PALAVRAS
CONEXÕES
POSSIBILIDADES
PARA AMANHÃ

LINGUAGENS
EDUCAÇÃO
DIÁLOGOS
SOCIEDADE

ANAIS

SENAEL2026

Seminário Nacional de Ensino de Linguagens

Tecendo Saberes:
conexões entre ensino, pesquisa e formação de professores – 10 anos do PPGEn

10 a 12 de setembro de 2026
Evento on-line

Organização

Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini
Cláudia Lucia Landgraf Valério
Marcos Aparecido Pereira

Gnosis Carajás | PPGEn Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFMT/UNIC) | CAPES

Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini
Claudia Lucia Landgraf Valério
Marcos Aparecido Pereira.

Organizadores

Anais do Seminário Nacional de Ensino de Linguagens

Tecendo saberes: conexões entre ensino, pesquisa e formação de professores – 10 anos do PPGEn

SENAEL 2026 - Local de realização: on-line (virtual) - Período de realização: 10 a 12 de setembro de 2026

Gnosis Carajás

2026

Créditos editoriais

Editora Gnosis Carajás | Confresa, Mato Grosso

Cidade de publicação: Confresa, MT

Editora: Gnosis Carajás

Realização: Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), vinculado ao IFMT e à UNIC.

Instituições vinculadas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) e Universidade de Cuiabá (UNIC).

Créditos editoriais: Editora Gnosis Carajás. Capa, revisão, preparação de originais, projeto gráfico e diagramação: Gnosis Carajás.

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Anais do Seminário Nacional de Ensino de Linguagens (SENAEL 2026) [recurso eletrônico] / organização Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini, Claudia Lucia Landgraf Valério, Marcos Aparecido Pereira. – Confresa, MT: Gnosis Carajás, 2026.
1 recurso on-line.
Inclui apresentação, textos completos organizados por grupos de trabalho e informações sobre o evento.
ISBN: 978-65-83547-24-8
1. Ensino de linguagens. 2. Formação de professores. 3. Linguagens e educação. 4. Anais de evento. I. Voltolini, Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca. II. Valério, Claudia Lucia Landgraf. III. Pereira, Marcos Aparecido. IV. Título.

Organizadores

Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini

Claudia Lucia Landgraf Valério

Marcos Aparecido Pereira.

Comissão organizadora:

Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Claudia Lucia Landgraf Valério

Cilene Maria Lima Antunes Maciel

Dolores Aparecida Garcia

Jordana Lenhardt

Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida

Marcos Aparecido Pereira

Rosemar Eurico Coenga

Comissão científica:

Andreia Mineto de Paula

Cilene Maria Lima Antunes Maciel

Dolores Aparecida Garcia

Epaminondas de Matos Magalhães

Fabiane Alves da Silva

Gláucia Cristiane Cardoso Santos

Isanira Amorim Pereira Rodrigues Magalhães

Jesiel Cardoso Reis

Kelly Cristina Pereira de Souza Cebalho

Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida

Leônia Souza de Paula

Liliane Santi dos Santos

Luciano Pedroso de Arruda

Magnum da Conceição e Silva

Marcos Aparecido Pereira

Mara Rykelma da Costa Silva

Marinete Luiza de Souza Borges

Nádia Beatriz Arruda Campos

Robson Silva Salustiano

Rosemar Eurico Coenga

Suzana Midori Sato

Thiago Beirigo Lopes

Vilma Luísa Siegloch Barros

Comissão de comunicação:

Kamilla Laís Weiss de Araújo

Walker Paniágua

CAPES

PPGEn
Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFMT/UNIC)

Proponentes dos grupos de trabalho

Relação de proponentes conforme a programação oficial do SENAEL 2026. Não equivale à composição da comissão científica ou editorial.

GT 1 – Recepção literária, formação do leitor e educação antirracista

Rosemar Eurico Coenga

Andreia Mineto de Paula

Suzana Midori Sato

GT 2 – Leitura literária: o professor como mediador da construção de sentidos

Rosemar Eurico Coenga

Jesiel Cardoso Reis

Nádia Beatriz Arruda Campos

Robson Silva Salustiano

GT 3 – Literatura infantil e juvenil: práticas de leitura literária

Fabiane Alves da Silva

Leônia Souza de Paula

Marcos Aparecido Pereira

Epaminondas de Matos Magalhães

GT 4 – Práticas curriculares, didática e formação de professores: tecnologias digitais na contemporaneidade e práticas avaliativas em tempos de Inteligência Artificial Generativa

Cilene Maria Lima Antunes Maciel

Vilma Luísa Siegloch Barros

GT 5 – Práticas pedagógicas e formação de professores na educação básica

Dolores Aparecida Garcia

Isanira Amorim Pereira Rodrigues Magalhães

Magnum da Conceição e Silva

GT 6 – Metodologias ativas no ensino de matemática e ciências: inovação, práticas e protagonismo estudantil

Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida

Gláucia Cristiane Cardoso Santos

Liliane Santi dos Santos

Luciano Pedroso de Arruda

GT 7 – Formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Ciências e Matemática: saberes, práticas e perspectivas investigativas

Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida

Mara Rykelma da Costa Silva

Thiago Beirigo Lopes

Marinete Luiza de Souza Borges

Apresentação

Os Anais do Seminário Nacional de Ensino de Linguagens (SENAEL 2026) reúnem cinquenta trabalhos organizados em sete grupos de trabalho. A coletânea constitui um registro das reflexões, investigações e experiências apresentadas em torno do ensino de linguagens, da formação docente e das práticas educativas contemporâneas.

Sob o tema "Tecendo Saberes: conexões entre ensino, pesquisa e formação de professores – 10 anos do PPGEn", o SENAEL 2026 foi realizado de 10 a 12 de setembro de 2026, em formato on-line. A edição integrou as discussões sobre os processos de ensino e de aprendizagem, a pesquisa em Ensino e as múltiplas relações entre produção de conhecimentos e formação de professores.

Os textos aqui publicados contemplam a recepção e a mediação literária, a educação antirracista, a leitura na infância e na juventude, o currículo, as tecnologias digitais, a inteligência artificial, as práticas pedagógicas da Educação Básica e o ensino de Ciências e Matemática. Essa diversidade de objetos e perspectivas evidencia a amplitude das questões que mobilizam pesquisadores e profissionais da educação.

Ao reunir as contribuições por grupos temáticos, esta publicação procura favorecer a circulação de conhecimentos e o diálogo entre diferentes áreas, instituições e experiências de formação. Que as reflexões apresentadas contribuam para novas investigações e para práticas pedagógicas comprometidas com o pensamento crítico, a diversidade e a qualidade da educação.

SUMÁRIO

Grupo de trabalho 1
Recepção literária, formação do leitor e educação antirracista 13

A estética da recepção e a literatura negra na formação de leitores: uma proposta de educação antirracista a partir do conto "Válvulas", de Cidinha da Silva 14
Andreia Mineto de Paula; Rosemar Eurico Coenga

A literatura infantil e o paradigma social identitário à luz do letramento racial 25
Francinete Raiol de Carvalho Garcia; Susana Souza Santos Ferrari; Rosemar Eurico Coenga

"Faca a laser corta até a vida": desigualdade social e resistência racial no conto Maria, de Conceição Evaristo 36
Kaike Oliveira Afonso; Marcos Aparecido Pereira

O clube de leitura como intervenção para o ensino-aprendizagem . 51
Suzana Midori Sato; Rosemar Eurico Coenga

Recepção literária em tempos de multiletramentos: potencialidades de materiais multimodais para a formação do leitor e o letramento racial 62
Amanda Lourenço; Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini

Grupo de trabalho 2
Leitura literária: o professor como mediador da construção de sentidos 75

(Des)informação e redes sociais: percepções de professores de Linguagens sobre o ensino e a cultura digital 76
Maria Clara Menezes de Souza; Jordana Lenhardt

Discurso e cárcere: uma análise crítica da formação leitora no sistema prisional 88
Marcelo Bernardo de Oliveira; Cláudia Lucia Landgraf Valério

"Felicidade clandestina", de Clarice Lispector: uma proposta de mediação de leitura do texto literário a partir do método criativo . . 102
Valdinei Caes; Vanderley da Silva

Leitura literária: o professor como mediador da construção de sentidos. Um relato de experiência sobre a poesia da 2ª geração modernista no Ensino Médio 126
Susana Souza Santos Ferrari; Francinete Raiol de Carvalho Garcia; Rosemar Eurico Coenga

Sequência didática ou sequência dialógica? O lugar da alteridade no ensino por gêneros 138
Natali Silveira Rocha; Karina Giacomelli; Maristela Cardoso da Rosa

Grupo de trabalho 3
Literatura infantil e juvenil: práticas de leitura literária 150

A construção visual do tempo e do afeto em O menino, o jabuti e o menino 151
Marcos Aparecido Pereira

Ateliê literário: experiências de leitura e imaginação na Educação Infantil 168
Rosangela Cristina de Souza Machado; Josiane Bispo Correa; Amanda Rebeson dos Anjos Araujo; Epaminondas de Matos Magalhães

Curadoria literária e mediação da leitura literária na alfabetização: a escolha dos acervos do PNLD Literário 181
Adriana Borges dos Santos Rodrigues; Angela Rita Christofolo de Mello

Estela e as infâncias amazônicas em Era preciso enfrentar os gigantes, de Daniel da Rocha Leite, com ilustrações de Maciste Costa 194
Patrícia Aparecida Beraldo Romano

Leio, logo me encontro? Literatura infantil e formação identitária . 207
Leônia Souza de Paula; Fabiane Alves da Silva

Leitura e produção textual a partir do conto "A Carteira", de Machado de Assis 220
Jaqueline Araujo Esteves Marrafão; Maria Zilda da Cunha; Emerson Souza Miler; Maria Alves de Souza Filha

Leiturômetro: ressignificação da leitura no Ensino Fundamental I 231
Amanda Lwiggy Costa Tenutes Silva de Moraes; Glaucia Aristides Barros de Souza

O texto não é pretexto: uma proposta de letramento literário para o 7º ano a partir de Como o Grinch roubou o Natal 241
Dilson da Silva Lôres Júnior; Marcos Aparecido Pereira

Grupo de trabalho 4
Práticas curriculares, didática e formação de professores: tecnologias digitais na contemporaneidade e práticas avaliativas em tempos de inteligência artificial generativa 255

ECA Digital e inteligência artificial: desafios para a formação continuada de professores da Educação Básica 256
Terezinha de Jesus Rosa Lopes; Cilene Maria Lima Antunes Maciel; Amanda de Souza Pessoa Pivaro

Entre a resposta e o percurso: autoria e práticas avaliativas em tempos de inteligência artificial generativa 269
Rigoberto Ximenes Lopes; Edione Teixeira de Carvalho

Estado do conhecimento entre 2020 e 2025: desafios na educação na era da inteligência artificial 296
Neandro Schwartz; Ludma Rayara Alves dos Santos; Lildeani Santos Coelho; Karina Rodrigues de Faria

Inteligência artificial como ferramenta de ensino: o uso complementar do NotebookLM em sala 325
Mauricio da Silva Aiub; Jordana Lenhardt

O impacto da inteligência artificial no diálogo científico: tempo, espaço e alteridade na análise dialógica do discurso 336
Maristela Cardoso da Rosa; Natali Silveira Rocha; Karina Giacomelli

O sujeito do discurso em tempos de inteligência artificial generativa: parâmetros teóricos para leitura crítica de textos argumentativos 349
Guilherme Fábio de Lima Ito; Andréia de Souza Lima; Neandro Schwartz; Karina Rodrigues de Faria

Práticas em educação especial e inclusiva em sala de aula: caminhos para a equidade 362
Raquel Cristina Nunes Bhering; Aparecida Chiodi; Edione Teixeira de Carvalho

Tecnologias digitais e prática docente: necessidades formativas de professores de Matemática no IFAC 375
Vilma Luisa Siegloch Barros; Cilene Maria Lima Antunes Maciel

Grupo de trabalho 5
Práticas pedagógicas e formação de professores na educação básica 388

A pedagogia de projetos e a mediação literário-científica no letramento de crianças do 2º ano 389
Michele Eguez Gomes; Kaike Oliveira Afonso; Lildeani Santos Coelho; Karina Rodrigues de Faria

As pesquisas sobre a formação continuada da rede estadual de Mato Grosso pós-CEFAPRO: uma análise da presença de categorias freireanas 401
Jhonatan Almeida Aquino; Fabio Mariani

Contribuições da educação linguística para a formação inicial e continuada de professores: um relato de experiência 415
Lildeani Santos Coelho; Guilherme Fábio de Lima Ito; Kaike Oliveira Afonso; Karina Rodrigues de Faria

Devolutivas da plataforma Letrus: coesão textual e desafios para a aprendizagem 428
Geisila Aparecida do Nascimento Batista; Claudia Lucia Landgraf Valerio

Interpretação ambiental e formação docente: fundamentos, saberes e caminhos para a educação ambiental crítica na Educação Básica 439
Aparecida Chiodi; Raquel Cristina Nunes Bhering; Edione Teixeira de Carvalho

Leitura literária, mitos gregos e narrativas indígenas na formação de leitores 455
Andréia de Souza Lima; Ludma Rayara Alves dos Santos; Michele Eguez Gomes; Karina Rodrigues de Faria

Mudanças e inflexões nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial docente: 2002–2024 468
Rejane Souza de Assunção de Campos; Karla Maria da Silva Santana; Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro

Não basta passar um filme: autonomia crítica, cinematografias regionais e a Lei nº 13.006/14 480
Suzimara Cano Pereira Ferreira; Brenna Polliany de Souza Santana; Aline Wendpap Nunes de Siqueira

O ensino-aprendizagem como prática crítica contra-performativa: uma leitura freiriana das racionalidades educacionais contemporâneas 494
Kaike Oliveira Afonso; Andréia de Souza Lima; Michele Eguez Gomes; Karina Rodrigues de Faria

Pequenos autores, grandes descobertas: incentivo à leitura e à produção textual no reforço escolar 507
Maria Karoline Campelo Bezerra

Por que ler literatura? Arte, identidade e repertório para o ENEM: um relato de experiência na formação inicial docente 518
Ludma Rayara Alves dos Santos; Guilherme Fábio de Lima Ito; Neandro Schwartz; Karina Rodrigues de Faria

Práticas de linguagem e recursos digitais: a produção de textos no Canva como ferramenta de engajamento social 530
Letícia da Silva Fonseca; Cláudia Lúcia Landgraf Valério da Silva

Projeto de extensão Espanhol para Crianças na UFPel/Pelotas-RS: uma formação para além da graduação 543
Fabiano Otero Vaz; Ana Lourdes da Rosa Nieves Brochi Fernández; Stephanie Feijó Cardoso Martinez; Natali Silveira Rocha

Grupo de trabalho 6
Metodologias ativas no ensino de Matemática e ciências: inovação, práticas e protagonismo estudantil 555

Dos elementos de jogos à aprendizagem significativa: uma análise teórica das aproximações entre a gamificação e a teoria de Ausubel 556
Polyana Bahri Schwertz; Thiago Beirigo Lopes

Explorando o Interland: aprendizagem baseada em jogos para o letramento digital na formação docente 568
Leandro Santos Passos; Jorge Souza de Jesus; Leandro Carbo

Jogos matemáticos como estratégia para a recomposição da aprendizagem 582
Neusimar Gonçalves da Rocha; Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida

Métodos históricos de multiplicação: possibilidades pedagógicas para o ensino de Matemática nos anos iniciais 596
Ana Paula de Oliveira Dacol Maria; Katyúscia Giselle da Silva e Lima; Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida

O uso do Kahoot! como estratégia de revisão da tabela periódica no 9º ano do Ensino Fundamental 609
Luana Laiame de Oliveira; Ana Claudia Tasinaffo Alves

Preparação para o SAEB: engajamento coletivo e recomposição da aprendizagem no Ensino Médio 620
Anne Caroline Fonseca Pereira; Paulo Alexandre Ribeiro de Lima; Geison Jader Mello

Relato de experiência: filme como recurso pedagógico para estudantes de primeiro ano do Ensino Médio 633
Jociane Aparecida Rudes Antunes; Ana Claudia Tasinaffo Alves

Grupo de trabalho 7
Formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam ciências e Matemática: saberes, práticas e perspectivas investigativas 643

A alfabetização científica na formação de professores: uma análise comparada entre as perspectivas de Paul Hurd e Attico Chassot . . 644
Marcos Vinicius Santos Guimarães; Karina Eugenia Freitas Fogaça; Quézia Gomes Moreira; Marcelo Franco Leão

Formação continuada de professores que ensinam Matemática: um relato de experiência no contexto do SAEB na rede estadual de Mato Grosso 657
Angélica Aparecida Martins da Silva Bueno; Daiana Rodrigues de Sousa; Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida

Recomposição da aprendizagem em Geometria no 8º ano: um relato de experiência com a construção de figuras planas e sólidos geométricos 669
Ailaidée Pereira dos Santos; Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida

Relato de experiência: gamificação como estratégia metodológica na formação continuada de professores 680
Rosana Pereira Barbosa Franco; Liandra Mendonça Pinheiro; Kívia Botelho Moreira; Sérgio Gomes da Silva

GRUPO DE TRABALHO 1
RECEPÇÃO LITERÁRIA, FORMAÇÃO DO LEITOR E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

5 trabalhos

A estética da recepção e a literatura negra na formação de leitores: uma proposta de educação antirracista a partir do conto "Válvulas", de Cidinha da Silva

Andreia Mineto de Paula (UNEMAT)
Rosemar Eurico Coenga (IFMT; UNIC)

Resumo
Este trabalho analisa a recepção do conto "Válvulas", de Cidinha da Silva, integrante de Um Exu em Nova York (2018), como possibilidade de formação leitora e educação antirracista no Ensino Médio. O estudo articula os pressupostos da Estética da Recepção à discussão sobre ancestralidade, identidade negra, cultura afro-brasileira e manifestações do preconceito racial. A investigação adota abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e atividades de pesquisa-ação desenvolvidas com estudantes, envolvendo seleção da obra, leitura, interpretação, produção textual e pesquisas relacionadas ao tema. A proposta valoriza a interação entre obra, leitor e contexto, reconhecendo a experiência literária como espaço de identificação e de construção de sentidos. A leitura do conto favorece o contato com a produção de uma escritora negra e suscita discussões sobre representatividade, diversidade cultural e relações étnico-raciais. Conclui-se que a mediação docente pode ampliar a participação dos estudantes e estimular reflexões críticas voltadas ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Palavras-chave: Literatura negra. Estética da Recepção. Educação antirracista.

1 Introdução

A leitura de obras literárias vinculadas à educação antirracista tem ganhado destaque na última década, uma vez que a produção literária voltada a essa temática tem conquistado maior visibilidade, principalmente por meio de escritoras que desenvolvem projetos associados às políticas públicas de promoção da igualdade racial. Nesse contexto, destacam-se escritoras negras, como Cidinha da Silva, que participa ativamente de iniciativas relacionadas à valorização da cultura negra e ao enfrentamento do racismo no Brasil.

Com a implementação de políticas e práticas antirracistas nas escolas brasileiras, torna-se necessário desenvolver ações no âmbito escolar que promovam projetos e atividades de caráter formativo, capazes de estimular a reflexão crítica dos estudantes. Dessa maneira, a literatura constitui um importante projeto pedagógico, pois apresenta uma diversidade de textos que possibilitam o contato com diferentes experiências, identidades e realidades sociais, contribuindo para a construção de novas perspectivas e para a transformação de atitudes e comportamentos.

A Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino. Incluir conteúdos relacionados à literatura afro-brasileira e africana representa uma possibilidade de efetivar práticas educativas voltadas à educação das relações étnico-raciais. Entretanto, ainda é importante destacar as dificuldades enfrentadas por alguns profissionais da educação na implementação dessas práticas, o que evidencia a necessidade de ampliar as ações formativas e as estratégias pedagógicas direcionadas ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Portanto, uma das alternativas para fortalecer a educação antirracista consiste no desenvolvimento de atividades de leitura ao longo do ano letivo, envolvendo os estudantes em práticas como debates, produção de resenhas, sínteses interpretativas e apresentações de obras literárias. Essas atividades podem contribuir para a formação de cidadãos críticos e cons-

cientes, comprometidos com a redução das desigualdades raciais e com o respeito à diversidade cultural e étnica. Dessa maneira, a literatura, além de favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, pode constituir um espaço de reflexão, valorização das identidades negras e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2 Os efeitos estéticos da literatura antirracista

A recepção literária e a Estética da Recepção ganharam novas dimensões a partir dos estudos e das pesquisas desenvolvidos por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser (1974), evidenciando conceitos de mediação que explicam as etapas da leitura, as quais estão interligadas ao leitor, ao livro e ao horizonte de expectativas, além do repertório social e histórico.

> A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual (Jauss, 1994, p. 25).

Com essa análise, Jauss retoma a ideia de que o texto lido não apresenta um entendimento único e conceitual, mas é completado pelas ações e experiências do leitor. Dessa forma, a leitura pode produzir diferentes efeitos, entre os quais se destaca uma maior aproximação com o assunto em questão. Ao mesmo tempo, ocorre uma atualização da leitura, construída no presente pelo próprio leitor a partir de suas experiências, conhecimentos e horizonte de expectativas.

Entretanto, Iser (1996) vai além ao perceber que, no ato da leitura, o leitor consegue preencher sentidos que, muitas vezes, não se encontram explicitamente no texto, mas que são acionados pelo movimento reflexivo, constituindo um campo de sistemas que gera outras informações capazes de preencher os espaços indeterminados de determinadas construções literárias. Ou seja, no ato da leitura, ocorre não somente a compreensão

das palavras, mas também a construção do sentido global do texto, que atua diretamente nos mecanismos de coesão e coerência textual.

Ao tratar de pesquisadores brasileiros que evidenciam a importância de projetos voltados ao estudo e à valorização da literatura afro-brasileira, pode-se destacar o trabalho do pesquisador Eduardo de Assis Duarte, que reúne diversos estudos e iniciativas de divulgação no âmbito digital, desenvolvidos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio do Portal da Literatura Afro-Brasileira. Nesse contexto, sua atuação destaca-se como uma importante contribuição para a promoção do letramento crítico racial e para a ampliação da visibilidade da produção literária afro-brasileira.

No campo voltado à formação antirracista, destaca-se a pesquisadora Nilma Lino Gomes, que desenvolveu parte significativa de seus estudos em diálogo com processos formativos destinados aos professores da educação básica, com o objetivo de contribuir para a construção de uma educação antirracista. Suas iniciativas e pesquisas contribuíram para consolidá-la como uma importante referência nos estudos das relações étnico-raciais no Brasil.

Sua produção acadêmica é significativa, sobretudo por articular a investigação das produções literárias e culturais a práticas pedagógicas comprometidas com uma educação crítica e antirracista. Essa perspectiva pode ser incorporada ao contexto escolar por meio da utilização de obras literárias que contribuam para a valorização da diversidade e para a consolidação das diferentes estéticas da literatura negra. Neste sentido, "é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira" (Brasil, 2004, p. 8).

A escritora Grada Kilomba (2019), em seus estudos, discute a importância de compreender a dimensão dos efeitos que o racismo produz sobre a população negra, a qual, em muitas situações, é inicialmente marginalizada

por fatores sociais e econômicos e, posteriormente, submetida a diferentes formas de exclusão social. Essas experiências podem ser vivenciadas em diversos espaços, como a escola, o trabalho, a rua e outros ambientes de convivência social. Dessa maneira,

Uma das principais vozes que se destacam no cenário da literatura afro-brasileira contemporânea é Cidinha da Silva, cuja produção literária valoriza a força da ancestralidade e articula, em suas narrativas, elementos presentes na diáspora negra como possibilidades de compreensão e reflexão sobre a construção de uma sociedade mais humanizada pela literatura. Nesse sentido, sua escrita resgata a oralidade, a memória e as experiências de sujeitos negros, ao mesmo tempo em que evidencia a representatividade da literatura negra como instrumento de transformação social. Além disso, promove a divulgação de seu trabalho por meio de estratégias de persuasão, buscando convencer um público mais amplo da relevância de sua obra.

3 Procedimentos metodológicos e resultados obtidos

A prática literária envolveu um grupo de alunos durante a aula de Aprofundamento de Língua Portuguesa. Nesse contexto, foi realizada uma oficina literária com os estudantes do 3º ano EV do Ensino Médio, composta por 31 alunos matriculados na Escola Estadual Cívico-Militar José Aparecido Ribeiro, localizada no município de Nova Mutum-MT. O ponto de partida foi estabelecido a partir de um detalhamento organizado em uma sequência de etapas, estruturadas com base em tópicos selecionados, objetivos de leitura e focos de estudo.

Figura 1: Tópicos e focos de leitura da oficina de educação antirracista.

Tópicos selecionados	Leitura/foco
Educação antirracista	Estudar conceitos sobre: racismo, identidade, representatividade e resistência.
Estética da Recepção – contos	A interpretação e experiência estética do leitor.
Literatura negra	Leituras direcionadas à memória, identidade, ancestralidade e resistência.
Cidinha da Silva	Leitura e análise literária do conto "Válvulas".

Fonte: *arquivo pessoal (2026)*

Oficina de Letramento literário para a educação antirracista

Texto literário: "Válvulas", de Cidinha da Silva **Público-alvo:** 3º ano EV do Ensino Médio

Número de estudantes: 31 **Tema:** Literatura negra, relações raciais e educação antirracista.

Objetivo geral

Promover o Letramento literário para a educação antirracista por meio da leitura do conto "Válvulas", de Cidinha da Silva, possibilitando aos estudantes refletir sobre racismo, identidade, representatividade e resistência, relacionando a literatura às questões sociais contemporâneas.

Objetivos específicos

Identificar situações relacionadas ao racismo e às relações raciais presentes no conto;

Refletir sobre identidade, representatividade e resistência;

Relacionar a narrativa literária às experiências e situações do cotidiano;

Valorizar a literatura negra e a produção de escritoras negras brasileiras.

Perguntas reflexivas – Válvulas e o racismo

De que maneira o racismo aparece, direta ou indiretamente, nas situações vivenciadas pelas personagens do conto?

Como as experiências de discriminação ou preconceito podem afetar a identidade, a autoestima e o modo como uma pessoa se relaciona com os outros?

Que situações do conto podem ser relacionadas ao racismo estrutural presente na sociedade? Explique.

Como o silêncio, a omissão ou a dificuldade de falar sobre situações racistas podem contribuir para a manutenção do preconceito?

De que maneira o conto pode ser compreendido como uma forma de dar voz a experiências que muitas vezes são silenciadas pela sociedade?

Após a leitura, que atitudes podem contribuir para combater o racismo no cotidiano escolar, familiar e social?

Tópicos para debate – Válvulas e racismo

Racismo e preconceito;

Racismo velado e explícito;

Silenciamento da população negra;

Identidade e autoestima;

Representatividade negra;

Resistência e enfrentamento;

Racismo no ambiente escolar;

"Brincadeiras" racistas;

Empatia e respeito às diferenças;

Lugar de fala e escuta;

Literatura e educação antirracista na escola.

4 Metodologia

A oficina foi desenvolvida de forma participativa e dialógica. Inicialmente, foram levantados os conhecimentos prévios dos estudantes sobre racismo, preconceito, identidade e representatividade. Em seguida, foi apresentada a autora Cidinha da Silva e realizada a leitura compartilhada do conto "Válvulas". Após a leitura, os estudantes, organizados em grupos, discutiram as situações de conflito racial, as formas de resistência e

as relações entre literatura e realidade social. Na sequência, houve uma socialização das discussões e mediação da professora. Como atividade final, os estudantes realizaram um seminário literário sobre a autora e obra trabalhada em sala de aula.

Recursos

Texto impresso do conto;

Quadro e pincel;

Computador;

Televisão;

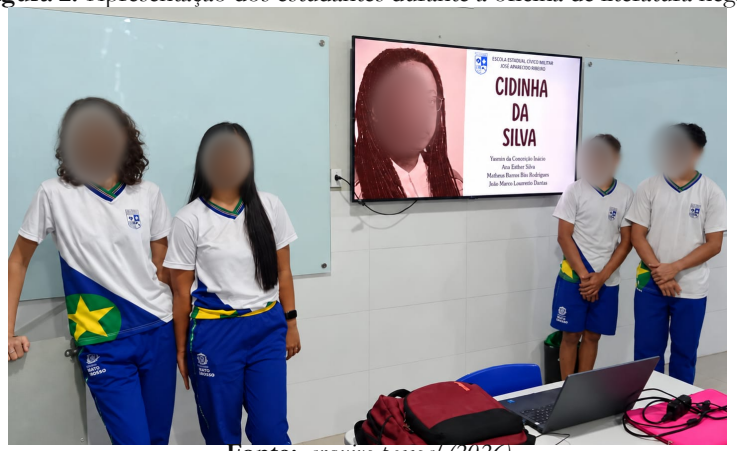
Slides;

Vídeos ou imagens relacionados à temática racial;

Resultados obtidos

A oficina possibilitou ampliar o contato dos estudantes com a literatura negra contemporânea e favorecer uma leitura mais crítica das relações raciais. Os estudantes identificaram situações de preconceito e racismo presentes na narrativa, refletiram sobre identidade, representatividade e resistência e estabeleceram relações entre o texto literário e a realidade social. A atividade também contribuiu para o desenvolvimento da argumentação, da participação nas discussões e da valorização da literatura produzida por escritoras negras, fortalecendo práticas de educação antirracista.

Figura 2: Apresentação dos estudantes durante a oficina de literatura negra.



Fonte: *arquivo pessoal (2026)*

A oficina proporcionou uma nova perspectiva de análise, pois, a partir da leitura do conto *Válvulas*, foi possível compreender as zonas de convergência relacionadas às situações de preconceito e desigualdade social enfrentadas pela população negra, que podem chegar ao extremo do apagamento social.

Outro fator positivo foi o engajamento dos estudantes em outras leituras e nos debates realizados durante o seminário de apresentação. Nesse contexto, os estudantes desenvolveram posicionamentos relevantes acerca do conto, evidenciando a importância de promover uma educação antirracista nas escolas estaduais do estado de Mato Grosso.

> os educadores e responsáveis pela formação de milhares de jovens na sua grande maioria são vítimas dessa educação preconceituosa, na qual foram formados e socializados. Esses educadores não receberam uma formação adequada para lidar com as questões da diversidade e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar (Oliveira, 2001, p. 4).

Quanto mais forem desenvolvidas práticas efetivas de trabalho motivadas pela leitura de obras literárias, capazes de promover experiências significativas de leitura, maiores serão os resultados no desenvolvimento das com-

petências linguísticas e literárias dos estudantes. Essas práticas podem contribuir, ainda, para a construção de uma formação crítica e coerente, favorecendo a reflexão sobre as relações étnico-raciais e o enfrentamento das situações de racismo no ambiente escolar.

5 Considerações finais

A leitura e o estudo sobre a formação antirracista devem ser estabelecidos como políticas de enfrentamento ao racismo, pois constituem alternativas para ampliar as reflexões e inquietações entre os jovens estudantes. Nesse sentido, é necessário estimulá-los a desenvolver maior proximidade com uma literatura comprometida com uma educação transformadora, inclusiva e respeitosa, independentemente da cor ou do pertencimento étnico. Dessa forma, o percurso formativo de cada educador deve contemplar tanto leituras de caráter teórico quanto reflexões relacionadas à sua prática pedagógica no contexto escolar. Além disso, a participação em eventos, seminários, palestras e ações de formação continuada contribui para a construção de uma prática docente antirracista, que incorpore contos, romances, poesias, músicas e documentários às aulas, possibilitando a discussão de questões sensíveis e necessárias à desconstrução de práticas e concepções racistas presentes na sociedade.

Portanto, o compromisso de cada educador com uma prática pedagógica antirracista pode contribuir para a ampliação dos estudos, das pesquisas e das discussões em diferentes contextos históricos, literários e científicos. Essas ações são fundamentais para fortalecer uma educação comprometida com a equidade, a valorização da diversidade e a construção de escolas cada vez mais antirracistas.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

ISER, Wolfang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. v. 1. São Paulo: 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. A história literária como desafio à ciência literária. In: JAUSS, Hans Robert. **História literária à Ciência literária**. Literatura medieval e teoria dos gêneros. Porto: Livros Zero, 1974. Com a tradução da conferência.

JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Ática S.A., 1994.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. **Tradução de Jess Oliveira**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

OLIVEIRA, E. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 1, n. 7, dez. 2001.

SILVA, C. da. **Um Exu em Nova York**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

SILVA, Cidinha da. Um tigre não anuncia sua tigritude, ele ataca! In: Portal Geledés, 25 out. **2019**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/um-tigre-nao-anuncia-sua-tigritude-eleataca/. Acesso em: 30 set. 2026.

A literatura infantil e o paradigma social identitário à luz do letramento racial

Francinete Raiol de Carvalho Garcia (IFMT; UNIC)
Susana Souza Santos Ferrari (IFMT; UNIC)
Rosemar Eurico Coenga (IFMT; UNIC)

Resumo
O trabalho discute as contribuições da literatura infantil para o letramento racial e a construção identitária de crianças negras, tomando como objeto a obra Cabelo ruim?, de Neusa Baptista Pinto. A investigação, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e interpretativa e problematiza padrões estéticos, preconceitos associados ao cabelo crespo e manifestações do racismo estrutural no contexto escolar. O diálogo teórico mobiliza estudos sobre relações étnico-raciais, formação do leitor, identidade e educação antirracista. A análise considera as estratégias narrativas da obra e suas possibilidades de mediação pedagógica, especialmente no reconhecimento das experiências das personagens e na valorização da diversidade. Discute-se como a leitura literária pode contribuir para questionar estigmas e favorecer processos de autoestima, autoaceitação e pertencimento. O estudo sustenta que a escolha de obras com protagonismo negro, acompanhada de mediação crítica, oferece possibilidades para práticas educativas inclusivas e para a formação de leitores atentos às desigualdades raciais.
Palavras-chave: Cabelo. Educação antirracista. Identidade.

1 Introdução

O letramento racial é um processo de compreensão e reflexão sobre as questões raciais, étnicas e sociais, essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, a literatura infantojuvenil, com sua capacidade de sensibilizar, provocar empatia e

estimular o pensamento crítico, surge como uma ferramenta poderosa para o letramento racial, proporcionando aos leitores mais jovens uma abordagem lúdica e profunda das questões de racismo, identidade, cultura e resistência.

Este estudo tem como objetivo explorar como a literatura infantojuvenil pode atuar no desenvolvimento do letramento racial entre crianças e adolescentes, proporcionando-lhes ferramentas para entender a complexidade das relações raciais e, ao mesmo tempo, fortalecer o reconhecimento e valorização da diversidade através de obras literárias que abordam a experiência negra, criando um espaço de reflexão, de questionamento e de construção de uma visão de mundo, mais inclusiva e consciente.

A literatura infantojuvenil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças e adolescentes, sendo um importante instrumento de formação de valores e visões de mundo.

A educação deve promover consciência crítica sobre a realidade (Freire, 2011). E ao trabalhar com a literatura infantojuvenil, é possível proporcionar a oportunidade de refletir sobre o próprio pertencimento e identidade racial, além de ampliar suas percepções sobre as diversas culturas e experiências de vida existentes.

Ao apresentar obras literárias que abordam temas como o racismo, a identidade negra, a representatividade e a luta pela igualdade, o projeto propõe-se a sensibilizar os leitores para as questões raciais e promover a empatia, respeito e solidariedade entre diferentes grupos sociais.

Além disso, a literatura infantojuvenil tem o poder de quebrar estereótipos e preconceitos, ao humanizar os personagens e apresentar as complexidades das realidades e histórias de pessoas negras. Dessa forma, o projeto não só contribuirá para o fortalecimento da identidade racial positiva, mas também para a desconstrução de preconceitos e práticas discriminatórias, fomentando um ambiente mais inclusivo e democrático.

Por isso, este estudo se justifica como uma ação educativa que visa contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e comprome-

tidos com a igualdade racial, utilizando a literatura infantojuvenil como uma ferramenta poderosa de transformação social e cultural que visa à construção de uma educação antirracista.

2 Objetivos

2.1 Geral

Investigar como a literatura infantil pode ser utilizada como instrumento pedagógico para o desenvolvimento do letramento racial e a promoção da educação antirracista na educação básica, fundamentada na obra "O cabelo ruim", de Neusa Baptista Pinto.

2.2 Específicos

• Avaliar o potencial da obra "Cabelo ruim?" na promoção da valorização da identidade negra e do enfrentamento do racismo.

• Incentivar práticas antirracistas no cotidiano escolar, valorizando a diversidade étnico-racial;

• Trabalhar autoestima, pertencimento e respeito às diferenças.

3 Fundamentação teórica

O letramento racial constitui-se como um processo educativo fundamental para a desconstrução de estereótipos e para a promoção de identidades negras positivas desde a infância. De acordo com Nilma Lino Gomes, a educação das relações étnico-raciais deve "visar a desconstrução do racismo e a construção de práticas pedagógicas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira" (Gomes, 2017). Nesse sentido, a literatura infantojuvenil se apresenta como um dispositivo político-pedagógico potente, pois permite às crianças lerem e se reconhecerem em narrativas que falam de ancestralidade, pertencimento e resistência.

O assunto letramento racial gera uma discussão sobre identidade que é permeada por muita complexidade.

> A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo,a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc (Munanga, 1994, p. 177-178).

Nesse contexto, a literatura infantojuvenil negra não atua apenas no nível simbólico, mas também no emocional e no cognitivo: ao apresentar narrativas de pertencimento, ela contribui para a construção de um letramento racial que capacita crianças a entender sua identidade, sentir-se parte de uma tradição rica e complexa, e agir criticamente frente às injustiças raciais.

A literatura é um espaço de construção de mundos e modos de ver o real, atuando na formação estética, ética e identitária das crianças (Zilberman, 2005). Quando o livro traz protagonistas negros, personagens multifacetados e narrativas afirmativas, ele contribui para que crianças negras se vejam representadas positivamente e crianças não negras reconheçam a diversidade humana.

A autora e escritora Kiusam de Oliveira (2020) reforça esse ponto ao afirmar que "livros de qualidade podem curar vidas", especialmente no que tange à autoestima de crianças negras. A presença de personagens negras em papéis centrais é crucial para que a literatura infantil cumpra seu papel formativo de representatividade.

O livro "Cabelo Ruim?" da autora Neusa Baptista Pinto dentro da literatura infantojuvenil permite que crianças e educadores desenvolvam uma leitura crítica da realidade racial, identificando como o racismo opera em lugares cotidianos (escola, brincadeiras, interação social), pois por meio das personagens e suas reflexões sobre o cabelo, as crianças são convida-

das a pensar sobre sua identidade e a relacionar experiências pessoais com estruturas sociais mais amplas (racismo, estética, pertencimento).

Portanto, ao incorporar a literatura infantojuvenil com conteúdos étnico-raciais no projeto pedagógico, estamos investindo em uma educação formativa que vai além da leitura técnica: tratamos da leitura do mundo, na forma proposta por Paulo Freire (1996), transformando a sala de aula em espaço de empoderamento, questionamento e reconstrução identitária. A educação antirracista, assim, deve se apoiar em narrativas que representem, afirmem e libertem. Sendo assim, a literatura infantojuvenil negra é uma ferramenta estratégica que desponta como instrumento potente para a promoção do letramento racial, ao propiciar, por meio de narrativas e personagens negros protagonistas, a construção positiva da identidade racial desde os primeiros anos de escolarização.

4 Metodologia

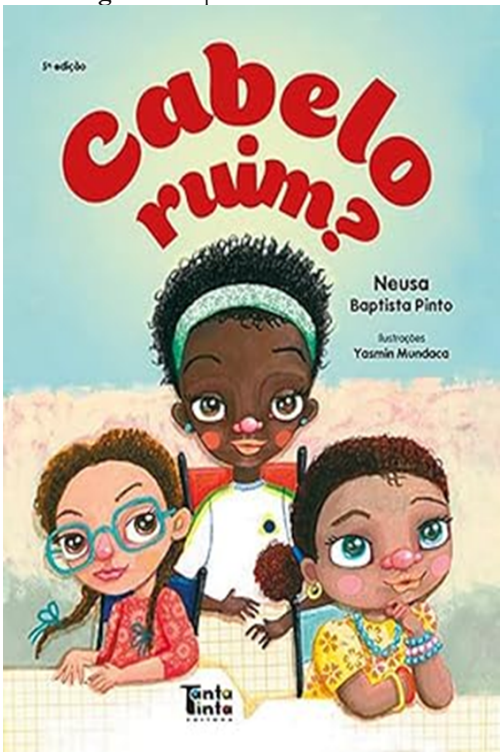
Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e interpretativa. O estudo será desenvolvido como pesquisa qualitativa, com o intuito de analisar o livro da literatura infantojuvenil "Cabelo Ruim?" da autora Neusa Baptista Pinto, considerando seu potencial pedagógico para o enfrentamento do racismo, a valorização da identidade negra e o fortalecimento de práticas educativas antirracistas.

A obra retrata a história de três meninas que estão aprendendo a se aceitar. Evidencia-se também que as personagens enfrentam racismo e preconceito dentro do ambiente escolar. Contudo, a leitura leva-nos a refletir o quanto se faz necessário estudar o letramento racial para que possamos, enquanto educadores, auxiliar nossos alunos diante desse contexto tão difícil. Segundo Denzin e Lincoln (2006) "A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando dar sentido, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.". Por isso, a pesquisa sobre letramento

racial é uma forma de compreensão da minha prática diária e ensinar as possíveis saídas diante de estereótipos e preconceitos. Segundo Munanga (2005), a escola tem papel essencial no enfrentamento do racismo como sistema estruturante das relações sociais brasileiras, o que reforça a pertinência de uma intervenção pedagógica transformadora.

A metodologia envolve uma análise interpretativa da obra, buscando identificar as estratégias utilizadas por Neusa Baptista Pinto no enfrentamento do preconceito e examinando o papel da literatura como instrumento pedagógico de valorização da diversidade e promoção da autoestima. A análise da obra pode oferecer contribuições significativas para a construção identitária, ressaltando o cabelo como um traço importante de identidade e evidenciando a importância da literatura infantil antirracista para fortalecer uma educação inclusiva. O trabalho discute ainda o potencial do livro para problematizar estigmas sociais e favorecer processos de autoaceitação em crianças negras, além de valorizar iniciativas literárias comprometidas com a equidade racial. Por fim, ressalta-se a importância do engajamento de educadores e mediadores na desconstrução de estigmas e na formação de sujeitos críticos e empoderados.

Figura 1: capa do livro em estudo.



5 Resultados esperados

A pesquisa sobre letramento racial mediado pela literatura infantojuvenil pode gerar contribuições significativas. Espera-se que a investigação fortaleça a base teórica do letramento racial em contextos educativos, especialmente ao articular conceitos de identidade, representatividade e resistência racial. Ao analisar o uso de obras infantojuvenis com temáticas étnico-raciais, a pesquisa contribuirá para refinar modelos teóricos que explicam como a leitura crítica dessas narrativas contribui para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. A pesquisa poderá oferecer evidências concretas sobre os impactos da literatura racializada no comportamento, nas atitudes e na autoestima das crianças.

O estudo poderá estimular a interdisciplinaridade por envolver literatura infantojuvenil, estudos étnico-raciais e pedagogia e com isso pode promover uma abordagem interdisciplinar, favorecendo diálogos entre os campos de outras áreas de conhecimento e possibilitar uma cultura escolar mais inclusiva e consciente, onde os estudantes se reconheçam nas narrativas e aprendam a valorizar diferentes identidades. Portanto, espera-se que a pesquisa evidencie o potencial da obra "Cabelo ruim?", de Neusa Baptista Pinto, como recurso pedagógico para o desenvolvimento de práticas de educação antirracista no contexto escolar. Pretende-se demonstrar que a literatura infantil pode contribuir para a problematização de preconceitos e estereótipos relacionados ao cabelo crespo, favorecendo a valorização da identidade negra, a autoestima, a autoaceitação e o respeito à diversidade.

Espera-se, ainda, que a análise contribua para ampliar a compreensão dos educadores sobre a importância da mediação literária na abordagem das relações étnico-raciais, incentivando práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a reflexão crítica, a equidade e a desconstrução de concepções discriminatórias. Dessa forma, a pesquisa busca reforçar o papel da literatura infantil na formação de crianças mais conscientes, críticas e respeitosas diante das diferenças, contribuindo para uma escola mais inclusiva e comprometida com o enfrentamento do racismo.

A elaboração dessa proposta fundamenta-se na compreensão de que os produtos educacionais resultantes das pesquisas em Ensino constituem instrumentos capazes de aproximar a produção acadêmica das práticas escolares, contribuindo para a formação docente, para a inovação pedagógica e também para subsidiar práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial, o fortalecimento da identidade das crianças negras e o combate às diferentes formas de preconceito e discriminação presentes no ambiente escolar.

Ressalta-se, ainda, que o potencial educativo da literatura não se realiza de forma automática. A atuação de professores e mediadores de leitura

é fundamental para promover discussões significativas, contextualizar as situações apresentadas na narrativa e relacioná-las às experiências vivenciadas no cotidiano escolar e social. Dessa forma, a leitura literária pode constituir-se como espaço de diálogo, questionamento e construção de novos modos de compreender as diferenças e as relações étnico-raciais.

6 Considerações finais

A análise da obra "Cabelo ruim?", de Neusa Baptista Pinto, permite compreender a literatura infantil como uma importante ferramenta para a construção de uma educação antirracista. A obra possibilita problematizar o preconceito relacionado ao cabelo crespo e aos padrões de beleza socialmente construídos, contribuindo para a valorização da identidade negra, da autoestima e da diversidade.

Nesse sentido, a literatura pode favorecer o desenvolvimento do letramento racial, ajudando as crianças a reconhecer, questionar e refletir sobre situações de preconceito e desigualdade racial presentes na sociedade. Também se destaca o papel fundamental dos professores e mediadores de leitura. É por meio do diálogo e da mediação pedagógica que a literatura pode contribuir para desconstruir estigmas, promover o respeito às diferenças e estimular uma visão mais crítica sobre as relações étnico-raciais.

A partir dos referenciais teóricos utilizados, compreende-se que o cabelo pode assumir um significado que ultrapassa a dimensão estética, constituindo-se também como elemento de identidade, pertencimento e expressão cultural. Dessa forma, a literatura infantil pode favorecer processos de reconhecimento e valorização da identidade negra, especialmente quando mediada por práticas pedagógicas que estimulem o diálogo, a reflexão crítica e a problematização de situações de preconceito e discriminação.

Conclui-se, portanto, que "Cabelo ruim?" apresenta possibilidades pedagógicas relevantes para o desenvolvimento de práticas voltadas ao letramento racial e à educação antirracista. Ao problematizar estigmas

relacionados ao cabelo crespo e valorizar a identidade negra, a obra pode contribuir para a formação de leitores mais críticos, conscientes da diversidade e comprometidos com relações pautadas no respeito, na equidade e na valorização das diferenças. Assim, reafirma-se a importância da literatura infantil como instrumento de mediação pedagógica e de formação de sujeitos críticos, conscientes e socialmente participativos. Quando mediada de maneira intencional e reflexiva, a literatura pode contribuir para desconstruir estigmas, questionar padrões socialmente impostos e ampliar as possibilidades de compreensão das crianças sobre si mesmas e sobre o outro. Cabe ao professor criar espaços de escuta, reflexão e participação, permitindo que os estudantes expressem suas percepções, reconheçam diferentes experiências e desenvolvam atitudes de respeito, empatia e valorização das diferenças. Portanto, a leitura literária pode ultrapassar a dimensão da fruição e constituir-se também como uma prática educativa comprometida com a formação crítica. Dessa forma, educar para as relações étnico-raciais significa também criar condições para que todas as crianças possam reconhecer sua identidade, respeitar diferentes formas de ser e compreender que nenhuma característica física ou cultural deve ser utilizada como motivo de inferiorização ou exclusão, pois quando uma criança aprende a valorizar quem ela é, ela também aprende que nenhuma diferença deve ser motivo de vergonha. Que a literatura seja, então, um espaço de reconhecimento das identidades, de fortalecimento da autoestima, de ruptura com preconceitos e de transformação de olhares. Afinal, educar para a diversidade é também educar para o respeito, para a equidade e para a construção de uma sociedade mais justa.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

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

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Luiz Fernandes. Racismo na literatura infantil brasileira. 2011.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PINTO, Neusa Baptista. **"Cabelo ruim?":** a história de três meninas aprendendo a se aceitar. Cuiabá: Tanta Tinta, 2007.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 2005.

