0mBGjwdEBkDQ-02Any2nyaiZagRTjww?e=heBdS9](https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia_singularidades_com_br/ESLW_4hpom9BljN0mBGjwdEBkDQ-02Any2nyaiZagRTjww?e=heBdS9)

### 03. LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERCULTURALIDADE: LITERATURA JAPONESA E NIKKEI NOS ITINERÁRIOS DE LEITURA ESCOLAR

**Evelyn Harumi Tomoyose**

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa Dra Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira.

Apresentação pública realizada em 07 de junho de 2025 com parecer da Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori.

#### RESUMO

Esta pesquisa objetiva argumentar sobre a relevância da inserção de literatura com personagens japoneses e nikkeis nos itinerários de leitura escolar, visando contribuir com o desenvolvimento de processos de letramento literário que promovam relações interculturais pautadas na humanização e na valorização da pluralidade dos modos de ser. A análise do questionário, aplicado com educadores da educação básica, revela equívocos e generalizações sobre os povos asiáticos e falta de repertório literário, apesar da maioria dos educadores enxergar a importância da presença dessa literatura na escola. Já as três entrevistas, realizadas com pedagogas que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, exemplificam distintas propostas de inserção dessas obras literárias em sala de aula e explicitam os desafios enfrentados pelos docentes nesse processo de curadoria. Com isso, esta pesquisa destina-se a professores, bibliotecários e coordenadores, oferecendo insumos para o planejamento de itinerários de leitura escolar — orientados por uma perspectiva crítica e reflexiva — que incluam as culturas japonesa e nipo-brasileira.

**Palavras-chave:** Literatura. Letramento. Interculturalidade. Literatura japonesa. Diversidade cultural.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: [https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia\\_singularidades\\_com\\_br/EWN4Zh58361NiNXwak17FIEB1UMMprJ9hpUe-vFwEnCHAg?e=2t5Cm8](https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia_singularidades_com_br/EWN4Zh58361NiNXwak17FIEB1UMMprJ9hpUe-vFwEnCHAg?e=2t5Cm8)

### 04. ORGANIZAÇÃO E PREVISIBILIDADE: UM OLHAR MONTESSORIANO PARA A ROTINA

**Letícia de Paula Quirino Lemes**

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profª Elizabeth dos Reis Sanada Gurgueira.

Apresentação pública realizada em 07 de junho de 2025 com parecer da Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota.

#### RESUMO

Esta produção didático-pedagógica teve como objetivos de pesquisa: identificar como a previsibilidade e a segurança contribuem para o desenvolvimento infantil; compreender como a rotina impacta o desenvolvimento da criança na primeira infância; ampliar repertório de ferramentas pedagógicas para elaboração de rotinas e planejamento na Educação Infantil e mapear práticas pedagógicas que auxiliem o professor na construção da segurança emocional em crianças pequenas. Sendo assim, esta pesquisa é um relato de experiência que explora o tema da rotina e da previsibilidade a partir da abordagem montessoriana, cujas contribuições teóricas são de Maria Montessori, Falk (2022); Ortiz; Nelsen e Delorenzo (2022) e Nelsen, Erwin e Duffy (2018). Entendeu-se que a rotina previsível ajuda as crianças a construir vínculos com o ambiente e com os adultos educadores e aponta para a importância do olhar atento e sensível do educador ao realizar o planejamento do trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos, visando construir a autonomia e a segurança emocional.

**Palavras-chave:** Rotina. Educação Infantil. Previsibilidade. Planejamento. Segurança emocional.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: [https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia\\_singularidades\\_com\\_br/ERiS6k469ytHoEGCQAWxu9MB3UsFn7oqVsgS8tUcaORgqg?e=oZtGo9](https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia_singularidades_com_br/ERiS6k469ytHoEGCQAWxu9MB3UsFn7oqVsgS8tUcaORgqg?e=oZtGo9)

## 05. OS IMPACTOS DO TDAH E SEUS DESAFIOS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ana Laura Calçado Dick

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades - curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa Dra. Elizabeth R. Sanada Gurgueira.

Apresentação pública realizada em 07 de junho de 2025 com parecer da Profa. Ma. Sofia de Alencastro

### RESUMO

Esta produção didático-pedagógica teve como objetivo compreender os maiores desafios enfrentados por alunos com TDAH, além de explorar estratégias que possam ser adotadas para apoiar o desenvolvimento deles. Pretendeu-se analisar como a atuação do educador, enquanto facilitador da aprendizagem, influencia e pode contribuir para o desenvolvimento do aluno, considerando o processo de ensino-aprendizagem, aspectos socioemocionais, demandas contemporâneas, diferenças e singularidades de cada indivíduo. A pesquisa realizada neste trabalho tem caráter etnográfico, utilizando como instrumento de coleta de dados entrevistas com um jovem diagnosticado recentemente com TDAH mas cuja trajetória escolar foi marcada por dificuldades advindas do quadro, e outra com uma psicopedagoga especialista em casos de TDAH e seus impactos no processo de aprendizagem. Os dados foram analisados a partir das contribuições de Bressan (2014), Barkley, DSM-5, entre outros. Entendeu-se que os desafios enfrentados por essas pessoas são complexos, exigindo uma abordagem pedagógica flexível e empática, e evidenciaram a necessidade da formação continuada aos educadores e integração real da família e escola, a fim de garantir o desenvolvimento integral do sujeito.

**Palavras-chave:** Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Aprendizagem. Inclusão. Intervenção.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: [https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia\\_singularidades\\_com\\_br/EbB2QQUI-NRlrgPOUiiTRPoBQlq13SRym9\\_ra-0a32hRKA?e=OfteYL](https://institutosingularidade431-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/pedagogia_singularidades_com_br/EbB2QQUI-NRlrgPOUiiTRPoBQlq13SRym9_ra-0a32hRKA?e=OfteYL)

## 06. PARA GOSTAR DE LER: O PLANEJAMENTO E A LEITURA CATIVANTE COMO INSTRUMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Ana Clarissa de Lima Falcão

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades - curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa Dra. Elizabeth R. Sanada Gurgueira.

Apresentação pública realizada em 07 de junho de 2025 com parecer da Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori.

### RESUMO

Esta pesquisa sobre a formação de leitores literários tem como objetivo investigar de que maneira a prática de mediação de leitura literária impacta no engajamento e interesse dos estudantes pela literatura, por meio do relato de um trabalho e planejamento da leitura literária em uma classe do 5º ano do Ensino Fundamental. Com o intuito de compreender melhor o trabalho com a leitura literária e fundamentar a pesquisa, alguns teóricos que investigam o segmento de leitura como Cosson, Freire, Kleiman, Lajolo, Rojo, Soares e Colomer foram contemplados no campo conceitual. O estudo mostra que as situações de leitura do livro de literatura observadas semanalmente que tinham como objetivo proporcionar uma prática prazerosa aos alunos explicita que o trabalho de mediação do texto literário realizado com esmero e uma cuidadosa formação continuada, assim como o apoio para um planejamento das leituras, pela instituição escolar, certamente, contribui positivamente para a formação de alunos como leitores literários.

**Palavras-chave:** Literatura. Mediação. Leitura. Planejamento. Formação continuada.

Pesquisa não autorizada para publicação



**ANAIS DA X JORNADA SINGULAR  
PEDAGOGIA  
1º SEMESTRE 2025**

Junho - 2025  
São Paulo - SP

diagramação/editoração  
Nina de Alencastro Varela