“Faca a laser corta até a vida”: desigualdade social e resistência racial no conto Maria, de Conceição Evaristo

Kaike Oliveira Afonso (UNIR)
Marcos Aparecido Pereira (UNIR)

Resumo
Este trabalho analisa o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, publicado em Olhos d’água, com atenção à construção narrativa das desigualdades sociais e da violência racial. A interpretação dialoga com Crítica da razão negra, de Achille Mbembe, para discutir a produção histórica das hierarquias raciais. Examina-se a figura de Maria, mulher negra, trabalhadora e mãe, destacando o papel simbólico de seu nome e a recorrência das referências aos filhos. A análise acompanha também as três ocorrências da expressão “faca a laser”, cuja transformação verbal articula trabalho doméstico, ameaça e linchamento. No desfecho, a passagem da comparação à constatação intensifica a representação da violência coletiva. Argumenta-se que as escolhas lexicais, as repetições e a distribuição das vozes narrativas revelam como a aparência da protagonista é convertida em suspeita e culpa. Conclui-se que a economia formal do conto sustenta uma denúncia social e oferece elementos para uma leitura literária antirracista.

Palavras-chave: Desigualdade social. Resistência racial. Lógica capitalista. Conceição Evaristo.

1 Introdução

Dentre os vários contos que integram a coletânea *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo, publicada originalmente em 2014, elegeu-se para este trabalho a narrativa “Maria”. No texto acompanhamos uma empregada doméstica que, depois de esperar mais de meia hora no ponto, toma o

ônibus de volta para casa levando uma sacola com restos de uma festa realizada na casa da patroa. No trajeto, ela reencontra o pai de seu primeiro filho, que lhe paga a passagem e se senta a seu lado. Pouco depois, ele saca uma arma, enquanto um comparsa anuncia o assalto. Quando os assaltantes descem, parte dos passageiros acusa Maria de cumplicidade e a lincha. Ao final, o corpo da protagonista está "todo dilacerado, todo pisoteado" (Evaristo, 2018, p. 44).

Embora relativamente curto, o conto articula trabalho doméstico, maternidade solitária, pobreza, racismo e violência contra a mulher. Sob essa perspectiva, interessa-nos compreender de que maneira a narrativa constrói a passagem da desigualdade social à violência racial e, ao mesmo tempo, o que a narração permite ao leitor perceber e os passageiros se recusam a ver. Para isso, colocamos o texto em diálogo com *Crítica da razão negra*, de Achille Mbembe (2014), obra que compreende o nome Negro como invenção histórica associada à emergência e à globalização do capitalismo. A análise organiza-se, assim, em quatro movimentos: a relação entre trabalho, restos e desigualdade na figura de Maria; a recorrência dos filhos como medida do medo da personagem; a repetição da expressão "faca a laser" e o afunilamento semântico que ela produz; e a cena de acusação e linchamento, marcada pela articulação entre raça e gênero.

O objetivo deste trabalho é, portanto, discutir o conto "Maria" à luz de *Crítica da razão negra*, de Achille Mbembe. Para esse fim, primeiro, realizou-se o levantamento lexical das recorrências consideradas relevantes: o substantivo "filho", no singular e no plural; as formas "menino", "meninos" e "crianças"; a expressão "faca a laser"; e os termos raciais e de gênero empregados pelas vozes que acusam Maria. A contagem foi feita sobre a transcrição integral do conto e conferida página a página com a edição consultada. Em seguida, descreveram-se o contexto, a forma verbal e a voz responsável por cada ocorrência, distinguindo a narração das falas diretas de outras personagens. Na terceira etapa, os

resultados foram aproximados das formulações de Mbembe (2014). Por fim, examinou-se a contribuição de cada achado para a interpretação do conto e para a formação do leitor.

Para a contagem, consideraram-se todas as ocorrências de cada forma, independentemente da voz que a enuncia, e, em seguida, separaram-se aquelas que aparecem em fala direta de outras personagens. Como o conto não emprega aspas e marca com travessão apenas uma fala, a atribuição de voz baseou-se em verbos de elocução e em indicações contextuais, como "cochichou o homem" e "Ouviu uma voz" (Evaristo, 2018, p. 42–43). Esses números devem ser lidos, portanto, apenas como indicadores de recorrência, e não como medida estatística.

2 A invenção do Negro e a raça como atribuição

Mbembe (2014) observa que, para os imaginários das sociedades europeias, o Negro e a raça passaram a significar a mesma coisa. Adiante, afirma que o nome Negro, "produto de uma máquina social e técnica indissociável do capitalismo, da sua emergência e globalização, este nome foi inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja, um limite sempre conjurado e abominado" (Mbembe, 2014, p. 19). Essa formulação permite compreender três aspectos centrais: 1) o nome Negro não descreve um dado natural, mas resulta de uma máquina social e técnica; 2) essa máquina é inseparável da história do capitalismo; e 3) o nome cumpre a função de significar exclusão e degradação.

O vínculo com o capital é retomado no epílogo: "O nascimento da questão da raça – e portanto do Negro – está ligado à história do capitalismo" (Mbembe, 2014, p. 299). Desse modo, o autor afirma que o capitalismo "precisou sempre de *subsídios raciais* para explorar os recursos do Planeta" (Mbembe, 2014, p. 299, grifo do autor); logo, a raça, nessa perspectiva, não é um resíduo do passado que o capitalismo teria superado, mas um recurso de que ele se serve. Daí a caracterização do Negro como

"o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria" (Mbembe, 2014, p. 19).

É preciso mencionar, contudo, que o autor não reduz a raça a um disfarce de outros conflitos. Ao afirmar que "a raça não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projecção ideológica cuja função é desviar a atenção de conflitos antigamente entendidos como mais verosímeis – a luta de classes ou a luta de sexos, por exemplo", acrescenta, logo em seguida, que, "em muitos casos, é uma figura autónoma do real" (Mbembe, 2014, p. 27). Essa dupla formulação interessa-nos porque o conto de Evaristo coloca em cena, simultaneamente, a relação de classe entre patroa e empregada, a agressão dirigida à condição de mulher e a agressão racial. Nenhum desses eixos, isoladamente, explica a morte de Maria.

Mbembe (2014, p. 21) lembra, ainda, que algo da crueldade colonial permanece disponível "para dividir, classificar, hierarquizar e diferenciar" e pergunta: "Será mesmo verdade que hoje em dia estabelecemos com o Negro relações diferentes das que ligam o senhor ao seu criado?". No conto, essa pergunta adquire forma concreta na relação entre Maria e a patroa e prepara um dos eixos da análise, aquele em que se apresenta a desigualdade que se inscreve tanto nos objetos que Maria leva para casa quanto no corpo marcado pelo trabalho.

Se a origem histórica do nome Negro permite compreender a relação entre raça e capitalismo, é interessante, também, observar como a raça opera nas relações cotidianas. Mbembe (2014, p. 11) descreve o Negro como "aquele (ou ainda aquele) que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender". Na mesma página, o autor afirma que os mundos euro-americanos reduziram "o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele ou de cor" (Mbembe, 2014, p. 11). A raça instala-se, portanto, no lugar daquilo que não se quer conhecer, uma vez que:

> A verdade do indivíduo a quem é atribuída uma raça está simultaneamente em outro lugar e nas aparências que lhe são atribuídas. A raça está por detrás da aparência e sob aquilo de que nos apercebemos. É também constituída pelo próprio acto de atribuição – esse meio pelo qual certas formas de infravida são produzidas e institucionalizadas, a indiferença e o abandono, justificados, a parte humana do Outro, violada, velada ou ocultada, e certas formas de enclausuramento, ou mesmo de condenação à morte, tornadas aceitáveis (Mbembe, 2014, p. 66).

Dessa forma, balizamos a leitura na compreensão de que a raça se aloja na aparência; constitui-se por um ato de atribuição, isto é, por alguém que nomeia o outro; e esse ato pode tornar aceitáveis o abandono e a morte. Mbembe afirma, ainda, que, "para o racista, ver um negro é não ver que ele não está lá" (Mbembe, 2014, p. 66). Ao ler o conto nota-se que a frase ilumina a distância entre aquilo que os passageiros veem no ônibus e aquilo que a narrativa permite ao leitor conhecer sobre Maria.

Mbembe acrescenta que a raça é "uma das matérias-primas com as quais fabricamos a diferença e o *excedente*, isto é, uma espécie de vida que pode ser gasta ou passada sem reservas" (Mbembe, 2014, p. 70, grifo do autor) e que ela "autoriza localizar, entre categorias abstractas, aqueles que tentamos estigmatizar, desqualificar moralmente e, quiçá, internar ou expulsar" (Mbembe, 2014, p. 70). O trabalho da raça é então comparado a "um ritual sacrificial – aquela espécie de acto ao qual não se é obrigado a responder" (Mbembe, 2014, p. 70). Ademais, é preciso lembrar que de acordo com o mesmo autor os processos de racialização aparecem associados à tentativa de "fixar o mais possível os limites nos quais podem circular" os grupos marcados (Mbembe, 2014, p. 71).

Por fim, vale lembrar que "a cena racial é um espaço de estigmatização sistemática" e que "aquele a quem é atribuída uma raça não é passivo" (Mbembe, 2014, p. 67). Logo, tomamos como base os operadores que

emergem em diálogo com a leitura do conto: atribuição, circulação, sacrifício e não passividade, como veremos adiante.

3 Análise do conto

3.1 Maria e os restos: nome, trabalho e desigualdade

Maria é a única personagem nomeada no conto, sendo que as demais aparecem por funções ou designações genéricas: o homem (depois, "ex-homem"), a patroa, o trocador, o comparsa, o motorista e "um rapazinho negro"; os passageiros que a acusam são referidos apenas como "uma voz", "Outra voz" ou "A primeira voz". O nome da protagonista ocorre dezoito vezes no corpo do texto, sem que sobrenome, idade ou descrição física o acompanhem. A leitura de que esse nome pode representar tantas outras Marias encontra apoio nessa economia narrativa: a personagem é individualizada por suas ações, memórias e pensamentos, e não por marcas que a distingam socialmente. Isso posto concluímos que o nome próprio adquire, assim, valor representativo sem apagar a singularidade da personagem.

O primeiro parágrafo situa a desigualdade na matéria concreta da sacola. Vemos que, na véspera, domingo, houvera festa na casa da patroa, e Maria "levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa" (Evaristo, 2018, p. 41). O narrador acrescenta: "O osso, a patroa ia jogar fora" (Evaristo, 2018, p. 41). É possível constatar que as frutas, que na casa da patroa serviram de ornamento, e o osso, destinado ao lixo, tornam-se provisão na casa de Maria, onde as crianças nunca haviam comido melão. Ademais, a gorjeta recebida já tem destino: xarope e remédio para os dois filhos menores, que estavam gripados, e uma lata de Toddy. O preço da passagem, que "estava aumentando tanto" (Evaristo, 2018, p. 41), leva a personagem a pensar em se acostumar com a caminhada.

A relação entre patroa e empregada dá forma concreta à pergunta de Mbembe (2014, p. 21) sobre a permanência da relação entre senhor e criado. Sob essa perspectiva, o conteúdo da sacola também pode ser aproximado da noção de excedente (Mbembe, 2014, p. 70). A aproximação exige cuidado, pois, em Mbembe, o excedente designa vidas classificadas como dispensáveis, e não objetos. O conto, entretanto, constrói uma passagem significativa entre esses planos: Maria carrega o que sobra da mesa da patroa e, no desfecho, é tratada pelos passageiros como uma vida que pode ser gasta sem reservas. Assim, o resto material antecipa, desse modo, o lugar social que lhe será atribuído.

É imperioso mencionar, também, que o trabalho deixa marca no corpo, pois vemos que a palma da mão de Maria dói porque ela "Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa" (Evaristo, 2018, p. 42). A ferida nasce de uma atividade realizada para outra pessoa e acompanha a personagem até o fim da narrativa, tornando-se decisiva para a leitura da expressão "faca a laser", retomada a seguir, mas que aqui já pode ser entendida como a marca da servidão à elite.

3.2 Os filhos como medida do medo

O substantivo "filho", no singular e no plural, aparece quinze vezes no conto. Duas dessas ocorrências aparecem em falas diretas de outras personagens: a pergunta do ex-companheiro sobre "outros filhos" e a defesa do motorista, segundo a qual Maria vem "da luta para sustentar os filhos" (Evaristo, 2018, p. 42, 44). Enquanto isso, as outras treze pertencem à narração, focalizada na protagonista. A elas somam-se "menino", empregado três vezes em referência ao primogênito, "meninos", duas vezes, e "crianças", uma vez. Em um texto relativamente curto, essa recorrência faz dos filhos o horizonte permanente dos pensamentos e das escolhas de Maria e amplifica a carga emocional durante toda a narrativa.

É importante observar também onde essas referências aparecem: a primeira menção trata da gripe dos dois menores e do uso da gorjeta, e a

pergunta "Será que os meninos iriam gostar de melão?" (Evaristo, 2018, p. 41) encerra a primeira página. A mesma pergunta retorna, sem alteração, durante o linchamento, quando a sacola arrebenta e as frutas rolam pelo chão (Evaristo, 2018, p. 44). A repetição desloca o sentido da frase: na primeira ocorrência, ela expressa expectativa e cuidado; na segunda, o leitor já sabe que as frutas não chegarão às crianças. O que antes anunciava uma possibilidade de encontro passa a registrar uma perda.

O medo da personagem durante o assalto é definido com precisão: "Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos" (Evaristo, 2018, p. 43). A gradação exclui o perigo imediato e a própria morte e desloca o temor para a vida dos filhos sem ela, o que a narração confirma, na mesma página, ao registrar a pergunta sobre como seria a vida deles. A condição de mãe solo é explicitada no reencontro: depois do primeiro filho, Maria teve outros dois, "mas não tinha ninguém também" (Evaristo, 2018, p. 42), e projeta sobre eles a esperança de que "haveriam de ter outra vida" (Evaristo, 2018, p. 42).

O reencontro com o ex-companheiro também é narrado a partir da maternidade. Maria recorda a vida no barraco, os primeiros enjoos, a barriga "que todos diziam de gêmeos" e a alegria do homem com o nascimento do menino (Evaristo, 2018, p. 42). Diante dele, formula duas perguntas: "Por que não podia ser de uma outra forma? Por que não podiam ser felizes?" (Evaristo, 2018, p. 42). O conto não as responde, mas elas indicam que a separação do casal não é apresentada como escolha moral, e sim como impossibilidade cujas causas permanecem fora da cena. A mesma economia vale para o homem, uma vez que o texto não narra seu percurso até o crime e o descreve com "o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém" (Evaristo, 2018, p. 42).

Há, ainda, um último dado importante a esta seção: o homem que saca a arma é o pai do filho mais velho, que tem onze anos, e é esse vínculo que explica por que ele paga a passagem de Maria e se senta a seu lado. O laço familiar, conhecido pelo leitor, será interpretado pelos passageiros

como indício de crime. A última frase do conto retoma esse vínculo: "Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho" (Evaristo, 2018, p. 44). O recado não será entregue, e o desfecho registra não apenas a morte de Maria, mas a interrupção definitiva de uma mensagem de afeto entre pai, mãe e filho.

3.3 A faca a laser e o afunilamento do sentido

A expressão "faca a laser" aparece três vezes, sempre associada ao complemento "até a vida". O Quadro 1 reúne as ocorrências.

Quadro 1: Ocorrências da expressão "faca a laser" no conto "Maria"

Pág.	Ocorrência	Forma verbal	Contexto narrativo	Parâmetro
42	"Faca a laser corta até a vida!"	"corta": presente do indicativo, singular; frase exclamativa	Lembrança do corte sofrido ao cortar o pernil para a patroa	Desigualdade social
43	"Tinha um profundo corte feito com faca a laser que parecia cortar até a vida."	"parecia cortar": verbo modalizador seguido de infinitivo	Inventário do que Maria teria a entregar aos assaltantes	Medo e violência racial
44	"Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida."	"cortam": presente do indicativo, plural; as facas pertencem a "todos"	Linchamento de Maria pelos passageiros	Feminicídio

Fonte: *elaborado pelos autores com base em Evaristo (2018, p. 42-44).*

Na primeira ocorrência, a frase surge em discurso indireto livre, precedida de "Que coisa!", e assume a forma de uma sentença geral: o presente do indicativo e a ausência de sujeito determinado aproximam-na de um provérbio. A hipérbole segundo a qual uma faca de cozinha cortaria "até a vida" ainda soa como exagero da fala cotidiana. Seu contexto, contudo, é o trabalho: o corte foi sofrido enquanto Maria cortava o pernil para a patroa. A expressão nasce, portanto, explicitamente vinculada à desigualdade social e a uma ferida produzida no trabalho doméstico.

Na segunda ocorrência, a expressão aparece ao final de um inventário. Diante da hipótese de outros assaltantes, Maria repassa o que teria a entregar: uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros; não tinha relógio, anel ou aliança. A correção "Aliás, nas mãos tinha sim!" (Evaristo, 2018, p. 43) introduz o único bem que as mãos carregam: a ferida. O verbo "parecia" transforma a afirmação da primeira ocorrência em comparação e desloca a hipérbole para um contexto de ameaça. A posição da frase também é significativa, pois ela encerra o parágrafo imediatamente anterior à descida dos assaltantes e às primeiras acusações. A segunda ocorrência funciona, assim, como passagem entre o medo e a violência racial que se seguirá.

Na terceira ocorrência, três elementos se transformam: o substantivo passa ao plural, as facas pertencem agora a "todos" e o modalizador desaparece. O que era comparação torna-se constatação, e o instrumento de trabalho converte-se em arma coletiva dos passageiros. Cabe uma precisão: o presente do indicativo não surge apenas na última ocorrência, pois já estava na primeira ("corta"). O que a terceira ocorrência elimina é a modalização introduzida por "parecia". O movimento é, ao mesmo tempo, circular e de estreitamento: a frase retorna ao presente da sentença inicial, mas o presente genérico do provérbio passa a ser o presente da cena, e a vida cortada deixa de ser qualquer vida para ser a de Maria.

O complemento "até a vida" permanece invariável nas três ocorrências; o que se transforma é aquilo que corta. Primeiro, a faca da cozinha

da patroa; depois, a ferida na mão; por fim, os passageiros. É nesse deslocamento que se produz o afunilamento semântico da expressão: do trabalho à suspeita, da suspeita à morte. A sequência acompanha também o tempo da narrativa, pois a primeira ocorrência remete a um fato anterior, expresso no mais-que-perfeito ("Tinha sofrido um corte"); a segunda situa-se durante o assalto; e a terceira, durante o linchamento. A repetição não apenas conecta momentos distintos do conto, mas concentra, em uma mesma imagem, a passagem da desigualdade cotidiana à violência coletiva.

3.4 A cena racial no ônibus

No que se refere à acusação, é possível constatar que ela se constrói em etapas, sendo que a primeira se dá quando alguém grita "que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes" (Evaristo, 2018, p. 43). Em seguida, Maria ouve uma voz que acrescenta o termo racial: "Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois" (Evaristo, 2018, p. 43). Outra voz, vinda do fundo do ônibus, pede calma e argumenta que, se Maria estivesse com os assaltantes, teria descido com eles. A réplica sustenta que ela permaneceu para disfarçar e que "Foi a única a não ser assaltada" (Evaristo, 2018, p. 44). Um rapazinho negro contesta: "Mentira, eu não fui e não sei por quê" (Evaristo, 2018, p. 44). A contestação desmente o argumento, mas não interrompe a escalada. A primeira voz converte-se em grito e funde os dois insultos: "Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões!" (Evaristo, 2018, p. 44).

Para maior precisão, é necessário destacar que a narração nunca descreve Maria como negra. A palavra aparece três vezes em referência a ela, e todas as ocorrências estão em falas dos agressores. O único emprego de um termo racial pela voz narrativa refere-se ao rapazinho. A raça de Maria entra no texto, portanto, como atribuição feita por quem a acusa. Esse procedimento narrativo aproxima-se do que Mbembe (2014, p. 66) descreve como raça constituída pelo "próprio acto de atribuição", capaz de tornar aceitáveis o abandono e a condenação à morte.

O texto registra, também, elementos que poderiam ser observados no ônibus: o homem pagou a passagem de Maria, sentou-se a seu lado e, quando os assaltantes descem, ela olha "saudosa e desesperada para o primeiro" (Evaristo, 2018, p. 43). A suspeita possui, portanto, um ponto de partida visível. O que o conto evidencia, entretanto, é a conversão dessa aparência em culpa e da culpa em execução, sem que a contestação do rapazinho ou o testemunho do motorista sejam levados em conta. Nos termos de Mbembe (2014, p. 11), os passageiros veem, mas não querem compreender. O leitor, ao contrário, sabe que Maria "Conhecia o pai de seu primeiro filho" (Evaristo, 2018, p. 43), enquanto os passageiros dispõem apenas da cena. Essa assimetria de conhecimento coloca o leitor em posição de testemunha do processo pelo qual uma aparência é convertida em condenação e confere ao conto especial potência para a formação de uma leitura antirracista.

A reação de Maria é registrada como "medo e raiva" e como recusa: "Não devia satisfação a ninguém" (Evaristo, 2018, p. 44). A recusa é imediatamente lida como insolência: "Olha só, a negra ainda é atrevida", diz o dono da primeira voz, que lhe dá um tapa no rosto (Evaristo, 2018, p. 44). Alguém grita, então, "Lincha! Lincha! Lincha!". O motorista para o ônibus e defende a passageira com o argumento do trabalho, mas a identidade de trabalhadora, oferecida como prova de inocência, não detém a violência.

O desfecho reúne os operadores descritos na seção 2. O ônibus, espaço de circulação cotidiana da trabalhadora entre a casa da patroa e a sua, torna-se o lugar de sua eliminação, movimento que pode ser lido à luz da fixação dos limites nos quais os corpos racializados podem circular (Mbembe, 2014, p. 71). A violência tampouco tem autor identificável: "Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia" (Evaristo, 2018, p. 44), restava apenas o corpo. A cena aproxima-se, assim, do ritual sacrificial ao qual "não se é obrigado a responder" (Mbembe, 2014, p. 70), pois a

ação coletiva dilui responsabilidades ao mesmo tempo que torna a morte de Maria socialmente tolerável para os agressores.

A categoria feminicídio, proposta no resumo, constitui uma chave de leitura e não um termo empregado pelo conto. Sua pertinência, nesta análise, decorre do fato de que a acusação se inicia por um insulto dirigido à condição de mulher ("puta safada"), de que a primeira agressão física parte do homem que iniciara as acusações e de que os insultos raciais e de gênero se fundem na mesma frase. A morte de Maria resulta dessa convergência. Ainda assim, a personagem não é reduzida à passividade. Sua recusa em prestar satisfação, as vozes que contestam a acusação e a própria narração, que preserva até a última linha sua memória e seu vínculo com o filho, aproximam-se da não passividade descrita por Mbembe (2014, p. 67). É nesse sentido que a resistência racial indicada no título pode ser compreendida: não como superação da violência, mas como recusa de que Maria seja inteiramente definida pelo olhar e pela acusação de seus agressores.

4 Conclusão

A análise de "Maria" permite compreender que a violência do desfecho não irrompe de maneira isolada; ela é preparada por uma cadeia de marcas sociais e narrativas que se acumulam ao longo do conto. Os restos da festa, o osso destinado ao lixo e o corte na mão materializam a desigualdade que atravessa a vida da protagonista. A recorrência dos filhos, por sua vez, revela que seu medo não se concentra na própria morte, mas na vida que eles terão sem ela. Nesse percurso, a expressão "faca a laser" funciona como eixo de condensação: nasce ligada ao trabalho servil (mal remunerado, é possível afirmar), reaparece sob o signo da ameaça e culmina no linchamento, quando a supressão de "parecia" transforma a comparação em constatação. A cena final completa esse movimento ao mostrar que a raça de Maria é nomeada pelos próprios agressores,

convertendo a aparência em atribuição, a atribuição em culpa e a culpa em violência.

O diálogo com *Crítica da razão negra* mostrou-se produtivo porque oferece operadores capazes de acompanhar essa passagem sem reduzir o conto a uma ilustração da teoria. Atribuição, circulação, sacrifício e não passividade ganham concretude na experiência de Maria e permitem perceber como classe, gênero e raça se cruzam na cena do ônibus. Nenhum desses eixos, isoladamente, explica sua morte; é justamente a convergência entre eles que torna possível compreender a intensidade da violência e a rapidez com que uma suspeita se converte em condenação coletiva.

A forma narrativa é decisiva para esse efeito, já que ao nomear somente Maria, reservar a palavra "negra" às falas dos agressores e oferecer ao leitor informações que os passageiros desconhecem, Conceição Evaristo constrói uma assimetria que impede a leitura de permanecer no nível da aparência. O leitor conhece o vínculo entre Maria e o assaltante, acompanha sua preocupação com os filhos e sabe o destino que ela pretendia dar às frutas e à gorjeta; por isso, assiste à fabricação da culpa em vez de simplesmente receber a acusação como fato. Para a formação do leitor e para uma educação antirracista, esse deslocamento é central: a pergunta deixa de ser apenas quem é culpado e passa a ser como alguém é tornado culpado por palavras, aparências e hierarquias sociais.

Embora a análise se restrinja a um conto e a um referencial teórico, os resultados apontam caminhos para leituras comparadas de outras narrativas de *Olhos d'água*, sobretudo quanto aos modos pelos quais raça, gênero e desigualdade se inscrevem na voz narrativa e nas falas das personagens. No conto "Maria", contudo, já se evidencia que a economia da escrita não significa simplificação: cada repetição, silêncio e escolha de voz participa da construção do conflito. A "faca a laser" que corta "até a vida" condensa, assim, o percurso que vai do trabalho precarizado à suspeita e da suspeita à morte. Se a violência coletiva interrompe a vida de Maria, a narração se recusa a reduzi-la ao rótulo imposto pelos passageiros, pre-

servando sua memória, seus afetos e sua humanidade. É nessa recusa que a denúncia social de Conceição Evaristo encontra também sua força de resistência.

Referências

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2018.

MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. **Tradução de Marta Lança**. Lisboa: Antígona, 2014.

O clube de leitura como intervenção para o ensino-aprendizagem

Suzana Midori Sato (UNIC)
Rosemar Eurico Coenga (UNIC)

Resumo
Este relato apresenta e analisa uma prática de mediação literária realizada na biblioteca de uma escola pública de Mato Grosso, a partir da leitura do conto "A Moça Tecelã", de Marina Colasanti. A proposta, fundamentada em estudos de Felipe Munita, combinou leitura individual e compartilhada, roda de conversa e diálogo sobre os sentidos da narrativa. A disposição dos participantes em círculo favoreceu a escuta e a troca de interpretações, permitindo que comentários e experiências pessoais se relacionassem ao texto literário. Durante a oficina, a movimentação na biblioteca despertou curiosidade e aproximou outros estudantes das atividades. A experiência mostrou a importância de oferecer condições para que o leitor formule hipóteses, manifeste dúvidas e construa sentidos em interação com os colegas. A análise retoma a ideia do professor-leitor como referência para a mediação, em lugar de um transmissor de interpretações prontas. Conclui-se que a biblioteca escolar pode constituir espaço de encontro, participação e formação de leitores quando a prática de leitura é compartilhada e valorizada como experiência social.

Palavras-chave: Aluno. Biblioteca. Mediador.

1 Introdução

Observa-se que a formação de leitores tem se tornado cada vez mais desafiadora em decorrência do advento das tecnologias digitais, uma vez que os comportamentos dos jovens leitores foram modificados pela utilização das mídias e pelo uso excessivo da internet, ou seja, frente às

transformações provocadas pelas tecnologias digitais. Nesse contexto, torna-se necessário investir em projetos efetivos nas bibliotecas escolares, promovendo encontros literários que possibilitem o compartilhamento de leituras, reflexões e análises de obras literárias.

O presente trabalho descreve a intervenção de uma prática pedagógica com a oficina de leitura desenvolvida na biblioteca da Escola Estadual Cívico-Militar José Aparecido Ribeiro, com a turma do 3°E vespertino, com a participação de 25 alunos do ensino médio a partir do conto "A Moça Tecelã", de Marina Colasanti. O objetivo é criar um ambiente agradável, um espaço onde há uma construção de sentidos, capazes de se tornarem leitores conscientes e críticos. Percebe-se o quanto a leitura é fundamental para a formação humana, pois amplia o vocabulário, aumenta a capacidade de interpretação, estimula a imaginação e o pensamento crítico.

O livro Contos Brasileiros Contemporâneos foi publicado em 1992 pela Editora Moderna que integra o conto "A Moça Tecelã". A escolha permitiu abordar temas como coragem, a autonomia e as escolhas pessoais, pois a personagem tece sua própria existência possibilitando uma análise da sua própria vida, relacionando com suas experiências vividas.

Desta forma, torna-se evidente o quanto é necessário desenvolver projetos de leitura na biblioteca, além de ser uma estratégia pedagógica muito importante para o professor e para o aluno com o intuito de incentivar momentos relevantes ao aluno. O clube de leitura proporciona ao leitor maior engajamento e formação de uma identidade literária mais ampla, pois o desenvolvimento de cada etapa torna-o mais receptivo a outros textos literários.

2 Procedimentos metodológicos

Planejamento do clube de leitura

Obra: *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti **Público:** Ensino Médio

Componente: Língua Portuguesa

Objetivo geral

Desenvolver a leitura literária e a construção de sentidos a partir da leitura e discussão coletiva do conto *A Moça Tecelã*, estimulando a reflexão sobre autonomia, liberdade e relações humanas.

Objetivos específicos

Identificar elementos da narrativa e interpretar os sentidos simbólicos presentes no conto;

Desenvolver a oralidade, a argumentação e o respeito às diferentes interpretações durante as discussões do Clube de Leitura.

3 Metodologia

Os encontros foram organizados em momentos de sensibilização, leitura compartilhada, interpretação e socialização.

1º momento: realização de uma conversa sobre o título e os conhecimentos prévios dos estudantes.

2º momento: leitura individual e/ou coletiva do conto, com destaque para trechos significativos.

3º momento: os estudantes participaram de uma roda de conversa, mediada pelo professor, para compartilhar impressões, interpretações e questionamentos sobre a narrativa.

4º momento: registro escrito ou produção reflexiva, relacionando a obra às experiências e questões discutidas no encontro.

Habilidade de Língua Portuguesa (EM13LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias, expressando apreciações e diferentes interpretações.

No contexto escolar, a biblioteca assume um grande papel com a experiência e troca de saberes relacionados com a leitura, não é só um ambiente para decodificar palavras, mas de construir sentidos, por isso na oficina de leitura apresentou-se como proposta o conto "A Moça Tecelã", de Marina Colasanti. O trabalho com o conto é essencial, principalmente por

se tratar de um gênero que possibilita uma leitura mais fluida e apresenta uma linguagem acessível aos estudantes.

Antonio Candido (2002) defende que a literatura tem uma função humanizadora, pois ao entrar em contato com a experiência do outro por meio da ficção, o leitor desenvolve maior compreensão de si mesmo, do outro e do mundo, permitindo ao aluno leitor trocar suas experiências vividas.

Marina Colasanti nasceu em 26 de setembro de 1937, na cidade de Asmara, na África. Após a Segunda Guerra Mundial, sua família imigrou para o Brasil, especificamente no Rio de Janeiro. Trabalhou na televisão, escreveu vários livros, dedicou parte de seu trabalho a questões femininas e o conto "A Moça Tecelã" faz parte do livro Contos Brasileiros Contemporâneos.

Nesse sentido, a palavra tecer significa entrelaçar os fios com a ajuda de algum objeto de maneira organizada para dar forma a um tapete, uma roupa, porém a leitura do conto "A Moça Tecelã" permitiu conhecer a produção literária da autora e, ao mesmo tempo, relacionar a trajetória da personagem com as experiências e situações vivenciadas no cotidiano. Entre essas situações, destaca-se a coragem para iniciar uma nova história ao tecer um marido, bem como a perspicácia da personagem ao perceber que, à medida que tecia sua narrativa, sua tristeza também crescia.

Além disso, o ato de destecer assume um papel fundamental na narrativa, pois a ficção estabelece um diálogo profundo com a realidade de muitas mulheres que precisam reestruturar seus desejos, estabelecer limites em suas vidas e ressignificar seus caminhos. Nesse sentido, o movimento de tecer e destecer simboliza a possibilidade de reconstruir a própria trajetória, respeitando seus anseios e estabelecendo novos rumos para a realização de seus objetivos pessoais.

Para Magda Soares (2001), há duas definições para o termo letramento, o primeiro é o individual, que é a capacidade e as práticas de leitura e escrita que cada indivíduo desenvolve ao longo do processo de ensino-

aprendizagem e vai aprimorando suas habilidades. O segundo é o social, que aborda práticas de leitura e escrita como fenômeno cultural e social de uma cultura com textos que se relacionam com as culturas e tradições brasileiras e até de outros países, o que acaba despertando curiosidade de outras tradições.

Seguindo a proposta da oficina de leitura na biblioteca, planejada com o objetivo de criar um ambiente agradável, um espaço onde há uma construção de sentidos, capazes de se tornarem leitores conscientes e críticos e ao transformar a leitura compartilhada, a participação aumenta em relação ao número de alunos e reduz a participação como algo obrigatório. Essa perspectiva fundamenta-se em Rildo Cosson (2021), que atribui à literatura como um importante papel na formação do leitor e nas quatro etapas da sequência didática: motivação, introdução, leitura e interpretação.

> Daí também as repetições dos argumentos e a ênfase nos procedimentos que podem ser adotados para a caracterização da estratégia em uma sala de aula, compreendendo, obviamente, que devem ser adaptados ao contexto específico de cada escola e às características de cada turma de alunos (Cosson, 2024, p. 8).

A motivação é o momento de despertar no aluno a curiosidade de entrar no universo literário, incentivando sua participação para compartilhar suas experiências e de adquirir novos conhecimentos, que possam somar para a sua própria realidade. Por sua vez, a introdução é o momento de apresentar o autor e a obra que será aprofundada, pensando que a escolha precisa estar mais próxima aos interesses dos alunos, pois são eles os protagonistas de sua própria aprendizagem.

Na próxima etapa, a leitura é a essência do círculo e pode ser conduzida de diversas maneiras: individualmente, em voz alta pelo professor ou pelos alunos, ou em pequenos grupos. Cosson ressalta a importância de respeitar o ritmo de cada leitor e de permitir que a leitura seja um ato prazeroso e reflexivo. Durante esta fase, os alunos são encorajados a

fazer anotações, marcar passagens significativas e formular perguntas que serão discutidas posteriormente.

Desse modo, a interpretação é a etapa culminante, pois os alunos têm a oportunidade de expressar suas impressões, interpretações e reflexões sobre a obra lida. A discussão em grupo, mediada pelo professor, permite a troca de ideias, a construção coletiva de sentidos e a ampliação das perspectivas individuais. O compartilhamento pode envolver debates, apresentações, produções textuais ou artísticas, consolidando o letramento literário e fortalecendo a comunidade de leitores na sala de aula.

> os colegas da turma, que passa a atuar como uma verdadeira comunidade de leitores, em um movimento de aprendizagem colaborativa. Nesses grupos, os alunos precisam se organizar para efetuarem as discussões sobre o texto lido. Com isso tornam-se protagonistas de sua própria aprendizagem e desenvolvem habilidades de tomada de decisões e resolução de problemas, que são fundamentais em todo o percurso escolar e também fora da escola (Cosson, 2024, p. 24).

De acordo com Felipe Munita (2024), o professor precisa ser leitor, entender as estratégias de ler, isto é, criar mecanismos como: resumos, mapa mental, esquemas entre outras maneiras que precisamos identificar e colocar em prática. Quando falamos em professor, são todos os componentes curriculares envolvidos.

> Implementar um leque de mediação numa escola mobiliza diversos espaços e atividades, que vão desde a língua e literatura ou a biblioteca escolar até a participação de outras áreas, ou o vínculo com espaços extracurriculares (Munita, 2024, p. 157).

Ser mediador significa ir além de ensinar o caminho, exige do próprio mediador o desejo e a capacidade e a paixão pela leitura e usar esse conhecimento para entusiasmar o outro. Se o professor mediador não tem o hábito de ler, como poderá criar estratégias e práticas pedagógicas

que possam somar com o aprendizado do seu próprio aluno, pois alguns percebem quando o mediador está preparado.

Ler exige autonomia, exige idas e voltas num mesmo texto para que possamos compreender o significado. Não se trata apenas de decodificar palavra por palavra, mas de entender simultaneamente seus sentidos e trazer para a sua própria experiência de vida.

4 Resultados e discussões

A oficina de leitura com o conto "A Moça Tecelã", de Marina Colasanti, apresentou um grande êxito e grande aceitação pelos estudantes, além da interação no momento da leitura, das socializações apresentadas, mesmo tendo várias opiniões diferentes, mas no final todos perceberam que cada experiência relatada é um aprendizado.

Para alcançar o objetivo proposto foi utilizada a roda de conversa e a alternância entre leitura individual e compartilhada. A prática pedagógica é uma ação de mediar o leitor e livro, de forma espontânea para que o mesmo perceba o quanto a leitura é importante, que faz a diferença na nossa vida, que nos tornemos cidadãos conscientes, críticos. O desenvolvimento da atividade revelou a necessidade da mediação e o compartilhamento entre os presentes, dando sua voz com as suas próprias impressões e dúvidas, estimulando as interpretações dos alunos.

Michèle Petit (2008), em seus estudos, evidencia que o contato dos jovens com os textos literários propicia um fenômeno mais amplo do que a própria função social da leitura, uma vez que o movimento constante entre a leitura cotidiana e as situações de reflexão contribui para a formação humana, para as escolhas e até mesmo para o desenvolvimento cognitivo. Esse processo aprimora a capacidade de compreender a escrita de um texto e seus diferentes níveis de complexidade.

Ainda que, para alguns da turma, a leitura da obra não despertasse a curiosidade no momento, mas após o início das reflexões, eles perceberam o quanto a leitura era enriquecedora e pegaram de maneira sutil o conto para

ler. Como Magda Soares (2001) destaca, é um conto que traz situações reais de leitura, que fazem parte da sua vida porque trabalha com a ideia de autonomia, de coragem, de medo e de escolhas pessoais.

A personagem central do conto tece a sua própria existência, isto é, vai construindo sua própria vida por meio dos fios e cada cor de linha que ela pensava, era no que estava acontecendo. Ao tecer sua realidade, a moça demonstra que cada escolha interfere na existência, podendo produzir liberdade, coragem, solidão, tristeza, pois é algo criado e não pode ser correspondido. Vejamos a seguir o trecho do conto de Colasanti (2015, p. 38-40)

> Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.
>
> Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido.

Segundo Rildo Cosson (2024), "o círculo de leitura ocupa uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quanto ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão" (Cosson, 2024, p. 23).

Portanto, os alunos tiveram a oportunidade de compreender como funciona uma oficina de leitura, entender que não podemos passar os olhos pelas palavras, mas sim ler e compreender o que está lido no texto. Finalizamos com um debate e com muitas reflexões em um único conto, com os quais os estudantes pudessem se identificar, reconhecer-se e se expressar. Além de perceber que o conto escrito em 2015 faz uma relação com experiências concretas de vida.

Figura 1: Momento da leitura do conto

Fonte: *arquivo pessoal (2026)*

Figura 2: Apreciação do conto na biblioteca escolar

Fonte: *arquivo pessoal (2026)*

5 Conclusão

A oficina de leitura realizada com o conto "A Moça Tecelã", de Marina Colasanti, promoveu experiências de interpretação, reflexão e diálogo sobre temas como autonomia, liberdade e identidade. A mesma ensina que é essencial sonhar e imaginar aquilo que cada ser humano estabelece como sonho, pois mesmo diante de tantos desafios é possível construir novos caminhos.

A leitura contribui para a formação leitora e para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de hábitos e práticas de leitura e a constituição de leitores em formação. Nesse sentido, a leitura pode contribuir para a formação de leitores críticos no

ambiente escolar, bem como ampliar o contato com o gênero textual conto, possibilitando o reconhecimento de múltiplas vozes presentes na literatura e a reflexão sobre experiências e questões que perpassam a sociedade contemporânea.

Assim, a biblioteca deixa de ser apenas um ambiente escolar e passa a constituir-se como um espaço de construção de sentidos, de diálogo e de formação de leitores conscientes. Nesse contexto, a mediação da leitura literária pode transformar a maneira como os alunos compreendem a si mesmos, as relações sociais e o mundo ao seu redor.

Portanto, os clubes de leitura assumem papel fundamental nas ações cotidianas das escolas, pois, por meio de um planejamento direcionado, é possível elencar estratégias mais eficientes, favorecendo o interesse e a participação dos estudantes nas atividades de leitura e, consequentemente, ampliando sua frequência na biblioteca. Dessa forma, os clubes de leitura podem contribuir para ampliar o contato dos estudantes com diferentes obras literárias, fortalecendo a formação leitora e o desenvolvimento de leitores no ensino médio.

Referências

CANDIDO, Antonio. A literatura e a Formação do Homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p. 77-92.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: COLASANTI, Marina. **Mais de 100 histórias maravilhosas**. São Paulo: Global, 2015. p. 38-40.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. 1. ed., 5. **reimpr**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. Como criar círculos de leitura na sala de aula. 1. ed., 2. **reimpr**. São Paulo: Contexto, 2024.

MUNITA, Felipe. Eu, mediador(a). Mediação e formação de leitores. 2. reimpr. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2024.

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura. **Tradução de Celina Olga de Souza**. SP: Editora 34, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Warley. Marina Colasanti. Brasil Escola, 2026. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/literatura/marina-colasanti.htm. Acesso em: 28 set. 2026.

Recepção literária em tempos de multiletramentos: potencialidades de materiais multimodais para a formação do leitor e o letramento racial

Amanda Lourenço (IFMT; UNIC)
Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini (IFMT; UNIC)

Resumo
Este estudo discute as potencialidades da literatura infantil ilustrada e das narrativas audiovisuais para a formação do leitor e o letramento racial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma investigação bibliográfica, fundamentada em estudos sobre leitura literária, multiletramentos, multimodalidade e relações étnico-raciais. A análise parte do reconhecimento de que textos contemporâneos articulam linguagem verbal, imagem, som e movimento, exigindo do leitor diferentes procedimentos de interpretação. Nesse contexto, a seleção e a mediação de materiais multimodais podem ampliar as experiências de recepção literária e favorecer debates sobre identidade, representatividade e diversidade cultural. Argumenta-se que a presença de personagens negras não assegura, isoladamente, uma abordagem antirracista, sendo necessário examinar os sentidos construídos pelas diferentes linguagens. Conclui-se que o trabalho pedagógico com obras ilustradas e produções audiovisuais pode contribuir para a formação crítica dos estudantes quando orientado por escolhas criteriosas e por práticas de mediação comprometidas com o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Formação do leitor. Multiletramentos. Ensino de Linguagens.

1 Introdução

As práticas de leitura vivenciadas pelas crianças na escola estão inseridas em um contexto em que os textos circulam por diferentes suportes e mobilizam mais de uma linguagem para produzir sentidos. Livros ilustrados, vídeos, animações, imagens e outros materiais presentes no cotidiano infantil articulam palavras, imagens, som, movimento e diferentes formas de composição.

Nesse cenário, formar leitores não significa apenas desenvolver a capacidade de compreender o código escrito, mas também criar condições para que as crianças percebam, interpretem e relacionem os diferentes elementos que participam da construção dos sentidos.

O contato com a literatura pode ampliar o repertório cultural da criança, aproximá-la de diferentes experiências e favorecer sua participação na construção dos sentidos da obra. Ao mesmo tempo, os textos oferecidos pela escola apresentam personagens, corpos, famílias, modos de vida e diferentes formas de pertencimento. As escolhas presentes nessas representações não são indiferentes para a formação das crianças, especialmente quando se considera a necessidade de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais.

A literatura infantil, portanto, pode ser compreendida como espaço de experiência estética e de construção de sentidos, mas também como lugar no qual diferentes representações sociais chegam ao leitor. Essa dimensão torna relevante observar não apenas o que as narrativas contam, mas também quem aparece nelas, de que maneira esses sujeitos são apresentados e quais lugares ocupam. Quando palavra e imagem se articulam, essa construção se amplia, uma vez que características como aparência, gestos, expressões, enquadramentos e outros elementos visuais também participam da representação das personagens.

As práticas contemporâneas de linguagem envolvem diferentes modos de significação e exigem do leitor formas de atenção que ultrapassam a leitura linear da escrita. A formação do leitor passa, assim, a envolver

também a capacidade de compreender como diferentes linguagens se articulam e produzem sentidos. No caso dos materiais audiovisuais, essa leitura pode envolver imagem em movimento, sons, música, voz, gestos, enquadramentos e organização temporal da narrativa.

A discussão também se relaciona às demandas de uma educação para as relações étnico-raciais. A presença de personagens negras em obras destinadas às crianças não deve ser observada apenas sob o aspecto quantitativo. Importa considerar os papéis atribuídos a essas personagens, suas características, relações, experiências e os sentidos produzidos por sua representação. Nesse aspecto, materiais literários e audiovisuais podem contribuir para ampliar as possibilidades de identificação e de reconhecimento da diversidade, desde que sua escolha e sua mediação pedagógica sejam orientadas por uma leitura atenta das representações que colocam em circulação.

A questão que orienta este trabalho é, portanto: de que maneira materiais multimodais, especialmente obras literárias ilustradas e narrativas audiovisuais, podem ampliar a experiência de recepção literária e contribuir para a formação do leitor e para o letramento racial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Partindo dessa questão, o objetivo geral é discutir as potencialidades de materiais multimodais para a formação do leitor, à luz dos pressupostos dos multiletramentos, considerando suas contribuições para práticas pedagógicas voltadas ao letramento racial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, o trabalho busca compreender a relação entre formação do leitor, multiletramentos e multimodalidade, discutindo a importância da representatividade e das relações étnico-raciais na literatura infantil, e aproximar essas discussões de duas obras destinadas ao público infantil: *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009), e o curta-metragem *Hair Love*, de Matthew A. Cherry (2019).

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir de estudos sobre formação do leitor e leitura literária, multiletramentos, multimodalidade e educação para as relações étnico-raciais.

O trabalho está organizado em três momentos. Inicialmente, discute-se a formação do leitor e a ampliação das práticas de leitura a partir dos multiletramentos e da multimodalidade. Em seguida, a discussão se volta para a literatura infantil, a representatividade e o letramento racial, considerando os sentidos produzidos pelas formas de representação presentes nos textos. Por fim, são aproximadas *Betina* e *Hair Love,* buscando observar como linguagens distintas podem construir representações da infância negra e oferecer diferentes possibilidades de recepção e mediação pedagógica.

2 Formação do leitor e multiletramentos: a ampliação das práticas de leitura

Pensar a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental implica ultrapassar uma compreensão da leitura vinculada exclusivamente ao domínio do código escrito, reconhecendo que a relação da criança com os textos se constitui em práticas sociais mais amplas, nas quais ler envolve interpretar, inferir, relacionar informações, mobilizar repertórios e atribuir significados.

A leitura literária, nesse processo, ocupa um lugar particular porque não se limita à transmissão de informações, envolve uma experiência estética e subjetiva na qual o leitor tem a possibilidade de participar da construção dos sentidos da obra.

Segundo Coenga e Silva (2024), a leitura literária e a formação do leitor deslocam a atenção de uma concepção utilitária da leitura para uma experiência na qual o sujeito estabelece uma relação efetiva com o texto. A formação do leitor não se produz pela simples oferta de livros, realização mecânica de atividades posteriores à leitura, mas depende da constituição

de experiências que visem aproximar o sujeito da literatura e possibilitem uma relação significativa com a obra.

O leitor não é um mero destinatário que apenas recebe uma mensagem previamente determinada, sua experiência, seus conhecimentos e sua história de leitura interferem na produção de significados.

A criança que lê uma obra literária se depara com personagens, situações, conflitos, imagens, espaços e perspectivas que podem dialogar com aquilo que conhece e, ao mesmo tempo, deslocar aquilo que lhe é familiar. A literatura, desse modo, oferece suporte de ampliação do repertório cultural do leitor e cria possibilidades de contato com experiências que coincidem (ou não) com sua realidade.

A formação literária envolve, assim, tanto o desenvolvimento de competências de leitura quanto a construção de uma relação do sujeito com a linguagem, com a alteridade e com diferentes formas de representação do mundo.

A página de um livro ilustrado, por exemplo, pode articular palavra e imagem em uma composição na qual nenhum desses elementos precisa funcionar de maneira absolutamente autônoma. Nas produções audiovisuais, por sua vez, imagem, fala, música, ruídos, movimento, enquadramento e montagem participam da construção narrativa. Não se trata apenas da existência de novos suportes, mas de uma alteração nas próprias condições de produção, circulação e interpretação dos sentidos.

A proposta difundida no campo brasileiro sobretudo pelos trabalhos de Rojo e Moura (2012) parte do reconhecimento de que as práticas contemporâneas de linguagem são atravessadas simultaneamente pela diversidade cultural e pela multiplicidade de modos semióticos, chamando atenção justamente para essas duas dimensões: de um lado, a heterogeneidade dos sujeitos e das culturas que participam das práticas sociais, de outro, a constituição dos textos por diferentes linguagens e mídias.

Ana Elisa Ribeiro (2021), ao problematizar a relação entre leitura, produção textual e multimodalidade, evidencia que os modos de organização

dos textos contemporâneos exigem do leitor uma atenção que não se esgota na linearidade da escrita. A composição gráfica, as imagens, os elementos tipográficos e a organização espacial da página também participam da construção dos sentidos.

Nesse quadro, a multimodalidade trata-se de reconhecer que diferentes modos semióticos podem assumir funções específicas e estabelecer entre si relações de complementaridade, reforço ou tensão, permitindo perceber a literatura infantil ilustrada sob outro ângulo. Se a ilustração for considerada apenas como apoio visual destinado a tornar o livro mais atrativo para a criança, perde-se parte significativa de sua dimensão discursiva.

O audiovisual amplia ainda mais esse campo de possibilidades. Ao ser confrontado com uma narrativa que mobiliza imagem em movimento, voz, música, sons e recursos de composição cinematográfica, o leitor precisa lidar com outras formas de organização temporal e espacial da narrativa. Esses elementos não substituem a linguagem verbal, mas passam a operar conjuntamente.

A questão curricular acompanha essa transformação. A BNCC (2018) reconhece, no componente Língua Portuguesa, que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem diferentes linguagens e mídias e incorpora aos objetos de conhecimento e às habilidades do componente a leitura e a produção de textos multissemióticos. O documento também organiza o ensino a partir de práticas de linguagem que articulam leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, evidenciando que a compreensão dos processos de significação não pode permanecer restrita ao funcionamento do código verbal (Brasil, 2018).

Formar leitores, hoje, envolve também formar sujeitos capazes de perceber que todo texto resulta de escolhas de representação e que essas escolhas produzem determinados efeitos de sentido.

Se diferentes modos semióticos participam da construção de representações, as imagens, personagens, narrativas e discursos oferecidos às

crianças também contribuem para produzir determinadas compreensões sobre os sujeitos representados. Faz-se necessário perguntar o que essas linguagens representam, quais sujeitos aparecem, de que maneira aparecem e quais perspectivas são valorizadas ou silenciadas. A formação do leitor, quando articulada aos multiletramentos, abre assim uma possibilidade de leitura crítica das próprias representações sociais presentes nos textos, questão que se torna central quando se considera a literatura infantil e o letramento racial.

3 Literatura infantil, representatividade e letramento racial

Pensar a formação do leitor também exige olhar para os sujeitos que aparecem nos textos e para os modos como são representados. Na literatura infantil, isso ganha um peso particular, pois é por meio de histórias, personagens e imagens que muitas crianças entram em contato com diferentes formas de ser, viver e se relacionar.

Não se trata apenas de acompanhar uma narrativa, mas de reconhecer quais experiências são apresentadas como possíveis, desejáveis ou valorizadas.

Quando essa discussão é levada para as relações étnico-raciais, o problema se torna ainda mais evidente. Munanga (2004) discorre sobre a dimensão simbólica do racismo e sua relação com a construção das identidades e das representações sociais. Faz-se necessário observar os padrões que, repetidos ao longo do tempo, passam a parecer naturais, quem é associado à beleza, à inteligência, ao poder ou ao pertencimento e quem permanece distante desses lugares. A repetição de determinadas representações pode, assim, ampliar ou restringir as possibilidades pelas quais a criança reconhece a si mesma e aos outros.

Nilma Lino Gomes (2008) oferece uma contribuição importante: ao discutir a identidade negra, a autora mostra que corpo e cabelo possuem significados que ultrapassam sua dimensão física. O cabelo, especial-

mente, está relacionado a experiências de identidade, estética, pertencimento e às relações sociais que atravessam o corpo negro.

Os cabelos, traços, roupas, expressões, relações familiares e posição na narrativa têm significado. Uma personagem pode ser negra e, ainda assim, aparecer sempre em segundo plano, ser associada à falta ou ter sua aparência apresentada a partir de padrões que valorizam a branquitude.

A representatividade, portanto, não pode ser medida apenas pela presença. Importa saber que lugar essa personagem ocupa e que sentidos são produzidos a partir dela. Uma criança negra pode aparecer como protagonista, como personagem inteligente, bonita, engraçada, curiosa, cuidadora, aventureira; pode ter família, desejos, conflitos e uma vida que não esteja organizada exclusivamente em torno do sofrimento racial. Ampliar essas possibilidades também significa ampliar o imaginário sobre a infância negra.

A literatura pode oferecer situações concretas para esse exercício. Quem aparece como protagonista? Quem ocupa lugares de destaque? Como os corpos são desenhados? O que a história apresenta como bonito? Como as personagens negras falam de si mesmas? Essas perguntas não precisam transformar a leitura em uma aula moral. Elas podem simplesmente ampliar o olhar da criança para aquilo que já está diante dela.

E aqui a multimodalidade ganha outra função. Palavra e imagem nem sempre dizem exatamente a mesma coisa. Uma personagem pode ser descrita como bonita, enquanto a ilustração constrói essa beleza por meio de determinados traços, cabelos, cores ou enquadramentos. Uma personagem pode ter importância no texto verbal e receber pouco destaque visual. No audiovisual, entram ainda o movimento, os gestos, a música, a voz, a iluminação e a escolha dos planos. Cada um desses elementos participa da construção da personagem e daquilo que o espectador compreende sobre ela.

4 Potencialidades dos materiais multimodais para a recepção literária e o letramento racial

As discussões anteriores mostram que a leitura de textos multimodais pode envolver diferentes formas de construção de sentidos e também diferentes formas de representação. Para observar essas possibilidades na prática, podem ser aproximadas duas obras destinadas ao público infantil: *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009), e o curta-metragem *Hair Love*, de Matthew A. Cherry (2019).

Em *Betina*, o cabelo da personagem ocupa um lugar importante na narrativa e se relaciona à construção de sua identidade. O cuidado com os cabelos aparece também como uma experiência de afeto e de transmissão de conhecimentos entre gerações. A obra permite, assim, retomar a discussão apresentada anteriormente a partir da própria Nilma Lino Gomes (2009): o cabelo negro não é apenas uma característica física, mas pode assumir significados relacionados à identidade, à memória, à estética e ao pertencimento.

As ilustrações ampliam essa construção. A criança não encontra apenas a descrição verbal da personagem, mas também sua aparência, seus gestos, expressões, relações familiares e diferentes situações vividas ao longo da narrativa. Palavra e imagem trabalham juntas para construir a personagem e oferecem ao leitor elementos que precisam ser relacionados durante a leitura.

Em *Hair Love*, a relação entre cabelo, identidade e afeto também aparece, mas por meio da linguagem audiovisual. Zuri, uma menina negra, precisa contar com a ajuda do pai para arrumar seus cabelos. A situação cotidiana permite apresentar uma relação familiar marcada pelo cuidado e pela afetividade, sem fazer da experiência negra uma narrativa centrada exclusivamente no sofrimento ou na discriminação.

O audiovisual acrescenta recursos que não estão presentes da mesma maneira no livro: movimento, expressão corporal, voz, música, ritmo e enquadramento. A forma como o pai se aproxima da filha, as expressões

de Zuri e a própria dinâmica das cenas contribuem para construir a relação entre os personagens.

A aproximação entre *Betina* e *Hair Love* permite perceber que uma mesma questão, no caso a construção da identidade negra a partir do cabelo, pode ser apresentada por diferentes linguagens. No livro, o leitor participa da construção dos sentidos relacionando texto escrito e ilustrações. No curta, acompanha uma narrativa organizada pelo movimento, pelo som e pelo tempo das cenas. Não se trata de afirmar que uma linguagem substitui a outra, mas de reconhecer que cada uma oferece diferentes possibilidades de leitura.

Essa comparação também permite discutir representatividade sem reduzi-la à simples presença de personagens negras. Nas duas obras, essas personagens aparecem em relações de afeto, cuidado e pertencimento. O cabelo não é apresentado apenas como problema a ser corrigido, mas como parte da identidade e da experiência das personagens. Essa escolha amplia as imagens de infância negra disponíveis ao leitor.

Ao observar palavras, imagens, gestos e sons, a criança não está apenas aprendendo a interpretar diferentes linguagens. Está também entrando em contato com diferentes formas de representar pessoas, corpos, relações e identidades.

Assim, *Betina* e *Hair Love* evidenciam que o trabalho com materiais multimodais pode ampliar tanto a experiência de recepção quanto o repertório de representações oferecido às crianças. Seu potencial, entretanto, não está garantido pela obra ou pelo recurso utilizado isoladamente. Depende da escolha dos materiais e, principalmente, da mediação que transforma a leitura em espaço de observação, interpretação e diálogo.

Nesse sentido, trabalhar com diferentes linguagens não significa apenas tornar a aula mais dinâmica. Significa ampliar aquilo que pode ser lido e discutido. Para a formação do leitor, isso representa uma possibilidade de perceber como as histórias são construídas e como os sujeitos são representados. Para o letramento racial, significa criar condições para que a

criança também questione essas representações e reconheça a diversidade como parte da experiência social.

5 Conclusão

A discussão desenvolvida pretende buscar compreender de que forma a formação do leitor, diante das práticas de linguagem contemporâneas, não pode permanecer restrita à leitura da palavra escrita. A literatura infantil ilustrada e as narrativas audiovisuais mobilizam diferentes modos de significação e colocam a criança diante de outras formas de construir e interpretar sentidos. Ler, nesse cenário, envolve também observar imagens, gestos, sons, movimentos, escolhas de composição e as relações estabelecidas entre esses elementos.

A aproximação entre os estudos da formação do leitor e dos multiletramentos mostrou que a multimodalidade não representa apenas uma ampliação dos recursos disponíveis para o professor. Ela modifica também aquilo que pode ser objeto de leitura. A criança pode ser convidada a perceber não somente o que uma narrativa conta, mas como texto, imagem e outros elementos participam da construção da história e das representações que ela apresenta.

Essa perspectiva ganha importância quando relacionada ao letramento racial. A análise das representações presentes nos materiais destinados às crianças evidencia que a presença de personagens negras, por si só, não garante uma abordagem comprometida com a diversidade étnico-racial. É necessário observar os lugares ocupados por essas personagens, suas relações, características e experiências, bem como os sentidos produzidos pelas diferentes linguagens utilizadas para construí-las.

A aproximação entre *Betina* e *Hair Love* permitiu visualizar essa questão a partir de duas linguagens distintas. Nas duas obras, o cabelo aparece relacionado à identidade, ao cuidado, ao afeto e ao pertencimento, mas cada narrativa oferece ao leitor diferentes possibilidades de construção de sentidos. No livro, texto escrito e ilustrações se articulam; no curta-metra-

gem, movimento, expressão corporal, som, música e organização temporal participam da narrativa. Essa diferença não estabelece uma hierarquia entre os materiais, mas evidencia que diferentes linguagens podem proporcionar diferentes experiências de recepção.

Assim, o uso de materiais multimodais pode contribuir simultaneamente para ampliar a formação do leitor e para criar oportunidades de reflexão sobre identidade, representação e diversidade. Essa contribuição, contudo, depende da articulação entre a qualidade das obras selecionadas, os objetivos pedagógicos e a forma como a leitura é conduzida. Não é a variedade de recursos, isoladamente, que caracteriza uma prática de multiletramentos, assim como não é a simples presença de personagens negras que caracteriza uma prática de educação antirracista.

As discussões realizadas não pretendem esgotar as possibilidades de articulação entre literatura, multimodalidade e letramento racial. Ao contrário, indicam a necessidade de ampliar as pesquisas e as práticas pedagógicas que considerem diferentes linguagens na formação do leitor, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, pensar a leitura para além da palavra escrita significa também ampliar aquilo que as crianças podem observar, interpretar e questionar sobre os textos e sobre as representações sociais que circulam por meio deles.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 set. 2026.

CHERRY, Matthew A. **Hair Love**. Los Angeles: Sony Pictures Animation, 2019.

COENGA, Rosemar Eurico; SILVA, Diego Aureliano da. A produção acadêmica sobre literatura infantil e juvenil e a temática sobre diversidade étnico-racial: um estado da arte (2016-2024). **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 15, n. 2, p. 747-759, 2024. https://doi.org/10.30681/reps.v15i2.12098

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Betina. **Ilustrações de Denise Nascimento**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 5, 2004.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

GRUPO DE TRABALHO 2
Leitura literária: o professor como mediador da construção de sentidos

5 trabalhos

(Des)informação e redes sociais: percepções de professores de Linguagens sobre o ensino e a cultura digital

Maria Clara Menezes de Souza (IFMT; UNIC)
Jordana Lenhardt (IFMT; UNIC)

Resumo
A circulação de informações em redes sociais e a ampliação do tempo de exposição às telas colocam desafios à formação crítica dos estudantes e ao ensino de Linguagens. Este estudo tem como objetivo analisar as percepções de professores da área de Linguagens que atuam no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) sobre esses desafios. A investigação encontra-se em fase inicial, adota abordagem qualitativa e caráter exploratório e prevê entrevistas semiestruturadas com docentes. O referencial teórico contempla letramento, cultura digital, desinformação, educação midiática e leitura crítica. Busca-se compreender como os professores percebem as mudanças nos modos de acesso, consumo e interpretação das informações, bem como identificar estratégias pedagógicas capazes de favorecer uma postura reflexiva diante dos conteúdos digitais. Espera-se que a pesquisa subsidie discussões sobre o papel da escola no desenvolvimento do letramento crítico e contribua para a formulação de práticas de ensino de Linguagens adequadas aos desafios da comunicação em ambientes digitais.
Palavras-chave: Cultura Digital. Educação Midiática. Letramento Crítico.

1 Introdução

A expansão das tecnologias digitais e a popularização das redes sociais têm transformado profundamente as formas de comunicação, interação social e acesso à informação. Observando-se a presença cada vez maior

de dispositivos eletrônicos como smartphones, tablets e computadores, percebemos que mudou a maneira como as pessoas estabelecem relações, interagem, constroem conhecimento e se informam sobre acontecimentos do dia a dia. Nesse cenário, crianças, adolescentes e jovens acabam inseridos em uma cultura marcada pela conectividade e pelo acesso contínuo a diversas plataformas digitais.

A crescente exposição às telas e o uso constante das redes sociais geram questionamentos sobre os impactos nos hábitos de leitura e na concentração dos estudantes, na interpretação e na capacidade de análise desses indivíduos, especialmente de crianças e adolescentes. Nesse sentido, Santaella (2023) debate a necessidade e urgência de compreender e trabalhar o papel da educação midiática, especialmente diante da predominância de acesso a conteúdos curtos, fragmentados e de rápida circulação, que mudaram completamente a forma de consumir as informações.

Diante disso, é evidente a necessidade de se refletir sobre como essas transformações afetam os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura crítica na educação básica. Soares (2009) analisa e defende que o letramento precisa considerar a capacidade do indivíduo de participar, de forma efetiva, das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita em diferentes contextos.

Saber compreender, interpretar e avaliar informações é uma competência essencial para a participação consciente na sociedade atual, pois a desinformação digital se apresenta como um desafio moderno. Portanto, nesse cenário, as discussões sobre alfabetização, letramento e letramento crítico são especialmente relevantes. A circulação de conteúdos falsos ou enganosos nas redes sociais, por exemplo, segundo Prestes (2025), foi impulsionada pela velocidade de compartilhamento e pelos mecanismos de recomendação das plataformas digitais, direcionados por meio de algoritmos.

Nessa seara, a escola desempenha um papel crucial para a formação de indivíduos que possam participar de maneira crítica e responsável na

sociedade e na cultura digital. Mais do que simplesmente oferecer acesso às tecnologias, o ensino deve ajudar os estudantes a desenvolver competências e habilidades com vistas a uma formação crítica.

Por essa razão, é importante compreender quais as percepções dos professores do IFMT acerca dos desafios acarretados pela crescente (des)informação digital e aumento de tempo de exposição às telas para o ensino crítico de linguagem?

O presente trabalho tem o intuito de verificar quais as percepções de professores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMT sobre a relação entre o tempo de exposição dos estudantes às telas, o uso das redes sociais e os desafios para o desenvolvimento de ensino crítico de linguagem.

Ao analisar as percepções desses professores, esta pesquisa poderá esclarecer e responder os seguintes pontos específicos: a) como os professores de linguagem percebem o uso cotidiano das telas e das redes sociais pelos estudantes do Ensino Médio Integrado?; b) como os professores de linguagem percebem a relação entre o ensino de leitura e interpretação e o uso de redes sociais no cotidiano dos estudantes?; c) quais as estratégias pedagógicas utilizadas para desenvolver o ensino crítico da linguagem; e d) quais as possíveis contribuições dos professores da área de linguagens do Ensino Médio Integrado para o desenvolvimento da consciência crítica da linguagem.

2 Cultura digital, redes sociais e informação

Considerada um fenômeno, a cultura digital é uma nova forma de interação, comunicação e produção de conhecimento, impulsionada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais. Imersos por essa cultura, nossas relações sociais passaram a ser intermediadas por ambientes virtuais, que influenciam os comportamentos, hábitos e modos de se comunicar entre os indivíduos e instituições.

Assim, a cultura digital se consolidou na sociedade moderna e promoveu uma reformulação da percepção da realidade, que desencadeou, por exemplo, amplos debates conceituais sobre o termo "realidade virtual", termo que, conforme aponta Pierre Lévy (1999), soa como um oxímoro, uma contradição, ou um mistério conceitual. Há, de acordo com o autor, um senso comum, que trata o real e o virtual como excludentes, o que parece demonstrar que objetos ou fenômenos não podem habitar em ambas as dimensões simultaneamente.

Apesar disso, o senso comum não consegue estabelecer uma separação entre o real e o virtual e os efeitos de um sobre o outro, tornando-se inegável a importância dos ambientes digitais na sociedade atual. Além disso, com a expansão das redes sociais e das tecnologias de comunicação, a sociedade passou a desenvolver grande parte de suas atividades de trabalho, de estudos e até de lazer nessas plataformas. A partir disso, é possível observar que o virtual deixa de ser apenas um espaço complementar para se tornar uma experiência social, em que são concentradas informações, interações e práticas que influenciam a vida cotidiana.

À medida que essas experiências estão cada vez mais presentes, outro grande fenômeno ganha notoriedade e atenção: a cultura dos algoritmos. Considerados um dos pilares da cultura digital, os algoritmos, como são popularmente chamados, processam informações e fazem com que sejam realizadas tarefas. Isso quer dizer que escolhas de conteúdos e publicação, por vezes, não são feitas pelo indivíduo, mas por um algoritmo, que direciona os dados que devem chegar até ele. É o que nos esclarece Lemos (2021, p. 37) quando diz que "a sua decisão não é livre e independente e a ação não depende unicamente de você".

A partir do exposto, surge um questionamento sobre como os algoritmos influenciam e direcionam o comportamento humano nas redes sociais. Para responder a essa questão, é preciso entender que os algoritmos são instruções que direcionam o funcionamento dos programas de computador, o que nos possibilita concluir que esses não são direcionamentos

para leituras neutras ou aleatórias, conforme aponta Lemos (2021, p. 38), mas sim, direcionamentos produzidos com intenções específicas.

Além disso, é preciso entender também que, atualmente, o Instagram, TikTok, YouTube, E-commerce, Tinder, entre outros sites e aplicativos são mediados pela lógica algorítmica, a qual direciona e conduz para um desejo de compra e um produto em si, defende Lemos (2021, p. 38). Antigamente, o algoritmo operava monitorando apenas a quantidade de vezes que alguém acessava uma postagem ou vídeo, mas, na atualidade, ele ganhou maior "inteligência" e passou a atrair públicos variados a partir de descrições sensacionalistas, clickbaits (iscas de cliques) ou títulos que geram engajamento, o que trouxe como resultado cada vez maior número de visualizações.

As redes sociais, por sua vez, podem até parecer um fenômeno social novo, mas estão presentes na sociedade há muito tempo. Começou como fóruns e comunidades online e, depois, tornou-se o que é atualmente. De acordo com Prestes (2025), enquanto as comunidades virtuais anteriores eram estruturadas a partir de temas, interesses e afinidades, as redes sociais trouxeram um novo paradigma de organização. O novo formato é desenvolvido com a centralidade voltada para o indivíduo, enquanto as suas conexões sociais são tratadas como elemento organizador.

Uma rede social que revolucionou todas as plataformas digitais, por exemplo, é o Facebook. Criada por Mark Zuckerberg e seus colegas de Harvard, o "The Facebook", como inicialmente conhecido, foi lançado em fevereiro de 2004 e expandiu-se rapidamente, alcançando muitos países. O que mais chamou atenção na época foi a interface do Facebook, intuitiva e chamativa, que ofereceu uma experiência diversificada aos usuários.

Assim, além da maneira como as pessoas se relacionam, o Facebook também transformou a forma como as pessoas se comunicam e divulgam conteúdos. De acordo com Prestes (2025), o crescimento da plataforma e a possibilidade de conhecer melhor o perfil dos usuários contribuíram

para o desenvolvimento de ações de comunicação e publicidade mais direcionadas e personalizadas. No entanto, com a expansão da publicidade no Facebook e, atualmente, no Instagram, e o grande número de conteúdos encontrados no ambiente virtual diariamente, novos problemas surgiram.

Com o acesso e sucesso do marketing nas plataformas digitais, o tempo de conexão dos usuários também em pleno crescimento, a quantidade e disseminação de informações também aumentaram significativamente. E é essa rápida e contínua disseminação de informações que leva ao surgimento de um fenômeno contemporâneo e problemático, chamado desinformação, também conhecido como "fake news", que se torna um dos maiores desafios socioculturais da atualidade.

Segundo Prestes (2025), a circulação de conteúdos falsos ou enganosos nas redes sociais foi impulsionada pela velocidade de compartilhamento e pelos mecanismos de recomendação das plataformas digitais, direcionados por meio dos algoritmos. Desse modo, ficou mais difícil filtrar e distinguir informações verdadeiras e falsas. Esse cenário afeta hoje não apenas o debate público e as instituições democráticas, mas também as relações estabelecidas no ambiente digital, uma vez que a confiança dos usuários se torna cada vez mais importante e, ao mesmo tempo, mais vulnerável. Nesse contexto, compreender como a desinformação se propaga e influencia a forma como as pessoas consomem e compartilham informações é fundamental para refletir acerca dos desafios da comunicação na sociedade conectada.

Na sociedade contemporânea, a informação possui status poderoso que permite alcançar âmbitos políticos, sociais e econômicos, o que repercute em muitos aspectos. A importância do termo é tanta que passou a ser utilizada nas mais diversas áreas, de forma vaga e sem responsabilidade. Santaella (2023) destaca que "o termo 'informação' passou a ser empregado como uma palavra curinga, um pau para toda obra, usado de modo vago, tosco, nunca claramente definido, o que lhe dá o poder de trânsito que é próprio do lugar-comum".

A autora defende, ainda, que muitas pessoas utilizam a palavra quando não conseguem encontrar um termo adequado para a ocasião, o que, de certo modo, banaliza o seu real significado diante da sociedade. Desinformação, explica Santaella (2023), é o contrário de informação e, apesar de comum, a desinformação é um problema social em evidência no século atual, podendo ser considerada, inclusive, uma epidemia. Em uma escala global, a desinformação ganhou muita evidência com o avanço das tecnologias e o amplo acesso.

Em tempo de instantaneidade, estar informado é primordial. Com apenas um clique é possível obter informações do que acontece do outro lado do mundo. Assim, a autora (2023, p. 113) aponta também a necessidade e urgência de compreender as relações sociais e trabalhar a educação de forma diferenciada e contextualizada: "dessa maneira, para além do letramento digital, a Era da Informação apresenta a necessidade de se trabalhar na sociedade, uma educação midiática".

Não basta saber a forma de se produzir uma informação, mas é preciso saber como chegar ao público desejado. Santaella (2023) analisa que a informação "disputa" a atenção daqueles que a consomem, isso graças ao preceito da curiosidade, que torna a informação ainda mais importante. É possível dizer, então, que a desinformação surge de uma aceleração, a partir do momento em que são deixados "de lado" padrões éticos, checagem e averiguação.

Dado o exposto até aqui, destacamos o pensamento de Lévy (1999, p. 158) que reforça: "se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar". Desse modo, fica evidente que o ambiente escolar tem à frente um grande desafio por seu papel importante no reconhecimento e fortalecimento de saberes e na formação crítica dos estudantes.

3 Letramento digital e letramento crítico

O termo "letramento", para Soares (2009), passou a fazer parte do vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas apenas a partir da segunda metade da década de 1980. Apesar de ser relativamente recente no campo acadêmico, esse conceito ganhou importância ao ser aplicado na compreensão sobre as práticas de leitura e escrita, pois considera não apenas a capacidade de decodificar e produzir textos, mas também o uso dessas habilidades nas diferentes situações sociais.

Além disso, essa autora explica que o letramento vai além da alfabetização, compreendida por meio do aprendizado da leitura e da escrita, torna-se uma forma de participação efetiva das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita em diferentes contextos. O letramento também se modifica conforme surgem novas formas de comunicação e interação, isso porque se relaciona com as transformações da sociedade.

Diante dessas formas de comunicação e interação, é possível trabalhar letramento na escola no contexto digital? De acordo com Soares (2009, p. 23), o letramento pode sim ultrapassar os espaços, porque letrar é muito mais que alfabetizar, é "ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sido e façam parte da vida das pessoas". Os autores Frank e Júnior (2023) também destacam que, por meio da leitura, as pessoas têm acesso à informação e a diferentes formas de conhecimento e cultura, o que amplia a compreensão do mundo. Ademais, o ato de ler pode sim ser compreendido como uma prática de letramento, pois envolve não apenas a codificação de palavras, mas também a construção de sentidos a partir das experiências individuais e coletivas.

A inserção do letramento crítico no contexto escolar, conforme analisam Frank e Júnior (2023), pode ocorrer por meio de diferentes práticas pedagógicas que aproximem o ensino da realidade social dos estudantes. Exemplo disso são textos que abordam questões contemporâneas, como gênero, sexualidade, raça e diferentes configurações familiares, o que pode contribuir para problematizar visões de mundo consideradas universais e

possibilitar a discussão de temas que, muitas vezes, são silenciados ou pouco explorados no ambiente escolar.

Outro ponto destacado pelos autores é a criação de espaços de diálogo, como rodas de conversa, que favorecem a troca de experiências e a construção coletiva de sentidos, o que permite que professores e estudantes compreendam a leitura como uma prática construída por diferentes perspectivas, valores e posicionamentos.

Dessa forma, fica evidente que o ensino por uma perspectiva crítica estimula o pensamento e a reflexão dos estudantes e as maneiras de interpretar textos na atualidade, pois demonstra que a escrita e a leitura não são ações neutras e imparciais, ou óbvias, mas são influenciadas e perpassadas por vivências, crenças e ideologias. A partir dessa perspectiva de ensino, a educação favorece que o estudante tenha maior consciência e possa adotar atitudes mais atentas em relação às informações que consome e divulga, principalmente, na construção de significados mais independentes.

O letramento digital no contexto escolar, evidenciam Dias *et al.* (2026), tem ocorrido de forma desigual, especialmente pelo fato de que muitos professores relutam em trabalhar textos da esfera digital em suas práticas pedagógicas. Essa conduta resistente compromete o potencial emancipatório do ensino a partir das tecnologias digitais. Ao quebrar essa barreira do digital, o letramento pode contribuir para uma participação mais consciente e autônoma dos estudantes na sociedade, especialmente diante dos desafios impostos pela disseminação da desinformação no ambiente digital.

Em consonância com o exposto, Coscarelli e Ribeiro (2016, p. 2) destacam que "o grande desafio das escolas, dos educadores e da sociedade civil é a exclusão digital ou o analfabetismo digital". Dessa forma, é possível concluir que não adianta "cruzar os braços" para desafios e questões atuais, mas é preciso que a educação esteja envolvida com as mudanças que acontecem na sociedade.

4 A pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos, que tem como intuito a compreensão de percepções de professores da área de linguagens que atuam no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) sobre os desafios relacionados à desinformação e ao uso das redes sociais no processo de formação crítica dos estudantes.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se a partir da coleta de dados para compreender ou aprimorar as perguntas de pesquisa no processo de interpretação, tendo em vista que essa natureza de pesquisa é conduzida em ambientes naturais e com significados extraídos a partir dos dados coletados (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa, ainda em fase inicial, possui objetivo exploratório, pois tem o intuito de aprimorar ideias ou a descoberta de intuições, o que, segundo Gil (2002), é uma de suas características principais. Esse tipo de pesquisa, destacamos ainda, é bastante flexível, o que permite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado, além de possibilitar entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema, o que concilia com a presente pesquisa.

No campo empírico, o estudo será constituído em três campi do IFMT que ofertam cursos de Ensino Médio Integrado. Os participantes serão seis professores da área de Linguagens, dois de cada campus, que atuam nessa modalidade de ensino, com componentes curriculares relacionados à Língua Portuguesa, Literatura e demais áreas que se relacionem com o campo das Linguagens. A seleção de participantes será realizada de forma intencional e considerará os seguintes critérios de inclusão: ser docente efetivo ou temporário do IFMT; atuar ou ter atuado no Ensino Médio Integrado; e dar aula ou já ter dado aula no componente curricular vinculado à área de Linguagens. São critérios de exclusão da pesquisa: docentes efetivos ou temporários de outras áreas do conhecimento que

não sejam do campo das Linguagens; docentes atuantes somente em coordenação e gestão dos campi; e técnicos-administrativos dos campi.

Após a coleta de dados, os resultados serão interpretados para que seja possível compreender não apenas a percepção dos professores sobre o tema, mas também buscando compreender como esses fenômenos são percebidos durante a prática pedagógica e quais desafios e possibilidades são apresentados para favorecer a formação crítica dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

5 Conclusão

Com o estudo apresentado, espera-se verificar, a partir das percepções dos professores do Ensino Médio Integrado, como o tempo de exposição dos estudantes às telas e o uso das redes sociais podem impactar o ensino de linguagem. Este trabalho visa identificar possíveis desafios observados pelos docentes no desenvolvimento das competências de linguagem e compreender de que maneira esses aspectos podem afetar ou não o ensino e a capacidade de os estudantes analisarem de forma crítica textos e os conteúdos que circulam nos ambientes virtuais.

Espera-se, ainda, identificar como os professores abordam e relacionam o ensino ao fenômeno da (des)informação, bem como as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes da área para estimular e favorecer a formação crítica e a confiabilidade das informações disponíveis nas redes sociais. Por fim, espera-se que os resultados contribuam para o fortalecimento das discussões sobre educação midiática, letramento crítico e o ensino de linguagens, de modo a possibilitar a reflexão sobre práticas pedagógicas capazes de preparar os estudantes para uma participação mais consciente, crítica e responsável na cultura digital. Além disso, acreditamos que este estudo possa subsidiar futuras ações de formação continuada de professores e o desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas ao enfrentamento da (des)informação no contexto do Ensino Médio Integrado.

Referências

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2017. 248 p.

FRANK, Hélvio; JÚNIOR, Paulo de Almeida de Oliveira. Letramento crítico a partir das leituras de um livro paradidático. **Linhas Críticas**, v. 29, e49107, 2023. https://doi.org/10.26512/lc29202349107

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEMOS, André. A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, [s. d.]. Edição do Kindle.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. **Tradução de Carlos Irineu da Costa**. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p.

PRESTES, Denise Panyagua. Marketing digital e redes sociais: como conquistar audiências e construir relacionamentos de valor. [S. l.]: [s. n.], [s. d.]. Edição do Kindle.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Flagelos da desinformação**. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 2023. Edição do Kindle.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Discurso e cárcere: uma análise crítica da formação leitora no sistema prisional

Marcelo Bernardo de Oliveira (IFMT; UNIC)
Cláudia Lucia Landgraf Valério (IFMT; UNIC)

Resumo
Este artigo discute a formação leitora de pessoas privadas de liberdade a partir das relações entre linguagem, poder e práticas educativas no sistema prisional. O foco recai sobre resenhas e outras produções escritas relacionadas à leitura e à remição de pena, compreendidas como manifestações discursivas por meio das quais os sujeitos constroem sentidos sobre si e sobre a realidade social. A investigação mobiliza a Análise Crítica do Discurso, especialmente as contribuições de Norman Fairclough, e dialoga com estudos sobre controle institucional, identidade e ressocialização. Examina-se a tensão entre as exigências burocráticas do espaço prisional e as possibilidades de expressão, participação e reconstrução subjetiva proporcionadas pelas práticas de leitura e escrita. Nessa perspectiva, o discurso não apenas reproduz relações de poder, mas pode evidenciar posicionamentos e formas de resistência. O estudo destaca a relevância da formação leitora como dimensão do direito à educação e como possibilidade de fortalecimento da consciência crítica em contextos marcados pela privação de liberdade.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Educação Prisional. Formação Leitora.

1 Introdução

O interesse pelo desenvolvimento deste artigo converge entre motivações pessoais e a busca pela objetividade científica no olhar sobre a questão social. Esse movimento integra as discussões de um programa de pesquisa que visa elucidar aspectos negligenciados dos problemas sociais,

utilizando como base o estudo da linguagem sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC). Entre as iniciativas que articulam educação e execução penal, destaca-se a formação leitora pela leitura no sistema prisional, essa prática que estabelece a produção escrita e a possibilidade de redução da pena.

Essa investigação parte de uma trajetória já desenvolvida em pesquisa anteriormente do mestrado, na qual foram analisadas as possibilidades das práticas de leitura para a formação crítica, a autonomia e a ressocialização de pessoas privadas de liberdade. Nesse sentido, compreender como os sujeitos significam discursivamente a experiência de leitura que se materializa em conhecimento prévio e, sobretudo, na remição de pena.

Pesquisar o sistema prisional sob essa perspectiva exige do analista de discurso o enfrentamento de uma das realidades mais complexas e contraditórias da sociedade contemporânea. De um lado, há a materialidade inegável dos delitos cometidos e as fraturas causadas no tecido social. De outro, impõe-se o imperativo ético, legal e humano de que o cumprimento da pena não deve significar a morte civil ou o silenciamento absoluto do sujeito.

Para dar sustentação a essa realidade estratificada, adotar o Realismo Crítico de Roy Bhaskar, reconhece que, embora as estruturas de dominação penal operem de forma violenta no domínio do real, o ser humano preserva sua capacidade de agência e transformação. Para desvelar esse processo, a Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough e a Linguística Sistêmico-Funcional de Michael Halliday fornecem o instrumental teórico-metodológico necessário para o mapeamento dos sistemas de transitividade e modalidade formação leitora, objetiva-se provar como a escolha da leitura, e de obras literárias materializada em letramento de forma onde a reexistência, devolve as suas autorias, portanto, as suas próprias histórias àqueles que o sistema tentou emudecer.

Na perspectiva do objetivo geral, compreenda-se, portanto, analisar criticamente como as práticas de formação leitora desenvolvidas no con-

texto da remição de pena pela leitura que são significadas discursivamente nas resenhas produzidas por sujeitos privados de liberdade, buscando compreender os discursos, os sentidos, as representações e os posicionamentos construídos nesses textos torna-se fundamental para a análise das produções escritas das pessoas privadas de liberdade. Nesse mesmo horizonte teórico, Melo (2012) destaca que os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD) possibilitam compreender como a linguagem participa da construção das identidades sociais, dos sistemas de crenças e das representações da realidade.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade de entender as nuances ideológicas e de poder que atravessam a escrita no cárcere. Embora para Brasil (2011, p. 19) "a remição de pena seja um direito legal", a formação leitora por meio da produção textual nesse contexto ocorre sob uma rígida teia institucional de vigilância e punição, dessa maneira, justifica-se, portanto, pela oportunidade de desvelar como sujeitos historicamente marginalizados negociam seus sentidos e constroem fissuras de resistência e subjetivação dentro de um sistema desenhado para o silenciamento. Social e academicamente, preenche uma lacuna ao lançar luz sobre a agência dessas pessoas por meio da linguagem, indo além da visão puramente burocrática ou estatística da execução penal.

A relevância de se adotar a análise de discurso, contudo, propõe-se a alcançar reflexões que ultrapassam a esfera puramente linguística. Uma vez que a maneira como usamos o discurso está intimamente atrelada às nossas identidades e relações sociais, essa abordagem permite compreender como as estruturas sociais sobretudo as mais rígidas são mantidas ou tensionadas por meio de nossas atividades cotidianas de falar, escrever e mobilizar recursos semióticos. A análise crítica de discurso nos ajuda a entender as formas como os sujeitos interagem, exercem ou sofrem poder e influência mútua. Mais do que isso, elucida como as pessoas enxergam a realidade de maneiras distintas e de que forma os textos aos quais somos expostos ou que produzimos passam a constituir nossa própria visão de

mundo. O estudo da análise do discurso revela-se, assim, não apenas como o exame da linguagem em uso, mas como uma investigação profunda sobre política, poder e psicologia social.

2 Fundamentação teórica

Pensar a educação no espaço prisional implica compreendê-la para além de sua dimensão formal e institucional, considerando-a também como uma prática social atravessada por relações de poder, discursos e possibilidades de construção de sentidos. Se o espaço carcerário se estrutura por mecanismos de controle, vigilância e disciplinamento dos corpos, conforme problematizado por Foucault (2014), as práticas educativas desenvolvidas nesse contexto podem constituir espaços nos quais os sujeitos privados de liberdade não apenas acessam conhecimentos, mas também produzem significados sobre si, sobre o outro e sobre a própria experiência do encarceramento. Dessa forma, Oliveira (2026, p. 26) salienta que:

> Ao descrever, portanto, como espaço de controle e repressão (contenção física), aqui, é entendida como uma forma de limitar e controlar o corpo e o comportamento dos indivíduos privados de liberdade. Isso se manifesta por meio da arquitetura das unidades (grades, celas, muros), da vigilância constante e das regras rígidas impostas pela instituição.

Nessa perspectiva, a leitura assume uma dimensão que ultrapassa a decodificação do texto, uma vez que envolve processos de interpretação, produção de sentidos e posicionamento diante das realidades sociais. Assim, as práticas de leitura realizadas no sistema prisional podem ser compreendidas como práticas sociais e discursivas, nas quais se articulam linguagem, subjetividade e relações de poder, possibilitando ao sujeito leitor elaborar sentidos a partir de sua experiência e, simultaneamente, construir formas de representação de si e do mundo.

A leitura, portanto, especialmente em contextos marcados pela vulnerabilidade e pela crise, pode constituir uma experiência que ultrapassa sua

dimensão instrumental, assumindo uma função simbólica na elaboração das experiências e na reconstrução subjetiva dos sujeitos. Para Petit (2010), situações de crise podem provocar rupturas materiais e simbólicas, fragilizando vínculos, referências e perspectivas de futuro; nesse cenário, o contato com a leitura e com a literatura pode favorecer a criação de novos sentidos e possibilidades de elaboração dessas experiências. Conforme observa Oliveira (2026, p. 45):

> O contexto da educação prisional, essa reflexão adquire especial relevância, uma vez que a leitura literária e a escrita se configuram não apenas como instrumentos de acesso à cultura e à comunicação, mas também como práticas capazes de favorecer processos de letramento, ressignificação de trajetórias pessoais e reconstrução da subjetividade.

A leitura, portanto, não se restringe à aquisição de competências relacionadas à cultura escrita, mas pode constituir um espaço de construção de sentidos, de fortalecimento da identidade e de expressão de si como experiência humanizadora em espaços marcados pela privação de liberdade.

Para dar conta da complexidade que envolve a produção textual na formação leitora no ambiente carcerário, essa concepção contribui o conceito tridimensional do discurso desenvolvida por Norman Fairclough, a qual permite articular dialeticamente linguagem e estrutura social. O modelo tridimensional encontra-se em suas primeiras formulações em *Language and Power* (Fairclough, 1989) e é posteriormente desenvolvido e sistematizado em *Discourse and Social Change* (Fairclough, 1992), obra na qual o discurso é compreendido a partir da articulação entre três dimensões: texto, prática discursiva e prática social. Nesse modelo, o texto constitui a dimensão linguística da análise; a prática discursiva contempla os processos de produção, distribuição e interpretação dos textos; e a prática social relaciona-se ao evento discursivo às condições sociais, culturais e institucionais mais amplas em que se insere, visto que o discurso deve

ser compreendido como um momento indissociável das práticas sociais (Resende; Ramalho, 2004).

Para fundamentar na proposta de Fairclough (2001, 2003), as pesquisas em Análise de Discurso Crítica (ADC) contribuem para evidenciar as formas pelas quais as ideologias se materializam discursivamente por pessoas privadas de liberdade consistindo em práticas sociais. No fortalecimento, vale destacar a disciplina da Linguística, a ADC na perspectiva investigatória apontada por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Seu intuito é abarcar subsídios científicos para contestar problemas sociais que engendram assimetrias de poder, operando na manutenção e transformação de identidades, conhecimentos e relações sociais (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2001; 2003).

Nesse sentido, a análise que prioriza o significado representacional, conforme Fairclough (2003a), busca-se compreender os modos pelos quais os participantes representam discursivamente a leitura literária, a formação leitora por meio das resenhas, a experiência do encarceramento e os diferentes sujeitos envolvidos nessas práticas.

À luz dessas considerações, cumpre salientar que, em Fairclough (2003a), a análise do discurso organiza-se a partir de três significados: o acional, relacionado às formas de agir e interagir socialmente; o representacional, voltado às maneiras pelas quais o discurso representa o mundo, os acontecimentos e os participantes sociais; e o identificacional, relacionado às formas de construção de identidades e posicionamentos. Nesse entendimento, o significado representacional é adotado como eixo principal para as análises das resenhas, buscando compreender como a leitura literária, a formação leitora, a experiência do encarceramento e os sujeitos envolvidos nessas práticas são discursivamente representados, dessa forma, para dar profundidade na análise da representação dos participantes sociais, a proposta de Theo van Leeuwen (2008), especificamente no que se refere à representação de atores sociais que são significativa, pois os significados identificacional e acional entende-se, nessa perspectiva, uma maneira com-

plementar, respectivamente quando contribuírem para a compreensão das construções de si e dos posicionamentos dos participantes e quando forem pertinentes à compreensão da resenha como gênero discursivo situado no contexto institucional da remição de pena pela leitura.

3 Material e métodos

O presente trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, uma vez que se volta à compreensão de significados, experiências, relações e processos sociais que não podem ser reduzidos à mensuração quantitativa. Para Minayo (2002, p. 21-22), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Essa perspectiva mostra-se pertinente aos objetivos desta pesquisa, tendo em vista que a investigação busca compreender as práticas de leitura e produção textual das resenhas desenvolvidas no contexto prisional, considerando as experiências, percepções e formas de significação produzidas pelos participantes. Nesse sentido, Mason (2002, p. 1) destaca que a pesquisa qualitativa possibilita explorar diferentes dimensões do mundo social, considerando as experiências e as ideias dos participantes e permitindo compreender aspectos da vida cotidiana, processos sociais, instituições, discursos e processos de produção de sentidos. A abordagem qualitativa, portanto, mostra-se adequada ao presente estudo por possibilitar uma análise situada das práticas discursivas e sociais que atravessam a produção textual no ambiente penitenciário.

4 Resultados e discussão

A análise crítica do discurso tem como objetivo investigar as práticas discursivas e suas implicações sociais, estabelecendo uma interlocução fundamental com as vertentes críticas das ciências sociais, e sob uma perspectiva teórico-metodológica e epistemológica do discurso. Nesse

sentido, independentemente de sua orientação teórica, a Análise do Discurso contrapõe-se à linguística formal, por compreender que a linguagem não pode ser reduzida a um sistema autônomo de regras ou a um mero instrumento de comunicação (Magalhães, 2005). Sob esse entendimento, a linguagem deixa de ser compreendida apenas em sua dimensão instrumental e passa a ser concebida como uma materialidade simbólica na qual se manifestam práticas ideológicas, relações de poder e processos de produção de sentidos. Desse modo, o ato enunciativo seja na oralidade, na escrita ou na leitura constitui uma práxis social intrinsecamente vinculada à produção de efeitos de sentido.

Essa compreensão pode ser ilustrada pelo magistrado que, ao proferir uma sentença condenatória, realiza um ato discursivo que transcende a dimensão lexical e instaura uma nova realidade jurídica. De modo semelhante, a avaliação realizada pelo professor não se restringe à aferição do desempenho cognitivo, mas também reafirma posições institucionais e relações de autoridade socialmente legitimadas. Nessa direção, Fairclough (2001) compreende o discurso como uma prática social dialeticamente relacionada às estruturas sociais, na medida em que tanto reproduz quanto transforma relações de poder, identidades e formas de significação.

Sob essa mesma ótica, o reeducando, ao elaborar uma resenha para fins de remição de pena, não apenas produz uma interpretação da obra literária, mas mobiliza suas condições de produção para construir discursivamente sua visão de mundo, sua identidade e sua inserção sócio-histórica. Conforme postula Pêcheux (2014), o sentido não constitui uma propriedade intrínseca das palavras; trata-se de um efeito produzido pelas condições históricas e sociais de enunciação, bem como pela posição ocupada pelos sujeitos no discurso. Assim, no contexto prisional, atravessado pelas determinações institucionais e pela política de remição de pena pela leitura, os sentidos produzidos nas resenhas refletem as condições de produção que constituem esses sujeitos.

Configura-se, portanto, a linguagem como prática social, na medida em que todo dizer está indissociavelmente vinculado às condições históricas, ideológicas e institucionais de sua produção (Orlandi, 2020). Para dar conta da complexidade que envolve a produção textual no ambiente carcerário, percebe-se que pesquisa adota-se, portanto, o texto, que o constitui a dimensão linguística da análise; a prática discursiva contempla os processos de produção, distribuição e interpretação dos textos; e a prática social relaciona o evento discursivo às condições sociais, culturais e institucionais mais amplas em que se insere, visto que o discurso deve ser compreendido como um momento indissociável das práticas sociais (Resende; Ramalho, 2004). Para a operacionalização metodológica desta pesquisa, adota-se o modelo tridimensional do discurso formulado por Fairclough (1992), essa abordagem concebe o discurso a partir das três dimensões integradas: o texto, a prática discursiva e a prática social.

No nível do texto, proceder-se-á à análise linguística e formal das resenhas produzidas pelas pessoas privadas de liberdade, identificando suas marcas de autoria e escolhas lexicais sob a perspectiva das práticas discursivas, que atuam como mediadoras entre o texto e a prática social conforme Fairclough (2001, p. 35-36):

> A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre 'pistas' no texto.

Sob a perspectiva da práxis discursiva, investigar-se a dinâmica de produção e recepção desses escritos no âmbito do projeto nas produções textuais, mapeando as condições institucionais, as redes de mediação pedagógica e os processos de avaliação que circundam a produção escrita. Segundo Fairclough (2010), os atores sociais inscritos em qualquer prática produzem representações acerca das demais, bem como representa-

ções 'reflexivas' da sua própria, no exercício das atividades que a constituem. Eles 'recontextualizam' outras práticas (Bernstein, 1990; Chouliaraki & Fairclough, 1999), isto é, incorporam-nas à sua própria prática, e representam-nas diferentemente em função do seu posicionamento.

A representação configura-se, portanto, como um processo de construção social das práticas, incluindo a autoconstrução reflexiva, por meio da qual as representações participam da constituição e da transformação dos processos sociais e das práticas no ambiente prisional.

Nesse percurso, o Realismo Crítico de Bhaskar é capaz de contribuir para a compreensão das relações entre estruturas, mecanismos, acontecimentos e experiências, considerando que a realidade social não se constitui em um sistema fechado, mas como um domínio aberto e estratificado, no qual diferentes mecanismos e poderes podem operar simultaneamente. Essa perspectiva permite compreender que os acontecimentos sociais não se reduzem àquilo que é imediatamente observável, uma vez que sua ocorrência está relacionada às estruturas e aos mecanismos que constituem e condicionam determinado contexto social.

Em sua concepção ontológica, Bhaskar (2003) distingue três domínios da realidade: o real, o realizado (actual) e o empírico. O domínio do real refere-se às estruturas, aos mecanismos, aos poderes e às tendências que constituem a realidade, independentemente de serem diretamente observados. O domínio do realizado corresponde aos acontecimentos e eventos que ocorrem em decorrência da atuação, combinação ou não atuação desses mecanismos, sejam eles efetivamente observados ou não. Já o domínio do empírico diz respeito às experiências e aos acontecimentos tais como são percebidos ou experienciados por sujeitos situados socialmente. Essa distinção é fundamental para o Realismo Crítico porque permite compreender que aquilo que é experienciado e observado não esgota a realidade social. Nessa direção, as contribuições de Bhaskar (2003) podem oferecer à pesquisa uma base ontológica para pensar o contexto prisional como uma realidade social estratificada e constituída por relações institu-

cionais, estruturas e mecanismos que condicionam, mas não determinam de maneira absoluta, as experiências dos sujeitos.

Por fim, o eixo da prática social viabilizará a compreensão do impacto macroestrutural dessas manifestações, questionando se a prática da leitura atua de fato como um vetor de emancipação e ressignificação identitária ou se acaba instrumentalizada como mera engrenagem burocrática e de controle disciplinar por parte do Estado, dessa forma, Fairclough (2010) nas análises das relações dialéticas entre discurso, como parte da atividade social, compreende gêneros. Os gêneros correspondem a diferentes modos de agir, de produzir a atividade social, do ponto de vista semiótico. Por fim, o eixo da prática social possibilitará compreender as implicações sociais mais amplas dessas manifestações discursivas, problematizando se a prática da leitura atua efetivamente como vetor de emancipação e ressignificação identitária ou se acaba sendo instrumentalizada como mera engrenagem burocrática e mecanismo de controle disciplinar por parte do Estado.

Diante desse dilema, retoma-se a proposição de Fairclough (2010) acerca das relações dialéticas que constituem a vida social, nas quais a linguagem e os gêneros discursivos assumem papel constitutivo. Sob essa perspectiva, os gêneros correspondem a diferentes modos de agir e interagir socialmente por meio da linguagem e da semiose. Desse modo, as resenhas e cartas produzidas no ambiente penitenciário podem ser compreendidas como gêneros discursivos situados nesse campo institucional, cujas regularidades textuais e discursivas podem expressar tanto a reprodução das normas institucionais quanto a abertura de espaços de agência, negociação e resistência dos sujeitos.

5 Considerações finais

Diante dos argumentos desenvolvidos ao longo desta investigação, considera-se que os objetivos propostos foram alcançados, na medida em que a análise das produções textuais elaboradas no Espaço de Contenção

e Controle da Liberdade (ECCL) possibilitou compreender diferentes dimensões das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no contexto da remição de pena. O estudo evidenciou a relevância das práticas discursivas e sociais mobilizadas a partir da leitura em uma perspectiva crítica, especialmente quando consideradas as condições institucionais e subjetivas que atravessam a produção textual no ambiente penitenciário. Ao compreender o espaço prisional como uma instituição marcada por mecanismos de controle, disciplina e regulamentação, foi possível identificar, nas produções dos reeducandos, tensões entre as exigências burocráticas institucionais e as experiências, percepções e formas de expressão dos sujeitos. As resenhas analisadas, nesse sentido, não se restringem ao cumprimento de uma exigência vinculada à remição de pena, uma vez que também constituem espaços de produção de sentidos, nos quais os participantes mobilizam a linguagem para interpretar acontecimentos, elaborar posicionamentos e atribuir novos sentidos às experiências vivenciadas nas relações sociais, institucionais e discursivas que constituem o ambiente penitenciário.

Referências

BHASKAR, R. **A realist theory of science**. Brighton: Harvester Press, 1975.

BHASKAR, Roy. **Scientific Realism and Human Emancipation**. London: Verso, 1986.

BHASKAR, Roy; CALLINICOS, Alex. Marxism and critical realism: a debate. **Journal of Critical Realism**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 89-114, 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera os arts. 126, 127, 128 e 129 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 26 set. 2026.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse:** textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 1–15, 2010. Disponível em: <Revista Teias>. Acesso em: 11 ago. 2026.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis:** the critical study of language. 2. ed. London: Routledge, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. Tradução de Iran Ferreira de Melo. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307–329, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. **Tradução de Raquel Ramalhete**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 21, n. especial, p. 1-9, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/LgkQwhZgkLdsMnvDLHh7znz/abstract/?lang=pt&utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 5 ago. 2026.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. 2. ed. Londres: Sage, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

OLIVEIRA, Marcelo Bernardo. **Educação na prisão:** desafios nas práticas de letramento no Centro de Ressocialização Industrial Ahamenon Lemos Dantas – Várzea Grande – MT. 2025. Dissertação (Mestrado) Programa de

Pós-Graduação e Ensino (PPGEn). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2020.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

PETIT, Michèle. **A arte de ler:** ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. Leituras: do espaço íntimo ao espaço público. **Tradução de Celina Olga de Souza**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2004.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, n. 1, p. 184–208, 2004. https://doi.org/10.1590/1982-4017-05-01-08

“Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector: uma proposta de mediação de leitura do texto literário a partir do método criativo

Valdinei Caes (UNEMAT)
Vanderley da Silva (UNEMAT)

Resumo
Este trabalho propõe a mediação do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, em turmas do Ensino Fundamental, com base no Método Criativo apresentado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini. A proposta considera a relação entre o prazer da leitura, as memórias de infância e os conflitos vividos pelas personagens, destacando a importância do texto literário para a formação humana. O percurso teórico mobiliza estudos sobre a trajetória de Clarice Lispector, narrativa em primeira pessoa, memória e autoficção, além de reflexões sobre a função humanizadora da literatura. A intervenção didática é organizada em etapas que partem da identificação de uma carência de leitura, passam pelo contato com a obra e pelo trabalho criativo com os estudantes e culminam na divulgação de produções relacionadas ao texto. Argumenta-se que a mediação planejada pode aproximar leitores jovens da literatura e estimular interpretações que relacionem ficção, experiências pessoais e convivência escolar. O estudo registra apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Palavras-chave: Leitura. Felicidade Clandestina. Método Criativo.

1 Introdução

Em qualquer nível de ensino, da educação infantil à pós-graduação, a leitura do texto literário sempre foi vista como uma aliada imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, como condição humanizante. No interior do processo educacional, a leitura do texto literário potencializa a humanidade inerente a cada ser humano. Nesse sentido, em conformidade com Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988, p. 11), "todas as pessoas, desde a infância, são, portanto, leitoras em formação, uma vez que estão constantemente atribuindo sentidos às mais diversas manifestações da natureza e da cultura". Neste ponto, as autoras reforçam a tese freiriana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Aliás, a leitura do mundo e a leitura da palavra se complementam mutuamente. Na verdade, há uma "indicotomizável relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra" (Silva, 2017, p. 10). Sartre (2025), em *As Palavras,* também comunga dessa perspectiva.

No entendimento de Isabela Lopes (2025), leitores geram leitores. Por essa razão, é importante que a leitura do texto literário seja incentivada desde a infância. Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 14) "ao ler o texto, o leitor entra nesse jogo, pondo de lado a sua realidade momentânea, e passa a viver, imaginativamente, todas as vicissitudes dos personagens da ficção. Dessa forma, aceita o mundo criado como um mundo possível para si". A leitura do texto literário possibilita ao leitor o contato com o mundo da imaginação e com as diferentes narrativas. Em outras palavras, em conformidade com Marcia Camargos e Vladimir Sacchetta (2008), a leitura permite àquele que lê soltar as amarras da fantasia e entregar-se às asas da imaginação, percorrendo o tempo e o espaço, com os personagens ficcionais.

Dessa forma, de acordo com Antonio Candido (2004, p. 175), a literatura humaniza porque "confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas". A leitura do texto literário possibilita ao leitor a vivência

dialética dos problemas fundamentais relacionados à existência humana. Ainda segundo Candido (1972), à medida que isso acontece, a literatura traz livremente em si o que se denomina de bem e de mal, humanizando, portanto, em sentido profundo, porque faz o leitor viver genuinamente os problemas humanos.

O professor e pesquisador Aroldo José Abreu Pinto (2023, p. 26) corrobora com essa perspectiva ao enfatizar que "no momento em que a literatura [...] passa a debater abertamente certos conflitos e situações singulares presentes no cotidiano das pessoas, cria um terreno fértil para a liberdade de pensamento e, desse modo, cria tensões que testam os limites da experiência humana". A personagem de "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector, nesse sentido, coloca em evidência os "conflitos e situações singulares presentes no cotidiano" infantojuvenil, ao evidenciar, ao mesmo tempo, a felicidade e o imenso prazer que nascem da leitura.

Para potencializar a humanidade presente em cada ser humano por meio da literatura é necessário que o mediador de leitura do texto literário conheça os diferentes métodos de leitura e utilize o mais eficiente, de acordo com a realidade em que se encontra inserido. É mister ressaltar ainda que não há uma fórmula mágica para mediar a leitura, a fim de que o ato de ler se transforme em um momento agradável e prazeroso. Entretanto, pode existir um método que seja adequado, um caminho possível para a mediação da leitura, considerando as diferentes realidades educacionais existentes.

2 O método escolhido

Em *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas,* as autoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988) apresentam cinco métodos para a leitura do texto literário, a saber: Método Científico, Método Criativo, Método Recepcional, Método Comunicacional e Método Semiológico. Esta proposta de mediação de leitura do texto literário adota o Método Criativo como uma possibilidade para realizar a leitura do conto

"Felicidade clandestina", de Clarice Lispector. A turma escolhida para aplicação desta proposta, considerando a problemática do referido conto, é o 8º ano do ensino fundamental – anos finais. Contudo, nada impede que esta proposta seja adaptada para os demais anos do ensino fundamental ou até mesmo ampliada para os estudantes do ensino médio.

O Método Criativo se torna viável quando o mediador de leitura do texto literário identifica uma ou mais carências em sua comunidade. Ao identificar a carência "o alvo não é meramente o conhecimento do que existe, mas a exploração do existente para a produção de algo novo" (Aguiar; Bordini, 1988, p. 62). Planejamento e criatividade são elementos decisivos para a execução do Método Criativo. A criatividade, em conformidade com Aguiar e Bordini (1988), ultrapassa o puro lazer e pode converter-se em aquisição de conhecimento quando for processada de forma planejada. "Entende-se por criatividade a operação que confere uma forma a certa interação estabelecida entre o homem e seus mundos externo e interno" (Aguiar; Bordini, 1988, p. 62). A criatividade possibilita a manifestação das potencialidades de cada indivíduo da comunidade escolar. Segundo as autoras (1988), para que o novo se manifeste é preciso levar em consideração a História da comunidade e de cada indivíduo que a compõe, pois não há em seu fazer nada que não esteja imbuído de outros fazeres.

No intuito de contribuir para superar, de forma criativa, a carência identificada na comunidade escolar, o Método Criativo propõe seis passos fundamentais, sendo eles: 1) Constatação de uma carência; 2) Coleta desordenada de dados; 3) Elaboração interna dos dados; 4) Constituição do projeto criador; 5) Elaboração do material e 6) Divulgação do trabalho. Nesse sentido, criar o novo, para superar determinada carência na comunidade escolar, pressupõe a participação ativa dos discentes, mobilizando habilidades, competências e conhecimentos.

3 Contextualização do conto em questão!

Na crônica *O primeiro livro de cada uma das minhas vidas,* de 24 fevereiro de 1973*,* Clarice Lispector afirma que viveu várias vidas em uma vida. E, em cada uma de suas vidas, houve um livro que ocupou posição central. Depois que se tornou uma leitora da palavra, na primeira parte de sua infância, "um livro fininho que contava a história do patinho feio e da lâmpada de Aladim" (Lispector, 2020, p. 584) foi decisivo. "Depois dessa vida e desse livro, haverá outras vidas e outros livros. Numa segunda, o livro "sagrado" será de Monteiro Lobato. [...] E numa outra, de Katherine Mansfield" (Gotlib, 1995, p. 104). Cada leitura deixou uma marca indelével na jovem leitora.

A leitura da "história do patinho" levou-a ao reconhecimento de que o patinho feio era, na verdade, um belo cisne. Isso fez com que a jovem leitora se questionasse se ela não seria, quiçá, um cisne, enquanto se sentia um patinho feio. Da leitura de a "Lâmpada de Aladim" ela depreendeu que não poderia ficar à espera do gênio da lâmpada por toda a vida. Compreendeu que a conquista daquilo que se deseja exige muito esforço. A partir da leitura de *Felicidade,* de Katherine Mansfield, aprendeu que a felicidade seria sempre clandestina, singular, frágil, delicada e, às vezes, até mesmo confundida com uma ilusão. Para ler *As Reinações de Narizinho,* antes, porém, foi preciso conhecer o real significado da perseverança e, com paciência, superar as humilhações às quais foi submetida para, então, receber o livro *As Reinações de Narizinho.* À luz dessas experiências foi escrito *Felicidade Clandestina.*

O conto *Felicidade Clandestina* foi publicado pela primeira vez em 02 de setembro de 1967, no jornal *Folha do Brasil.*[1] Em 1971, o referido conto veio a público integrando uma coletânea de outros vinte e quatro contos, em um volume que recebeu título homônimo ao do primeiro

[1]Cf. RIO DE JANEIRO. Ministério da Cultura. Fundação Casa Rui Barbosa. Portal da Crônica Brasileira. O primeiro livro de cada uma das minhas vidas - Clarice Lispector. Disponível em: Erro! A referência de hiperlink não é válida.. Acesso em: 18/05/2026.

conto. Depois desta publicação, houve inúmeras outras edições. Em 2009, na obra *Clarice na Cabeceira*, sob a organização de Teresa Montero, o referido conto foi novamente publicado. Em 2020, em homenagem ao centenário de nascimento de Clarice Lispector, a Editora Rocco relançou *Felicidade Clandestina,* em edição comemorativa. Este conto, narrado em primeira pessoa, traz à tona o prazer pela leitura por parte da protagonista e os conflitos em decorrência do empréstimo do livro *As Reinações de Narizinho,* de Monteiro Lobato.

No entendimento de Teresa Montero (2021), *Felicidade Clandestina* também está entre as obras que evidenciam as memórias da infância da autora em Recife. Nádia Battella Gotlib (1995) também corrobora com essa perspectiva, porém apresenta um elemento inusitado ao evidenciar que *Tortura e Glória* era o título original de *Felicidade Clandestina*, o que também representa muito bem o conto em questão, considerando seu enredo.

A leitura de *Felicidade Clandestina* sequestra a atenção do leitor desde a primeira linha. A narradora coloca em evidência o prazer pela leitura ao mesmo tempo em que revela os conflitos e os dilemas presentes na convivência do cotidiano escolar. O grupo das meninas "imperdoavelmente bonitinhas" excluía a filha do "dono de livraria" de seu círculo de amizades, mesmo sabendo que ela "possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter": os livros e, entre eles, o mais desejado pela protagonista: *As Reinações de Narizinho.* Esse não era um livro qualquer. Antes de tudo, tratava-se de uma obra muito significativa, junto com outras leituras, para coroar o ritual de passagem da menina para a mulher.

4 "Felicidade clandestina" e a paixão pela leitura

Felicidade Clandestina é um conto narrado em primeira pessoa. Isso pode ser observado em passagens como: "eu nem notava as humilhações"; "eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave"; "ela não morava num sobrado como

eu"; "eu ia diariamente à sua casa"; "no dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa" e "eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer" (Cf. Lispector, 2020, p. 7-10). A narrativa que coloca em evidência o "eu", de acordo com Gérard Genette (1979, p. 27), é uma narrativa em primeira pessoa, fruto de uma escolha estética e consciente do autor, neste caso, da autora.

> A presença de um pronome pessoal na primeira pessoa que denota à identidade da personagem e do narrador, ou à de um verbo no passado que denota anterioridade da ação contada em relação à ação narrativa, sem prejuízo de indicações mais diretas e mais explícitas.

O "pronome pessoal na primeira pessoa" prenuncia a "identidade da personagem e do narrador". Embora seja possível identificar tal proximidade em *Felicidade Clandestina*, este conto não se reduz a uma autobiografia. O conteúdo narrativo permite, todavia, a aproximação entre personagem, narradora e autora, mas ao mesmo tempo transcende o aspecto biográfico. Em *Água viva,* a própria autora afirma: "muita coisa não posso te contar. Não vou ser autobiográfica. Quero ser "bio"" (Lispector, 2020, p. 29). Não obstante, Lucilene Machado García (2017, p. 227) adverte que, quando se trata de Clarice Lispector, "o leitor sempre se deparará, em cada personagem, com o reflexo de Clarice a interferir na forma de decodificação de sua obra". No reflexo da presença, a autora se ausenta de sua obra, deixando a narradora desempenhar seu papel.

Segundo Teresa Cristina Montero Ferreira (1999), havia em Recife a livraria Imperatriz, na época em que Clarice frequentava o ginásio. A filha do dono da livraria se chamava Revecca e sua mãe era a senhora Berenstein. Apesar da existência da livraria, da mãe e da filha, personagens do conto, Lucilene García (2017, p. 220) ressalta que "autora de Felicidade Clandestina instala no conto com o mesmo título o plano da realidade e o da fantasia que passam a disputar o mesmo espaço". Isso exige que

o leitor esteja "preparado para apreender as "demais realidades" trazidas pelo texto ficcional" (Pinto, 2023, p. 24).

Ainda nesse sentido, a professora e pesquisadora Maria das Graças Rodrigues Paulino (2000, p. 44) explicita que "a narrativa ficcional é detonadora [de um] jogo de significações que excita o imaginário a participar de possibilidades da composição de outros mundos". Para acessar tais mundos, o leitor deve estar preparado. Para se preparar é preciso um "treino estético", ou seja, é necessário que ele exercite sua "competência de percepção estética" (Pinto, 2023, p. 20). Sem o preparo adequado para adentrar na narrativa ficcional, as portas para acessar outros mundos permanecerão fechadas.

Em *Felicidade clandestina* há, portanto, a aproximação entre a ficção e o fato. É precisamente aqui que surge a autoficção. Segundo Anna Faedrich (2022, p. 42), a autoficção instaura-se no entre-lugar, isto é, entre a autobiografia e o conto, entre o fato e a ficção, entre o que aconteceu e o que poderia ter acontecido. Na autoficção do entre-lugar, "invenção e fato transitam juntos" (Faedrich, 2022, p. 199). Delimitar as fronteiras entre a invenção e o fato torna-se uma tarefa difícil e, por vezes, improvável, porque não é possível precisar o instante em que o fato abandona a realidade e se torna ficção na narrativa.

Em *Felicidade Clandestina,* a autora é também a protagonista. Segundo Lucilene Machado García (2017, p. 219), em *Clarice Lispector em clandestina: a poética do eu*, a autora de *Felicidade Clandestina* desempenha o papel de protagonista, num processo de autorreferência ao período de "pré-adolescência, vivenciado na cidade de Recife pela personagem-narradora".

Essa narradora, ao revisitar suas memórias da infância/pré-adolescência, depara-se com as recordações de uma "menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife" e de seu modo estranho de andar, por vezes, pulando pelas ruas. Maurice Halbwachs (1990, p. 39) explicita, nesse sentido, que a memória é uma faculdade propriamente individual, "capaz de evocar, quer por vontade, quer por oportunidade, os estados

pelos quais ela passou antes". Há, portanto, a justaposição do factual e do ficcional no entre-lugar da autoficção, marcada pelo distanciamento entre a infância e a vida adulta da narradora.

O narrador, segundo Genette (1979, p. 251), que é "capaz de assumir pessoalmente" as experiências pelas quais passou antes, pode ser denominado autodiegético. Tal narrador caracteriza-se por aproximar o leitor de sua narrativa, ao desenvolver a trama em primeira pessoa e protagonizar a própria história, na medida em que narra e vive suas experiências. "Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo" (Lispector, 2020, p. 10). A personagem de *Felicidade Clandestina* explicita, dessa forma, a vivência intensa e pessoal da leitura.

A personagem de *Felicidade Clandestina* alimentava o desejo intenso pela leitura, a paixão pelo ato de ler, mas ao mesmo tempo, o acesso aos livros nem sempre era fácil, especialmente, no que se refere ao livro *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. O conto revela, porém, que ela tinha uma colega de escola, a filha do dono de uma livraria, que possuía o referido livro. Entretanto, segundo a narradora, a filha do livreiro também revelava um talento natural para a vingança e a crueldade.

Sob esse entendimento, a narradora considerou-se no direito de descrever as características físicas da antagonista, que também não deixa de ser um ato de crueldade de sua parte, ao afirmar que: "Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas" (Lispector, 2020, p. 7). A antagonista, colega de escola, fugia ao padrão do grupo ao qual a protagonista se sentia pertencente. "Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres" (Lispector, 2020, p. 7). A antagonista estava isolada no ambiente escolar, gostava de doces, era obesa, baixa e feia; a protagonista, ao lado de suas amigas, magra, alta e bonitinha. Para

Michel Maffesoli (1998, p. 102), em *O Tempo das Tribos,* "a experiência do outro fundamenta a comunidade, mesmo que ela seja conflitual". Havia o conflito. As "imperdoavelmente bonitinhas" tinham características físicas que lhes permitiam se sentir parte de um grupo, enquanto a filha do livreiro não compartilhava de tais características, o que lhe rendia o isolamento.

Nesse ambiente de contradições e conflitos, afirma a protagonista, a menina de cabelos "meio arruivados" e crespos, "como casualmente, informou-me que possuía *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato" (Lispector, 2020, p. 8). A menina fora do padrão estético do grupo das "bonitinhas", em seu interior, alimentava, segundo a narradora, silenciosamente o sentimento de revolta associado ao desejo de vingança, por não desfrutar dos padrões estéticos do grupo nem de sua amizade. A filha do dono da livraria sabia, no entanto, da paixão do grupo pela leitura, assim como também conhecia as restrições que a protagonista possuía em relação aos livros. Comprar *As Reinações de Narizinho* estava além de suas condições financeiras. Mas isso não diminuía seu intenso desejo de lê-lo.

A manifestação aparentemente casual da posse de *As Reinações de Narizinho,* indubitavelmente, não foi casual, foi intencional, com o intuito de se vingar e ao mesmo tempo gerar algum sofrimento à protagonista. Afinal, ela desfrutava de beleza e amizades, mas não tinha todos os livros que gostaria de ter, porque seu pai não era dono de uma livraria. O anúncio do empréstimo da obra foi decisivo. "Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria" (Lispector, 2020, p. 8). Diante da suposta promessa fortuita do empréstimo de *Reinações,* a "bonitinha" teve sua atenção capturada pela antagonista, pois aquela obra estava "completamente acima" de suas posses.

A protagonista, em seu âmago, alimentava constantemente o desejo intenso pela leitura de *As Reinações de Narizinho;* quanto a isso não há dúvida. Este "era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o,

dormindo-o" (Lispector, 2020, p. 8). Por essa razão, conforme o combinado, no dia seguinte, ela foi correndo à casa de sua colega de escola. Movia-se guiada pela esperança em cada passo. Ao chegar ao local, foi surpreendida, sem convite para entrar, pelo olhar penetrante da menina de "cabelos meio arruivados", que podia enxergar em sua alma a paixão pela leitura de *As Reinações de Narizinho*. Mas, infelizmente, o referido livro havia sido emprestado para outra menina. Seria necessário voltar "no dia seguinte para buscá-lo". Nesse exato instante, toda a esperança que alimentava em seu interior desapareceu. Estupefata, isto é, inerte em decorrência do sentimento de pasmo diante de algo que não esperava e, ao mesmo tempo, admirada e perplexa, entendeu que o retorno no "dia seguinte" à casa da colega seria inevitável, caso quisesse efetivamente ler o referido livro.

Ao retornar para a sua casa, caminhando e pulando pelas ruas de Recife, como de costume, aos poucos a esperança que havia desaparecido repentinamente, minutos antes, preenchia o vazio que havia em sua alma sem *As Reinações de Narizinho* em suas mãos. "O plano secreto da filha do dono da livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte" (Lispector, 2020, p. 8).

O "dia seguinte", esta anáfora, apontava para um espaço de tempo indefinido e indeterminado. O dia seguinte é o amanhã, o dia que sucede o hoje. É indefinido porque não há data para especificá-lo. Ademais, o dia seguinte poderia ser qualquer dia subsequente ao hoje. "E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho". A ausência de uma data para definir o dia do empréstimo de *As Reinações de Narizinho* era, portanto, intencional, instaurando um tempo suspenso,

marcado pela espera e pela incerteza. O dia seguinte, afinal, chegaria quando?

Quando a protagonista, em sua revolta, referia-se à sua colega de escola como alguém detentora de um "corpo grosso", novamente ela estava reforçando a exclusão da filha do dono da livraria de seu grupo, das "imperdoavelmente bonitinhas" e "esguias". Não obstante, o plano "tranquilo e diabólico" da antagonista seguia seu curso, enquanto prolongava o sofrimento da protagonista.

Foram muitos desencontros. "Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina" (Lispector, 2020, p. 8). Na verdade, foram mais de trinta dias naquela condição. Transcorrido esse tempo, o dilema do "dia seguinte", sem data definida, foi interrompido pela mãe da antagonista, que, silenciosamente, observava o comportamento das duas meninas, dia após dia.

A mãe interveio e pediu explicações às duas meninas. Ao compreender o que estava acontecendo, ou seja, que a filha havia prometido emprestar o livro *As Reinações de Narizinho* para a colega de escola, mas não o fez, olhou "para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!" (Lispector, 2020, p. 9). Naquele exato instante, o dia seguinte teve a data revelada. Nesta data, revelou-se também o caráter da filha do dono da livraria para sua mãe.

> E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo

> tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer (Lispector, 2020, p. 9).

O tempo de espera para ler *As Reinações de Narizinho* acabou no momento em que a mãe ordenou à filha: "você vai emprestar o livro agora mesmo". Ao recebê-lo, a menina esguia segurava-o firme em suas mãos, "comprimindo-o contra o peito" (Lispector, 2020, p. 10), enquanto seu coração batia acelerado e suas lágrimas transbordavam dos olhos. Ela tinha o referido livro em suas mãos e poderia permanecer com ele por tempo indeterminado. Tudo o que uma pessoa, "grande ou pequena", poderia desejar.

As adversidades que impediam aquela "criança devoradora de histórias" do contato com a obra almejada foram vencidas, com paciência. Havia chegado, enfim, o instante de regozijar-se com a leitura. Curiosamente, essa jovem leitora, "devoradora de histórias", não se colocou imediatamente na leitura de *As Reinações de Narizinho;* aliás, ela "fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter", até se decidir pela leitura.

A leitora que protagoniza *Felicidade Clandestina* vivencia um "imenso prazer na leitura" (García, 2017, p. 222). Isso lhe permite "soltar as amarras da fantasia" e entregar-se às "asas da imaginação", "através do tempo e do espaço", com as personagens *do Sítio do Picapau Amarelo* (Camargos; Sacchetta, 2008, p. 8). *Reinações* não era somente uma chave para acessar outros mundos, era também a chave para a compreensão de si. "O livro torna-se mais que um objeto de leitura, pois marca simbolicamente a entrada num diferente universo e funciona como emblema desse ritual de passagem" (Gotlib, 1995, p. 103), de amadurecimento, da menina tornando-se mulher. Para a personagem de *Felicidade Clandestina,* a leitura de *Reinações* era importantíssima porque, simbolicamente, representava um ritual de passagem. Nesse ritual, a partir da vivência da leitura do texto literário, aquela menina de outrora "não era mais uma menina com um livro" (Lispector, 2020, p. 10), mas "uma mulher com o seu amante".

Tudo indica que a leitora de *Reinações* possuía o "treino estético" adequado para acessar os "outros mundos" que a narrativa ficcional lhe permitia, observando "o não-dito, os vazios, as estruturas ausentes e as fronteiras" (Pinto, 2023, p. 19-22) limítrofes entre o ficcional e o real. Isso ativou o seu "conhecimento de mundo: fatos, ideias, percepções" para atingir "uma percepção mais aguçada daquilo que leu". *Reinações*, aliás, foi a obra que lhe "deu mais alegria naquela vida" (Lispector, 2020, p. 585), porque expressava simbolicamente o amadurecimento da jovem leitora. Em cada vida, um livro. Em cada livro, uma revelação de si para consigo. Talvez seja por isso o caráter humanizante da leitura do texto literário, isto é, da literatura.

Reitera-se que o processo de leitura do texto literário permite ao leitor o acesso a outros mundos, a compreensão do universo ao seu redor, assim como possibilita o encontro consigo. A personagem de *Felicidade Clandestina* fez um duplo movimento: ao acessar o mundo mágico de *Narizinho* e mergulhar "nas aventuras de um mundo de fantasias, com viagens ao fundo do mar, ao reino das Águas Claras, ao reino das Abelhas e aos vários países do Mundo das Maravilhas" (Gotlib, 1995, p. 105), também pôde encontrar-se a sós consigo. Assim, pode-se dizer que o aspecto humanizador de *Felicidade clandestina* revela-se, segundo Candido (2004), à medida que desperta e aguça nos leitores os traços essenciais de sua humanidade, ao promover o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza e a percepção da complexidade do mundo e dos seres.

5 Proposta para a sala de aula

5.1 Constatação de uma carência

O Método Criativo pressupõe a existência de uma carência na comunidade escolar, para a qual é necessário buscar uma solução criativa, valorizando o protagonismo discente, a partir da interação com o texto literário. Nesse

sentido, o professor, ao entrar semanalmente na turma do 8º ano do ensino fundamental II, observa que os discentes, isto é, os adolescentes, encontram-se numa fase de transição. Não são crianças, nem adultos. Nessa fase, o que se destaca é o cuidado exacerbado com a aparência, em especial, entre as meninas. A todo instante, inclusive durante as aulas, estão se olhando no espelho, maquiando-se e recorrendo às redes sociais para lerem possíveis comentários sobre suas postagens.

Os discentes reconhecem que a leitura, grosso modo, encontra-se reduzida a frases curtas e abreviadas nas redes sociais, sobretudo em postagens sobre participação em eventos, viagens, músicas e festas, momentos felizes e descontraídos. Assim, é possível constatar o distanciamento entre os discentes e as páginas das obras literárias. Para conscientizá-los dessa carência, o professor perguntou à turma se alguém havia lido recentemente alguma obra literária. Eles responderam que os afazeres de casa, o cansaço, o estresse, os conflitos interpessoais com amigos e familiares e a falta de interesse pela leitura, associados ao tempo excessivo dedicado às redes sociais, têm consumido todo o tempo que poderia ser destinado à leitura do texto literário. Isso evidencia que os textos literários têm estado, muitas vezes, distantes dessa faixa etária.

Desse modo, cabe ao mediador da leitura do texto literário criar condições favoráveis para que os discentes possam, de forma criativa, pensar, promover e protagonizar, individual e coletivamente, práticas que possam incentivar a turma à leitura, fortalecendo o hábito de ler.

5.2 Coleta desordenada de dados

Neste momento, para colocar os estudantes em contato com o texto literário, a turma foi conduzida à biblioteca e cada adolescente teve a oportunidade de conhecer o espaço reservado para as obras literárias e ao mesmo tempo emprestar um exemplar da obra *Felicidade Clandestina,* de Clarice Lispector. Esta obra recebe o título do primeiro conto. Para facilitar o acesso ao texto literário, como sugestão, caso não haja um livro

para cada estudante na biblioteca, como se trata de um texto breve, se possível, providenciar a impressão apenas do conto para a turma; ou ainda, tão somente, fazer a leitura do mesmo em voz alta para os estudantes. Isso poderá ser feito pelo professor mediador de leitura ou por um discente da turma.

Após o retorno para a sala de aula, os estudantes foram orientados à leitura individual e silenciosa do conto "Felicidade Clandestina". Em seguida, em grupos de cinco estudantes, houve leitura coletiva e discussão do texto. Para orientar a discussão em grupo, foram propostas as seguintes questões: 1) O que significa este texto? e 2) o que significa este texto para mim? Essas questões foram projetadas em slides separadamente para a turma. Num primeiro momento, oportunizando ao grupo, coletivamente, refletir sobre a leitura do texto literário e os conflitos interpessoais no ambiente escolar. Em segundo lugar, individualmente, cada discente pôde expressar aos colegas o que o texto significou para si. À medida que a turma apresentava o entendimento sobre o conto, o professor mediador de leitura, apropriando-se dos não ditos deixados pelos estudantes, aprofundava a análise do conto com a turma.

Durante este momento, dois estudantes foram convidados a se dirigirem até o quadro e registrarem, em diálogo com os colegas, as características dos personagens e os motivos pelos quais houve o conflito entre a protagonista e a antagonista de "Felicidade Clandestina". Primeiro, foram registradas as características da protagonista; em seguida, da protagonista; logo depois, da mãe da antagonista e, por último, o que gerou o conflito entre as colegas de escola e como tudo foi resolvido.

Ao olhar para o texto literário, no fundo, cada estudante estava olhando para si, num processo de autodescoberta de suas características físicas e emocionais. Para ampliar a percepção discente acerca das diferenças e da diversidade que caracterizava a turma, foi projetado na Smart TV o clipe da música *Inclassificáveis*, de Arnaldo Antunes. Logo em seguida, os estudantes receberam a letra da referida canção impressa para a leitura e

análise. Cada estudante, aleatoriamente, pôde expressar o que a música significou para si.

Para reforçar a relevância e a centralidade que os livros deveriam ocupar na vida de cada ser humano, de cada estudante, a exemplo da personagem de "Felicidade Clandestina", foi também projetado na Smart TV o clipe da música *Livros*, de Caetano veloso. O livro, na verdade, não é somente uma chave para acessar outros mundos, mas é também a chave para a melhor compreensão de si. Para Gotlib (1995), o livro é mais do que um objeto de leitura, pois marca simbolicamente a entrada num universo diferente e funciona como emblema de um ritual de passagem de um universo para o outro.

A partir da leitura e análise do conto e das letras das duas canções, considerando que as diferenças não devem servir de motivo para a exclusão e que os livros e as leituras são fundamentais, foi proposta aos estudantes a reescrita de "Felicidade Clandestina". Cada discente deveria ser o protagonista do conto e, a exemplo da personagem principal, evidenciar um livro que fosse seu objeto de intenso desejo de leitura, caso houvesse.

5.3 Elaboração interna dos dados

Durante a leitura do conto, a escuta de ambas as músicas, bem como a leitura das letras das canções e a realização da atividade de reescrita do conto, cada estudante, considerando sua própria história, encontros e desencontros, alegrias e tristezas, conquistas e fracassos, começava, a seu modo, a ressignificar suas experiências à luz dos textos lidos. Este processo, ou melhor, este momento, como denominam Aguiar e Bordini (1998), é o momento da visão intuitiva. É nele que ocorre a internalização da relevância do fenômeno da leitura. É nesse momento que o discente aprende, ordena, reestrutura e interpreta simultaneamente suas vivências. Este é o instante do *insight*, da intuição plena, que mobiliza o sujeito em termos afetivos, intelectuais, inconscientes e conscientes, habilitando-o ao processo criativo.

Em outras palavras, este momento é decisivo, pois é a partir dele que cada discente se torna capaz de mobilizar o que aprendeu para criar algo novo, visando suprir a carência inicial. O Método Criativo exige a criação de um produto, de forma criativa. Nesse processo, a elaboração interna por parte do discente permite a manifestação externa do produto. De acordo com Aguiar e Bordini (1998), a criação pressupõe a comunicação daquilo que foi criado. Para comunicar o produto a ser criado é preciso um projeto.

5.4 Constituição do projeto criador

Nesta etapa, é adequado que os estudantes discutam e estruturem um projeto criativo, com o intuito de promover o incentivo à prática da leitura do texto literário, que extrapole o ambiente escolar. Para isso, será necessário pensar um projeto que mobilize toda a turma, ou até mesmo a escola. O projeto poderá receber o seguinte título: *Meu Livro Favorito: Leitores Geram Leitores.* Este título justifica-se na medida em que a turma do 8º ano realiza uma campanha em todas as turmas da escola (EFII e EM), motivando os demais estudantes a participarem do evento e, ao mesmo tempo, convidando-os a trazer seu livro favorito para emprestar a um colega. Afinal, leitores geram leitores.

Para que o referido evento aconteça, em primeiro lugar, será preciso fazer o levantamento das habilidades que cada discente da turma possui, identificando aqueles que tocam algum instrumento, cantam, dançam, encenam, pintam ou realizam outras manifestações artísticas. As manifestações artísticas não devem ser reduzidas apenas à sala do 8º ano. Estudantes de outras turmas poderão ser convidados para este momento. Depois de fazer esse levantamento, será preciso verificar as seguintes informações:

Quais apresentações serão feitas?

Quantas apresentações serão feitas?

Quais turmas serão convidadas?

Quanto tempo vai durar o evento?

Será rotativo ou haverá uma apresentação única?

Definir data, horário e local para a realização do projeto.

5.5 Elaboração do material

Pensar detalhadamente cada momento do evento *Meu Livro Favorito: Leitores Geram Leitores* permitirá que tudo transcorra conforme planejado. A turma do 8º ano poderá ser dividida em grupos. Cada grupo desempenhará um conjunto de funções durante o evento. Providenciar uma lista com as atrações será o primeiro passo. Entre as manifestações artístico-culturais, destacam-se: apresentações musicais, danças, encenações, leitura e declamação de poemas, exposição de telas, entre outras.

Um grupo de estudantes poderá preparar o discurso de abertura do evento e o roteiro com todas as apresentações. Esses discentes, em diálogo com a turma e com o professor mediador de leitura, também poderão criar o convite para o evento e para a divulgação nas redes sociais da escola e da turma. O convite também servirá de lembrete para os participantes trazerem os seus livros favoritos para o momento da troca, doação ou empréstimo de livros durante o evento.

Um outro grupo de estudantes poderá se encarregar da decoração do espaço escolar. Cartazes com QR Codes poderão ser afixados no ambiente. Os QR Codes poderão colocar os participantes em contato com poemas, contos, minicontos, frases poéticas, haicais, autores, obras, músicas, pinturas, esculturas, etc. Balões de diferentes cores, nomes de autores e autoras, espalhados pelo ambiente, poderão contribuir para embelezar o espaço. Também poderá ser pensado um espaço instagramável, isto é, um ambiente literário reservado para os participantes tirarem fotos, decorado com imagens de autores, poemas e frases literárias. Neste espaço também poderá ocorrer o empréstimo, a troca e a doação de livros entre estudantes, profissionais, familiares, amigos e convidados.

Sendo assim, além dos estudantes, todos os profissionais da unidade escolar, desde a equipe de higienização até a gestão escolar, familiares e amigos também podem participar desse momento. Para isso, basta cada um trazer

seu livro favorito para compartilhar, doar, emprestar ou trocar com um discente, colega de trabalho, familiar ou amigo. O objetivo do evento é promover o acesso ao livro literário e evidenciar a importância da leitura de diferentes gêneros textuais para o desenvolvimento pessoal, emocional e social. Além disso, pretende-se chamar a atenção da comunidade escolar para o fato de que, por mais que não sejamos ávidos leitores, ou melhor, devoradores de histórias, a exemplo da protagonista de *Felicidade Clandestina*, todos têm um livro favorito guardado em algum lugar, que pode ser indicado e compartilhado.

Ainda no quesito preparação, é imprescindível que uma equipe seja responsável pela organização dos equipamentos de som no local das apresentações. Microfones e instrumentos musicais devem ser preparados antecipadamente. Por fim, no dia do evento, para dar as boas-vindas aos convidados, a turma poderá entregar uma frase poética a cada participante. Em seguida, quando todos estiverem acomodados, será realizada a leitura do discurso de abertura do evento, conforme previsto no roteiro. Acolher bem é fundamental! As possibilidades são múltiplas.

5.6 Divulgação do trabalho

Este é o momento de tornar público, conforme planejado, o resultado do roteiro produzido pela turma do 8º ano do ensino fundamental II – anos finais. Considerando as dimensões do espaço preparado para o evento, é importante convidar os membros da gestão escolar e demais profissionais da educação. A presença dos servidores responsáveis pela merenda escolar, pela limpeza e técnicos administrativos é fundamental. Cabe avaliar a possibilidade de estender o convite à comunidade externa. Familiares, amigos e autoridades locais também podem prestigiar o evento.

Por fim, é importante enfatizar junto aos estudantes, à luz da leitura de "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector, que compartilhar, doar, trocar ou emprestar um livro para alguém é conceder-lhe a chave para abrir as portas da imaginação e acessar outros mundos e outras vidas. É

por meio da leitura, segundo Luís Carlos Ferreira de Oliveira (2023), que se tem acesso a mundos distintos.

6 À guisa de uma conclusão: sugestões de fundamentação e ampliação da abordagem para o professor mediador de leitura

O conto *Felicidade Clandestina* tem muitas análises; esta é uma delas, colocando em evidência o aspecto da leitura. Este conto também abre espaço para a problematização de outros temas sensíveis no ambiente escolar, tais como: o *bullying*, a felicidade e a coerência entre o dizer e o fazer. Isso está em consonância com o Método Criativo, pois ele pressupõe a participação ativa dos discentes para refletir sobre as carências individuais ou coletivas presentes na comunidade escolar, tendo em vista propor soluções criativas para a problemática vivenciada. Cabe reconhecer, portanto, a leitura como uma habilidade fundamental para o processo formativo de indivíduos críticos, autônomos, e capazes de participar plenamente da vida em sociedade.

Referências

AGUIAR E SILVA, V. M. de. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2005.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas. Série Novas Perspectivas, v. **27**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANTUNES, Arnaldo. Inclassificáveis. Letras.mus.br, 2026. Disponível em: https://www.letras.mus.br/arnaldo-antunes/91636/. Acesso em: 2 jun. 2026.

CAMARGOS, Marcia; SACCHETTA, Vladimir. O inventor do nosso faz, de conta. In: LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 2. ed. v. 1. Ilustrações de Paulo Borges. São Paulo: Globo, 2008.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: Ciência e Cultura. **São Paulo**, v. 24, n. 9, 1972.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. Vários escritos. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura (1988). In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 175.

CÂNDIDO, Antônio. Vários Escritos, 4. ed., São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004.

FAEDRICH, Anna. **Teorias da autoficção**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022.

FERREIRA, T. C. M. **Eu sou uma pergunta:** uma biografia de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam [Livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GENETTE, Gerárd. Discurso da narrativa. **Tradução de Fernando Cabral Martins**. Lisboa: Vega, 1979.

GOTLIB, Nádia Battella. **Clarice:** uma vida que se conta. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. 2. ed. **Tradução de Laurent Léon Schaffter**. São Paulo: Vértice, 1990.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LOBATO, Monteiro. Reinações de Narizinho. 2. ed. v. 1. **Ilustrações de Paulo Borges**. São Paulo: Globo, 2008.

LOPES, Isabella. Hábito de leitura no Brasil perde espaço para redes sociais e para o ritmo da vida moderna. Jornal da USP, São Paulo, 2023. Disponível em: https://jornal.usp.br/radio-usp/habito-de-leitura-no-brasil-perde-espaco-para-redes-sociais-e-para-o-ritmo-da-vida-moderna. Acesso em: 28 maio 2026.

MACHADO GARCÍA, L. Clarice Lispector em "Felicidade clandestina": a poética do eu. **La Palabra**, n. 30, p. 217-230, enero-junio 2017. https://doi.org/10.19053/01218530.n30.2017.6332

MAFFESOLI, Michel. O tempo das tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa. **Tradução de Maria de Lourdes Menezes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MONTERO, Teresa. **À procura da própria coisa:** uma biografia de Clarice Lispector. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2021.

OLIVEIRA, L. C. F. de; BARROS, M. J. de; SOUSA, M. A. de M. A.; HUBER, N.; SANTOS, K. T. dos; GOMES, S. M. S. A importância da leitura na formação de uma aprendizagem significativa. **Revista Internacional De Estudos Científicos**, v. 1, n. 2, p. 71-97, 2023. https://doi.org/10.61571/riec.v1i2.117

PASCALE, Ademir. O melhor conto: "Bliss", da escritora neozelandesa Katherine Mansfield. Revista Conexão Literatura, [S. l.], 2021. Disponível em: https://revistaconexaoliteratura.com.br/o-melhor-conto-bliss-da-escritora-neozelandesa-katherine-mansfield-por-ademir-pascale/. Acesso em: 3 jun. 2026.

PAULINO, Graças. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). **No fim do século:** a diversidade do jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Aroldo José Abreu. Literatura e ensino: a leitura dialógica em questão. In: FACUNDES, Sidney da Silva et al. (org.). **Leitura da literatura em sala de aula [livro eletrônico]:** propostas de abordagem. 1. ed. Tangará da Serra, MT: ed. dos Autores, 2023.

RIO DE JANEIRO. Ministério da Cultura. Fundação Casa Rui Barbosa. Portal da Crônica Brasileira. O primeiro livro de cada uma das minhas vidas - Clarice Lispector. Disponível em: https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/5891/o-primeiro-livro-de-cada-uma-das-minhas-vidas. Acesso em: 18 maio 2026.

ROSEMBAUM, Yidith. Clarice Lispector. **Publifolha**. São Paulo: Editoração eletrônica, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. As palavras. Tradução de J. Guinsburg. 5. ed. **[Livro eletrônico]**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2025.

SOUZA, Andreia Neves de et al. Caderno pedagógico: propostas de mediação de leitura da literatura em sala de aula. v. 3. Aroldo José Abreu Pinto (org.). Porto Velho, Rondônia: Temática Editora e Cursos, 2024.

VELOSO, Caetano. Livros. Letras.mus.br, 2026. Disponível em: https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/81628/. Acesso em: 2 jun. 2026.

Leitura literária: o professor como mediador da construção de sentidos. Um relato de experiência sobre a poesia da 2ª geração modernista no Ensino Médio

Susana Souza Santos Ferrari (IFMT; UNIC)
Francinete Raiol de Carvalho Garcia (IFMT; UNIC)
Rosemar Eurico Coenga (IFMT; UNIC)

Resumo
O trabalho relata uma intervenção de mediação da leitura literária realizada com 25 estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Militar Presidente Médici, utilizando poemas da segunda geração modernista. O objetivo foi favorecer a apropriação dos textos por meio de escolhas autônomas, leitura em voz alta e compartilhamento de interpretações. A experiência foi organizada em quatro aulas, nas quais os estudantes conheceram o contexto das obras, selecionaram poemas, exploraram ritmo e entonação e participaram de atividades de escuta e reflexão coletiva. A análise qualitativa dos registros e das interações indicou maior envolvimento com os textos, especialmente quando os participantes puderam expressar suas leituras sem a expectativa de uma única resposta correta. Os resultados destacam a importância do planejamento, da sensibilidade estética e da escuta na atuação do professor mediador. Conclui-se que práticas de leitura que valorizam a experiência do estudante podem ampliar a participação nas aulas e contribuir para a formação de leitores no Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino Médio. Leitura. Literatura. Mediação.

1 Introdução

A mediação da leitura literária na escola requer planejamento pedagógico cuidadoso e sensibilidade para acolher as diversas formas de participação dos estudantes. Esta ação ultrapassa a simples indicação de títulos ou aplicação de tarefas avaliativas que pouco estimulam o envolvimento real com o texto (Cosson, 2009; Munita, 2024). Formar leitores no Ensino Médio implica transformar a sala em um espaço acolhedor, onde o texto poético reverbere nas experiências vividas dos alunos e permita experiências estéticas genuínas.

Como frequentemente observado na educação básica, o texto literário é reduzido a instrumento avaliativo, limitando-se a exercícios de memorização ou identificação de figuras de linguagem. Tal abordagem pode desencorajar o leitor jovem, gerando aversão ou desinteresse pela literatura (Silva; Ribeiro, 2024). Para superar essa realidade, é imprescindível deslocar o foco para práticas dialógicas de leitura que favoreçam a experiência ativa e compartilhada da palavra poética (Freire, 1996; Geraldi, 2006).

Conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a leitura literária deve ser central no trabalho com o Ensino Médio. Tal documento enfatiza a necessidade de intensificar o contato dos estudantes com obras literárias e desenvolver práticas que promovam a ampliação de repertórios e reflexões sobre as dimensões estética, histórica e cultural dos textos. A presente intervenção aproxima-se desse paradigma ao priorizar o contato direto com os poemas, a escolha autônoma dos estudantes, a leitura em voz alta e o compartilhamento interpretativo, afastando-se da abordagem apenas historiográfica.

Este trabalho relata e analisa a mediação pedagógica realizada com estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Militar Presidente Médici, centrada na poesia da 2ª Geração Modernista. A estrutura do texto contempla fundamentação teórica, metodologia, análise dos dados e considerações finais.

2 Fundamentação teórica

2.1 Mediação de leitura literária: conceito e complexidade

A mediação da leitura não consiste apenas em distribuir livros e esperar pela interpretação espontânea. Ela exige intencionalidade, planejamento criterioso e a construção de orientações e suportes que auxiliem o estudante a navegar no texto (Cosson, 2009; Munita, 2024). A literatura, carregada de múltiplos sentidos, demanda do leitor uma postura ativa de diálogo e construção de sentido.

Segundo Cosson (2009), o letramento literário configura-se como processo contínuo de apropriação da literatura, inserindo o leitor em práticas sociais de leitura. Desse modo, a escola deve ser espaço de formação de comunidades de leitores, ampliando a leitura para além de mera tarefa escolar, promovendo interpretações compartilhadas.

Munita (2024) complementa ressaltando que o mediador deve garantir presença, escuta, planejamento e abertura para as múltiplas respostas possíveis diante do texto. Soares (2009) enfatiza o desafio de evitar práticas escolares excessivamente didatizantes que esvaziam a dimensão estética da literatura, ressaltando a importância de preservar o prazer da leitura.

A mediação, portanto, ultrapassa a decodificação e memorização de informações históricas e literárias, visando construir espaços para que os estudantes relacionem linguagem, experiências pessoais e questões universais suscitadas pela poesia (Silva; Ribeiro, 2024).

2.2 O professor como mediador: formação crítica e reflexiva

A qualidade da mediação depende da postura e formação crítica do professor-mediador. Silva e Ribeiro (2024) destacam que esse profissional deve participar plenamente da experiência literária, evitando modelos rígidos e engessados. O docente orienta e amplia saberes, mas sobretudo constrói com os estudantes espaços de aproximação e interpretação da obra (Freire, 1996; Geraldi, 2006).

Essa prática pedagógica valoriza o diálogo, reconhecendo os alunos como sujeitos ativos na produção e construção do conhecimento, e não como receptores passivos (Freire, 1996). A formação desse professor inclui ainda o cultivo de sua relação pessoal com a leitura, demonstrando disponibilidade para escuta e abertura ao imprevisível da experiência estética (Munita, 2024). Assim, o docente não define significados fixos, mas cria condições para que os estudantes formulem hipóteses e ampliem seus repertórios interpretativos.

2.3 A 2ª geração modernista como objeto de mediação

A 2ª Geração Modernista Brasileira, também chamada Geração de 1930, surgiu em um período marcado por crises econômicas, mudanças políticas e tensões sociais, influenciando a produção literária com diferentes enfoques sobre existência, sociedade e subjetividade (Lajolo, 1993). Poetas como Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Vinicius de Moraes exploraram temáticas variadas, proporcionando diversos pontos de diálogo para jovens leitores.

Mediar a leitura dessa poesia implica suscitar a percepção da dimensão histórica e estética, ao mesmo tempo que articula as obras com questões contemporâneas relativas à identidade, emoções e experiências cotidianas dos estudantes (Silva; Ribeiro, 2024).

2.4 Leitura em voz alta como prática de mediação

A leitura oral confere relevância singular à experiência poética, permitindo que ritmo, pausas e sonoridades do poema sejam apreciadas em sua materialidade sonora (Munita, 2024). A vocalização reforça a dimensão compartilhada da leitura, promovendo um espaço coletivo de escuta e interpretação.

O ato de controlar volume, ritmo e entonação implica decisões interpretativas que evidenciam a estética do texto. Ouvir diferentes leituras

amplia o entendimento, demonstrando as múltiplas possibilidades do encontro com a poesia (Munita, 2024).

3 Metodologia

3.1 Delineamento do estudo

Trata-se de um relato de experiência pedagógica, de abordagem qualitativa, centrado na observação das interações e das estratégias de mediação desenvolvidas durante a aplicação de uma proposta didática voltada à leitura da poesia da Segunda Geração Modernista.

A intervenção foi estruturada em quatro aulas de 45 minutos cada, articulando momentos de sensibilização, escolha de textos, leitura em voz alta, compartilhamento de interpretações e reflexão sobre a experiência de leitura. A sequência foi organizada de modo progressivo, partindo da aproximação inicial com o contexto da produção modernista e chegando à leitura e à reflexão sobre os poemas selecionados pelos próprios estudantes.

Durante o desenvolvimento da proposta, foram observadas as reações dos estudantes, as falas compartilhadas nas rodas de conversa, as interações durante as atividades de leitura e os registros produzidos pelos estudantes em grupos e individualmente. Esses elementos foram considerados na análise qualitativa da experiência, buscando identificar indícios de envolvimento dos estudantes com os textos e de participação na construção compartilhada de sentidos.

3.2 Participantes e contexto

A experiência foi realizada com uma turma de 25 estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Militar Presidente Médici, com idades entre 16 e 18 anos. O grupo apresentava características heterogêneas quanto aos hábitos de leitura e às experiências anteriores com obras literárias.

O contexto escolar apresenta rotinas organizadas e normas disciplinares específicas. Nesse cenário, a proposta buscou criar, durante as atividades de leitura, um espaço de escuta, diálogo e expressão artística, estimulando a participação dos estudantes e o compartilhamento de impressões sobre os poemas.

O objetivo não foi eliminar as características próprias da organização escolar, mas construir, dentro desse contexto, situações pedagógicas em que os estudantes pudessem expressar suas interpretações, escolhas e percepções diante dos textos literários.

3.3 Procedimentos didáticos

Na Aula 1 – Mediação introdutória, a atividade foi organizada como momento inicial de sensibilização e diálogo. Em vez de iniciar pela exposição sistemática de características do período literário, foram apresentados elementos relacionados ao contexto da Segunda Geração Modernista, incluindo fotografias de época, músicas e informações sobre trajetórias de escritores como Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Vinicius de Moraes. O objetivo foi aproximar os estudantes de questões humanas e sociais presentes na produção literária do período.

Na Aula 2 – Mediação na escolha, os estudantes tiveram a possibilidade de explorar diferentes poemas com o apoio do professor. Em lugar da determinação de um único texto para toda a turma, cada estudante selecionou um poema com o qual desejasse trabalhar, considerando aspectos que despertassem seu interesse ou que estabelecessem alguma relação com suas experiências e inquietações. A atividade buscou favorecer a autonomia e a participação do leitor na escolha do texto.

Na Aula 3 – Mediação na performance, foi trabalhada a dimensão oral dos poemas. Inicialmente, foram realizadas leituras-modelo, com atenção às possibilidades de alteração do tom de voz, das pausas, do ritmo e da velocidade. Em seguida, os estudantes realizaram a leitura dos poemas

escolhidos para os colegas, em um ambiente orientado pela escuta e pelo respeito às diferentes formas de interpretação.

Na Aula 4 – Mediação reflexiva, os estudantes foram organizados em roda de conversa para compartilhar suas impressões sobre os poemas lidos e ouvidos. A discussão buscou relacionar as observações apresentadas pelos estudantes aos elementos literários trabalhados ao longo da sequência. Ao final, foram solicitados registros reflexivos individuais sobre a experiência de leitura.

4 Resultados e discussão

4.1 A mediação docente como construção de sentidos

Ao longo das atividades, observou-se uma participação progressivamente mais ativa dos estudantes nas discussões sobre os poemas. As interações realizadas durante as rodas de conversa indicaram que, à medida que os estudantes perceberam que suas interpretações poderiam ser apresentadas e discutidas, passaram a formular perguntas, estabelecer relações e justificar suas impressões sobre os textos.

Essa dinâmica aproxima-se da concepção de letramento literário discutida por Cosson (2009), segundo a qual a formação do leitor envolve práticas compartilhadas de leitura e construção de sentidos. Também dialoga com Munita (2024), para quem a mediação pressupõe uma atuação docente que favoreça o encontro entre o leitor e a obra sem reduzir a leitura à transmissão de uma interpretação previamente estabelecida.

Durante a experiência, poemas de autores como Carlos Drummond de Andrade e Jorge de Lima foram relacionados pelos estudantes a inquietações referentes ao futuro profissional e social. Nesses momentos, a atuação docente consistiu em estimular os estudantes a relacionarem suas impressões aos elementos presentes nos poemas, evitando que a discussão se restringisse a associações pessoais desvinculadas do texto.

A recusa de uma resposta única previamente determinada contribuiu para transformar a aula em espaço de participação e diálogo. A mediação, nesse sentido, funcionou como estratégia para aproximar os estudantes do acervo literário e para favorecer a construção compartilhada de sentidos.

4.2 Leitura em voz alta e entonação como processo formador

A leitura em voz alta constituiu um dos momentos de maior envolvimento dos estudantes durante a experiência. Ao emprestarem a própria voz aos poemas, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar diferentes ritmos, pausas, volumes e entonações, percebendo como essas escolhas interferiam na forma de compreender e comunicar o texto.

Durante a leitura de poemas de Cecília Meireles, por exemplo, os estudantes observaram aspectos relacionados à cadência dos versos e à representação da passagem do tempo. Elementos que poderiam passar despercebidos em uma leitura silenciosa e rápida ganharam maior destaque quando os poemas foram vocalizados e compartilhados coletivamente.

A experiência também permitiu perceber que um mesmo poema pode produzir diferentes efeitos conforme a forma como é lido. A escuta das apresentações dos colegas ampliou as possibilidades de interpretação e mostrou aos estudantes que a leitura literária envolve escolhas e posicionamentos do leitor.

Dessa forma, a leitura em voz alta deixou de ser compreendida apenas como exercício de oralização e passou a constituir uma estratégia de aproximação estética com o poema. A voz, o ritmo e a escuta coletiva contribuíram para aproximar os estudantes da materialidade da linguagem poética.

4.3 A leitura como processo transformador

Os registros realizados durante a intervenção indicaram maior envolvimento dos estudantes com os textos poéticos ao longo da proposta. Esse resultado aproxima-se da perspectiva apresentada por Silva e Ribeiro

(2024), para quem a mediação da leitura pode contribuir para a construção de experiências significativas de encontro entre leitor e literatura.

Um dos indícios observados foi a manifestação de interesse dos estudantes por outros poemas ao final da sequência, incluindo solicitações de cópias de textos para leitura em casa. Esse comportamento foi interpretado como sinal de aproximação com a literatura, embora a experiência, por seu tempo reduzido, não permita afirmar uma mudança permanente nos hábitos de leitura dos participantes.

A redução do caráter predominantemente avaliativo das atividades também favoreceu um ambiente no qual os estudantes puderam explorar os poemas com maior liberdade. Os temas presentes na poesia da Segunda Geração Modernista, como dores, amores, conflitos, inquietações e incertezas, foram relacionados pelos estudantes a situações e sentimentos presentes em suas experiências cotidianas.

As discussões realizadas na roda final indicaram que os textos literários possibilitaram reflexões sobre questões pessoais e sociais. Ao relacionarem os poemas às próprias experiências, os estudantes ampliaram a discussão para temas como isolamento, expectativas em relação ao futuro e pressões vivenciadas no cotidiano.

Os resultados, portanto, sugerem que uma mediação planejada, baseada na autonomia, na escuta e na participação, pode favorecer uma relação mais próxima dos estudantes com a poesia. Contudo, considerando o caráter localizado da experiência e o período de apenas quatro aulas, os resultados devem ser compreendidos como indícios produzidos naquele contexto específico, e não como generalizações sobre todos os estudantes ou contextos escolares.

5 Trabalhos relacionados

As reflexões desenvolvidas neste relato dialogam com Colomer (2007), que destaca a importância da formação de leitores por meio de práticas culturais de leitura no espaço escolar. Nessa perspectiva, o

professor exerce papel relevante na criação de percursos que aproximem os estudantes do acervo literário e favoreçam experiências diversificadas de leitura.

Petit (2008) também contribui para essa discussão ao abordar as relações entre leitura, subjetividade e construção de sentidos. A leitura literária pode constituir um espaço de encontro com diferentes experiências humanas, especialmente quando os textos permitem que os leitores estabeleçam relações com suas próprias questões e inquietações.

Lajolo (1993), ao discutir as relações entre leitura e formação do leitor, contribui para compreender que o ato de ler ultrapassa a simples decodificação do texto. A leitura envolve relações entre texto, leitor, contexto e mundo, aspecto que se mostrou relevante durante a experiência relatada.

O diferencial desta experiência está no foco atribuído à poesia da Segunda Geração Modernista e, especialmente, à articulação entre escolha autônoma dos textos, leitura em voz alta e discussão coletiva. A proposta procurou deslocar o trabalho com a poesia de uma abordagem centrada exclusivamente em informações historiográficas para uma experiência em que os estudantes pudessem ler, ouvir, interpretar e compartilhar diferentes sentidos produzidos diante dos poemas.

6 Conclusão

A experiência relatada indica que a leitura literária no Ensino Médio pode assumir caráter mais participativo quando mediada por estratégias que articulem intencionalidade pedagógica, autonomia dos estudantes e abertura ao diálogo. No contexto analisado, a escolha dos poemas pelos próprios estudantes e a leitura em voz alta contribuíram para favorecer maior envolvimento com os textos e para ampliar as possibilidades de construção compartilhada de sentidos.

A atuação do professor-mediador mostrou-se fundamental para organizar situações de leitura, estimular a participação, acolher diferentes

interpretações e, ao mesmo tempo, orientar os estudantes para que relacionassem suas impressões aos elementos presentes nos textos. A mediação, portanto, não significou ausência de direcionamento docente, mas uma forma de intervenção que procurou equilibrar orientação pedagógica e autonomia do leitor.

Os resultados destacaram dois aspectos centrais da experiência: a importância de oferecer aos estudantes possibilidades de escolha dos textos e o potencial da leitura em voz alta como estratégia de aproximação com a dimensão estética da poesia. A experiência também mostrou que a construção de um ambiente de escuta e respeito pode favorecer a participação dos estudantes nas discussões sobre literatura.

Como limitação, destaca-se o período reduzido de intervenção, composto por apenas quatro aulas, o que restringiu a possibilidade de acompanhar mudanças mais duradouras nos hábitos de leitura dos estudantes. Além disso, os resultados apresentados correspondem a uma experiência localizada e não permitem generalizações para outros contextos escolares.

Diante disso, a experiência aponta para a importância de projetos continuados de mediação da leitura na educação básica, com possibilidades de desenvolvimento de oficinas de leitura em voz alta, círculos de leitura, rodas de conversa e outras práticas que favoreçam o contato sistemático dos estudantes. com a literatura. A fruição literária, associada à formação crítica e à participação cultural, pode constituir uma dimensão significativa da formação dos estudantes.

Referências

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

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

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MUNITA, Felipe. Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores. Tradução de Dolores Prades. Lauro de Freitas: Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2024.

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. **Tradução de Celina Olga de Souza**. São Paulo: Editora 34, 2008.

SILVA, Juliana Pádua Medeiros da; RIBEIRO, Joana Marques. **Mediação de leitura:** a literatura em jogo. Londrina: Editora Madrepérola, 2024.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Sequência didática ou sequência dialógica? O lugar da alteridade no ensino por gêneros

Natali Silveira Rocha (UFPel)
Karina Giacomelli (UFPel)
Maristela Cardoso da Rosa (UFPel)

Resumo
O trabalho analisa uma experiência pedagógica orientada pelo dialogismo e pela alteridade no ensino de produção textual. A proposta, desenvolvida em uma turma do Ensino Fundamental, dialoga com o programa Escola das Adolescências e busca reconhecer os interesses dos estudantes na escolha dos temas e gêneros trabalhados durante o trimestre. O referencial teórico fundamenta-se no pensamento de Mikhail Bakhtin e na compreensão de que a construção dos sentidos ocorre nas relações entre sujeitos e discursos. O percurso didático articulou escuta das sugestões da turma, organização de uma sequência de atividades de leitura e escrita e produção de textos criativos, entre eles diários elaborados a partir de personagens. Os registros da experiência indicaram participação e disposição dos estudantes para o diálogo, a troca de perspectivas e a construção coletiva de conhecimentos. Conclui-se que a valorização da voz discente e das relações de alteridade pode favorecer o protagonismo dos alunos e ampliar as possibilidades de ensino de gêneros textuais.
Palavras-chave: Alteridade. Dialogismo. Escola das Adolescências. Sequência didática.

1 Introdução

A educação na contemporaneidade enfrenta o desafio de transcender os modelos pedagógicos tradicionais, que muitas vezes priorizam a transmissão de conteúdos em detrimento da formação integral e da cons-

tituição do indivíduo. No contexto das adolescências, essa questão se torna ainda mais relevante, pois a escola é um dos espaços centrais para a construção da identidade e do reconhecimento do eu no universo social. Diante disso, a busca por práticas e programas educacionais que promovam o desenvolvimento humano de maneira dialógica e interativa tem se fortalecido. O presente artigo se insere nesse debate, propondo uma análise do Programa Escola das Adolescências sob uma perspectiva teórica que valoriza a dimensão social da linguagem e da existência humana que se constitui na relação com o outro.

O Programa Escola das Adolescências, concebido como uma estratégia de fortalecimento dos anos finais do ensino fundamental no Brasil, configura-se como uma iniciativa de articulação interfederativa que visa transcender o modelo educacional tradicional. Sob uma perspectiva bakhtiniana, o programa não se limita a um conjunto de diretrizes pedagógicas, mas objetiva a instauração de um novo cronotopo educacional, no qual o tempo e o espaço escolares são redefinidos. Essa nova materialidade discursiva busca acolher e dialogar com as múltiplas vozes e experiências que constituem a adolescência no país, reconhecendo a natureza polifônica e heteroglóssica desse universo social.

A essência do programa reside em sua dimensão dialógica, que o impulsiona a promover um espaço de acolhimento genuíno. Ao fazê-lo, ele permite que os estudantes se encontrem com a alteridade, ou seja, que construam e consolidem suas próprias identidades no confronto e na interação com a diversidade de seus pares e educadores. O suporte técnico-pedagógico e financeiro oferecido pelo Governo Federal, que inclui a produção de guias temáticos e incentivos para escolas prioritárias, serve como a base material que viabiliza a concretização desse encontro intersubjetivo. Dessa forma, o programa se estabelece como uma instância de suporte para o desenvolvimento integral dos estudantes, compreendido não apenas como a apropriação de saberes, mas como a constituição de indivíduos em um processo contínuo de diálogo com o outro.

Para tanto, o estudo se fundamenta na Análise Dialógica do Discurso (ADD), desenvolvida por Mikhail Bakhtin e o Círculo, compreendendo o indivíduo e o discurso como intrinsecamente relacionados, pois a consciência individual se constitui e se manifesta no diálogo com o outro. Conceitos-chave como o dialogismo, que postula a natureza responsiva de toda enunciação, e a alteridade, que entende a identidade como um reflexo construído na relação com o "outro", são centrais para a investigação. Sob a ótica bakhtiniana, o ambiente educativo não é apenas um local de aprendizado formal, mas um cronotopo, uma unidade significativa de tempo e espaço, no qual as vozes de professores, alunos e comunidade se encontram e se confrontam, moldando a subjetividade de cada um.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar como o Programa Escola das Adolescências, em sua estrutura e metodologia, cria um espaço e um tempo específicos que favorecem o exercício da alteridade e, consequentemente, a constituição dos indivíduos por meio do diálogo. A pesquisa parte da hipótese de que o sucesso e a relevância do programa residem, justamente, na sua capacidade de operacionalizar os princípios dialógicos em uma prática pedagógica concreta.

O estudo contribui para as áreas de estudos da linguagem e da educação, ao oferecer uma lente teórica para a compreensão de práticas que promovem a subjetividade e a autonomia dos adolescentes. Após esta introdução, o artigo aprofundará a discussão sobre o referencial teórico, descreverá o programa e sua metodologia, apresentará os resultados da análise dialógica de suas atividades, realizados com alunos do 5º ano do ensino fundamental na disciplina de produção textual, mostrando que os estudantes se demonstraram engajados, abertos a diálogos e trocas com colegas e professor, além de motivados a produzir escritas criativas. Por fim, serão tecidas as considerações finais sobre as implicações do estudo para a área.

2 Entre o eu e o outro: descobrindo sentidos no diálogo

Na perspectiva bakhtiniana, o dialogismo constitui a linguagem e os sujeitos, uma vez que todo enunciado se relaciona com outros enunciados e com diferentes vozes sociais. O sentido, portanto, não é fixo ou produzido de forma isolada, mas construído nas relações entre sujeitos, considerando os contextos históricos, sociais e ideológicos em que os discursos se realizam. Assim, todo enunciado apresenta uma orientação valorativa e responde, de diferentes formas, a outros dizeres (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017).

Para Sobral e Giacomelli (2016), as relações dialógicas ultrapassam a interação face a face, envolvendo os vínculos estabelecidos entre pessoas e enunciados. Nessa perspectiva, falar ou escrever implica considerar interlocutores, situações e finalidades, de modo que os sujeitos ajustam seus dizeres a partir das relações que estabelecem com o outro. O dialogismo, portanto, permite compreender a linguagem como prática social, na qual diferentes vozes se encontram, confrontam-se e produzem novos sentidos.

No contexto educacional, essa concepção possibilita compreender a sala de aula como espaço de interação e negociação de sentidos. A elaboração de sequências didáticas orientadas pelo diálogo favorece a escuta ativa, a participação dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento, articulando diferentes experiências, vozes e perspectivas. Dessa forma, o ensino por gêneros pode constituir-se como prática social, na qual os alunos desenvolvem não apenas competências linguísticas, mas também autonomia e pensamento crítico.

2.1 O que acontece quando o aluno toma a palavra? Alteridade segundo Bakhtin: o eu só existe em diálogo

A alteridade ocupa lugar central no pensamento bakhtiniano, pois o sujeito se constitui na relação com o outro. A existência é experienciada a partir de diferentes posições valorativas, o eu para mim, o eu para o outro

e o outro para mim, evidenciando que a constituição do sujeito ocorre nas relações sociais e dialógicas (Bakhtin, 2010).

No campo educacional, essa perspectiva implica reconhecer o estudante como sujeito singular, cuja voz e experiência participam da construção dos sentidos em sala de aula. O conhecimento, assim, não é simplesmente transmitido pelo professor, mas produzido na interação entre diferentes sujeitos, historicidades e posicionamentos.

Trabalhar com a alteridade significa, portanto, criar condições para a escuta, o diálogo e a negociação de sentidos, reconhecendo a diferença como constitutiva da aprendizagem. Nessa perspectiva, a participação do aluno envolve também responsabilidade e autoria, uma vez que cada sujeito ocupa um lugar singular e responde por seus atos (Bakhtin, 2010). A sala de aula pode, desse modo, constituir-se como espaço de formação ética, crítica e dialógica, no qual o estudante toma a palavra, reconhece a palavra do outro e participa ativamente da construção do conhecimento.

3 Sistematização de dados

O Projeto Escola das Adolescências foi implementado em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola privada de Pelotas, com o objetivo de elaborar, para o terceiro trimestre, uma sequência didática de Produção Textual construída em diálogo com os interesses dos alunos. A proposta buscou favorecer o protagonismo discente, incorporando suas experiências e preferências ao processo de ensino-aprendizagem.

Para a organização das atividades, adotou-se a estrutura de sequência didática, compreendida como um procedimento de ensino que articula atividades progressivas de leitura e produção textual (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Nessa experiência, o percurso foi organizado de modo processual, integrando leitura, interpretação, análise e produção.

Essa perspectiva possibilita que os alunos avancem gradualmente em suas competências discursivas, ao mesmo tempo em que desenvolvem autonomia na produção e na compreensão de textos. Além disso, as

sequências didáticas permitem integrar diferentes etapas do processo de aprendizagem: leitura, interpretação, análise e produção, garantindo uma abordagem sistemática e articulada.

No caso desta proposta, a estruturação em sequência favoreceu a construção de um percurso pedagógico claro, no qual cada atividade foi pensada como preparação ou aprofundamento para a seguinte. Assim, a prática docente deixa de ser fragmentada e assume um caráter processual, em consonância com uma concepção de ensino que valoriza a progressão e a interação entre teoria e prática.

Sob a ótica da análise dialógica do discurso, essa estrutura ganha ainda mais relevância, pois cada atividade proposta se configura como um espaço de interação entre vozes: a do professor, a dos alunos, a dos textos trabalhados e a dos discursos sociais mais amplos. Ao organizar a aprendizagem de forma processual, a sequência didática não apenas conduz o estudante por etapas progressivas de domínio da linguagem, mas também promove a escuta, a resposta e a ressignificação de sentidos. Nesse sentido, a prática pedagógica torna-se dialógica, permitindo que a autoria discente seja valorizada e que o conhecimento se construa na relação viva com o outro.

4 Construindo sentidos juntos: resultados das produções dialogadas

Inicialmente, os alunos receberam folhas em branco para registrar os temas e assuntos que gostariam de trabalhar na disciplina de Produção Textual. As sugestões incluíram romance, terror, fanfic, drama, história em quadrinhos, conto e poesia, evidenciando a diversidade de interesses da turma.

A partir desse levantamento, a professora definiu os gêneros textuais e organizou as atividades da sequência didática, considerando as vozes e os interesses manifestados pelos estudantes. A escolha dos conteúdos, portanto, constituiu-se como um movimento de escuta e negociação, des-

locando a prática pedagógica de uma perspectiva exclusivamente centrada no professor.

Durante as atividades, observou-se a participação dos alunos por meio de comentários, questionamentos e sugestões. Na produção dos diários, ao assumirem a voz de personagens e expressarem seus sentimentos e perspectivas, os estudantes mobilizaram a relação com o outro e a alteridade no processo de escrita.

Os resultados evidenciam que a proposta articulou produção textual, diálogo e protagonismo discente. Na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, as atividades constituíram espaços de interação entre diferentes vozes, possibilitando a produção e a ressignificação de sentidos (Sobral; Giacomelli, 2016). Assim, a produção textual configurou-se como prática social e dialógica, valorizando a autoria dos estudantes e sua relação com o outro.

Figura 1: Sequência didática elaborada pela professora.

Sequência Didática	**Disciplina: Redação** **Turma: 5° ano - E.F**
Gênero textual: Diário **Obra de apoio:** *A Princesa e a Ervilha* – Hans Christian Andersen **Objetivos** • Conhecer o gênero textual diário pessoal e sua função comunicativa. • Desenvolver a habilidade de relatar experiências, sentimentos e pensamentos de forma escrita. • Usar marcas de subjetividade (1ª pessoa, verbos no pretérito, expressões de tempo). • Produzir e revisar textos adequados ao gênero.	**Habilidades: (EF15LP01 a EF15LP04)**: Planejar e produzir textos escritos de acordo com a situação comunicativa, considerando tema, finalidade, destinatário e suporte. **(EF15LP05 a EF15LP08)**: Escrever textos de diferentes gêneros (cartas, bilhetes, convites, listas, narrativas, etc.), respeitando sua organização composicional e estilo. **(EF15LP09 a EF15LP13)**: Revisar e reescrever textos, com apoio do professor e dos colegas, atentando à ortografia, pontuação, concordância e clareza. **(EF15LP14 a EF15LP17)**: Utilizar recursos da escrita alfabética e ortográfica, ampliando vocabulário e estruturas sintáticas.

Abaixo, seguem algumas imagens dos Diários, proposta de trabalho final:

Figura 2: Fotos de alguns dos trabalhos realizados pelos alunos

5 Conclusão

O estudo evidenciou que a utilização de sequências didáticas orientadas pelo diálogo promoveu um ambiente de aprendizagem no qual os alunos se tornaram protagonistas de suas produções textuais. A prática pedagógica possibilitou que cada estudante assumisse a voz de personagens, expressando sentimentos, opiniões e experiências, enquanto interagia com os textos, com os colegas e com a professora. Sob a perspectiva bakhtiniana, essas interações configuram um espaço dialógico, no qual o conhecimento se constrói na relação entre múltiplas vozes e na negociação de sentidos. Além disso, a vivência da alteridade foi central, pois os alunos reconheceram diferentes pontos de vista e compreenderam a importância de respeitar e valorizar as contribuições do outro. Os resultados confirmam que o ensino da produção textual, quando fundamentado em diálogo, colaboração e protagonismo, não apenas desenvolve habilidades linguísticas, mas também fortalece competências sociais, críticas e éticas, consolidando a sala de aula como um espaço de aprendizagem significativo e transformador.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: Informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2023.

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de português:** fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 4. ed. Nova edição com tradução a partir do russo. **Tradução de Paulo Bezerra**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da obra de Dostoiévski (versão de 1929). Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. **Ensaio introdutório de Sheila Grillo**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 fev. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola das Adolescências. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias. Acesso em: 25 set. 2025.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. **Tradução revisada por Eduardo Guimarães**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, Talita Cristiane Sutter. A percepção dos discentes sobre as dificuldades na produção do trabalho acadêmico. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. ed., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos**... Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/77/721. Acesso em: 13 ago. 2021.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HARVEY, David. Para entender O capital: livro I. **Tradução de Rubens Enderle**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

PALMA, Sonia. **Cartografia do imaginário:** a dimensão poética e fenomenológica da educação ambiental. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SANTANA, Margarida Conceição Cunha; VICTOR, Eliene Padilha Felipe. Aprendizagem a distância: comunicação virtual, mediação e interação. In: TOSCHI, Mirza Seabra (org.). **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem:** múltiplas visões. Anápolis: UEG, 2013. p. 125-148.

SCHUCK, Angela Karine; BRIDI, Caroline Neris. Projeto Nós por Elas – orientando recomeços. In: SEMINÁRIO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (SEDEPEX), 2020. Relatos Técnicos, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, v. 04, n. 01, dez. 2020. **Anais eletrônicos**... Caçador: UNIARP, 2020. Disponível em: https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/sedepex/article/download/2569/1279/8393. Acesso em: 18 ago. 2021.

SILVA, Danilo Garcia da; CASAGRANDE, Ana Lara. A multimodalidade e o Ambiente Virtual de Aprendizagem: possibilidades para o fazer pedagógico na contemporaneidade. In: FERNANDES, Terezinha; MACIEL, Cristiano; SANTOS, Edméa (org.). **Multiletramentos e linguagens multimodais 1**. Coleção Educação a Distância, v. 15. Cuiabá: EdUFMT, 2020. p. 96-117.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, Adail. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 85-103, 2009.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Gêneros, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva. In: SOBRAL, Adail; SOUZA, Sweder. **Gêneros entre o texto e o discurso:** questões conceituais e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a Análise Dialógica do Discurso - ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, jul./set. 2016.

VIEIRA, J. A. et al. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa:** uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17, n. 50, p. 329-351, maio/ago. 2012.

GRUPO DE TRABALHO 3
Literatura infantil e juvenil: práticas de leitura literária

8 trabalhos

A construção visual do tempo e do afeto em O menino, o jabuti e o menino

Marcos Aparecido Pereira (UNIR)

Resumo
O estudo analisa de que modo os recursos visuais do livro-imagem O menino, o jabuti e o menino, de Marcelo Pacheco, constroem a passagem do tempo e a permanência da amizade. A investigação é qualitativa, documental e bibliográfica e articula a teoria das cores e dos elementos gráficos de Wassily Kandinsky às contribuições de Camargo e Carvalho sobre a linguagem da ilustração. O procedimento analítico identifica cores, pontos, linhas, organização espacial e relações entre figuras, descrevendo suas funções na sequência narrativa. A análise evidencia três movimentos: o contraste entre amarelo e azul transforma as mudanças da paisagem urbana em marcas temporais; a permanência do jabuti verde torna visível o envelhecimento do personagem humano; e o uso de vermelho, cinza e branco no desfecho representa o luto e a possibilidade de recomeço. Conclui-se que a composição visual produz sentidos sobre tempo, morte e afeto antes da intervenção do breve epílogo verbal, oferecendo possibilidades de mediação da leitura literária baseada na observação das imagens.

Palavras-chave: Livro-imagem. Kandinsky. cor. ilustração. literatura infantil.

1 Introdução

O livro-imagem, modalidade de publicação em que a narrativa se constrói predominantemente pelas ilustrações, exige do leitor e do pesquisador um deslocamento no modo de produzir sentidos. Na ausência de um texto verbal que conduza continuamente a interpretação, cores, formas, direções, escalas e relações espaciais deixam de funcionar como simples acompanhamento da narrativa e passam a constituir o próprio campo em

que ela se realiza. Assim, olhar para um livro dessa natureza implica não apenas perguntar o que a imagem mostra, mas, sobretudo, de que maneira ela organiza aquilo que vemos e nos conduz ao longo da experiência de leitura.

É nessa perspectiva que tomo como corpus *O menino, o jabuti e o menino*, de Marcelo Pacheco (2010). A narrativa se inicia em uma cidade do começo do século XX, quando um menino que brinca com um aro encontra um jabuti. A partir daí, o tempo se adensa diante dos olhos do leitor: a cidade se verticaliza, os veículos se multiplicam e o personagem humano reaparece em diferentes momentos da vida, até a velhice e a morte. Diante do túmulo, o jabuti deposita uma rosa e, mais adiante, já em uma paisagem de feição futurista, encontra um segundo menino, agora envolvido com um disco-voador teleguiado. Somente na penúltima página surge o texto verbal, em quatro linhas: ”Os jabutis vivem uns 80 anos. Alguns, porém, chegam a viver uns cento e tantos. Os meninos costumam durar bem menos. Já a amizade, meus amigos, é para sempre”(Pacheco, 2010, n. p.).

Isso posto, interessa-nos analisar de que forma a cor, o ponto, a linha e a organização do plano produzem, em *O menino, o jabuti e o menino*, a experiência da passagem do tempo e do vínculo afetivo entre os personagens. Para desenvolver essa reflexão, procuro descrever o sistema cromático e compositivo que se repete ao longo das duplas, compreender a função do jabuti como elemento relativamente invariante e interpretar o tratamento plástico conferido à morte e ao recomeço nas páginas finais.

A relevância da investigação se estabelece, portanto, em duas direções complementares. No campo teórico, observa-se a produtividade da gramática visual de Kandinsky (1989, 1996), originalmente formulada no âmbito da arte abstrata, quando aplicada à leitura de uma narrativa figurativa contemporânea destinada à infância. No campo da mediação literária, por sua vez, essa aproximação oferece elementos para uma leitura mais atenta das imagens, justamente porque, como adverte Camargo (1987), muitas vezes nos concentramos naquilo que foi representado e deixamos

em segundo plano o modo pelo qual a representação se organiza. É nesse segundo movimento que se situa nossa análise.

2 O livro-imagem e a linguagem da ilustração

Camargo (1987) distingue, na leitura da ilustração, dois planos que não devem ser confundidos. De um lado, encontram-se os elementos narrativos, isto é, aquilo que foi representado e que reconhecemos como referente; de outro, está a linguagem da ilustração, ou seja, o modo como essa representação foi construída. Nesse segundo plano aparecem a linha, a cor, a luz, a forma e o enquadramento, articulados em estruturas lineares, cromáticas, formais e de luz e sombra (Camargo, 1987). Essa distinção é especialmente importante para o presente estudo, pois apenas recontar o enredo de *O menino, o jabuti e o menino* nos manteria no nível do que é representado, ao passo que nossa proposta consiste em observar o rendimento narrativo das escolhas plásticas que dão forma à obra.

O mesmo autor, apoiado na tipologia junguiana, observa que há "o ilustrador que valoriza mais as imagens externas e o que valoriza mais as imagens internas"(Camargo, 1987, p. 47). A formulação aponta, de um lado, para a atenção ao mundo visível e, de outro, para a elaboração de imagens vinculadas à fantasia e à interioridade. Em *O menino, o jabuti e o menino*, esses dois regimes parecem aproximar-se: há referências reconhecíveis à cidade, aos meios de transporte, ao vestuário e às transformações históricas, mas todo esse repertório é submetido a uma estilização radical, construída por silhuetas pretas sobre campos chapados de cor. Desse modo, o detalhe documental cede espaço às relações entre as formas, e é justamente essa rede de relações que o referencial kandinskiano nos permite examinar.

No livro-imagem, além disso, a elipse entre uma dupla e a seguinte transfere ao leitor uma tarefa que, em uma narrativa verbal, poderia caber ao narrador: perceber quanto tempo transcorreu e reconstruir aquilo que não foi diretamente contado. Em *O menino, o jabuti e o menino*, essa passa-

gem é orientada por índices exclusivamente visuais: o bonde da abertura cede lugar aos ônibus; depois surgem helicópteros e, mais adiante, veículos voadores; ao mesmo tempo, o rosto do personagem humano envelhece de uma dupla para outra. Assim, a experiência temporal nasce da comparação entre páginas sucessivas, e a leitura da linguagem da ilustração se torna inseparável da própria construção do enredo.

3 A gramática tensional de Kandinsky

Em *De lo espiritual en el arte*, Kandinsky (1989) atribui às cores movimentos e ressonâncias interiores específicos. O amarelo é definido como ”uma cor tipicamente terrestre, sem grande profundidade”(Kandinsky, 1989, p. 41, tradução nossa), cujo calor produz ”um movimento horizontal que se dirige ao espectador”(Kandinsky, 1989, p. 39, tradução nossa). O azul, em sentido contrário, ”é a cor do céu”e ”desenvolve em profundidade um elemento de quietude”(Kandinsky, 1989, p. 42, tradução nossa). O verde absoluto, por sua vez, ”é a cor mais tranquila que existe: carece de dinamismo [...]; não exige nada, não chama ninguém”(Kandinsky, 1989, p. 43, tradução nossa), enquanto o vermelho produz ”o efeito interior de uma cor viva e inquieta”, dotada de ”grande potência e tenacidade”(Kandinsky, 1989, p. 45, tradução nossa). Entre os acromáticos, o preto soa ”como o nada sem possibilidades [...], como um silêncio eterno, sem futuro e sem esperança”; o cinza é ”insonoro e imóvel”; e o branco ”atua sobre a alma como um grande e absoluto silêncio”, como ”o nada anterior ao começo, ao nascimento”(Kandinsky, 1989, p. 44-45, tradução nossa).

Em *Ponto, linha, plano*, Kandinsky amplia essa reflexão para os elementos gráficos. O ponto, ”ser invisível”do ponto de vista geométrico, é definido como ”a última e única união do silêncio e da palavra”(Kandinsky, 1996, p. 35) e, por sua capacidade de retenção, ”incrusta-se no plano original e aí se afirma”como ”a afirmação mais concisa e permanente”(Kandinsky, 1996, p. 40-41). Entre as retas, a horizontal

corresponde ao suporte ”sobre a qual o homem repousa ou morre”, constituindo ”uma base de sustentação fria”e ”a forma mais concisa da infinidade de possibilidades dos movimentos frios”; a vertical, em ângulo reto com ela, substitui o frio pelo calor e se associa à subida (Kandinsky, 1996, p. 62-63). O plano original, por fim, é compreendido como um ”ser vivo”tensionado por suas bordas, de modo que o alto acolhe a leveza e o baixo, o peso (Kandinsky, 1996, p. 114-117); a direção para a esquerda, ”sair”, conduz ao longínquo, enquanto a direção para a direita, ”entrar”, conduz à casa e ao repouso (Kandinsky, 1996, p. 118-119). O autor observa, ainda, que a espiral se forma pelo desvio regular e contínuo do círculo (Kandinsky, 1996, p. 82).

Carvalho (2024) nos ajuda a reunir esses elementos ao caracterizar o pensamento kandinskiano como uma ”concepção tensional da composição a partir da noção de contrariedade e de oposição”(Carvalho, 2024, p. 1), na qual ”cada composição é uma espécie de diagrama das relações das forças, de seus contrastes e tensões”(Carvalho, 2024, p. 21). É essa chave que orienta o percurso analítico desenvolvido que consistiu em ler cada página como um campo de forças no qual pressa e permanência, vertical e horizontal, preto e verde, direita e esquerda não aparecem de forma isolada, mas se definem pelas relações que estabelecem entre si.

4 Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, cujo objeto é o texto imagético de *O menino, o jabuti e o menino*, de Marcelo Pacheco (2010). O exemplar analisado, sem numeração de páginas, é composto por quinze duplas ilustradas em sequência, seguidas por uma dupla de epílogo que reúne uma mensagem verbal e uma imagem final sobre fundo branco, além da capa e da quarta capa. Considerou-se como unidade de análise a dupla página, uma vez que a composição do livro se organiza sistematicamente nesse formato: de modo predominante,

a página esquerda abriga o jabuti e a direita, o personagem humano correspondente a cada momento da narrativa.

Inicialmente, todas as duplas foram descritas segundo categorias derivadas do referencial teórico. Para a exposição dos resultados, no entanto, foram selecionadas as estruturas que se repetem ao longo da obra e os momentos em que ocorre maior inflexão narrativa, especialmente a cena do cemitério e o reencontro final. O procedimento analítico foi organizado em quatro movimentos encadeados: identificar o elemento visual concreto presente na página; descrever sua função na composição; colocá-lo em diálogo com o referencial teórico; e explicitar sua relevância para o problema da pesquisa. Desse modo, as cenas comentadas não foram escolhidas de forma arbitrária, mas por condensarem estruturas recorrentes, como o palco cromático que se repete nas duplas e a série do transeunte que envelhece, ou por constituírem pontos decisivos da narrativa.

Quatro categorias orientaram os registros: o sistema cromático, considerando a distribuição e a recorrência das cores; os elementos gráficos, como ponto, linhas horizontais e verticais, círculos e espirais; as tensões do plano, especialmente as posições alto e baixo e as direções esquerda e direita; e, por fim, as relações de escala entre as figuras. Procurei descrever cada dupla a partir dessas categorias antes de avançar para a interpretação, de modo que as leituras apresentadas permanecessem vinculadas aos elementos concretos que as sustentam.

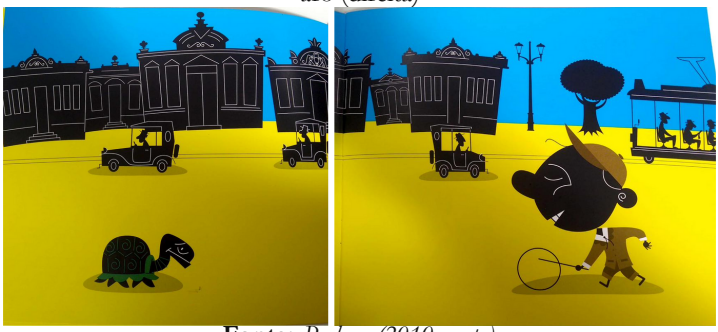
5 Análise do corpus

A análise será desenvolvida a partir de três eixos que se articulam ao longo da narrativa: primeiro, a estrutura relativamente estável formada pelo amarelo e pelo azul, separados pela linha do horizonte; depois, o jabuti como elemento figurativo que permanece diante das transformações do mundo; e, por fim, o desfecho da obra, em que as alterações cromáticas e compositivas dão forma ao luto e ao recomeço.

5.1 O palco imóvel colorido de amarelo e azul

As quinze duplas repetem uma mesma estrutura compositiva: uma faixa amarela ocupa aproximadamente os dois terços inferiores do plano e uma faixa azul, o terço superior, sendo ambas separadas por uma linha de horizonte contínua e levemente arqueada, sobre a qual se recorta, em preto, o perfil da cidade (Figura 1). Ao longo de toda a narrativa urbana, não surgem interiores, não há mudança de horário nem variação climática. O cenário permanece, portanto, reconhecível em sua estrutura básica, ao passo que o conteúdo da linha do horizonte se transforma: no início, vemos casario eclético, bonde aberto e automóveis de manivela; nas duplas centrais, aparecem arranha-céus escalonados e ônibus; depois, congestionamentos, helicópteros e janelas acesas; ao final, torres-agulha e veículos voadores. É nessa permanência do fundo e nessa transformação de seus elementos que o tempo começa a tornar-se visível.

Figura 1: Dupla de abertura: o jabuti (esquerda) e o primeiro menino com o aro (direita)



Fonte: *Pacheco (2010, n. p.).*

A constância dessa estrutura converte a variação do horizonte em uma espécie de instrumento de medida, pois cada diferença percebida entre uma dupla e a seguinte pode ser lida como sinal da passagem do tempo. O referencial kandinskiano nos permite compreender, ainda, o rendimento particular de cada faixa cromática. O amarelo, cor ”tipicamente terrestre”que avança em direção ao espectador (Kandinsky, 1989,

p. 39-41, tradução nossa), constitui o espaço da ação mundana: é sobre ele que circulam pedestres e veículos e é ele que se oferece ao leitor como primeiro plano. O azul, associado à quietude e à profundidade (Kandinsky, 1989), permanece praticamente idêntico do início ao fim. Assim, enquanto o mundo terrestre se acelera, o fundo celeste parece não registrar o tempo. A oposição entre amarelo e azul organiza a composição e, ao mesmo tempo, produz uma harmonia fundada no contraste, princípio que Kandinsky (1989, p. 51, tradução nossa) entende como essencial à relação entre as forças cromáticas.

Ao tratar das antinomias das cores, Kandinsky (1989) situa o amarelo e o azul em polos opostos e compreende seu dinamismo a partir de relações como claro e escuro, vida e morte, expansão e recolhimento. O amarelo, por se aproximar da luz, apresenta um movimento excêntrico: avança, expande-se, aproxima-se do observador e se associa ao calor, à atividade e ao mundo terrestre. O azul, ao contrário, desenvolve um movimento concêntrico: recua, aprofunda-se e evoca interioridade, contemplação e frio. Nesse sentido, podemos perceber que a própria organização cromática do livro já instaura uma tensão entre o plano da vida em movimento e uma dimensão de silêncio e profundidade que acompanha a narrativa desde o início.

Isso posto, a linha do horizonte reforça essa mesma oposição. Trata-se da única horizontal contínua do livro e, na formulação de Kandinsky, ela é a linha "sobre a qual o homem repousa ou morre", uma "base de sustentação fria"(Kandinsky, 1996, p. 62-63). Contra essa base erguem-se, em quantidade e altura crescentes, as verticais dos edifícios. Se a vertical se associa à subida e à atividade (Kandinsky, 1996, p. 63; p. 116-117), o adensamento progressivo do perfil urbano pode ser compreendido como figuração da intensificação da vida produtiva. Nas últimas duplas urbanas, helicópteros e veículos voadores invadem, inclusive, a faixa azul: formas pesadas e pretas passam a ocupar o alto do plano, região que, segundo Kandinsky (1996, p. 114-117), acolhe a leveza. A inversão sugere uma

expansão do domínio humano sobre espaços antes ligados à distância e à contemplação, movimento que pode ser lido, em diálogo com Morin (1970), como tentativa simbólica de afastamento da finitude. Tudo isso se constrói sem que uma única palavra o anuncie.

Nesse percurso, dois aspectos merecem ser destacados. O primeiro é que as silhuetas pretas, sejam fachadas, veículos ou corpos, são atravessadas por finas linhas brancas: molduras de janelas e frisos ornamentais nas primeiras duplas, fileiras de janelas acesas reduzidas a pontos brancos nas cenas em que surgem os helicópteros. Se o branco corresponde, em Kandinsky (1989, p. 44, tradução nossa), ao "nada anterior ao começo, ao nascimento", ele aparece inscrito no interior do próprio preto, isto é, no interior daquilo que o autor aproxima do "nada sem possibilidades". A composição introduz, assim, uma contradição que será retomada no epílogo sobre fundo branco. O segundo aspecto é o crescimento da frota: de poucas unidades na abertura, passa-se a um campo saturado por dezenas de veículos nas duplas centrais. Como a cor e o desenho básico permanecem relativamente constantes, é a multiplicação desses elementos que torna visível a intensificação das forças presentes na faixa amarela.

Vale mencionar, por fim, que o horizonte não se apresenta como uma reta absolutamente pura. Em todas as duplas, a fronteira entre o amarelo e o azul se arqueia levemente, como se fizesse parte de um círculo de raio muito amplo. O desvio é discreto, porém sistemático, e aproxima essa linha de outras formas fechadas que a narrativa associa ao vínculo: o aro do primeiro menino, o disco-voador do segundo, as espirais do casco e a moldura oval do balão de pensamento. Desse modo, antes mesmo de qualquer personagem, o próprio chão inscreve uma sugestão de circularidade no espaço em que a história se desenvolverá, antecipando visualmente a relação entre passagem do tempo, retorno e reencontro.

5.2 O ponto verde que permanece

Contra esse fundo que se transforma e se adensa, o jabuti atravessa as duplas dedicadas à passagem do tempo sem alteração significativa de tamanho, desenho ou posição relativa, regularidade rompida apenas na cena do cemitério. Ele permanece na faixa inferior amarela, com o casco escuro percorrido por espirais, a orla verde e o sorriso traçado em linha branca. A série humana, em contraste, modifica-se continuamente: o menino de roupas de época que empurra um aro reaparece como jovem de bolsa a tiracolo, depois como adulto de colete vermelho, homem maduro de suéter listrado, executivo grisalho de pasta e guarda-chuva, idoso de bengala e jornal e, finalmente, ancião em cadeira de rodas. Assim, o jabuti funciona como um invariante da narrativa, uma espécie de régua silenciosa contra a qual o crescimento da cidade e o envelhecimento do corpo humano podem ser percebidos.

Para compreender essa permanência, recorremos aos conceitos kandinskianos de ponto, verde e espiral. O ponto, forma de máxima retenção, ”incrusta-se no plano original e aí se afirma”como ”a afirmação mais concisa e permanente”(Kandinsky, 1996, p. 40-41), definição que se aproxima do comportamento compositivo do jabuti: pequeno, estável e silencioso. O verde, por sua vez, é descrito como ”a cor mais tranquila que existe”, aquela que ”não exige nada, não chama ninguém”(Kandinsky, 1989, p. 43, tradução nossa); por isso, sua presença no único ser que quase não muda pode ser compreendida não como mero ornamento, mas como materialização cromática da permanência. A espiral inscrita no casco, entendida por Kandinsky (1996, p. 82) como desvio regular e contínuo do círculo, grava no corpo do animal uma forma que remete ao tempo cíclico. Não por acaso, também os brinquedos que acompanham o primeiro e o segundo menino, o aro rolante e o disco-voador teleguiado, retomam a figura do círculo.

Ainda no que se refere ao diagrama de forças, é preciso observar as direções de deslocamento. Nas duplas da vida adulta, o transeunte

atravessa a página predominantemente da esquerda para a direita; nas cenas da infância e do reencontro, em contraste, os meninos se movem para a esquerda, em direção à dobra central onde o animal os aguarda, ou voltam o rosto para trás, como se retomassem o contato com ele. Para Kandinsky (1996, p. 118-119), a direita do plano corresponde ao ”movimento para casa”, que carrega cansaço e busca repouso, enquanto a esquerda indica ”sair”e se associa ao longínquo. A marcha adulta para a direita pode, então, ser lida como trajetória contínua em direção ao repouso final, enquanto o movimento das crianças para a esquerda abre a composição à aventura, ao encontro e à descoberta do outro.

A escala das figuras acrescenta outra camada a essa oposição. Nas primeiras duplas, o menino se abaixa até quase a altura do jabuti para observá-lo; nas cenas centrais, o adulto se ergue verticalmente, com a cabeça distante da faixa em que o animal permanece; na velhice, o corpo volta a curvar-se sobre a bengala e, depois, rebaixa-se definitivamente na cadeira de rodas. O corpo humano descreve, portanto, uma espécie de curva: aproxima-se do chão na infância, eleva-se durante a fase adulta e retorna ao baixo do plano na velhice, aproximando-se novamente da horizontal, linha ”sobre a qual o homem repousa ou morre”(Kandinsky, 1996, p. 62). Dessa forma, estar próximo da altura do jabuti significa, em momentos distintos, aproximar-se tanto do afeto e da disponibilidade da infância quanto da finitude. A mesma região inferior do plano, associada ao peso (Kandinsky, 1996, p. 114-117), acolhe sentidos diferentes e, justamente por isso, ambivalentes.

É importante notar, ainda, a distribuição relativamente fixa dos corpos na dupla página. Em quase toda a narrativa, o jabuti ocupa a página esquerda e o humano, a direita; nos episódios de encontro, contudo, ambos convergem para a dobra central do livro. O primeiro menino se inclina para a esquerda com o aro, enquanto o jabuti estica o pescoço para a direita, e o mesmo esquema reaparece no encontro com o segundo menino e seu disco-voador. Se a esquerda aponta para o longínquo e a direita

para a casa (Kandinsky, 1996), o lugar em que essas tensões se encontram é precisamente a costura física do livro. A materialidade do suporte passa, assim, a integrar o diagrama de forças descrito por Carvalho (2024, p. 21), e a dobra deixa de ser apenas um limite entre páginas para tornar-se o lugar do encontro. Em sentido mais amplo, ela pode ser compreendida como ponto de equilíbrio entre a abertura ao mundo e o retorno ao espaço do vínculo.

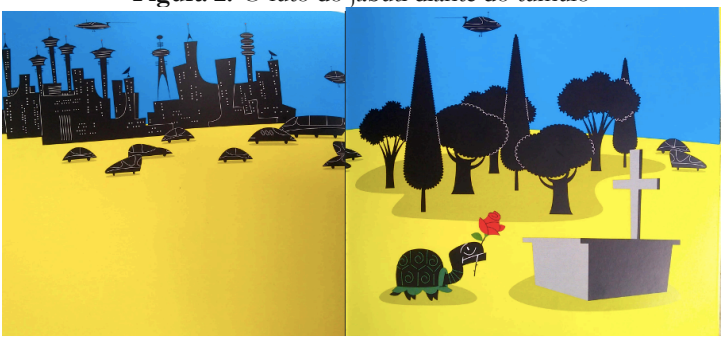
5.3 As cores do luto e do recomeço

O desfecho do arco do primeiro personagem começa a ser preparado por uma mudança cromática pontual: o homem em cadeira de rodas aparece vestido inteiramente de violeta. Em Kandinsky (1989, p. 47, tradução nossa), essa cor nasce do afastamento do vermelho por meio do azul e traz consigo uma qualidade de resfriamento, distanciamento e tristeza. O autor explica:

> o violeta surge quando o vermelho se afasta por meio do azul. O violeta tende a afastar-se do observador. O vermelho subjacente deve ser frio, pois não há como misturar o seu calor com o frio do azul; o mesmo acontece no plano espiritual. O violeta é, portanto, um vermelho resfriado, tanto no sentido físico quanto no psíquico. Por isso, possui algo de doentio, apagado (como a escória) e triste.

A associação do violeta ao apagamento da vida torna-se especialmente significativa nessa passagem. A direção do olhar do homem, voltada para fora da cena, reforça uma sensação de afastamento progressivo, que se confirma na dupla seguinte: o cinza passa a marcar o túmulo e a cruz, posicionados na página da direita, diante dos quais o jabuti segura uma rosa vermelha na boca (Figura 2). A morte não é mostrada diretamente. Ela se torna legível pelo deslocamento do sistema cromático, pela presença do túmulo e também pelo fato de o animal ocupar, pela primeira vez, a página direita. O movimento é de repouso, mas também de concentração da emoção, que encontrará sua expressão mais intensa na lâmina seguinte.

Figura 2: O luto do jabuti diante do túmulo



Fonte: *Pacheco (2010, n. p.).*

Se o cinza é "insonoro e imóvel"(Kandinsky, 1989, p. 45, tradução nossa), o conjunto formado pelo túmulo e pela cruz materializa visualmente essa imobilidade. E, se o preto soa "como o nada sem possibilidades [...], um silêncio eterno, sem futuro e sem esperança"(Kandinsky, 1989, p. 45, tradução nossa), podemos reler retrospectivamente o fato de edifícios, máquinas e corpos em transformação terem sido apresentados justamente como silhuetas pretas: na paleta do livro, aquilo que muda sem cessar pertence também à ordem daquilo que é finito. Contra essa massa escura, a rosa, único vermelho saturado de origem orgânica em toda a narrativa, introduz a "grande potência e tenacidade"associada por Kandinsky (1989, p. 45, tradução nossa) à cor, projetando uma energia vital diante da imobilidade da morte.

Na dupla seguinte, a rosa repousa sobre a lápide e, acima dela, surge um balão de pensamento branco contendo um coração vermelho; um balão espelhado aparece sobre a cabeça do jabuti, que se afasta. Trata-se do enunciado visual de caráter mais explicitamente afetivo antes do epílogo. Se o branco corresponde ao "grande e absoluto silêncio"(Kandinsky, 1989, p. 44), sua moldura envolve o vermelho do vínculo e permite compreender que o afeto permanece como um silêncio habitado, mesmo depois da morte. Esse mesmo branco retorna, agora ampliado, nas páginas finais. Depois da última dupla urbana, na qual o segundo menino,

de cabelo laranja e camiseta verde, caminha olhando para trás em direção ao jabuti que lhe estende o pescoço (Figura 3), o cenário desaparece: menino e animal seguem juntos, ambos para a direita, sobre um fundo inteiramente branco. Se o branco é "o nada anterior ao começo, ao nascimento"(Kandinsky, 1989, p. 44, tradução nossa), o final passa a configurar não um vazio, mas uma abertura para o novo e para o porvir. O deslocamento conjunto para a direita, direção do repouso e da casa (Kandinsky, 1996), também ressignifica a marcha anteriormente solitária dos adultos: agora, rumar para casa é seguir acompanhado.

Figura 3: O reencontro com o segundo menino

Fonte: *Pacheco (2010, n. p.).*

O epílogo verbal confirma aquilo que a sequência de imagens já havia construído. Grafado na mesma fonte tipográfica arredondada do título, sobre página branca e sem ilustração, ele interpela diretamente o leitor por meio do vocativo "meus amigos"(Pacheco, 2010, n. p.). Esse gesto desloca a amizade do interior do enredo para o próprio pacto de leitura, como se também o leitor fosse incluído no círculo que a obra desenha. A quarta capa, de modo coerente, anuncia "uma história que não precisa de palavras"(Pacheco, 2010, n. p.), pois as quatro linhas finais não assumem a tarefa de narrar o que aconteceu; antes, comentam e sintetizam, quase à maneira de uma moral de fábula, aquilo que as quinze duplas já haviam realizado imageticamente.

Somente depois dessa resolução visual a palavra comparece para nomear de forma direta a oposição que percorreu toda a obra: os meninos ”costumam durar bem menos”que os jabutis, mas ”a amizade [...] é para sempre”(Pacheco, 2010, n. p.). O sistema cromático e compositivo, especialmente os contrastes entre preto, amarelo e azul e, no desfecho, entre cinza, vermelho e branco, permite compreender o princípio tensional descrito por Carvalho (2024, p. 21): o sentido não nasce de uma cor ou de um elemento isolado, mas das relações de força que se estabelecem entre eles. É nessa articulação que o tempo, a morte e o afeto se tornam visíveis antes de serem verbalmente explicados.

6 Conclusão

Ao longo deste trabalho, procurei compreender de que maneira elementos estritamente plásticos constroem a temporalidade e o afeto em *O menino, o jabuti e o menino*. A análise permite destacar três movimentos que, embora não esgotem a obra, ajudam a compreender sua organização. O primeiro é a repetição do palco bicromático amarelo e azul, cuja estabilidade transforma o adensamento das verticais pretas do horizonte em uma espécie de relógio visual. O segundo é a permanência do jabuti como ponto verde relativamente invariante em escala, posição e cor, de modo que seu corpo se torna medida silenciosa da aceleração urbana e do envelhecimento humano. O terceiro aparece nas duplas finais, quando a combinação entre cinza, vermelho e branco constrói plasticamente a morte, o luto e o recomeço antes que qualquer palavra os explique. Desse modo, o epílogo não inaugura o sentido da narrativa, mas nomeia aquilo que as imagens já haviam elaborado.

A gramática de Kandinsky mostrou-se produtiva para além do repertório abstrato em que foi originalmente formulada, sobretudo porque seus conceitos nos obrigam a retornar, a cada interpretação, ao elemento visual concreto que a sustenta. Mais do que atribuir significados fixos às cores e às formas, interessa perceber como elas se aproximam, se opõem

e se transformam dentro da composição. É esse movimento que torna possível compreender o livro como um sistema de relações, no qual a permanência do jabuti, a transformação da cidade e as mudanças cromáticas do desfecho se respondem mutuamente. Nesse sentido, o percurso aqui desenvolvido pode abrir novas possibilidades de leitura para outras obras da literatura infantil em que a imagem participa diretamente da construção narrativa.

No campo da mediação escolar, essa perspectiva também oferece caminhos concretos. Com leitores de diferentes idades, inclusive aqueles ainda em processo de alfabetização, pode-se começar por perguntas simples: o que permanece de uma página para outra? O que se transforma? Em que direção as figuras se movem e como ocupam o espaço? Questões como essas conduzem aos principais movimentos observados na análise e deslocam a atenção, nos termos de Camargo (1987, p. 50), daquilo que a imagem representa para o modo como representa. Assim, a leitura do livro-imagem deixa de se restringir à identificação de personagens e acontecimentos e passa a envolver uma observação mais cuidadosa de cores, formas, posições e relações, ampliando as possibilidades de construção de sentidos na experiência literária.

Referências

CAMARGO, Luís. A imagem na literatura e na ilustração para crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 5, n. 9, p. 47-66, 1987.

CARVALHO, Jairo Dias. A teoria das cores e das formas gráficas de Wassily Kandinsky. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, art. 67731, p. 1-22, 2024.

KANDINSKY, Wassily. De lo espiritual en el arte. **Tradução de Elisabeth Palma**. 5. ed. Cidade do México: Premia, 1989.

KANDINSKY, Wassily. Ponto, linha, plano. **Tradução de José Eduardo Rodil**. Lisboa: Edições 70, 1996.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1970.

PACHECO, Marcelo. **O menino, o jabuti e o menino**. São Paulo: Panda Books, 2010. Não paginado.

Ateliê literário: experiências de leitura e imaginação na Educação Infantil

Rosangela Cristina de Souza Machado (IFMT; UNIC)
Josiane Bispo Correa (IFMT; UNIC)
Amanda Rebeson dos Anjos Araujo (IFMT; UNIC)
Epaminondas de Matos Magalhães (IFMT; UNIC; UNEMAT)

Resumo
Este trabalho analisa uma experiência de Ateliê Literário realizada em julho de 2026 com crianças bem pequenas de um Centro Municipal de Educação Infantil de Várzea Grande, Mato Grosso. A proposta decorreu de uma formação continuada sobre organização de espaços educativos e teve como objetivo compreender as relações entre o ambiente preparado, a mediação da professora e a participação infantil no encontro com os livros. Trata-se de relato de experiência de abordagem qualitativa, construído a partir da narrativa reflexiva da docente e fundamentado em estudos sobre mediação de leitura, brincadeira e Educação Infantil. A área externa foi organizada com tapetes sobre o gramado e livros acessíveis às crianças. A análise focalizou dois episódios: uma criança contou oralmente uma história a partir das ilustrações; outra assumiu o papel do lobo e mobilizou os colegas em uma brincadeira. As situações evidenciam formas de participação pela fala, pelos gestos e pelo faz de conta. Conclui-se que o planejamento do espaço e a escuta docente podem favorecer experiências literárias, sem que os resultados de uma vivência localizada sejam generalizados.

Palavras-chave: Ensino de linguagens. Literatura infantil. Mediação de leitura.

1 Introdução

Candido (2011) defende a literatura como um direito ligado à formação humana. Ao ouvir, ao contar e ao recriar histórias, também organizamos sentimentos e modos de compreender o mundo. Na Educação Infantil, esse encontro passa pela voz, pelo gesto, pela brincadeira e pelos vínculos que as crianças estabelecem com os outros.

No contexto de Várzea Grande, o Referencial Pedagógico que orienta a Educação Infantil do município reconhece a literatura como parte da intencionalidade educativa, que se traduz, entre outras práticas, "nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas" (Várzea Grande, 2020, p. 28). Desse modo, a literatura integra as experiências educativas e pode favorecer diferentes formas de interação das crianças com as histórias, os livros e os sujeitos que participam desses encontros.

A presença dos livros, contudo, precisa vir acompanhada de encontros com as histórias e com quem as lê. Nesse sentido, "viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor" (Aguiar, 2011, p. 110). Essa compreensão conduz à reflexão sobre o papel da professora na organização do ambiente e no acompanhamento das iniciativas leitoras das crianças. Não se trata apenas de disponibilizar livros, mas de criar condições para que elas possam escolher, manusear, observar as ilustrações, retomar histórias conhecidas e compartilhar suas descobertas.

Nesse processo, a professora mediadora observa os interesses do grupo, acolhe suas manifestações e realiza intervenções que ampliam as possibilidades de interação com os livros, sem retirar das crianças a iniciativa e a liberdade de exploração. Além disso, o espaço também participa dessa mediação e, nesse âmbito, Costa, Silva e Costa (2026) descrevem uma proposta de ateliê literário em que os livros ficam à altura das crianças e podem ser escolhidos por elas. Assim, quando há tempo para manusear os exemplares, olhar as imagens e conversar, a leitura deixa de depender apenas da condução do adulto.

A partir dessas considerações, apresentamos neste trabalho uma experiência em que o ambiente foi preparado por uma professora que havia participado da formação continuada sobre a organização dos espaços na Educação Infantil. A formação propôs às participantes experimentar ateliês, pensar a disposição dos materiais e desenvolver uma proposta com suas turmas. A partir da ideia desse percurso formativo, a docente organizou o Ateliê Literário na área externa do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)[2].

Nesse contexto, analisamos como a organização do Ateliê Literário e a mediação da professora se relacionaram com a exploração dos livros, as narrativas orais e as brincadeiras de crianças bem pequenas. A formação que antecedeu a proposta integra o contexto da experiência, enquanto a análise se concentra nos episódios narrados pela professora, no campo do ensino de linguagens na Educação Infantil.

2 Mediação literária na Educação Infantil

Na Educação Infantil, mediar a literatura envolve selecionar as obras e acompanhar a relação das crianças com elas. Faria, Silva e Carvalho (2025) situam a mediação literária entre as condições de acesso à cultura escrita desde a infância. Nessa perspectiva, o Referencial Pedagógico de Várzea Grande (2020, p. 52) atribui ao educador esse lugar de mediação ao afirmar que "as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo".

Ademais, Faria, Silva e Carvalho (2025) distinguem a leitura do texto escrito da contação de uma história com palavras próprias. Na leitura em voz alta, a professora materializa oralmente as palavras da obra; na contação, por sua vez, pode reorganizar a narrativa. Essa diferença é

[2]No município de Várzea Grande, utiliza-se o termo CMEI para nomear as unidades que atendem bebês e crianças bem pequenas em período integral.

relevante para o planejamento do encontro das crianças com a linguagem do livro.

Mediar envolve ainda ouvir comentários, retornar a uma página e perceber quando uma imagem mobiliza o grupo. Faria, Silva e Carvalho (2025, p. 8) também defendem a necessidade de "garantir tempos e espaços para a mediação literária na Educação Infantil". No ateliê, a professora concretizou essa perspectiva ao escolher os livros e deixá-los ao alcance das crianças, sem restringir sua exploração a um único momento de leitura. A disposição dos exemplares possibilitou que elas se aproximassem de uma obra por interesse próprio, folheassem as páginas e conversassem sobre o que encontravam. Ao acompanhar essas ações, a professora pôde acolher as histórias que começaram a surgir.

A escolha do acervo e a disposição dos exemplares, portanto, expressam as decisões da professora. O documento municipal reforça a exigência da intencionalidade dessas decisões: "não basta apenas disponibilizar brincadeiras e brinquedos à criança, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais por parte dos professores e TDIs (Técnicos de Desenvolvimento Infantil)" (Várzea Grande, 2020, p. 22).

2.1 A formação leitora das crianças pequenas

Antes de dominar a escrita, bebês e crianças interpretam vozes, gestos e imagens. O documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo reconhece essas formas de leitura e propõe que as crianças sejam vistas como leitoras desde cedo (São Paulo, 2025). Do mesmo modo, Corsino *et al.* (2016) consideram a criança participante das relações sociais, capaz de produzir sentidos em suas interações.

Essa compreensão muda a pergunta feita à criança diante de um livro: interessa saber o que ela percebe, conta e inventa. Para as crianças bem pequenas, o referencial de Várzea Grande (2020, p. 54) observa que "participar de diversas situações em que observam alguém lendo histórias também favorece que aprendam procedimentos típicos de leitores".

Chamar a criança de leitora, nesse contexto, não equivale a afirmar que ela decodifica palavras. Ela pode seguir as imagens, reconhecer personagens, antecipar acontecimentos e comunicar uma interpretação por meio da fala ou da brincadeira. Tais ações demonstram como se inicia sua relação com o livro, sem apagar a diferença entre explorar uma história e ler convencionalmente o texto escrito.

Nesse ínterim, Corsino *et al.* (2016) apresentam a leitura mimética como uma forma de participação em que a criança entra na narrativa com o corpo e, por um momento, age como uma personagem. Ler, nesse caso, não significa decifrar palavras nem repetir o enredo. A criança utiliza a voz, os gestos e o movimento para experimentar uma situação proposta pela história.

As autoras descrevem, ainda, a atenção às ilustrações e a relação entre imagem e texto verbal como outra forma de leitura. Tal distinção permite analisar separadamente os dois episódios apresentados neste relato. No faz de conta, a criança age a partir do sentido que atribui à situação imaginada. Por isso, assumir o papel de uma personagem também pode constituir uma forma de interpretar a narrativa (Corsino *et al.*, 2016). Na mesma direção, a leitura de histórias na Educação Infantil convida a criança "a conhecer os detalhes do texto e das imagens e a ter contato com os personagens, a perceber no seu corpo as emoções geradas pela história, a imaginar cenários, construir novos desfechos etc." (Nova Escola, 2018, p. 12).

A oralidade também faz parte desse percurso. Nesse âmbito, o documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2025) destaca as histórias contadas, as cantigas e a leitura em voz alta como experiências por meio das quais bebês e crianças entram em contato com a linguagem. Aguiar (2011), por sua vez, situa as canções de ninar entre os primeiros encontros da criança com a leitura. Logo, ouvir uma história, repetir uma fala ou solicitar à professora a releitura de uma página são ações que

aproximam a criança do texto e propiciam sua inserção nas práticas de leitura.

2.2 A proposta do ateliê na prática

A proposta de formação continuada da qual a professora participou abordou a organização dos espaços para além da sala de referência. As professoras, durante a formação, experimentaram a criação de contextos de aprendizagem e de ateliês, planejaram possibilidades de usos de outros ambientes da unidade e foram convidadas a desenvolver uma proposta com suas turmas.

Varriale (2023) compreende o ateliê como um lugar de ação e criação. O autor destaca que ele não depende de um canto fixo da instituição, e pode ser organizado nos ambientes disponíveis para que as crianças se encontrem com os materiais. No caso deste trabalho, a professora escolheu a área externa para preparar o encontro com os livros. As orientações da Nova Escola (2018, p. 25) sugerem "criar um espaço de ateliê, onde elas [as crianças] possam experimentar livremente atividades de sua escolha", com "mediação e escuta ativa do professor, sem intervenções diretas". Na vivência construída, os tapetes sobre o gramado, os livros ao alcance das crianças e os elementos visuais relacionados às histórias compuseram o espaço preparado pela docente após a formação.

Por último, além do espaço, o tempo constitui um aspecto importante na preparação de um ateliê. É preciso prever momentos para que as crianças escolham um livro, retornem às páginas, ouçam os colegas e iniciem uma brincadeira. O referencial de Várzea Grande (2020, p. 25) defende o princípio da continuidade, o qual busca romper com vivências "fortemente marcadas por tempos, espaços e atividades fragmentadas, que não se articulam". Considerando que esses movimentos nem sempre seguem a sequência imaginada pela professora, cabe a ela acolher os percursos que surgem, sem renunciar à responsabilidade pelo cuidado, pela escolha do acervo e pela observação das interações.

3 Percurso metodológico

Este trabalho é um relato de experiência de abordagem qualitativa, efetivado a partir de uma formação continuada sobre a organização de espaços e ateliês na Educação Infantil. Fundamentamo-nos em Mussi, Flores e Almeida (2021), os quais expõem que o relato de experiência reúne a descrição de uma vivência, a reflexão sobre o que aconteceu e o diálogo com estudos da área.

A formação, realizada com professoras de crianças bem pequenas da rede municipal de Várzea Grande, articulou a discussão sobre ambientes de aprendizagem e atividades práticas voltadas à organização de ateliês. As participantes planejaram possibilidades de uso dos espaços externos e receberam a proposta de desenvolver uma experiência com suas turmas, bem como de registrar os acontecimentos decorrentes dessa vivência.

A professora participante organizou seu ateliê em julho de 2026, na área externa de um CMEI do município. Conforme destaca Tardif (2014), os professores mobilizam os saberes adquiridos na formação ao lidar com as situações da prática. Tal perspectiva permite compreender a escolha da docente de organizar um ateliê com os livros na área externa da instituição como parte da mobilização dos conhecimentos construídos durante a formação.

Salientamos que o recorte deste trabalho compreende dois episódios descritos na narrativa reflexiva da professora. Em um deles, uma criança contou uma história a partir das imagens de um livro; no outro, outra criança assumiu a personagem do lobo e envolveu colegas em uma brincadeira. Corsino *et al.* (2016) descrevem diferentes modos pelos quais as crianças participam das histórias, como acompanhar as imagens e agir como uma personagem. Essa distinção orienta a escolha dos episódios analisados. No primeiro, observamos como a criança encadeou acontecimentos ao percorrer as ilustrações; no segundo, analisamos como uma personagem da história entrou na brincadeira do grupo. As duas situações

ocorreram no mesmo ateliê e mostram ações que demandam atenção a diferentes aspectos da vivência.

Durante o ateliê, a educadora observou as escolhas dos livros, o manuseio das páginas, as conversas e a brincadeira. Em sua narrativa reflexiva, registrou os acontecimentos que mais chamaram sua atenção, incluindo intervenções destinadas a incentivar comentários sobre os personagens e as interpretações das imagens. Consideramos tanto aquilo que ela descreveu quanto o modo como compreendeu as ações das crianças, uma vez que Micarello e Baptista (2018) reconhecem a reflexão das docentes sobre o trabalho com a literatura como parte de sua formação.

Na análise, inicialmente, apresentamos os episódios conforme registrados pela professora. Em seguida, relacionamos as ações descritas aos estudos sobre formação leitora, brincadeira e mediação. Por fim, retomamos a formação para compreender as decisões de planejamento, entre elas, a organização dos livros e dos materiais na área externa e a garantia de tempo para a exploração pelas crianças.

4 O Ateliê Literário: resultados e discussão

A intencionalidade da professora, associada à organização de um espaço com tapetes sobre o gramado e livros ao alcance das crianças, possibilitou a escolha dos exemplares pelos participantes e o compartilhamento de descobertas. A organização dialoga com a proposta vivenciada na formação, que envolveu pensar a disposição dos materiais e utilizar outros espaços do CMEI para as experiências das crianças, de modo a favorecer a promoção dos seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017).

No primeiro episódio, uma criança escolheu um livro e passou a contar em voz alta o que percebia nas ilustrações, seguindo uma sequência de acontecimentos. A professora registrou a autonomia com que ela leu a história à sua maneira, apoiando-se nas imagens para construir e comunicar uma narrativa. O referencial de Várzea Grande (2020, p. 54)

reconhece essa conquista ao afirmar que as crianças bem pequenas, "ao criar ou contar suas histórias, sentem-se confiantes em sua capacidade comunicativa, ao mesmo tempo em que se divertem e aprendem sobre o uso da linguagem e sua eficácia como meio de comunicação".

Para compreender esse episódio, recorremos a Aguiar (2011), a qual situa o início da formação leitora nas canções de ninar e na atenção que a criança desenvolve aos sons, aos sentidos e ao ritmo das palavras. Nessa perspectiva, a formação leitora começa antes da leitura convencional, aspecto este observado quando a criança narrou em voz alta as imagens do livro: mesmo sem ler o texto escrito, ela manifestou um comportamento leitor.

O episódio chama atenção, ainda, para a relação estabelecida entre as páginas. Ao passar de uma imagem para outra, a criança não apenas nomeou objetos isolados, mas também construiu uma sequência que pudesse ser narrada. Diante do livro, utilizou a fala para organizar acontecimentos e compartilhar sua leitura com aqueles que estavam por perto.

No segundo episódio, a narrativa registra que uma criança, ao apreciar o livro, passou a representar o lobo por meio da voz e dos gestos. Essa ação se aproxima da "leitura mimética" descrita por Corsino *et al.* (2016), na qual a personagem sai das páginas e passa a ser vivida pela criança na brincadeira. Nesse caso, ela não precisou reproduzir as palavras do livro para demonstrar que havia construído uma relação com a história.

Os colegas se aproximaram e participaram da cena, que deixou de ser uma ação individual. Vieira (2016) contribui para a análise desse movimento ao discutir como as crianças criam sentidos em suas interações e brincadeiras com os pares. Entre os direitos relacionados ao campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", o referencial municipal inclui participar "da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta" (Várzea Grande, 2020, p. 52) e explorar os "enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias" (Várzea Grande, 2020, p. 52).

Com a participação dos colegas, o lobo passou a conduzir falas e gestos de uma brincadeira coletiva. Costa, Silva e Costa (2026) relacionam linguagem e ação nas experiências infantis: a palavra ouvida na história pode orientar aquilo que a criança realiza na brincadeira. No episódio relatado, ao dizer que era o lobo, a criança passou a agir dentro de uma situação que compartilhava com os colegas. Na mesma direção, Micarello e Baptista (2018) associam a experiência literária à possibilidade de imaginar outros mundos a partir das histórias. Nessa vivência, a criança levou uma personagem para o faz de conta, e o grupo deu continuidade à cena por meio da brincadeira.

Ante o exposto, a mediação assumiu formas diferentes nas duas cenas. Na primeira, foi necessário garantir tempo para que a criança percorresse as ilustrações e contasse o que via. Na segunda, a professora acompanhou uma brincadeira que nasceu do encontro de uma criança com o livro e passou a envolver os colegas. Em nenhuma das situações, a participação infantil se resumiu a responder a uma pergunta feita pelo adulto. As crianças retomaram elementos das obras e os comunicaram de modos próprios.

Aguiar (2011) destaca a participação de adultos na formação do leitor. Na proposta relatada, a professora não se limitou a apresentar livros ao grupo: preparou o espaço, acompanhou as escolhas e acolheu formas diferentes de participação. O registro sugere uma mediação aberta às iniciativas das crianças, embora não detalhe todas as intervenções realizadas durante a atividade.

Em síntese, nas duas cenas, a oralidade esteve relacionada ao livro, mesmo sem a leitura convencional de palavras. Uma criança contou o que via; a outra falou como personagem e convidou o grupo a agir. A esse respeito, o documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2025) permite reconhecer essas experiências de escuta, fala e imaginação como parte do percurso de formação leitora.

5 Conclusão

Este trabalho analisou como a organização do Ateliê Literário e a mediação da professora se relacionaram com a exploração dos livros, as narrativas orais e as brincadeiras de crianças bem pequenas. A experiência indica que estas duas dimensões não atuam separadas: o espaço organizado amplia as possibilidades de interação, enquanto a mediação atenta contribui para transformá-las em experiências literárias.

Observamos que facilitar o acesso e propiciar tempo para a exploração favorecem as escolhas e as interações das crianças. A mediação também se manifestou na atenção às narrativas e à brincadeira que surgiram durante a experiência. Essa relação entre formação, planejamento e escuta interessa ao ensino de linguagens na Educação Infantil. Tal compreensão dialoga com o referencial de Várzea Grande (2020, p. 96), segundo o qual "cabe aos adultos organizar espaços e materiais, observar os processos, dar condições para que as crianças criem e manifestem suas escolhas".

Quanto à mediação, concluímos que ela não se limita à condução da leitura. Ela inclui observar, acolher e ampliar as possibilidades presentes nas propostas das crianças. Nessa perspectiva, as narrativas orais e as brincadeiras não são desvios da proposta, mas formas legítimas de participação nas histórias.

Em suma, para o ensino de linguagens na Educação Infantil, a principal implicação consiste em reconhecer que as crianças bem pequenas se relacionam com a literatura por meio de diferentes linguagens, e não apenas pela fala. Garantir o direito à literatura, nessa etapa, significa acolher esses modos de participação: pela fala, pelo gesto e pela imaginação.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: UNESP. **Caderno de formação:** formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 11, p. 104-116. Disponível em: https://acervodigi

tal.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf. Acesso em: 16 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 3 set. 2026.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169-191.

CORSINO, Patrícia et al. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 11-57. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 6, Caderno 5).

COSTA, Larissa Carvalho; SILVA, Fabiane Alves da; COSTA, Eliana Aparecida Murília. Entre livros, ateliês e imaginação: experiências literárias na Educação Infantil. In: MAIESKI, Alessandra et al. (org.). **Ensino de linguagens em tempos de inteligência artificial:** diálogos, práticas e pesquisas do Senael 2025. Goiânia: Alta Performance, 2026. p. 309-323.

FARIA, Daniella Salviana; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; CARVALHO, Laura Mesquita. A mediação literária como possibilidade de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 32, e2025-16, p. 1-17, 2025. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/77975. Acesso em: 24 set. 2026.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/. Acesso em: 22 set. 2026.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010/6134. Acesso em: 28 set. 2026.

NOVA ESCOLA. BNCC na prática: tudo que você precisa saber sobre Educação Infantil. São Paulo: Associação Nova Escola; Fundação Lemann, 2018. Disponível em: https://bncc.novaescola.org.br. Acesso em: 28 set. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Leitura literária na Educação Infantil:** inter-relações humanizadoras. São Paulo: SME/COPED, 2025. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2025/07/Leitura_literaria_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 16 set. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VARRIALE, Cissandre. **Ateliê literário na educação infantil:** mediações de leitura com crianças da pré-escola. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/262778. Acesso em: 2 set. 2026.

VÁRZEA GRANDE. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Referencial pedagógico de orientações complementares à BNCC/DRC-MT:** município de Várzea Grande: do reconhecimento ao direito da criança na Educação Infantil. Várzea Grande: SMECEL, 2020.

VIEIRA, Daniele Marques. Enunciação e atitude responsiva em processos interativos: construindo dialogias na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 32-49, jan./jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p32. Acesso em: 10 set. 2026.

Curadoria literária e mediação da leitura literária na alfabetização: a escolha dos acervos do PNLD Literário

Adriana Borges dos Santos Rodrigues (UNEMAT)
Angela Rita Christofolo de Mello (UNEMAT)

Resumo
Este artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre o percurso do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário) e a constituição dos acervos escolares. O recorte examina a Ata de Escolha do PNLD Literário de 2018 de uma escola pública municipal de Mato Grosso, articulada ao Guia do programa. A investigação, de abordagem qualitativa e natureza documental, busca compreender a escolha das obras como prática de curadoria literária. A análise mostra que a escola seleciona títulos dentro de um conjunto previamente delimitado pela política pública, constituindo um segundo momento de seleção. A Ata registra a decisão institucional e sua inserção no sistema formaliza o procedimento administrativo. Os documentos, contudo, não permitem reconstruir os debates, os critérios ou as justificativas dos participantes. Conclui-se que a escolha escolar participa da formação do repertório literário disponível às crianças, ao transformar parte da oferta do programa em acervo institucional, embora não determine as experiências e os sentidos posteriormente construídos pelos leitores.
Palavras-chave: Acervo. Escola. Seleção.

1 Primeiros olhares

A presença da literatura na escola não começa quando professores e estudantes abrem um livro para ler. Antes desse encontro, há um percurso constituído por processos de seleção, disponibilização e organização que

participam da definição das obras que poderão circular no espaço escolar. Pensar a formação do leitor literário exige, portanto, considerar também aquilo que antecede a leitura: os processos pelos quais determinados textos passam a integrar o repertório da escola.

Essa dimensão é relevante porque nenhum acervo se constitui de forma neutra. Entre as inúmeras obras que circulam socialmente, algumas são selecionadas, avaliadas, disponibilizadas e, posteriormente, escolhidas pela escola. Ao integrar um acervo, a obra passa a ocupar um lugar concreto entre os textos que poderão ser acessados pelas crianças. A escola, assim, não apenas recebe livros, mas participa da constituição das condições materiais e simbólicas de circulação da literatura.

Como experiência estética e forma de elaboração da experiência humana, a literatura ocupa um lugar singular na formação das crianças. Candido (2004) a compreende como um direito, o que coloca em evidência a importância de sua presença nos espaços educativos. Essa presença, contudo, é atravessada pelas formas de organização da escola e pelas decisões que definem quais obras estarão disponíveis aos leitores.

É nesse ponto que se situa o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em sua dimensão literária. O programa estabelece um percurso no qual as obras passam por processos de avaliação e seleção no âmbito da política pública e, posteriormente, são disponibilizadas às escolas para escolha. Configura-se, assim, uma sequência de seleções: a política pública delimita um universo de possibilidades e a escola realiza um novo recorte entre as obras que lhe são apresentadas.

A escolha escolar pode, desse modo, ser compreendida para além de seu caráter administrativo. Ao selecionar determinadas obras, a instituição constitui um repertório situado, produzido a partir das possibilidades previamente estabelecidas pelo programa. É nesse movimento que este estudo mobiliza a noção de curadoria literária, entendida como um processo institucional de seleção e composição de um repertório que poderá

circular no espaço escolar, e não como preferência individual ou atribuição de valor absoluto às obras.

Essa perspectiva também permite compreender que a leitura ocorre em condições concretas de circulação. Como observa Chartier (1995, p. 77), "esta liberdade leitora não é jamais absoluta". Os modos de acesso aos textos são atravessados por condições materiais, sociais e institucionais que participam de sua circulação e apropriação. No contexto escolar, isso implica considerar que as possibilidades de leitura também se relacionam aos textos que foram previamente selecionados e disponibilizados.

É a partir dessa perspectiva que este artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Educacionais e ao Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE). A pesquisa acompanha o percurso do PNLD Literário, desde os dispositivos que orientam e regulam a política pública educacional até sua chegada à escola e a constituição dos acervos destinados aos estudantes do ciclo de alfabetização.

De abordagem qualitativa e natureza documental, a investigação toma como corpus documentos que permitem acompanhar esse percurso. No recorte apresentado neste artigo, a análise concentra-se na Ata de Escolha do PNLD Literário de 2018, produzida no âmbito de uma escola pública municipal de Mato Grosso. O objetivo é compreender de que modo a escolha dos acervos pode ser interpretada como uma prática de curadoria literária e o que esse movimento revela sobre a constituição do repertório destinado ao ciclo de alfabetização.

O interesse, portanto, não está apenas em identificar os títulos escolhidos, mas em compreender o significado da própria escolha no percurso da política. Ao registrar a seleção realizada pela escola, a Ata torna visível o momento em que parte das possibilidades oferecidas pela política pública

se transforma em repertório institucional. É nessa passagem entre o que a política disponibiliza e aquilo que a escola escolhe que este estudo situa a curadoria literária como uma dimensão da materialização da política pública e da constituição das condições de acesso das crianças à literatura.

2 Literatura, escola e constituição do repertório literário

Discutir a presença da literatura na escola implica, inicialmente, reconhecer que não há uma definição única e estável do que seja literatura. As formas de compreendê-la são construídas historicamente e atravessadas pelos grupos sociais que produzem, selecionam e fazem circular determinados textos. Como observa Lajolo (2001, p. 25):

> (...) O que é literatura? É uma pergunta complicada justamente porque tem várias respostas. E não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade, da verdade verdadeira. Cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição. Respostas e definições – vê-se logo – para uso interno.

Essa perspectiva é importante para pensar a literatura que chega à escola, pois o repertório disponibilizado aos leitores não resulta de uma definição neutra do literário. Há processos de seleção e legitimação que fazem com que determinadas obras sejam reconhecidas e colocadas em circulação, enquanto outras permanecem fora desse conjunto.

A literatura, contudo, não se reduz aos critérios que orientam sua seleção ou às finalidades pedagógicas que podem acompanhá-la. Sua presença também se relaciona à formação humana e à possibilidade de experimentar a linguagem, a imaginação e a construção de sentidos. Candido (2004, p. 176) situa a arte e a literatura entre os bens necessários à integridade humana:

> Entra aí o problema dos direitos humanos [...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. [...] a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde,

> a liberdade individual [...] e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.

A literatura, nessa perspectiva, ocupa a escola não apenas por aquilo que pode ensinar, mas pela experiência que possibilita. Cosson (2014, p. 195) reforça essa compreensão ao afirmar:

> (...) É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

Quando inserida na escola, entretanto, a literatura passa a circular em condições próprias da instituição. Os livros são selecionados, organizados, disponibilizados e mediados, mas a experiência produzida pelo leitor não se reduz às finalidades escolares. Como afirma Lajolo (2011, p. 7):

> Do mundo da leitura à leitura do mundo o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola.

A escola constitui, assim, um espaço fundamental de acesso e mediação da literatura, mas não determina os sentidos produzidos diante de uma obra. As experiências, conhecimentos e sensibilidades de cada leitor participam desse encontro. Há, contudo, condições que o antecedem, entre elas o conjunto de obras que a instituição disponibiliza e coloca em circulação.

O repertório literário escolar, portanto, não é uma reunião casual de livros. Ele resulta de escolhas que conferem ao acervo uma composição particular. Selecionar significa reunir determinadas obras, deixar outras de fora e configurar o universo literário que estará disponível aos leitores. A escolha, nesse sentido, participa da definição das condições concretas de circulação da literatura na escola.

É nessa dimensão que a constituição do repertório se aproxima da noção de curadoria literária, compreendida neste estudo não como expressão

de gosto individual ou como julgamento definitivo sobre a qualidade das obras, mas como uma prática institucional de seleção, composição e legitimação de determinados textos. Ao escolher, a escola não apenas reúne livros: atribui às obras um lugar no conjunto de textos que poderá circular em seu espaço.

Essa prática se relaciona à mediação, mas não se confunde com ela. A mediação docente se realiza nas formas de apresentação, leitura, conversa e interpretação das obras; a curadoria diz respeito à constituição do universo de textos sobre o qual essas práticas poderão incidir. Cosson (2014), ao discutir a leitura literária na escola, evidencia a importância das práticas que aproximam o leitor da obra. Para que essa aproximação aconteça, há também um repertório materialmente disponível, cuja composição decorre de escolhas.

Do mesmo modo, a relação entre literatura, escola e formação do leitor discutida por Zilberman (2009) permite compreender que as obras colocadas em circulação integram as experiências culturais oferecidas às crianças. Isso não significa atribuir à escolha do acervo o poder de determinar a formação leitora, mas reconhecer que ela participa das condições em que diferentes encontros com a literatura podem ocorrer.

Assim, escolha, circulação e apropriação constituem dimensões relacionadas, mas distintas. A seleção de uma obra não define como ela será lida nem assegura determinada experiência. Estabelece, entretanto, que aquela obra ocupará um lugar no repertório institucional e poderá participar das práticas de leitura desenvolvidas na escola. É nessa perspectiva que este estudo compreende a curadoria literária: como uma prática institucional de seleção, composição e legitimação de repertório. É sobre essa dimensão da escolha e sobre o repertório que dela resulta que se concentra a análise apresentada a seguir.

3 A escolha como prática de curadoria

A Ata de Escolha do PNLD Literário de 2018 permite observar um momento específico do percurso da política pública: aquele em que as obras previamente selecionadas pelo programa passam a integrar uma decisão produzida no espaço escolar. A escolha, portanto, não se inicia na escola, pois o universo de obras que poderá compor os acervos já foi delimitado pela própria política.

No Guia do PNLD Literário 2018, a Categoria 4, destinada ao 1º ao 3º ano do ensino fundamental, estabelece a quantidade de obras a ser escolhida e sua destinação: "Cada escola deverá escolher 35 (trinta e cinco) obras para compor o acervo. Os acervos serão destinados para a sala de aula. Cada turma receberá um acervo." (Brasil, 2018, p. 22).

A orientação explicita que a escolha não se restringia à definição de títulos isolados, mas estava vinculada à composição de acervos destinados às turmas. Para cada ano do ciclo de alfabetização, a escola deveria escolher 35 obras, constituindo um conjunto destinado a integrar o cotidiano da sala de aula. No Guia, as obras são apresentadas por informações como título, editora e indicação do ano do ciclo ao qual se destinam.

Desse modo, a escola não se deparava com um universo aberto de obras literárias. A oferta já resultava de uma seleção anterior realizada no âmbito do programa federal, e a instituição, diante desse conjunto delimitado, realizava um novo recorte. Entre a apresentação das obras e a efetivação da escolha, havia ainda a possibilidade de acesso a informações complementares, incluindo as resenhas disponibilizadas no ambiente oficial do programa. Esses recursos ampliavam as possibilidades de conhecimento sobre as obras ofertadas.

A documentação analisada, contudo, não permite afirmar que os participantes tenham consultado as resenhas ou que seu conteúdo tenha orientado determinadas escolhas. Pode-se sustentar apenas que esses materiais integravam os recursos institucionais disponíveis para subsidiar o processo.

É nessa passagem entre uma oferta previamente constituída e a decisão produzida na escola que a escolha pode ser compreendida como uma prática de curadoria literária. Não se trata de preferência individual nem de julgamento definitivo da qualidade das obras, mas de uma ação institucional de seleção e composição de repertório. A escola, situada diante de possibilidades previamente estabelecidas, realiza um recorte que transforma parte dessa oferta em acervo destinado à circulação entre as crianças.

Essa decisão não pode ser reduzida a um procedimento meramente técnico ou administrativo. Ao definir quais obras estarão disponíveis aos estudantes, a escola participa da constituição das condições materiais de acesso à literatura. Como afirma Freire:

> "Qualquer que seja a perspectiva em que nos achemos, progressista ou conservadora, não é possível sequer pensar a educação sem a questão da qualidade. A própria opção por uma política educacional ou por uma prática pedagógica traz em si uma tomada de posição política." (Freire, 2001, p. 22).

A reflexão de Freire permite compreender a escolha como uma decisão situada, mas não autoriza a reconstrução das concepções ou dos critérios que orientaram os participantes. A Ata analisada registra 105 títulos, acompanhados das assinaturas dos participantes. O documento evidencia, portanto, a seleção realizada pela escola, mas não apresenta os debates, as justificativas ou os critérios mobilizados para chegar a esse conjunto. Os títulos registrados constituem evidência documental do repertório selecionado pela instituição, mas não permitem identificar as razões que conduziram às escolhas.

A formalização dessa decisão integra outro momento do percurso. O PDDE Interativo, ferramenta on-line do Ministério da Educação destinada ao apoio à gestão e ao planejamento escolar, também era utilizado para o registro e a finalização da escolha das obras. O Guia orientava os procedimentos para esse registro e estabelecia que: "O registro da escolha

somente pode ser efetuado mediante CPF e senha do (a) diretor (a) da escola" (Brasil, 2018, p. 21).

A orientação evidencia que a decisão produzida no espaço escolar precisava ser registrada no sistema para integrar o circuito administrativo da política educacional. Após sua elaboração, a Ata era inserida no sistema, estabelecendo a passagem entre a escolha realizada pela instituição e sua formalização administrativa. Assim, a Ata materializa a escolha no âmbito da escola; sua inserção no sistema formaliza essa decisão no circuito administrativo do programa.

Após sua elaboração, a Ata era inserida no sistema para o registro da escolha, fazendo com que a decisão produzida no espaço escolar passasse a integrar o circuito administrativo da política. Assim, o registro documental materializa a escolha no âmbito da escola; sua inserção no sistema formaliza essa decisão no circuito administrativo do programa. O documento torna visível o repertório definido pela instituição, enquanto o registro sistêmico formaliza essa decisão no percurso administrativo da política pública.

A constituição desse repertório, entretanto, não determina a experiência de leitura. A seleção estabelece quais obras poderão circular na escola, mas não define como serão lidas, mediadas ou apropriadas pelas crianças. Borges (2001, p. 91) chama atenção para a dimensão subjetiva implicada nesse encontro:

> (...) Todo ato de leitura é sempre acompanhado de emoção, sejam elas de curiosidade, interesse, excitação, consolo, alegria ou paz, quer sejam de ansiedade, medo ou aborrecimento. Em decorrência do envolvimento nessa gama e profundidade de emoções, as atitudes relativas à leitura podem tornar-se habituais, o que pode fazer com que a leitura seja desejada ou indesejada.

A presença da obra no repertório constitui, portanto, uma condição de acesso, mas não esgota a experiência literária. Selecionar livros não signi-

fica, por si só, produzir leitores ou determinar os sentidos construídos no encontro com os textos.

López (2009, p. 51) amplia essa compreensão ao destacar que a formação do leitor depende também das condições em que a experiência literária pode acontecer:

> Já não se trata somente de configurar um corpus ou um cânone de leituras possíveis a serviço do leitor: trata-se também de projetar e oferecer o espaço-tempo simbólico necessário para que haja conexão com a linguagem, com a dialogia, a possibilidade de entrar no espaço poético-literário proporcionado por um romance, um conto, um poema. Aqui a interação e a conversação se tornam fundamentais.

A contribuição de López desloca a análise da simples existência de um conjunto de livros para as condições que podem favorecer sua transformação em experiência literária. O repertório constitui uma possibilidade concreta de acesso, mas sua realização envolve também tempos, espaços, mediações e formas de interação.

Nessa direção, Silva (1999, p. 82) chama atenção para a atuação do professor e para as condições concretas que envolvem a leitura docente:

> (...) A questão é saber se, no caso da leitura, os professores, eles próprios, servem de bons exemplos aos alunos-leitores, o que significa dizer se os professores são eles mesmos, bons leitores. Tudo leva a crer que o mundo da leitura dos docentes permanece nos limites daquilo que eles receberam na sua fase de profissionalização. Eu não diria que esta situação decorre de um esquecimento dos professores – melhor afirmar que a carência de atualização na área da leitura resulta das próprias condições enfrentadas pelos professores no que tange à produção do ensino e ao pleno exercício do magistério. Sem condições salariais e de trabalho, sem infraestrutura de apoio para o encaminhamento da leitura, sem tempo para ler etc., os professores são levados a executar apressadamente um mínimo de leitura e, dessa forma, não podem servir de modelos ou

> de exemplos aos seus alunos, nem fornecer o seu testemunho como leitores assíduos e maduros.

Embora o registro documental não permita investigar as práticas leitoras dos professores, suas condições de trabalho ou as mediações realizadas posteriormente, a reflexão de Silva situa a escolha em um processo mais amplo. A constituição do acervo amplia as possibilidades de circulação da literatura, mas não esgota as condições envolvidas na formação do leitor. Essa compreensão dialoga com Chartier (1995), ao considerar que a circulação dos textos envolve suportes, espaços e práticas socialmente situadas. A escola participa desse circuito ao definir quais obras estarão disponíveis às crianças. A seleção, portanto, antecede a leitura sem determiná-la: estabelece uma condição material de acesso, mas não controla os sentidos produzidos pelos leitores.

O percurso analisado pode ser compreendido a partir da articulação de diferentes momentos: o programa seleciona e disponibiliza as obras; o Guia orienta a composição dos acervos e apresenta o conjunto ofertado; os recursos complementares ampliam as possibilidades de conhecimento sobre as obras; a escola realiza seu recorte; a Ata registra a decisão; e sua inserção no sistema formaliza a escolha. É na articulação dessas instâncias que o repertório literário escolar começa a tomar forma.

A escolha da escola, portanto, não constitui apenas uma etapa administrativa posterior à seleção realizada pela política educacional. Ela representa um novo momento de produção do repertório literário. Dentro de um campo de possibilidades previamente delimitado, os sujeitos escolares realizam um recorte e o transformam em decisão institucional. É justamente nessa passagem entre o que a política disponibiliza e aquilo que a escola efetivamente escolhe que a curadoria literária se torna visível como prática, sem que essa seleção determine, por si só, a experiência de leitura que poderá se construir posteriormente.

4 Considerações finais

A análise da Ata de Escolha do PNLD Literário de 2018 evidencia que a escola realiza um novo movimento de seleção diante de um universo de obras previamente delimitado pelo programa. Nesse processo, a escolha ultrapassa o caráter administrativo e participa da constituição do repertório literário escolar. Compreendida como prática de curadoria literária, a seleção representa o recorte institucional realizado pela escola entre as possibilidades disponibilizadas pelo PNLD. A Ata materializa essa decisão no espaço escolar, enquanto sua inserção no sistema formaliza a escolha no circuito administrativo do programa.

Os limites documentais, contudo, não permitem identificar os debates, critérios ou justificativas que orientaram a seleção dos títulos. Assim, a análise permite compreender a escolha como momento de constituição do repertório, mas não reconstruir as razões que conduziram às decisões dos participantes. Conclui-se que a escola ocupa lugar ativo na materialização da política educacional, ao transformar parte da oferta previamente constituída pelo programa em repertório institucional, sem que essa seleção determine, por si só, as experiências e os sentidos produzidos nas práticas de leitura.

Referências

BORGES, Teresa Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do PNLD Literário 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Editora UNESP, 1995.

COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL. Ata de escolha do PNLD Literário 2018. Documento Institucional não publicado.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

LAJOLO, Marisa. **Literatura:** leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2011.

LÓPEZ, María Emilia. Mediação e formação de leitores. In: NAKANO, Mariana et al. **Mediação:** cultura, leitura e território. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, Unidade de Difusão Cultural, Bibliotecas e Leitura; SP Leituras, 2019. p. 47-61.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-20, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2009.

Estela e as infâncias amazônicas em Era preciso enfrentar os gigantes, de Daniel da Rocha Leite, com ilustrações de Maciste Costa

Patrícia Aparecida Beraldo Romano (UNIFESSPA)

Resumo
O artigo propõe uma leitura da obra Era preciso enfrentar os gigantes, de Daniel da Rocha Leite, ilustrada por Maciste Costa, a partir da trajetória de Estela, criança em situação de vulnerabilidade nas ruas de Belém, Pará. Sem dominar a leitura convencional, a personagem encontra um livro descartado e utiliza suas imagens para recriar a história de Dom Quixote, construindo possibilidades de imaginação e resistência em meio à pobreza e à ausência materna. A análise articula texto verbal, ilustrações e contexto amazônico às noções de devir-criança e cartografia, de Deleuze e Guattari, às reflexões de Cecília Bajour sobre encontros literários e aos debates sobre infâncias dissidentes e pluralidade das experiências infantis. Argumenta-se que os desenhos e as narrativas inventadas pela menina constituem modos de produzir sentidos e ressignificar sua experiência. Conclui-se que a potência imaginativa da personagem não elimina as desigualdades que a atravessam, mas oferece uma perspectiva de leitura sensível às infâncias invisibilizadas e às formas de resistência que emergem do encontro com a literatura.
Palavras-chave: Cartografias. Devir-criança. Estela. Infâncias dissidentes.

Há mundos que só as histórias fazem a gente lembrar de não esquecer

(Vindo do mar, Daniel da Rocha Leite)

1 Introdução

Daniel da Rocha Leite e Maciste Costa têm diversos livros publicados e ilustrados com temáticas que dialogam com a região amazônica. Em ambos, escritor e ilustrador, os rios amazônicos, a memória dos avós, as lendas, as encantarias e os encantados das cidades banhadas pelas águas dos rios, bem como as infâncias, são os motivos de suas escritas poéticas. A obra *Era preciso enfrentar os gigantes* nasceu conto e ganhou o Prêmio Nelly Novaes Coelho em 2022, promovido pela União Brasileira de Escritores (UBE) em parceria com o Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (USP). Em 2023, o texto foi publicado pela editora Cintra, de São Paulo, com ilustrações de Maciste Costa.

A obra de Leite não é um livro ilustrado, mas sim um livro com ilustrações. O texto existe, portanto, sem as imagens de Costa, mas elas agregam um mundo de possibilidades imaginativas ao leitor e acabam por se entrelaçar ao texto verbal de tal forma que uma vez nele parecem com ele ter nascido.

Além disso, a presença das ilustrações enlaça a temática socialmente difícil de que a obra trata. Entre infância e velhice, papelões e comida, memórias e criação, a obra de Leite, em parceria com Costa, convida o leitor a acompanhar a triste história da menina Estela, que não sabe ler, mas que precisa inventar uma forma de vencer as palavras para sobreviver à aspereza da vida em Belém, capital do estado do Pará.

O objetivo deste texto é o de apresentar a obra de Daniel da Rocha Leite, com ilustrações de Maciste Costa, e discutir sobre a importância de suas temáticas que têm ainda pouco alcance nacional tendo em vista que os escritores produzem no Norte do país, onde vivem, e falam de contextos socioliterários caros aos brasileiros, embora pouco conhecidos. Por isso, o convite ao leitor é o de se permitir navegar pelas águas doces dos rios amazônicos que escondem histórias, muitas vezes amargas, de infâncias brasileiras. Como universo teórico, a análise se sustenta nas discussões teóricas sobre rizoma, de Gilles Deleuze e Felix Guattari, bem como

do "devir-criança", dos mesmos teóricos (2012), e nas cartografias do encontro, de Cecília Bajour (2023), além das discussões sobre as infâncias dissidentes mobilizadas por Silva, Paraíso (2023), a partir de discussões de Preciado (2020). Por fim, somam-se a esse universo os olhares de Mary Del Priori (2015) para as diversas infâncias brasileiras que habitam esse enorme Brasil.

2 Um país, muitas infâncias: um breve mergulho no universo infantil da Amazônia paraense a partir do olhar de Daniel da Rocha Leite

As muitas infâncias presentes no país também se ramificam no interior das diferentes regiões. O rizoma (Deleuze; Guattari, 2011) faz sentido: infâncias plurais e territorializadas, sem um tronco único, sem uma raiz central e sem uma hierarquia. Ela se faz na diversidade de realidades geográficas e culturais, espalhando-se em linhas multifacetadas.

A referência aqui se faz à diversidade de experiências e realidades, reconhecendo que a infância não é um conceito único e homogêneo. Na concepção de "múltiplas infâncias"precisa ser reconhecida a importância de considerar que as crianças e os adolescentes vivem em contextos sociais, culturais e econômicos diferentes, o que influencia suas experiências e trajetórias e torna-as únicas dentro de suas realidades. Hoje não se pensa em uma criança brasileira, mas em crianças: pretas, brancas, indígenas, ribeirinhas, refugiadas, abandonadas, órfãs e tantas outras designações para elas. Por isso, falar sobre as infâncias é se perguntar: sobre qual infância?

A obra de Leite resgata também essa pergunta e apresenta como resposta a infância de crianças que vivem à margem da sociedade de uma capital como Belém, no estado do Pará. Crianças da Belém continente ou da Belém insular, ou crianças que perambulam todos os dias das ilhas para o continente em busca de todos os seus direitos reconhecidos pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), mas não vivenciados por várias

omissões governamentais. Para Del Priori (2015, p. 9), num contexto de infância brasileira:

> Como se não bastasse, as mudanças pelas quais passa o mundo real fazem delas também suas tenras vítimas: a crescente fragilização dos laços conjugais, a explosão urbana com todos os problemas decorrentes de viver em grandes cidades, a globalização cultural, a crise do ensino ante os avanços cibernéticos, tudo isso tem modificado, de forma radical, as relações entre pais e filhos e entre crianças e adultos.

Para compreender um pouco melhor as diferenças entre as infâncias no universo da Amazônia brasileira paraense, é necessária uma busca pela compreensão a respeito da garantia pelos direitos sociais da população de forma geral, mas em especial, da população infantil em seus diferentes contextos bem como em seus diferentes espaços geográficos e em seus modos de ser e estar neles. Nessa batalha, busca-se uma visibilidade maior a respeito do modo de vida das crianças dessa região, suas práticas culturais cotidianas e o que lhe são destinadas de políticas públicas e de experiências educativas e culturais. Nesse sentido, buscando apresentar resultados de uma tentativa de mapeamento das condições sociais de vulnerabilidade desses sujeitos na Amazônia Legal[3], Andrade e Santos (2024) apontam que:

> [...] a falta de políticas públicas que atendam às necessidades básicas das crianças da região amazônica gera violência de toda ordem, como a segregação social e racial, corpos infantis violados e estigmatizados, exploração socioeconômica, mortalidade infantil por desnutrição crônica, doenças infecciosas, subnutrição, abuso, exploração sexual, trabalho infantil, homicídio, reprodução ou normalização de

[3]Em nota, as autoras lembram que Pela Lei nº 1.806, de 6/1/1953, a Amazônia brasileira passou a ser denominada de Amazônia Legal, com sua composição atual definida pela Lei Complementar nº 31, de 11/10/1977. Os estados da Amazônia Legal são: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão (Andrade; Santos, 2024, p. 17).

> violência (gênero, raça, etnia, doméstica, familiar, sexual, educativa, alimentar, saúde, habitação, infraestrutura e outras), distorção idade-série (atraso escolar), negação de direitos para grupos historicamente estigmatizados (quilombolas e indígenas), abandono e reprovação escolar, atraso tardio do desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita (alfabetização) e ainda saneamento básico, demarcando o não lugar das infâncias e das crianças pelo viés da lógica do capitalismo (Andrade; Santos, 2024, p. 14, grifos nossos).

Na narrativa de Leite, a poesia do sofrimento de uma família matriarcal é tecida pela existência de uma avó, uma mãe com uma mancha roxa no corpo, e uma filha que, juntas, precisam sair de casa:

> Diante do mundo, a mão de uma, a mão de outra, a mão de todas. Entrelaçadas. Elas abriram a porta. [...] Em uma terra desconhecida elas passaram a procurar por uma casa. A cada não, em todos os abandonos, a mãe sentia que elas iam perdendo um pouco do próprio rosto, uma invisibilidade tornava fuligem os corpos das três, algo a dissolver os nomes, as três: ninguém. Vagavam pela cidade, voltavam famintas e aquele vazio crescia em todos os silêncios. Dormiram na rodoviária até a noite do roubo dos documentos. Os nomes, os rostos, uma origem, as linhas dos dedos, o tipo de sangue, avó-mãe-filha, três pessoas, o vazio, a vida virando nada, essa palavra sem contorno, uma palavra sem um corpo, sem uma casa (Leite, 2023, p. 6, 10).

Uma outra mão, feminina, as acolhe: "as mãos de Elísia lhes oferece uma casa para ficar [...] A casa ficava na Cidade Velha[4]. [...] Tinha cheiro de rio por dentro. Quando era noite de chuva o rio vinha sempre morar com elas na casa" (Leite, 2023, p. 6).

[4]Ao saber que o autor vive em Belém e insere seus personagens no estado do Pará, no universo geográfico da capital, o leitor identifica a Cidade Velha como sendo o bairro onde nasceu a capital Belém e onde se encontra ainda hoje boa parte de seus prédios históricos.

O narrador do texto, em terceira pessoa e onisciente, conta a história da menina Estela, que vivia no porão-casa de Elísia com a mãe e a avó. Mas era preciso que a casa se alimentasse e por isso a mãe ia às ruas todos os dias em busca de todo tipo de papelão, embalagens e vidros. No retorno, estava sempre exausta. Tudo na cidade insistia, segundo o narrador, em apagar o rosto da mãe. Era necessário resistir, as três. Quando possível, a mãe chegava com um livro para a filha. Um dos muitos encontrados no lixo. E no canto do porão-casa, dentro de um barco de alumínio abandonado pelo tempo, nascia um espaço para os livros trazidos pela mãe. Resistência:

> A mãe da menina pouco sabia ler. Mesmo assim, quando era dia de um livro ser descoberto pelas mãos da mãe no trabalho das ruas, dentro daquele barco de alumínio, nada mais conseguiria apagar o rosto da mãe, as mãos da mãe, a voz da mãe (Leite, 2023, p. 14, 15).

Ao longo das perdas que lhe consomem a infância, por um fio, a menina Estela precisa "esperançar", precisa resistir e lutar por um espaço no mundo. Segundo Isabel Lopes Coelho (2020), na obra *A representação da criança na literatura infantojuvenil*,

> [...] quando a criança se depara com um mundo objetivo que não atende a seus desejos, ela se evade dessa 'realidade' para construir sua própria utopia, seu mundo possível, com regras definidas e, sobretudo, na qual é a protagonista. A fabulação infantil é um exercício de construção da identidade, um recurso legítimo que a criança encontra para se tornar um indivíduo dotado da capacidade de agir, decidir e tentar não se frustrar. É o momento da vida em que o imaginado acontece no presente, a possibilidade torna-se a opção mais concreta, a ilusão manifesta-se com ares de real (Coelho, 2020, p. 1).

Nessa busca por se firmarem em seu espaço de sobrevivência, há essas três mulheres juntas: a avó de Estela, que era analfabeta; a mãe, que pouco dominava as letras, e a menina, que ainda não sabia ler. Mas quando um

livro chegava na casa, recolhido nas ruas pelas mãos da mãe, "O tempo era de pescarias de leituras. Ela lia, a casa lia, as mãos liam, um corpo inteiro lia" (Leite, 2023, p. 15).

Entretanto, quando o narrador informa que, "um dia, em um final de tarde, a mãe não voltou para casa", a menina Estela prometeu que esperaria por seu retorno dentro do barco: "dentro desse barco, eu sei que ela voltar, vou esperar" (Leite, 2023, p. 17). E foi numa das saídas de Estela com a avó apenas, que ela encontrou mais um livro em meio aos entulhos das ruas da cidade. Um livro sem capa, um livro sem título: "Nas mãos da menina, um livro sem nome. Uma história. A avó de Estela não sabe ler. Um livro achado no lixo" (Leite, 2023, p. 20). E então, a menina, ao folhear o livro, sem saber ler, apenas observando as aquarelas que abriam os capítulos e apresentavam o texto, como informa o narrador, inventa um "jeito de ler". As letras serão formigas, muitas, infinitas, como a menina dirá, *Formigas de ler*, "ela dizia, em palavras que brilhavam nos olhos, para a avó" (Leite, 2023, p. 20). "No início de cada capítulo, a cada aquarela, Estela imaginava a história que estava escrita e assim, lendo do seu jeito, contava e recontava, em silêncio, a história do livro sem nome" (Leite, 2023, p. 20). E a partir de cada nova aquarela, em novo capítulo, em silêncio a menina Estela criava a sua história, que era a:

> [...] de um senhor bem magrinho. Parecia um homem palito. [...] Naqueles cabelos branquinhos devia viver um menino. [...] Um homem palito feito de um menino. Morava em uma casa de livros, amava os livros, brilhavam os seus olhos de livros, um velho menino (Leite, 2023, p. 21).

No quarto capítulo da história do livro sem nome, o homem palito aparece "vestido com uma roupa de ferro, um capacete, um escudo, uma lança" (Leite, 2023, p. 21). Além disso, o "senhor velhinho menino cavaleiro, agora tinha um ajudante" com quem iria enfrentar "o grande gigante de gigantes braços, [...] os moinhos" (Leite, 2023, p. 27). E tudo apenas pela leitura das imagens e das formigas-letras que Estela não podia decifrar,

mas que em fila andavam embaixo das aquarelas, e que a menina sabia que elas guardavam mundos que deviam dialogar com aqueles tão especiais desenhos. E na solidão das noites ou nas noites repletas de fome e de sede, pelas quais avó e neta passavam, Estela seguia abraçada ao livro do lixo, sem capa, sem nome, com letras-formigas, mas com muitas imagens que lhe permitiam criar uma "história imaginante" e por isso, mesmo sem saber ler, a menina passava a sonhar em escrever um livro.

No mundo de restos em que vivia acabou encontrando os de lápis e papelão e a imaginação correu solta ao pintar-escrever o seu livro nas caixas recolhidas durante as andanças com a avó. Muitas vezes a menina passava as noites envolvida neste material quando não era possível voltar para casa. Nele dormia ou enquanto esperava o tempo passar,

> [...] embaixo da marquise de um prédio abandonado, mais de meia noite, [via] o nascimento de um livro. [...] Estela desenha[va] e redesenha[va] a cidade. Rabiscos...riscos, rabiscos, borrões [...] A cidade à sua frente [...]: os semáforos viravam estrelas, pisca-piscavam noite e dia. Todos os ônibus tornavam-se imensos elefantes e as pessoas se equilibravam amontanhadas neles. [...] Sem folhas de papel, Estela desenha[va] nas caixas de papelão [...], mãos inventam um novo mundo [...] para vencer a noite e o medo de dormir, [pois a] fome não se dava por vencida, [...] confundia-se com o frio e o cansaço. [...] Estela resist[ia], pensa[va] no velhinho menino cavaleiro andante. Era preciso enfrentar os gigantes (Leite, 2023, p. 39, 43).

A análise da trajetória de Estela parece acionar as cartografias dos encontros a partir das cartografias de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Para eles, "[...] a vida passa entre as linhas" (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 81-82), e é no meio, no "intermezzo", que as conexões, geralmente improváveis, podem acontecer, inclusive no universo de infâncias consideradas em dissidências, na busca por estratégias de resistência (Silva; Paraíso, 2023) e de sobrevivência. Silva e Paraíso (2023), baseados em discussões de Paul

Preciado (2020), vão apresentar, ao lado de outros exemplos, infâncias em situações de invisibilidade, exclusão, discriminação e violência, tanto dentro de ambientes escolares quanto de lares, inserindo essas infâncias em uma situação de vulnerabilidade ampliada:

> Na cartografia que inventamos para pesquisar currículos e infâncias em dissidências, 'compor com as sensações' foi um procedimento metodológico que possibilitou apreender os trânsitos e mapear os pequenos e sutis movimentos que as crianças, suas famílias, profissionais da saúde e professoras(es) fazem em um território. Nesse exercício de composição, para traçar o mapa de nosso fazer cartográfico, nos conectamos a linhas carregadas de memórias, desejos, lágrimas, lutas, sonhos, abraços, sorrisos, despedidas, recomeços, corações humanos, esperanças, revoltas, paixões. Linhas que se movem com pés delicados, embora carreguem consigo a 'bruta flor' do querer, a fatalidade de uma vida, o ritmo frenético de um corpo que transborda (Silva; Paraíso, 2023, p. 7).

Essa discussão pode ser aproximada da infância da personagem Estela da obra de Leite, pois permite ao leitor compreendê-la como uma criança que se encontra em um traçado incerto de linhas que se tangenciam no meio da dureza urbana de Belém. Ao subverter certos limites de sobrevivência impostos pela pobreza extrema e pelo desaparecimento da mãe, Estela parece acionar uma infância em dissidência, expandida como uma narrativa que recusa o destino da marginalidade pedagógica e social. O encontro, de certa forma, fortuito com o exemplar descartado de *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, dispensado no lixo, funciona como um bom encontro, um acontecimento que é capaz de mobilizar a ação do corpo da menina e de sua mente mobilizando afetos e sensações que transbordam em linhas de vida.

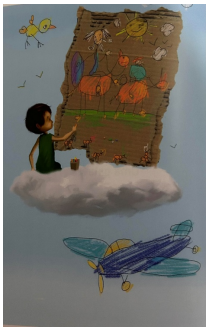
Ao habitar os interstícios da capital paraense e rabiscar, de forma colorida, sua própria história de menina-cavalheira andante sobre os papelões

recolhidos no lixo, Estela parece narrar geograficamente a sua existência e busca tecer na arte e na linguagem, com as "formigas de ler" (Leite, 2023, p. 45), as letras que ela "lê" imaginariamente, a sua sobrevivência. A menina ressignifica os detritos da cidade para cartografar um mapa aberto de existência através da fabulação, ao fazer de seu próprio desamparo um solo fértil para a (re)invenção de si.

E, por fim, mobiliza-se aqui o conceito de "devir-criança", também desenvolvido por Deleuze e Guattari (2012b). Na jornada de Estela parece haver uma opção pelas cartografias de linhas de fuga através da fabulação quixotesca. O devir-criança, desenvolvido pelos teóricos, se apresenta, no texto de Leite, na apropriação que a menina faz dos desenhos registrados nos papelões recolhidos pela avó. Com isso, Estela parece se deslocar de signos adultocêntricos, como o detrito e o lixo da cidade, para convertê-los na arte que lhe desperta a esperança de vitória como a menina-cavalheira andante. Nesse arranjo menor entre a visualidade de Cervantes e a dureza das ruas, a personagem não reproduz o mundo histórico-social que a cerca, de agressão e ausência, mas sim o preenche com uma antimemória rizomática, ao conectar suas lembranças fragmentadas, sensações e imagens advindas do texto literário de forma livre. É no ato de desenhar-se que ela faz vibrar o devir-criança como resistência existencial, provando que, mesmo cercada por gigantes socioeconômicos, a infância dissidente é capaz de fazer a vida passar entre as linhas da opressão.

Essa tessitura de linhas dissidentes e devires amplia seus contornos com as proposições da teórica Cecília Bajour em *Cartografia dos encontros* (2023). Ao investigar os limiares entre literatura, silêncio e mediação, Bajour defende que o verdadeiro encontro literário pode recusar, muitas vezes, mapas rígidos e previsíveis, ao se abrir para o inesperado e para a escuta sensível do texto entrelaçado às imagens. A paleta de cores sensíveis de Maciste Costa preenche a imaginação do jovem leitor com um certo alento para enfrentar as muitas ausências vividas pela personagem Estela. Os

silêncios da "leitura" da menina, não alfabetizada, ganham brilho e cores vivas à medida que ela é capturada pela potência estética da imagem que ela mesma imprime nos papelões.



Leite, 2023, p. 48

Leite, 2023, p. 58

Dessa forma, o silêncio a que Bajour faz referência em seu texto para permitir à personagem disparar seu devir-criança parece se realizar na trilogia de imagens onde Estela habita: nas do livro de Cervantes, nas que ela cria com sua imaginação e rabiscos e nas que os leitores veem criadas pelas mãos cheias de afeto do ilustrador. Assim, a leitura do texto de Leite, com ilustrações de Costa, converte-se no encontro entre um clássico da literatura e a reinvenção de uma existência infantil, permeado pelas imagens de esperança que preenchem, ainda, o mundo de tantas infâncias brasileiras. Por fim, sem ser leitora de palavras, Estela busca na sua imaginação uma maneira de ler a história do livro encontrado em meio ao lixo, busca ainda desenhar para si um futuro em que sobreviver seja possível.

3 Considerações finais

A leitura de Era preciso enfrentar os gigantes, de Daniel da Rocha Leite, com ilustrações de Maciste Costa, permite compreender a trajetória de Estela a partir da relação entre vulnerabilidade social, imaginação e resistência. Ao se aproximar de um livro encontrado entre materiais des-

cartados, a menina constrói narrativas com base nas ilustrações, mesmo sem dominar a leitura convencional da palavra escrita. Nesse percurso, a presença de Dom Quixote e a criação de desenhos sobre os papelões encontrados nas ruas tornam visíveis formas singulares de interpretar e reinventar a realidade.

Em diálogo com as discussões sobre devir-criança, cartografias do encontro e infâncias dissidentes mobilizadas ao longo deste trabalho, a narrativa convida a reconhecer a pluralidade das experiências infantis e dos modos de produzir sentidos. O entrelaçamento de texto verbal, imagens e referências ao universo amazônico amplia as possibilidades de mediação literária atenta às vozes e às expressões das crianças. A força da imaginação, entretanto, não apaga as condições materiais de desigualdade que atravessam a história de Estela; antes, evidencia a necessidade de considerá-las ao discutir literatura, infância e formação leitora.

Referências

ANDRADE, Simei de Amorim Santos; SANTOS, Raquel Amorim dos. Infâncias na Amazônia Legal: o retrato da vulnerabilidade social e da violação de direitos. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 25, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9058. Acesso em: 29 set. 2026.

BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros:** literatura, silêncio e mediação. Salvador: Solisluna, 2023.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 1. **Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 3. **Tradução de Suely Rolnik**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 4. **Tradução de Suely Rolnik**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

LEITE, Daniel da Rocha. Era preciso enfrentar os gigantes. **Ilustrações de Maciste Costa**. São Paulo: Cintra, 2023.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos e infâncias em dissidências: um exercício experimental de invenção. **Revista Acta Scientiarum, Maringá**, PR, v. 45, e65889, 2023. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/65889. Acesso em: 29 set. 2026.

Leio, logo me encontro? Literatura infantil e formação identitária

Leônia Souza de Paula (UNEMAT)
Fabiane Alves da Silva (UNEMAT)

Resumo
Este relato analisa uma intervenção de leitura literária voltada à formação identitária e ao letramento racial de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campo Verde, Mato Grosso. As atividades foram desenvolvidas a partir das obras Neguinha, sim!, de Renato Gama, e Eu prefiro ser a bruxa, de Wanderson Lana, cujas protagonistas negras permitem discutir representatividade, pertencimento e enfrentamento do preconceito. A proposta fundamentou-se em estudos sobre literatura e relações étnico-raciais, na Lei nº 10.639/2003 e na sequência básica de letramento literário de Rildo Cosson. O percurso envolveu motivação, apresentação das obras, leitura mediada, atividades interativas, rodas de conversa e interpretação. Os registros da experiência indicaram a participação dos estudantes em discussões sobre identidade, discriminação e valorização da diversidade. Conclui-se que a mediação de narrativas com protagonismo negro pode ampliar as possibilidades de identificação dos leitores e contribuir para uma formação literária crítica, humanizadora e antirracista.
Palavras-chave: Ensino. Recepção leitora. Representatividade.

1 Introdução

O texto literário, tecido com fios de sensibilidade, desvela caminhos que conduzem a realidades distintas e, ainda assim, estranhamente íntimas. Nessa travessia, a literatura, por meio de suas leituras plurissignificativas e polissêmicas, possibilita ao leitor vivenciar uma experiência estética capaz de revelar a diversidade das formas de representação do mundo e das

subjetividades que o compõem. No entanto, no ambiente escolar, é imprescindível que essas narrativas sejam acompanhadas de uma escolha criteriosa, uma vez que elas têm o poder tanto de fragmentar a dignidade de um povo quanto de "reparar essa dignidade despedaçada" (Chimamanda, 2019, p. 32).

A literatura, em seu potencial transformador, tem sido convocada a responder à crescente demanda por representações negras positivas, impulsionando a construção de um imaginário social mais plural e inclusivo. Inserida nesse debate, a literatura afro-brasileira contribui para a desconstrução de estereótipos ao (re)posicionar as infâncias negras como protagonistas e, desse modo, promove "representações positivas sobre a negritude, sua história, cultura, corporeidade e estética" (Gomes, 2003a, p. 81), além de favorecer a identificação dos leitores com as personagens.

A incorporação dessas novas perspectivas nas obras destinadas ao público infantil denota a urgência de recuperar vozes e experiências historicamente silenciadas ou marginalizadas na produção cultural brasileira. Essa trajetória de exclusão nega direitos e oportunidades à população negra, perpetuando desigualdades e preconceitos que legitimam as relações de dominação. Assim, conforme Munanga (2012, p. 9), é fundamental resgatar a história e autenticidade da identidade coletiva negra, no sentido de desconstruir "a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial".

Além disso, o caráter premente dessa problemática demonstra a necessidade de pensar a literatura em constante diálogo com as dinâmicas sociais que a atravessam. Sob essa ótica, conforme Jovino (2006), personagens negros passaram a surgir na literatura infantil apenas no final dos anos 1920 e início dos 1930, em um cenário pós-abolição permeado por representações que reforçavam a condição subalterna da população negra. Alterações significativas nesse panorama surgiriam apenas a partir da década de 1970, especialmente no que tange à inclusão de narrativas com recorte étnico-racial.

Esse movimento, centrado nas discussões acerca da leitura escolar e do papel da literatura no processo educativo, passou a contemplar temáticas anteriormente silenciadas para o público infantojuvenil, dentre as quais se destaca o preconceito racial contra a população negra. Nesse processo, novas perspectivas e desafios para o meio educacional foram intensificados pela aprovação da Lei n° 10.639/2003, posteriormente modificada pela Lei n° 11.645/2008, e do Parecer CNE/CP n° 003/2004. Tais dispositivos estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Nesse contexto, o mercado editorial acompanhou esse movimento, ampliando significativamente as publicações voltadas ao público infantil e juvenil. Transformação esta que implicou mudanças estéticas nos livros infantis, os quais passaram a apresentar protagonistas negros e a ressignificar enredos, personagens e ilustrações. Tal valorização simbólica promove a construção de sentidos e a ressignificação cultural atribuída ao cabelo e ao corpo negro, tendo como horizonte de análise as relações raciais brasileiras (Gomes, 2003b).

Ante o exposto, o letramento literário possibilita, no contexto escolar, refletir sobre modos de ler a literatura que favoreçam o diálogo com o texto e a apropriação do poder transformador de sua linguagem. Trata-se de um exercício interpretativo que pode vincular-se a uma educação plural, na qual abrir-se para o outro e reconhecer sua diversidade são práticas fundamentais da formação humanística defendida por Candido (1972). Essa perspectiva é indispensável para formar leitores que atuem socialmente por meio da apropriação crítica dos elementos culturais e da produção de significados (Cosson, 2006).

Percepção crítica essa que, em contexto literário, torna-se uma possibilidade de articular práticas educativas que promovam a equidade e o respeito à diversidade. Nessa linha, Ferreira (2015) aponta que o letramento racial crítico é fundamental para desmistificar estereótipos e problematizar questões raciais presentes nos contextos sociais, políticos e ideológicos.

Assim, ao considerar a literatura como espaço de poder e representação, a abordagem valoriza o estímulo ao imaginário do leitor, que, a partir de sua experiência e das lacunas presentes nos textos, pode estabelecer conexões com a realidade.

Nesse sentido, foram selecionados livros literários com perspectivas contemporâneas para a leitura com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Entre eles, destaca-se *Neguinha, sim!*, de Renato Gama (2023), obra que valoriza a identidade negra, a força e a conexão com suas raízes e ancestralidade. Também foi escolhida *Eu prefiro ser a bruxa*, de Wanderson Lana (2021), que narra a história de Maria, uma garota determinada que, apesar das discriminações relacionadas à cor da pele e aos cabelos, demonstra resiliência e coragem. A leitura dessas obras possibilita, portanto, o conhecimento de outras culturas e perspectivas.

A intervenção objetivou promover saberes construídos pela experiência literária, voltados ao letramento e à afirmação das identidades negras, a partir da leitura mediada desses textos literários em sala de aula. Buscou-se, desse modo, potencializar o processo de recepção das obras, bem como promover o letramento racial como instrumento voltado à construção da identidade negra. As obras elegidas articulam as experiências dos estudantes às representações presentes na literatura, compreendida como um campo de plena liberdade para o leitor expandir os sentidos do texto (Bordini; Aguiar, 1993).

Portanto, a leitura, como prática interativa e desafiadora, apoia a construção de uma educação antirracista, centrada na sensibilização crítica e na libertação. bell hooks (2013) expõe que a educação deve fomentar o diálogo contra o racismo estrutural, enquanto Paulo Freire (1974) enfatiza a necessidade de superar as opressões. Por conseguinte, ao integrar o letramento racial às práticas educativas, a escola desenvolve nos estudantes a competência para reconhecer e enfrentar o racismo em suas variadas formas.

2 Experiências de leitura: entre identidade, pertencimento e reconhecimento

A intervenção apresentada neste texto fundamenta-se na proposta metodológica de Cosson (2006) acerca da Sequência Básica, compreendida como um conjunto articulado de práticas pedagógicas sistematizadas que promovem a apropriação crítica e interpretativa da obra literária. Ademais, incorpora os princípios da Estética da Recepção (Bordini; Aguiar, 1993; Jauss, 1994), especialmente no que tange ao reconhecimento do horizonte de expectativas dos estudantes do Ensino Fundamental.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em 2025 com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campo Verde-MT. O objetivo consistiu em promover saberes construídos pela experiência literária, voltados ao letramento e à afirmação das identidades negras. Nesse sentido, destaca-se que "Ler é, em última instância, não só uma tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo" (Silva, 1996, p. 45).

As estratégias voltadas ao ensino de literatura foram desenvolvidas por meio de oficinas, com o propósito de promover um estreitamento significativo entre o leitor e o texto literário, articulando, nas experiências leitoras, o prazer estético e a construção do conhecimento. Inicialmente, a mediação docente orientou a proposta de leitura, vinculada à formação do leitor e aos objetivos pedagógicos envolvidos no contexto escolar. Em seguida, foi aplicada a Sequência Básica de Rildo Cosson (2006), composta pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação.

A etapa inicial, denominada motivação, consiste no estímulo ao interesse pelo texto por meio de uma atividade preparatória que antecipa a temática da obra e orienta o leitor durante o ato de ler (Cosson, 2006). Para essa finalidade, realizou-se a atividade interativa "Caça-Protagonista", desenvolvida por meio do uso de QR Codes espalhados pela escola. Os códigos continham pistas relacionadas ao tema da representatividade ne-

gra em histórias infantis, que foram acessadas pelos estudantes por meio do escaneamento em Chromebooks ou celulares.

Ademais, as pistas (Figura 1) apresentavam descrições sensoriais e poéticas da personagem, sem mencionar sua cor. Dessa forma, buscou-se provocar nos estudantes o desejo de adentrar a seara da imaginação e, simultaneamente, engajá-los nos desafios propostos pela atividade.

Figura 1: Caça-Protagonista: Descubra quem é a personagem

Fonte: *elaborado pelas autoras (2025)*

A utilização dos QR Codes na atividade explicitada na Figura 1 constituiu uma estratégia de mediação que aproximou os estudantes da temática da representatividade negra por meio de uma experiência interativa. Ao percorrer diferentes espaços da escola em busca das pistas e utilizar Chromebooks ou celulares para acessá-las, os estudantes assumiram uma posição ativa diante da proposta e mobilizaram a curiosidade, a atenção e os conhecimentos prévios para construir hipóteses sobre a personagem.

Além de integrar recursos tecnológicos às práticas de leitura, a atividade possibilitou deslocar o contato inicial com a obra para uma experiência de descoberta, na qual os discentes foram convidados a imaginar a protagonista antes de conhecê-la visualmente. A dinâmica realizada propiciou a reflexão sobre as representações construídas a partir das pistas apresentadas e preparou o grupo para problematizar, posteriormente, as imagens e os estereótipos associados às personagens negras na literatura infantil.

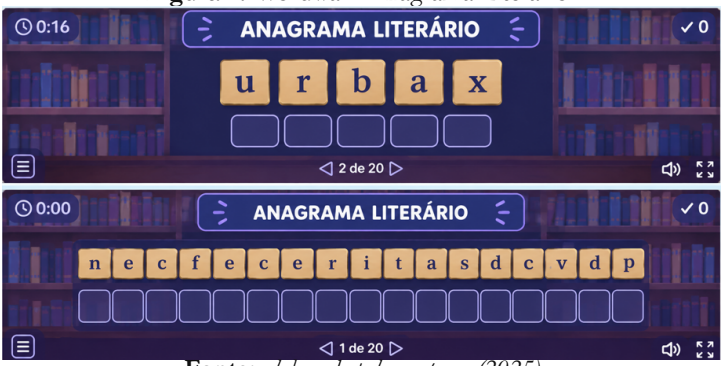
Após a atividade interativa, os educandos foram convidados a desenhar a princesa de acordo com suas próprias imaginações, em uma proposta criativa que também possibilitou identificar concepções preexistentes. Em seguida, as ilustrações foram socializadas e discutidas coletivamente, com o intuito de problematizar estereótipos enraizados que historicamente apagaram o protagonismo negro nas narrativas infantis. Tal prática contribuiu para a reconstrução de imaginários sociais relacionados à identidade e ao pertencimento, processo no qual a escola, segundo Abramowicz e Oliveira (2012), desempenha papel fundamental.

O segundo passo da Sequência Básica, denominado Introdução, consiste na apresentação e análise inicial das obras literárias (Cosson, 2006). Para o autor, nessa etapa, cabe ao professor fornecer orientações que contextualizem a obra e evidenciem sua relevância no processo de leitura. Para isso, foram exibidas as capas dos livros em slides, e os estudantes convidados a observar e anotar palavras e temas que emergissem da leitura visual, atentando-se a elementos como cores, personagens, emoções e símbolos presentes nas imagens.

A visualização das capas das obras possibilitou aos estudantes realizar uma leitura inicial dos elementos verbais e não verbais que compõem os livros, mobilizou conhecimentos prévios e possibilitou a formulação de hipóteses sobre as narrativas. Durante esse momento, os estudantes demonstraram curiosidade e interesse diante das imagens, observando atentamente as personagens, as cores, os cabelos, as vestimentas e as expressões presentes nas capas. Algumas reações evidenciaram a tentativa de antecipar o conteúdo das histórias, enquanto outras demonstraram associações com experiências e conhecimentos construídos anteriormente. Nesse sentido, falas como "A história será sobre bruxas?" e "Deve ser sobre negros... as meninas são negras" demonstraram que a observação das capas provocou questionamentos e interpretações sobre as personagens e suas características.

As percepções suscitadas nesse momento inicial de contato com as obras foram aprofundadas por meio da atividade "Anagrama Literário", elaborada na plataforma Wordwall. O recurso didático buscou ampliar o repertório lexical dos estudantes e propiciar o reconhecimento prévio de elementos temáticos centrais às narrativas. Embora de caráter lúdico, o exercício de leitura favoreceu a identificação de elementos significativos das obras, atuando como estratégia para ativar os conhecimentos prévios dos discentes e possibilitar a formulação de hipóteses interpretativas.

Figura 2: Wordwall "Anagrama Literário"



Fonte: *elaborado pelas autoras (2025)*

A atividade explicitada na Figura 2 possibilitou retomar e ampliar o repertório dos estudantes a partir de palavras relacionadas às obras e às temáticas da identidade, da representatividade e do pertencimento. Ao reorganizar as letras para descobrir as palavras propostas, os educandos foram mobilizados a estabelecer relações entre os termos apresentados e as hipóteses construídas durante a observação das capas. A dinâmica lúdica incentivou a participação coletiva, despertou a curiosidade e criou condições para que os participantes recuperassem conhecimentos prévios e antecipassem aspectos das narrativas que seriam posteriormente conhecidas.

Na etapa da leitura, ocorre a interação do leitor com o texto, momento em que se concretiza a experiência literária (Cosson, 2006). Essa ação,

realizada em voz alta pelo professor, em formato de roda, foi conduzida de forma expressiva, com ritmo e pausas estratégicas, a fim de instigar a observação atenta das ilustrações e a imersão no universo narrativo. Por se tratar de obras breves, embora densas e provocativas, a leitura foi realizada de forma contínua, sem interrupções. Posteriormente, os estudantes compartilharam suas primeiras impressões sobre as histórias.

Após a leitura da narrativa, iniciou-se a etapa de Interpretação (Cosson, 2014), na qual os discentes construíram inferências que aprofundaram sua leitura crítica dos textos. Para o autor, essa fase pode ser pensada em dois momentos: o interior e o exterior. O primeiro, de natureza subjetiva e individual, decorre da experiência pessoal de leitura e da relação sensível que cada leitor estabelece com o texto. O segundo corresponde à externalização da interpretação, manifestada por meio de produções que tornam tangíveis os sentidos elaborados durante a leitura.

Com o propósito de aprofundar essa reflexão, foram realizadas rodas de conversa destinadas à discussão dos conteúdos e das formas de representação presentes nas obras (Candido, 2000), analisando como temas e estilos se complementam. Foram abordadas as características das protagonistas, seus desafios e vínculos com experiências pessoais, além da representatividade negra em outras mídias e dos impactos do racismo nas narrativas.

Sob esse enfoque, propôs-se uma atividade final de produção escrita voltada ao desenvolvimento da escuta empática e do pensamento crítico. Os participantes redigiram um bilhete endereçado aos colegas que impediram Maria de participar da brincadeira como fada em razão da cor de sua pele. Na produção, exemplificada pelas figuras 5 e 6, foram abordados o reconhecimento do erro, a valorização da diversidade e o incentivo a práticas inclusivas.

A produção textual possibilitou aos estudantes externalizar os sentidos construídos durante a leitura, posicionar-se diante das situações de discriminação presentes na narrativa e refletir sobre atitudes racistas, res-

peito e inclusão, como exemplificado nas falas dos participantes: "Muito feio a atitude de vocês não podemos julgar ninguém pela aparência nem pela cor da pele, isso machuca" (Estudante J.M.), e "João quero que você pense no que você fez com a Maria e depois melhore" (Estudante A. F.). Sob essa ótica, Bordini e Aguiar (1993) salientam que a literatura, por sua multiplicidade de sentidos, pode oferecer ao leitor liberdade para interpretar e construir significados, tornando a leitura uma experiência prazerosa que amplia sua consciência e imaginação.

3 Conclusão

A escola constitui-se como um espaço privilegiado para a interação e o acesso dos estudantes a múltiplas culturas e saberes. Nesse contexto, a inserção da literatura infantil afro-brasileira em sala de aula, aliando qualidade estética à valorização da diversidade, mobiliza discursos sobre africanidades voltados ao empoderamento feminino, por meio da construção de protagonistas. Logo, o contato e o acesso aos objetos literários transformam-se em referenciais fundamentais para o desenvolvimento da autoestima, bem como para a valorização da origem e da ancestralidade.

Isto posto, o trabalho fundamentado em práticas de letramento literário com enfoque racial é fundamental para promover diálogos interculturais e fortalecer o senso de pertencimento dos estudantes. Além disso, oferece às crianças experiências de leitura diversas e plurais, que estimulam a imaginação e a fantasia. A abordagem favorece a construção de sujeitos autônomos e críticos, conscientes das dinâmicas sociais e identitárias que permeiam os textos.

Ressalta-se, ainda, o papel da literatura enquanto expressão da realidade e instrumento de resistência, ao narrar histórias que valorizam a representatividade da cultura negra e ampliam os horizontes de expectativas dos sujeitos. Entretanto, a efetivação desse processo demanda a mediação significativa por parte dos docentes, considerando seu papel fundamental como agentes ideológicos e políticos. Por conseguinte, a

falta de formação direcionada à implementação de práticas pedagógicas antirracistas dificulta a transformação de posturas estabelecidas e a contestação do currículo hegemonicamente eurocêntrico.

Diante do percurso realizado, compreende-se que a literatura infantil afro-brasileira pode constituir um espaço de reconhecimento, pertencimento e ressignificação das identidades negras, sobretudo quando mediada por práticas de leitura que oportunizem a participação e a reflexão dos estudantes. As experiências desenvolvidas demonstraram que o contato com personagens negras em posições de protagonismo amplia as possibilidades de identificação e contribui para o questionamento de estereótipos e práticas discriminatórias. Logo, a leitura literária, articulada ao letramento racial, pode ultrapassar a dimensão da fruição estética e participar da formação de leitores capazes de reconhecer a diversidade, respeitar diferentes formas de existir e posicionar-se diante das desigualdades.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As Relações Étnico-Raciais e a Sociologia da Infância no Brasil: Alguns Aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 98-117.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura e formação do leitor:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Lei 11.645/2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 6 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 29 maio 2026.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Diário Oficial da União, seção 1, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf? query=etnico%20racial Acesso em: 5 set. 2026.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas:** com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 8 ago. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003b.

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

JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. **Tradução de Sérgio Tellaroli**. São Paulo: Ática, 1994.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 179-217.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? Revista da ABPN**, [S. l.], v. 4, n. 8, jul./out. 2012. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246. Acesso em: 22 ago. 2026.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Leitura e produção textual a partir do conto "A Carteira", de Machado de Assis

Jaqueline Araujo Esteves Marrafão (UNEMAT)
Maria Zilda da Cunha (USP)
Emerson Souza Miler (UNEMAT)
Maria Alves de Souza Filha (UNIJUÍ)

Resumo

O trabalho relata uma experiência de leitura e produção textual desenvolvida com estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública, a partir do conto "A Carteira", de Machado de Assis. O objetivo foi articular interpretação literária e escrita criativa nas aulas de Língua Portuguesa, com apoio de estudos sobre letramento literário, formação de leitores e mediação pedagógica. A atividade compreendeu leitura individual e silenciosa, leitura em voz alta, debate coletivo e elaboração de um novo desfecho para o conto. Durante as discussões, os estudantes foram convidados a analisar os conflitos morais das personagens e a construir inferências sobre informações implícitas no texto. A produção escrita permitiu apresentar interpretações e imaginar desdobramentos da narrativa, posteriormente compartilhados com a turma. A experiência indicou a importância da mediação docente para relacionar leitura, reflexão e autoria. Conclui-se que a associação entre contos literários e produção textual pode ampliar o repertório dos estudantes, estimular a criatividade e favorecer práticas de leitura mais críticas e participativas.

Palavras-chave: Literatura. Escrita. Formação de Leitores.

1 Introdução

Quando pensamos em leitura e escrita na escola, é comum associarmos ao ato de ler livros extensos, que muitas vezes são impostos para leitura por parte dos professores de língua portuguesa, e à produção de redações, com foco na prática de escrita para vestibulares e ENEM, de forma geral. Mas sabemos que estamos falando de habilidades importantes e fundamentais e que estão intrinsecamente ligadas.

A prática de leitura vai além da simples decodificação de palavras. Quando se realiza a leitura de crônicas, poemas, contos, peças de teatro, romances, desenvolvemos a capacidade reflexiva, contribuindo assim com pensamento crítico. Além disso, a leitura amplia o vocabulário, o repertório cultural, contribuindo para o desenvolvimento da escrita. Nesta perspectiva, Bordini e Aguiar (1993) apontam que o acesso aos mais variados textos, sejam eles informativos e/ou literários, proporciona uma composição de informações sobre a humanidade que gera vínculos entre o leitor e os outros homens.

É nesta perspectiva que o presente relato de experiência tem por finalidade abordar a prática de leitura e escrita a partir do conto "A Carteira" de Machado de Assis. A atividade teve como objetivo o estímulo à leitura de textos literários, e a partir de experiências leitoras estimular o desenvolvimento da escrita literária, já que o contato com textos literários no ambiente escolar deve ser compreendido como uma prática formadora, pois possibilita ao aluno ampliar a criticidade e enriquecer a escrita.

Como aporte teórico, as práticas pedagógicas contemplaram abordagens voltadas ao letramento literário e à formação de leitores, fundamentadas nos estudos de Cosson (2022), Candido (2011), Matta (2009) e Bordini e Aguiar (1993), entre outros autores que contribuíram para a construção deste trabalho.

Ademais, ao escolher o conto "A Carteira" para a atividade, foi pensado em ir além do simples cumprimento dos conteúdos previstos da literatura, mas teve como foco a promoção de uma experiência de lei-

tura significativa, em que os estudantes pudessem participar ativamente da construção de sentidos na leitura e também na produção de textos.

Além disso, é importante ressaltar a relevância da mediação leitora neste processo, visto que durante o desenvolvimento da atividade foi observado que a atividade de leitura literária é essencial para se construir experiências significativas na formação de leitores dentro do ambiente escolar.

Assim, o relato tem como propósito mostrar como a aproximação entre leitura literária e escrita pode tornar as aulas de Língua Portuguesa/ Literatura mais envolventes, contribuindo então, para a formação de sujeitos capazes de ler, interpretar e se posicionar de forma crítica diante da realidade em que estão inseridos.

2 Leitura e produção textual a partir do conto "A Carteira" de Machado de Assis

A atividade de leitura e escrita foi realizada a partir da abordagem do conto "A Carteira" de Machado de Assis. O trabalho foi desenvolvido em uma turma do 2° ano do ensino médio, com a participação de 28 alunos, no componente curricular de Língua Portuguesa, da Escola Estadual Cívico Militar Vinícius de Moraes, localizada no Município de Apiacás-Mato Grosso, por meio da mediação da docente titular da disciplina da turma.

Joaquim Maria Machado de Assis foi um dos maiores escritores da Literatura Brasileira. Na escola, em especial, no ensino médio, é comum o contato com romances de Machado de Assis no estudo do movimento realista, abordado durante o estudo da periodização dos movimentos literários. Com o objetivo de apresentar aos alunos as produções diversas de Machado de Assis, e aprofundar na leitura de contos, gênero textual curto, realizou-se a abordagem de uma experiência literária com o conto "A Carteira".

Esse texto foi publicado inicialmente no jornal "A Estação", em 15 de março de 1884. Em "A Carteira", temos a história dos personagens

Honório, Dona Amélia e Gustavo. Honório é um advogado endividado, casado com Dona Amélia. Gustavo é um amigo, também advogado, que frequentava a casa do casal. A trama ocorre entre os três personagens. Honório encontra uma carteira na rua, nela estão dinheiros e documentos. A princípio ele pretende devolver, mas fica em dúvida se faria isso, diante do valor em dinheiro.

Por outro lado, temos Gustavo, que perdeu uma carteira, e está aflito diante do fato. Honório, além do dinheiro, encontrou bilhetes e cartões de visita dentro da carteira. Os cartões eram de trabalho e estavam com nome de seu amigo Gustavo. Honório chega em casa com carteira e vê Gustavo se queixando de sua perda. Quando Gustavo vê a carteira com Honório fica preocupado. Dona Amélia também, pois ali havia bilhetinhos de amor.

Ao longo da narrativa, Machado expõe os conflitos internos que os seres humanos apresentam, traz como temática central aspectos como a moralidade, desejo, honestidade e aparência. Este texto literário nos mostra que a literatura, mesmo em textos curtos, traz reflexões acerca de temáticas conflituosas aos seres humanos e, como Candido (2011) afirma, a literatura é um fator indispensável de humanização, confirmando o ser humano em sua humanidade, inclusive devido à sua atuação no subconsciente e no inconsciente. Ou seja, a literatura nos transforma, atua em questões relacionadas com a razão e a emoção.

Para início da realização da atividade, o conto foi entregue impresso para cada aluno. A primeira orientação parte para a leitura do texto de maneira individual e silenciosa de cada estudante, com o objetivo de que o leitor tirasse suas impressões e conclusões do texto. Este momento foi importante, pois conforme Matta (2009) ressalta, a leitura pode ser considerada um processo de produção de sentidos do qual participam autor, texto e leitor, e a partir desta prática de leitura individual é que ocorrem as primeiras concepções de sentido no texto literário.

Em um segundo momento, foi realizada uma leitura em voz alta por parte do docente, com o objetivo de ampliar a experiência com o texto e, logo após, se iniciaram as discussões a partir das impressões realizadas pela turma.

Depois de escutar as interpretações e possíveis leituras realizadas pelos participantes da atividade, em um terceiro momento foi solicitado que realizassem uma atividade escrita, com foco na criação de um final novo e diferente para o conto, visto que o fim da história deixa dúvidas ao leitor, e expande as expectativas na leitura. Para finalizar, os estudantes socializaram, oralmente, para a sala os finais que foram produzidos.

A atividade escrita teve por finalidade a valorização dos estudantes como protagonistas desta ação, visto que foram valorizadas as percepções que eles tiveram com a leitura do conto individual, bem como as produções socializadas. O conto envolveu os estudantes com as temáticas abordadas, bem como os levou a depreender a estrutura deste gênero literário. Em suas produções, observaram as condições dos personagens e buscaram modos expressivos para o final do conto com as novas ideias projetadas por meio da criatividade.

O trabalho com este texto nos mostra que "a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor" (Cosson, 2022, p. 30), e esta leitura precisa acontecer não de forma superficial, ou seja, o leitor precisa ir além das linhas do texto. E assim podemos pensar no letramento literário. O letramento literário está relacionado à capacidade de compreender, interpretar, apreciar e produzir textos literários. Cosson (2022, p. 23) ressalta que o letramento é "[...] uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola [...]".

Foi nesse processo de ir além das linhas do texto e de relacioná-lo com a realidade escolar que se observou, ao longo da atividade, o desenvolvimento dos alunos. Eles foram capazes de atribuir sentidos ao texto, o que ficou evidente em suas produções escritas. Nesta perspectiva, Antu-

nes (2009) ressalta que leitura é uma atividade que possibilita o acesso ao conhecimento, ao prazer estético e também às especificidades da escrita.

Aguiar (2011) afirma que é necessário estabelecer as relações complementares entre a leitura e a escrita, percebendo que se pode ler todos os sinais, dos livros e do mundo, bem como recuperar a intenção dos textos em direção a seus receptores. Dessa forma, esta relação de leitura e escrita é estabelecida nas experiências com as leituras no cotidiano.

A literatura tem papel essencial na formação do indivíduo, ao colocar o leitor em contato com diferentes vivências sociais, afetivas e culturais. No espaço escolar, a leitura de obras literárias favorece não só o desenvolvimento da habilidade de ler e compreender textos, como também estimula uma postura crítica diante dos conflitos e problemas que marcam a sociedade.

Cada um dos momentos vivenciados durante a aplicação da atividade evidenciou a importância da mediação leitora, sejam eles individuais ou coletivos. No momento da leitura individual, foi possível observar o primeiro contato com o texto, em que os estudantes começaram a elaborar sentidos de forma autônoma.

Depois, a leitura em voz alta realizada pelo professor não se limitou à decodificação, mas buscou dar entonação e vida ao texto. Nesse ínterim, é indispensável pensar na mediação leitora realizada pelo professor, já que ela ocorre desde o início do processo de seleção do conto, na organização do processo de leitura, na escuta e discussão, e por fim na orientação quanto à produção escrita.

Araújo (2020) salienta que as estratégias de mediação leitora são fundamentais para uma sólida formação da comunidade de leitores da escola, pois assim é possível aproximar os leitores de literatura de atividades que favorecem uma interação maior com o texto literário, sendo possível estabelecer distintas conexões, inferências, reflexões e ressignificações de si e do mundo em que vivem.

Dessa forma, o que se observa é que em toda a atividade realizada, a mediação leitora ocorreu com participação do professor regente em sala em meio às situações de conversa literária, elaborou perguntas as quais tiveram por enfoque a inferência e a construção compartilhada de sentidos.

É necessário pensar que planejar a mediação literária é essencial para o desenvolvimento do trabalho, e que neste processo contribui para que se possa reconhecer a literatura como experiência estética, cultural e humanizadora, que contribui para a formação do leitor literário. É nesse viés que Araújo (2020) coloca que é preciso promover estratégias no ambiente escolar a fim de promover o letramento literário neste espaço.

Além disso, a mediação leitora é indispensável, pois a atividade leitora na escola em sua grande maioria das vezes é vista como uma obrigação, e por meio desta "intervenção", pode passar a se transformar em sua experiência enriquecedora, prazerosa e cheia de significados.

Araújo (2020) destaca que o leitor desempenha um papel central na construção de sentidos durante o processo de leitura, e é esse protagonismo que precisa ser valorizado e incentivado pelo mediador (Araújo, 2020). A mesma autora evidencia que o mediador cria condições, faz perguntas, estimula a curiosidade. E assim, desperta o interesse pelo texto literário e estimula discussões.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na etapa do Ensino médio, documento que foi homologado em 2018, documento que orienta e norteia os currículos de escolas públicas e privadas em todo o Brasil, aponta que no Ensino Médio, espera-se que os estudantes aprofundem a compreensão das diferentes linguagens e de seus modos de funcionamento, desenvolvendo uma postura analítica e crítica diante da leitura, da escuta e da produção de textos verbais e multissemióticos (Brasil, 2018).

Nesta perspectiva, a escola deve garantir oportunidades de fruição e apreciação dos textos dos mais distintos tipos e gêneros textuais, articuladas à construção de conhecimentos e à compreensão crítica da realidade.

O mesmo documento norteador aponta ainda que no ensino fundamental o texto literário ocupa um espaço importante, e que deve permanecer no ensino médio. É fundamental que a abordagem literária seja realizada como eixo inicial do trabalho com a literatura, e que os estudantes tenham com ele um contato mais constante e aprofundado, de modo que a leitura se torne parte efetiva de seu cotidiano escolar e de sua formação sensível e crítica (Brasil, 2018).

É necessário que os textos literários sejam trabalhados na escola de modo a promover reflexão, debate e troca de experiências, o que só se concretiza por meio da interação dos leitores com os textos. O trabalho de mediação prioriza justamente essa interação, pois o professor mediador assume uma função responsável, marcada pelo constante planejamento, visando à efetiva formação de leitores no contexto escolar (Araújo, 2020).

Ademais, a abordagem da produção escrita a partir da leitura do conto trouxe aos estudantes a possibilidade de criação. A leitura exerce um papel fundamental na formação do indivíduo, em especial quando se trata de ler textos literários. O texto literário é plurissignificativo e é nesta polissemia que o leitor encontra a liberdade no texto (Bordini; Aguiar, 1993).

Nesta linha de pensamento, é possível pensar em Cosson (2022), que reforça que formar leitores competentes e capazes de vivenciar a força humanizadora da literatura requer mais do que a prática de leitura em si; é necessário incluir o letramento literário no processo educativo.

Dessa forma, o que se observa é que a atividade contribuiu para a formação leitora e para o desenvolvimento da escrita, já que os estudantes refletiram sobre temáticas presentes na sociedade, como traição, caráter, relacionamentos, e sobre questões que concernem aos aspectos emocionais dos seres humanos.

3 Conclusão

A leitura e a escrita têm papel fundamental na formação dos estudantes, sobretudo quando desenvolvidas a partir de textos literários que dialogam com a realidade e com as experiências humanas. Na escola, o trabalho com contos configura uma proposta pedagógica relevante, por se tratar de um gênero breve, acessível e, ao mesmo tempo, denso em significados, capaz de envolver os alunos e favorecer a reflexão.

Ao relacionar a leitura literária à produção textual, o professor possibilita que o aluno deixe a posição de mero receptor e assuma o lugar de sujeito que interpreta, questiona e produz sentidos. Nesse cenário, a experiência realizada com o conto "A Carteira", de Machado de Assis, busca reforçar a formação leitora, ampliar o repertório cultural e incentivar a autoria, contribuindo para a constituição de leitores mais críticos e atuantes.

Outrossim, o trabalho com contos, na perspectiva da leitura e da escrita, não apenas enriquece o repertório literário dos estudantes, mas também estimula a criatividade, a interpretação crítica e a competência leitora, aspectos fundamentais para a formação de leitores competentes e cidadãos conscientes, críticos e reflexivos.

As atividades realizadas, que incluíram a leitura individual e silenciosa, a leitura em voz alta, o debate em grupo e a elaboração de um novo desfecho para o conto, permitiram que os alunos ultrapassassem a simples decodificação das palavras, construindo sentidos, fazendo inferências e estabelecendo relações com questões sociais e emocionais presentes em seu cotidiano.

Dessa forma, a atuação do professor como mediador nesse processo foi importante para orientar o olhar dos estudantes e, assim, aprofundar a compreensão do texto, o que favoreceu a construção individual e coletiva de significado, por meio da socialização durante a discussão e também na escrita.

Esse movimento de troca e de interação literária evidenciou uma postura de protagonismo e de posicionamento por parte de cada estudante, não apenas como leitores, mas também, como produtores de um desfecho ao conto estudado. Assim, é importante compreender a relevância da atividade desenvolvida a partir do conto "A Carteira", de Machado de Assis, na perspectiva da formação leitora e do letramento literário no ambiente escolar.

Por fim, com base no aporte teórico utilizado, é possível concluir que este relato de experiência mostra que a leitura literária em sala de aula pode ser associada a uma produção escrita, mesmo que pequena, como foi a construção de um novo final para o conto de Machado de Assis e, assim, contribuir de maneira expressiva e significativa para a formação de leitores críticos e reflexivos e, consequentemente, para o desenvolvimento do processo de escrita criativa dos estudantes.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 11, p. 104-116.

ANTUNES, I. **Aula de Português:** encontro e interação. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Viviane Aires. O professor mediador de leitura no ensino fundamental e médio: uma influente atuação para promover o letramento literário na escola. **Mosaico (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP), São José do Rio Preto**, SP, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: https://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/revistamosaico/article/view/776. Acesso em: 20 set. 2026.

ASSIS, Machado de. A carteira. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000169.pdf. Acesso em: 5 set. 2026.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura:** a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

MATTA, Sozângela Scheminm da. **Português:** Linguagem e Interação. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda, 2009.

Leiturômetro: ressignificação da leitura no Ensino Fundamental I

Amanda Lwiggy Costa Tenutes Silva de Moraes (Rede estadual de ensino de Mato Grosso)
Glaucia Aristides Barros de Souza (Rede estadual de ensino de Mato Grosso)

Resumo
O artigo relata o desenvolvimento do projeto "Ler e Escrever para avançar", realizado com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Várzea Grande, Mato Grosso. A iniciativa buscou ampliar o interesse pela literatura e ressignificar a relação dos estudantes com textos de diferentes gêneros, como poesia, contos e crônicas. A proposta utilizou o "leiturômetro", um medidor visual do percurso leitor, associado ao diário de leitura e a rodas de compartilhamento. Os participantes puderam escolher obras, registrar impressões e apresentar suas interpretações aos colegas. O repertório foi organizado a partir de sugestões dos estudantes e das professoras regentes, valorizando a troca de experiências. A observação das atividades indicou maior interação entre os participantes e oportunidades de desenvolvimento da escrita a partir de registros pessoais sobre as leituras. Conclui-se que práticas de escolha, acompanhamento e socialização podem aproximar a leitura literária do cotidiano escolar e favorecer a autonomia e o envolvimento dos estudantes.
Palavras-chave: Leitura. Ressignificação. Literatura.

1 Introdução

O projeto de leitura foi desenvolvido no contexto de uma escola pública, na região periférica do município de Várzea Grande (Escola Estadual Cívico Militar Governador Dante Martins de Oliveira), com o

objetivo de estimular a leitura de obras literárias nos estudantes do ensino fundamental (anos iniciais), especificamente com as turmas do 5º ano.

O projeto teve como objetivo fomentar a autonomia e encantamento através dos textos como fonte de descoberta, prazer e compartilhamento, abarcando elementos que apresentavam um direcionamento voltado para a ressignificação da leitura como ponto de partida para a vivência da literatura. Intitulado como projeto "Ler e Escrever para avançar", trouxe em seu contexto uma espécie de mergulho literário a partir de gêneros como poesia, contos, crônicas entre outros para além do foco da avaliação quantitativa.

Nesse sentido, a dinâmica incluiu a mediação de leitura baseada na escolha dos estudantes e no registro de seu progresso em um medidor em formato de termômetro (o leiturômetro). O contato com os textos deu-se numa exposição de obras que os próprios estudantes indicaram, formando um tipo de "cardápio literário" disponível para a "degustação" dos participantes.

Desse modo, a mediação de leitura literária é compreendida como "atividade ou elemento que promova a construção de um propósito de leitura e/ou que estabeleça as condições apropriadas para seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor" (Novais, 2023, p. 54).

As habilidades leitoras preconizadas foram relacionadas, sobretudo ao campo artístico-literário através da poesia, sendo instituída como elemento de fruição e inserção crítica dos textos literários. Dessa maneira, a aproximação com gêneros diversos possibilita engajar a literatura conforme a perspectiva de Cândido (2022) em que ela é foco da formação do ser humano, configurando elementos de expressão, emoções e significados presentes numa determinada visão de mundo.

Dessa forma, o trabalho se deu com a apresentação da proposta aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais), no formato de exposição das obras e sugestões dos colegas de classe. A proposição

teve como ação a roda de leitura em que as professoras regentes mediavam a leitura intercalando com conversas entre os grupos sobre os pontos de interesse das obras, o tema central e o que chamou mais a atenção na obra escolhida.

O diário de leitura foi um dos instrumentos de anotações sobre as percepções que os estudantes utilizaram para demarcar as questões que percebessem mais relevantes em relação aos personagens, o tema e a visão que tinham das histórias. Contudo, o objetivo desse instrumental foi promover o diálogo sobre essas percepções garantindo, assim, o movimento de ressignificação ou releitura dessas obras a partir do compartilhamento dos colegas.

Assim, este trabalho foi organizado com a parte introdutória, seguida das seções de procedimentos metodológicos, resultados e a conclusão, oportunizando uma visão mais acuidada acerca do ambiente de aprendizagem que envolveu as experiências individuais dos alunos como fonte de fruição.

2 Procedimentos metodológicos

As turmas de 5º ano do ensino fundamental eram compostas por estudantes entre 10 e 12 anos de idade, sendo cada turma composta por volta de 20 a 25 alunos por sala. Os elementos leitura, literatura e escrita são enfoques que se associam intrinsecamente ao desenvolvimento da autonomia do estudante no campo do letramento. Desse modo, o trabalho foi configurado no caráter qualitativo, em formato de oficina e rodas de leitura mediada pelas professoras regentes, em que os alunos participavam individualmente e, posteriormente, em grupo.

Assim, os estudantes foram convidados a compartilhar sua história de leitura, a fim de iniciar o debate sobre a relação que construíram com as histórias e/ou gêneros lidos, destacando o universo desses textos como as personagens, temas e associações com outros formatos, como filmes, por exemplo. A partir dessas indicações, as professoras regentes

realizaram um cardápio de leituras, exposto junto à figura do leiturômetro, oportunizando que os estudantes tivessem contato inicial com as obras mencionadas e fizessem a escolha de uma nova leitura.

Na sequência, a proposta denominada leiturômetro (Figura 1) foi apresentada junto à dinâmica "diário de leitura", ambos utilizados como instrumentos de mediação. Assim, esses componentes proporcionaram aos estudantes a personificação de seu progresso e, ao mesmo tempo, elementos de compartilhamento das leituras de diferentes gêneros. A atuação do artefato leiturômetro agia como um "termômetro" para visualização da diversidade de textos e experiências construídas pelos estudantes no decorrer do percurso das leituras.

Figura 1: Leiturômetro e exposição de livros utilizados nas atividades de leitura.

As rodas de leitura aconteceram semanalmente no decorrer de um bimestre, durante as aulas de língua portuguesa destinadas à recomposição de aprendizagem. O diário de leitura atuou como um objeto de registro individualizado das impressões, reflexões e sensações despertadas

pela leitura da obra escolhida. Nesse contexto, o compartilhamento de percepções teve como objetivo demonstrar as experimentações que cada texto impactou os estudantes, de maneira que essas impressões despertassem o interesse dos demais. A roda de leitura realizada de maneira despretensiosa não teve caráter avaliativo quantitativo, para alcançar uma nota, mas sim foi fonte de acolhimento que proporcionou aos estudantes sentirem-se à vontade para expressar sua experiência de forma voluntária.

Os recursos utilizados pelos alunos para tratar de suas leituras foram escolhidos por eles, visto que traduziam a representação de suas experiências de leitura. Foram utilizados de desenhos (Figura 2) até pequenos relatos feitos na lousa ou no caderno.

Figura 2: Registro de leitura por meio de desenhos elaborados por estudante.

O contato com a literatura, a aproximação com o campo literário permitiu a introdução da leitura como elemento de fruição mais envolvente. Isso permitiu manter os estudantes protagonistas da apropriação de sua evolução e conhecimento.

> Todo estudante é um leitor, antes de ser iniciado ao ensino da literatura: "formá-lo", portanto, significa antes de tudo: dar condições para ele descobrir que sua convivência com o texto e a escrita antecede sua relação com uma instituição reconhecida e legitimada pela sociedade a que chamamos literatura; está presente em boa parte dos momentos de sua vida; e, talvez por ser destituída de mistério e sacralidade, trata-se de uma atividade boa e agradável (Zilberman; Silva, 2008, p. 52).

Ao fim do bimestre, a culminância foi organizada pelos grupos em formato de *Sarau Literário,* em que os participantes mostraram o texto escolhido para realizar sua apresentação a respeito da sua vivência de leitura. Por fim, foram feitas declamações de poesias de autores renomados e, principalmente, de produções dos próprios estudantes, além de dramatização de tirinhas, contos e crônicas e contação de histórias.

3 Resultados e discussões

O trabalho com a leitura na era das tecnologias digitais apresenta necessidade de novas abordagens que fomentem a adesão dos estudantes numa perspectiva crítica em relação ao texto literário.

O público ao qual o projeto foi direcionado utiliza plataformas e aplicativos que constituem seu lazer diário, numa estrutura de prazer imediato, conforme afirma Bauman (2004, p. 26), quando menciona que "[...] assim é numa cultura consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados [...]".

Desse modo, a introdução da dinâmica leiturômetro mostrou-se oportuna em possibilitar a esses estudantes uma visão mais instigante de textos, de maneira que pudessem ressignificar os temas por eles abordados como porta de entrada para o universo da leitura. A compreensão acerca de universos diferentes que estejam no mundo literário oportunizou maior engajamento dos estudantes, haja vista que o ato de se (re)conhecer através

das palavras dos outros colegas tornou esse movimento mais intuitivo e pessoal, destacando a voz de cada um mediante as expressões que compartilhavam.

A compreensão das tessituras dos contos, da poesia e das crônicas permitiu o acesso à ampliação da visão de mundo dos estudantes por meio do compartilhamento das leituras.

Apesar de ainda terem uma faixa etária jovem, os estudantes demonstraram engajamento, expressando seu pensamento de forma encorajadora para que seus pares também pudessem desfrutar do encantamento que os impactara. Nesse ensejo, a leitura configurou-se como protagonista das atividades, permitindo que os estudantes visualizassem as obras sob uma nova perspectiva.

Os comentários evidenciaram as emoções, as dúvidas, os medos e alegrias que crianças prestes a adentrar na adolescência apresentam, geralmente, num movimento de troca e fruição. A atividade uniu leitura e a escrita com leveza e traduziu a premissa de que ambas as ações são capazes de trazer prazer, fantasia e imaginação dentro e fora da escola.

4 Conclusão

A adesão dos estudantes foi considerada satisfatória, haja vista que o ciclo de compartilhamento proporcionou maior alinhamento na reflexão sobre o papel da leitura e da escrita em âmbito escolar e na vivência dos estudantes fora desse espaço. A abordagem adotada através da roda de leitura possibilitou aos estudantes compartilharem suas impressões acerca desses textos e refletirem sobre a vivência através da literatura, visitar outros mundos e outras experiências por meio das diversas histórias.

A leitura foi o destaque do projeto, visto que o texto adentrou na sala de aula não somente como um pretexto para atividades conteudistas, mas sim atendendo a um propósito mais diversificado e significativo no sentido de oferecer aos alunos outra visão da realidade e das relações que os cercam.

A autonomia, o autoconhecimento foram pontos muito presentes nos relatos dos jovens através do diário de leitura. Pode-se afirmar que a poesia trouxe o elemento de ruptura sobre a visão da escrita como expressão escolar de avaliação, pois as produções dos estudantes ressaltaram as coisas simples de suas vidas de maneira sensível e autoral.

Os contos de fada deram lugar aos contos de casa, pois os estudantes compreenderam que literatura faz parte de seu cotidiano e que tudo que observam traduz um sentimento, auxiliando na construção de sua identidade tanto individual quanto coletiva. A criação de novas histórias perfizera o primeiro passo para desconstrução da imagem da literatura como algo que finda na sala de aula, alicerçando a visão de que a expressão literária continua para além de atividades escolares, para além da avaliação para alcance de nota.

Por fim, o projeto possibilitou o (re)conhecimento do mundo literário como uma possibilidade de acesso à cultura, instrumento de engajamento e de movimento para construção de sentidos sobre o mundo que nos cerca, contribuindo para o progresso dos estudantes como cidadãos em desenvolvimento.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro, 2001.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

NOVAIS, Carlos Augusto. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, Célia Abicalil; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Mediações de leitura literária**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023. p. 47-68.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia:** ponto e contraponto. São Paulo: Global, 2008.

ANEXOS E APÊNDICES

Apêndice 1- Registro de leitura- leiturômetro

Apêndice 2- Compartilhamento de leitura

Apêndice 3- Compartilhamento de leitura

O texto não é pretexto: uma proposta de letramento literário para o 7º ano a partir de Como o Grinch roubou o Natal

Dilson da Silva Lôres Júnior (IFMT; UNIC)
Marcos Aparecido Pereira (UNEMAT; IFMT; UNIC)

Resumo
Este estudo apresenta uma proposta de letramento literário para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, utilizando Como o Grinch roubou o Natal, de Dr. Seuss. A investigação é qualitativa e propositiva, sem aplicação empírica, e articula a crítica de Marisa Lajolo ao uso do texto como pretexto para atividades gramaticais ou moralizantes à sequência básica de Rildo Cosson. A proposta organiza três aulas a partir das etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. Sugere-se iniciar com hipóteses sobre a figura do vilão, apresentar brevemente a obra, realizar leitura em voz alta com atenção ao humor, ao ritmo e às ilustrações e desenvolver registros individuais e debates coletivos. As atividades procuram discutir consumo, exclusão e estereótipos sem impor uma única interpretação. Argumenta-se que o professor deve atuar como mediador e leitor entre leitores, sustentando as discussões nas evidências do texto. Conclui-se que um planejamento cuidadoso pode favorecer a construção de sentidos sem reduzir a experiência literária a um exercício de vocabulário, gramática ou transmissão de valores.

Palavras-chave: Letramento literário. Mediação de leitura. Sequência básica.

1 Introdução

A escola brasileira mobiliza o texto literário de múltiplas maneiras, mas nem sempre em função daquilo que constitui sua especificidade: ser lido e produzir sentido para quem lê. Lajolo (1986) já advertia, há cerca

de quatro décadas, que o texto não deve converter-se em pretexto para o ensino de gramática, a ampliação de vocabulário, a fixação de conteúdos de história literária ou a transmissão de lições de moral. Ainda que a Base Nacional Comum Curricular contemple o campo artístico-literário no currículo de Língua Portuguesa (Brasil, 2018), essa crítica permanece atual para as práticas de leitura em sala de aula.

Cosson (2006) responde a esse problema sem retirar a literatura do espaço escolar: propõe a sequência básica, organizada em quatro etapas (motivação, introdução, leitura e interpretação). O autor abre o capítulo dedicado a essa sequência com uma epígrafe extraída do texto de Lajolo (Cosson, 2006, p. 51), gesto que sugere uma interlocução entre os dois autores, da qual parte a presente proposta.

Como objeto de leitura, selecionou-se *Como o Grinch Roubou o Natal*, de Dr. Seuss (Seuss, 2000), narrativa em verso publicada originalmente em 1957, na tradução brasileira de Mônica Rodrigues da Costa, Lavínia Fávero e Gisela Moreau, e amplamente conhecida dos alunos por meio de adaptações cinematográficas. Essa familiaridade constitui, ao mesmo tempo, vantagem e risco: o aluno pode supor que já conhece o sentido da obra (a ideia de que o Natal não se resume a presentes) e, se o professor se limita a confirmá-lo, o texto volta a converter-se em pretexto, agora para uma moral previamente definida, em detrimento da construção coletiva de sentido.

O objetivo geral deste trabalho é elaborar e justificar uma proposta de letramento literário para turmas de 7º ano, com base na sequência básica de Cosson (2006) e na obra mencionada. Os objetivos específicos são: (a) articular a crítica de Lajolo (1986) e o método de Cosson (2006) em uma única proposta; (b) detalhar as quatro etapas aplicadas ao *Grinch*, com exemplos de encaminhamento em sala de aula; e (c) demonstrar por que a obra corre o risco de converter-se em pretexto para uma lição moral e como prevenir esse desvio. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza propositiva. Além desta introdução, o texto apresenta a fundamentação

teórica, o percurso metodológico, o detalhamento da proposta, a discussão e as considerações finais.

2 Fundamentação teórica

Esta seção articula os dois referenciais que sustentam a proposta: Lajolo, que problematiza o uso do texto como pretexto, e Cosson, que propõe a sequência básica como resposta metodológica.

2.1 O texto não é pretexto: a crítica de Marisa Lajolo à escolarização do texto

Lajolo (1986, p. 52) inicia o capítulo com a formulação "O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser". Para a autora, o texto só existe como lugar de encontro entre quem escreve e quem lê. Ao instrumentalizá-lo para alcançar outros fins, como o ensino de gramática ou a transmissão de valores morais, a escola rompe esse vínculo.

Entre os usos escolares do texto examinados por Lajolo (1986), quatro são particularmente relevantes para esta proposta. O primeiro é o texto como exemplo de comportamento: textos cívicos ou moralizantes, adotados sem discussão crítica, estabelecem na percepção do aluno uma associação estreita entre o texto e o convencionalismo das comemorações escolares (Lajolo, 1986, p. 54-55). O segundo é o texto como modelo de língua, seja como fonte de vocabulário, seja como repositório de ocorrências da norma culta. Nesse caso, a autora contesta o trabalho mecânico com sinônimos, porque o significado de cada palavra é impregnado pelos contextos em que costuma aparecer, o que inviabiliza a substituição perfeita (Lajolo, 1986, p. 56). O terceiro é o texto como ponto de partida para exercícios de compreensão e para redações, em que a leitura se reduz à verificação de informações episódicas ou à expectativa de que o contato com um bom texto produza automaticamente outro (Lajolo, 1986, p. 58-60). O quarto é o texto como ilustração de estilos de época e de

história literária, prática que converte a leitura em caça a estilemas (Lajolo, 1986, p. 60-61).

Como alternativa ao exercício mecânico de sinônimos, Lajolo (1986, p. 56) sugere discutir com os alunos a impossibilidade de substituição entre palavras como "menino", "garoto", "moleque" e "pivete", o que permite problematizar os limites de uma concepção bancária da língua. A autora critica, ainda, os exercícios de compreensão que verificam apenas se o aluno identificou quem fez o quê, por exemplo, se foi João ou José quem foi à escola. Essa forma de leitura, embora necessária, é insuficiente e pode reduzir o texto ao que ele tem de menos essencial (Lajolo, 1986, p. 59).

Em contrapartida, Lajolo (1986, p. 54) estabelece como primeiro requisito para que o contato entre aluno e texto seja o menos doloroso possível que o professor não seja um mau leitor. O privilégio da leitura docente não decorre do conhecimento antecipado das respostas às atividades propostas, mas da maturidade do leitor, construída na intimidade com muitos textos (Lajolo, 1986, p. 53). Trata-se de um leitor privilegiado, porém sempre leitor: é essa concepção, sintetizada aqui na noção de professor como leitor entre leitores, que sustenta a presente proposta e retorna na seção seguinte, em diálogo com Cosson (2006).

2.2 Letramento literário como direito e prática social: a proposta de Cosson

Cosson (2006) inicia o primeiro capítulo com uma epígrafe de Antonio Candido: "Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade" (Candido, 1995 *apud* Cosson, 2006, p. 15). Nessa perspectiva, a literatura corresponde a uma necessidade universal e, portanto, a um direito, e não a um complemento da escolarização. Desloca-se, assim, a questão de se a literatura deve estar na escola para como deve estar. A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, inclui o campo artístico-literário na or-

ganização curricular de Língua Portuguesa (Brasil, 2018), o que reforça a presença da literatura entre os componentes da formação escolar.

Cosson (2006) não propõe retirar a literatura da escola em razão dos usos que a desfiguram. Apoiado em Magda Soares, sustenta que a escolarização da literatura é inevitável e necessária e que o problema reside na escolarização inadequada, resultante de uma pedagogização ou didatização mal compreendidas, as quais, ao converter o literário em escolar, o desfiguram (Soares, 2001 *apud* Cosson, 2006, p. 19). Nesse quadro, o letramento literário é concebido como prática social e, como tal, responsabilidade da escola (Cosson, 2006, p. 23).

A sequência básica organiza-se em quatro etapas (Cosson, 2006, p. 51). A motivação prepara o aluno para entrar no texto, aproximando-o da obra, em geral por via temática, sem, contudo, silenciar o texto ou o leitor (Cosson, 2006, p. 54-56). A introdução consiste na apresentação do autor e da obra, o que exige cuidado para que a biografia não se converta em aula expositiva e para que a apresentação física do livro e de seus paratextos oriente a leitura (Cosson, 2006, p. 58-61). A leitura demanda acompanhamento, materializado nos chamados intervalos, que funcionam prioritariamente como diagnóstico das dificuldades de decifração, como as relativas ao vocabulário e à estrutura composicional do texto (Cosson, 2006, p. 62-64). Por fim, a interpretação desdobra-se em dois momentos: um interior, encontro individual do leitor com a obra, e um exterior, em que o sentido construído é registrado e compartilhado em uma comunidade de leitores (Cosson, 2006, p. 65-67).

O autor enfatiza, ainda, que as sequências propostas são exemplares, e não modelares, isto é, exemplos do que pode ser feito, e não modelos a serem seguidos cegamente (Cosson, 2006, p. 48-49). O limite mais explícito refere-se ao tempo: a motivação costuma restringir-se a uma aula e, se ultrapassar esse limite, tende a não cumprir seu papel na sequência. Cosson registra também que professores que aplicaram a sequência básica

preferem realizar a motivação no início de uma aula mais longa, passando de imediato à introdução (Cosson, 2006, p. 57).

3 Percurso metodológico

Este trabalho é de abordagem qualitativa e de natureza propositiva. Não relata uma aplicação já realizada em sala de aula, mas elabora uma proposta passível de aplicação e posterior avaliação. A opção justifica-se porque o problema em foco, a conversão do texto em pretexto, exige planejamento criterioso anterior a qualquer aplicação, de modo a evitar que a proposta reproduza, ainda que com boas intenções, o equívoco que pretende combater.

A proposta destina-se a turmas de 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nessa etapa, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) contempla o campo artístico-literário no ensino de Língua Portuguesa e, segundo a experiência docente do autor, atividades de leitura limitadas à cobrança gramatical ou à interpretação fechada costumam despertar pouca adesão dos alunos (percepção que não constitui dado de pesquisa).

A obra *Como o Grinch Roubou o Natal* foi selecionada por quatro critérios. O primeiro é o humor, adequado à faixa etária. O segundo é a composição em verso rimado, que favorece a leitura em voz alta, dimensão frequentemente suprimida quando o texto é reduzido a exercício gramatical. O terceiro é o conhecimento prévio da história pelos alunos, por meio de adaptações cinematográficas, o que pode favorecer a motivação, embora represente também um risco, discutido na seção 5. O quarto é a presença de temas (consumo, exclusão e estereótipo do vilão) que não se resolvem em uma moral única e demandam, por isso, uma mediação que, à luz de Lajolo (1986) e Cosson (2006), preserve a pluralidade de sentidos. A análise incide sobre a tradução brasileira da Companhia das Letrinhas; os efeitos de rima e ritmo e as palavras inventadas, como "Quem-Lândia"

e "Quem-dim", resultam, portanto, de escolhas das tradutoras, e não do texto de partida.

A proposta considera o contexto de uma escola estadual militar de tempo integral, cuja rotina institucional é mais rígida que a de uma escola regular. Esse contexto não altera o referencial teórico, mas condiciona o desenho prático: privilegiam-se atividades curtas e objetivas, como a motivação de quinze minutos descrita na próxima seção, uma vez que o tempo de aula é compartilhado com a rotina escolar. Pelo mesmo motivo, optou-se por uma obra breve, em verso, que cabe em duas ou três aulas, em vez de um romance, que demandaria semanas de leitura.

Para a elaboração da proposta, procedeu-se à leitura e à releitura da obra e do referencial teórico, ao desenho de uma atividade para cada etapa da sequência e, na seção de discussão, à identificação dos riscos de a proposta incorrer novamente no texto como pretexto, bem como das formas de preveni-los.

Adotou-se, como critério transversal para o desenho de cada atividade, verificar se ela contribui para a construção de sentido da obra ou se apenas ocupa o tempo de aula com outra tarefa disfarçada de leitura. Por essa razão, foram excluídas de todas as etapas as atividades de substituição por sinônimos, de classificação gramatical e de cópia de vocabulário novo no caderno, práticas que Lajolo (1986) associa ao uso do texto como pretexto, e não ao letramento literário.

4 A sequência básica aplicada a Como o Grinch Roubou o Natal

Esta seção detalha as quatro etapas da sequência básica (Cosson, 2006) aplicadas a *Como o Grinch Roubou o Natal*, de Dr. Seuss. Cada etapa é acompanhada de um exemplo de encaminhamento em sala de aula, sempre com o cuidado de evitar os usos do texto criticados por Lajolo (1986): como exemplo de comportamento, como fonte de gramática ou vocabulário e como ponto de partida para produções desvinculadas da leitura. Os

episódios de sala de aula apresentados a seguir têm caráter ilustrativo, e não de registro de aplicação. As respostas, dúvidas e reações de alunos mencionadas são hipóteses de planejamento, e não dados observados.

4.1 Motivação

A motivação deve preparar o aluno para entrar no texto, aproximando-o do tema da obra sem restringir os sentidos possíveis da leitura (Cosson, 2006, p. 54-56). Propõe-se, para essa etapa, uma atividade de quinze minutos intitulada "O antagonista perfeito". Em grupos, propõe-se que os alunos listem características que costumam associar a vilões de narrativas infantis, em livros, filmes ou desenhos animados.

Em seguida, o professor formula a questão: se um vilão pudesse odiar uma data comemorativa, por qual motivo o faria? Nesse momento, o título da obra não é revelado. A título de hipótese, respostas possíveis seriam o incômodo com o barulho da festa, a inveja de quem não tem amigos e a recusa em gastar dinheiro com presentes. O professor registra todas no quadro, lado a lado, sem correção e sem indicar qual delas se aproxima mais do livro, pois sinalizar a resposta "correta" retiraria da leitura subsequente sua função de descoberta. Essas respostas são retomadas na etapa de interpretação, quando cada grupo verifica se a leitura confirmou ou modificou a hipótese inicial.

4.2 Introdução

Segue-se a orientação de Cosson (2006, p. 60): apresentar o autor de forma breve, sem transformar a etapa em aula expositiva sobre biografia. O professor informa que Dr. Seuss é o pseudônimo de Theodor Seuss Geisel, autor e ilustrador norte-americano conhecido pelo uso de rima e ritmo, e que *Como o Grinch Roubou o Natal* foi publicado originalmente em 1957. Omitem-se demais detalhes biográficos, pois, como observa Cosson (2006, p. 60), tais informações interessam mais a pesquisadores do que a quem vai ler o texto.

Em seguida, o professor leva o livro físico à turma. Propõe-se que os alunos observem a capa, na qual o Grinch exibe um sorriso torto, e sejam convidados a levantar hipóteses sobre o que essa expressão sugere a respeito do personagem antes da leitura da primeira página, hipóteses que serão confirmadas ou refutadas ao final (Cosson, 2006, p. 60). Depois, o professor justifica brevemente a escolha da obra: não para confirmar o que os alunos já sabem por meio do filme, mas para verificar o que o texto acrescenta a esse conhecimento.

É possível que surjam perguntas dos alunos já nessa etapa, como a razão de o Grinch viver isolado. O professor não as responde de imediato: registra-as em um canto do quadro e informa que serão retomadas após a leitura. O procedimento introduz, desde o início, uma questão que a obra não resolve por completo, pois o narrador declara desconhecer o motivo de o Grinch odiar o Natal (Seuss, 2000), e que, por isso, sustenta a discussão posterior.

4.3 Leitura

A leitura é realizada em voz alta pelo professor, uma vez que o texto rimado se beneficia da entonação. Três aspectos orientam a atenção da turma: (i) o ritmo e a rima, que sustentam o humor; (ii) as palavras inventadas, como "Quem-Lândia" e "Quem-dim", comentadas sem que a atividade se converta em lição de formação de palavras, o que reproduziria a lógica de aproveitamento do texto para ampliação de vocabulário criticada por Lajolo (1986, p. 56); e (iii) a relação entre texto e ilustração, já que os desenhos do próprio Dr. Seuss intensificam o exagero cômico da cena do roubo.

A leitura prevê quatro pausas: (a) logo após o momento em que o Grinch concebe o plano, quando o professor pergunta aos alunos o que ele fará; (b) depois do encontro com Cindy Lu Quem, para verificar a compreensão do embuste do Grinch; (c) no topo da montanha, antes do choro dos Quem, oportunidade de levantar hipóteses sobre o desfecho;

e (d) após a virada, quando os Quem cantam mesmo sem presentes, para acolher as reações da turma. Em nenhuma delas há explicação de regra gramatical ou cópia de vocabulário novo; as pausas destinam-se exclusivamente a sanar dúvidas de leitura e a acompanhar a recepção do texto, em consonância com a função de acompanhamento atribuída por Cosson aos intervalos (2006, p. 62-64).

Ilustra esse procedimento uma dúvida hipotética: um aluno poderia questionar por que a tradução emprega "coração do tamanho certo", no singular, e não "corações". A pergunta oferece pretexto para uma aula de concordância, que deve ser recusada. O professor responde em uma frase, esclarecendo que se trata do coração de uma só personagem, o Grinch, e devolve a turma à questão da cena: por que o narrador explica o comportamento do Grinch dessa maneira? A dúvida linguística é resolvida sem se converter em aula, e a atenção permanece na personagem.

De modo análogo, um aluno poderia observar que "grinchoso" não consta no dicionário e perguntar se a palavra está errada. O professor não explora o episódio para explicar sufixação ou processos de formação de palavras: informa que a obra recorre com frequência a palavras inventadas, propõe à turma que crie uma expressão semelhante e prossegue a leitura, sem converter o episódio em exercício.

A leitura integral cabe em duas aulas e evita fragmentar excessivamente o texto, o que preserva o foco da atividade (Cosson, 2006, p. 63-64).

4.4 Interpretação

A interpretação desdobra-se em dois momentos (Cosson, 2006, p. 65). O momento interior, encontro individual do leitor com a obra, ocorre durante e imediatamente após a leitura e não é diretamente observável. Como primeiro passo da externalização da leitura (Cosson, 2006, p. 66), propõe-se que cada aluno registre por escrito, em poucas linhas, a cena que mais lhe chamou a atenção e o motivo. O registro não é corrigido

nem avaliado com nota: destina-se a preservar a leitura pessoal antes da discussão coletiva.

No momento exterior, adota-se uma versão do júri simulado, atividade que Cosson (2006, p. 67) reconhece como tradição da escola brasileira no registro da leitura. Propõe-se dividir a turma em defesa e acusação do Grinch, sem que se busque uma resposta definitiva sobre a personagem ser boa ou má. O julgamento serve para mobilizar os temas que a obra suscita: o consumo, uma vez que o próprio Grinch conclui que o Natal talvez "não se compre em supermercado" (Seuss, 2000); a exclusão, associada ao isolamento do Grinch, que vive em uma caverna ao norte da vila; e o estereótipo do vilão, desmontado pela própria narrativa em seu desfecho.

Argumentos hipotéticos ilustram a pluralidade de leituras: a acusação pode admitir que o Grinch tinha razão de se incomodar com o barulho da festa, mas sustentar que errou ao roubar os pertences dos Quem; a defesa pode alegar que ele merece perdão por nunca ter sido convidado. Solicita-se, em ambos os casos, sustentação em passagens do texto, pois, para Cosson (2006, p. 66), os limites da interpretação devem ser buscados na coerência da leitura. Caso surjam falas desse tipo, o professor pode utilizá-las para evidenciar que a obra comporta mais de uma leitura e que nenhuma delas precisa ser a resposta única.

A cena de Cindy Lu Quem também suscita discussão própria: ao flagrar o Grinch levando a árvore de Natal, a menina acredita na desculpa improvisada por ele. O professor questiona a turma sobre as razões de uma criança tão pequena aceitar o embuste com facilidade e sobre o efeito dessa cena no julgamento do Grinch, que, ciente de ter sido visto, mesmo assim prossegue com o plano.

Nesse ponto, exige-se maior cuidado do professor. Encerrar a discussão com a afirmação de que a lição da obra é que o Natal não se resume a presentes reinstauraria o texto como pretexto, agora para uma moral previamente definida, prática já criticada por Lajolo (1986, p. 54-55). Por

essa razão, retomam-se as respostas registradas na motivação e indaga-se à turma se a ideia inicial sobre o vilão se alterou após a leitura e por quê.

4.5 Organização da proposta em três aulas

Articuladas, as quatro etapas distribuem-se em três aulas de cinquenta minutos. Trata-se de previsão de planejamento, e não de resultado de aplicação, passível de ajuste à realidade de cada turma.

Na primeira aula, realizam-se a motivação e a introdução. Prevê-se que os alunos dediquem quinze minutos à atividade "O antagonista perfeito"; em seguida, o professor apresenta o livro, explora a capa e lê a primeira página em voz alta, a fim de familiarizar a turma com o ritmo do texto.

Na segunda aula, realiza-se a leitura completa, com as quatro pausas descritas anteriormente. É nessa aula que podem surgir perguntas sobre palavras inventadas ou sobre escolhas da tradução, e é nela que o professor precisa resistir à tentação de converter a dúvida em explicação gramatical desvinculada do texto.

Na terceira aula, o registro individual ocupa os cinco minutos iniciais, seguido do júri simulado, que demanda cerca de trinta minutos de discussão. A aula se encerra com a pergunta à turma sobre se a ideia de vilão formulada na primeira aula se modificou após a leitura.

5 Discussão: entre o riso e a crítica social

O valor de *Como o Grinch Roubou o Natal* reside na articulação entre o humor, produzido pelo ritmo e pelas palavras inventadas de Dr. Seuss, e a crítica ao consumismo natalino. Essa mesma articulação torna a obra suscetível de converter-se em pretexto: o desfecho da narrativa já oferece uma moral aparentemente pronta, e o professor pode ser tentado a apenas confirmá-la, em vez de mobilizar a turma para pensar sobre o texto.

A sequência básica de Cosson (2006) contribui para evitar esse atalho, pois cada etapa responde a uma dimensão do problema: a motivação ativa

a expectativa da turma sem fechar o sentido; a introdução situa a obra sem antecipar a narrativa; a leitura preserva o ritmo cômico sem se converter em exercício de vocabulário; e a interpretação parte do que cada aluno percebeu individualmente antes de avançar para a discussão coletiva.

Tal encaminhamento exige do professor a postura defendida por Lajolo (1986, p. 53): a de leitor, ainda que privilegiado, e não a de detentor da resposta correta. Em relação a um livro amplamente difundido pelo cinema, como *Como o Grinch Roubou o Natal*, esse cuidado é ainda mais relevante, porque é provável que a turma já conheça a história por adaptações audiovisuais e, nesse caso, cabe demonstrar que o livro oferece uma experiência de leitura distinta. Nessa direção, Cosson (2006, p. 63, 65) adverte que conhecer a história não substitui a leitura do texto literário, tampouco a adaptação audiovisual substitui o encontro individual do leitor com o livro.

Os dois contraexemplos gramaticais descritos na seção anterior, relativos ao singular de "coração" e à palavra "grinchoso", evidenciam a força dessa tentação. Uma dúvida linguística formulada pelo próprio aluno durante a leitura constitui convite quase irresistível a uma aula de gramática desvinculada do texto. Recusar o convite e devolver a dúvida à cena lida, sem excluir seu tratamento posterior de modo contextualizado, como admite Lajolo (1986, p. 56-57), marca, na prática, a diferença entre letramento literário e o uso do texto como pretexto criticado pela autora.

6 Considerações finais

Este trabalho articulou a crítica de Lajolo (1986) ao texto como pretexto e a proposta de letramento literário de Cosson (2006) para elaborar uma sequência básica de leitura de *Como o Grinch Roubou o Natal* destinada a turmas de 7º ano. A articulação não é artificial: o próprio Cosson (2006, p. 51) inicia a exposição da sequência básica com uma epígrafe de Lajolo.

Ao detalhar as quatro etapas (motivação, introdução, leitura e interpretação) com exemplos de encaminhamento em sala de aula, procurou-se

argumentar que a mediação criteriosa da leitura literária não suprime o prazer do texto; ao contrário, tende a impedir que esse prazer se reduza a entretenimento esvaziado ou que o texto sirva de pretexto para uma moral imposta externamente.

Como limitação, o trabalho não relata a aplicação efetiva da sequência em sala de aula. Como desdobramento, propõe-se aplicar a proposta e analisar, a partir dos registros dos próprios alunos, em que medida ela contribui para superar o uso do texto como pretexto no cotidiano escolar. Por ora, sustenta-se que a mediação criteriosa da leitura pode favorecer a atribuição de sentido pelo aluno e a atuação do professor como leitor entre leitores.

Um segundo desdobramento consiste em registrar sistematicamente o que os alunos escrevem no registro individual da interpretação e compará-lo ao que emerge posteriormente no júri simulado, a fim de verificar se o registro individual modifica a forma de participação na discussão coletiva ou se as duas etapas produzem leituras semelhantes. Essa comparação constitui objeto de pesquisa futura, posterior a uma primeira aplicação da proposta.

Referências

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 52-62.

SEUSS, Dr. Como o Grinch roubou o Natal. **Tradução de Mônica Rodrigues da Costa, Lavínia Fávero e Gisela Moreau**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000. Edição bilíngue. Título original: How the Grinch stole Christmas!

GRUPO DE TRABALHO 4
Práticas curriculares, didática e formação de professores: tecnologias digitais na contemporaneidade e práticas avaliativas em tempos de inteligência artificial generativa

8 trabalhos

ECA Digital e inteligência artificial: desafios para a formação continuada de professores da Educação Básica

Terezinha de Jesus Rosa Lopes (UNIC)
Cilene Maria Lima Antunes Maciel (UNIC; UFMT)
Amanda de Souza Pessoa Pivaro (UNIC)

Resumo
Este estudo discute as competências necessárias à formação continuada de professores da Educação Básica para o uso pedagógico da inteligência artificial em consonância com o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei nº 15.211/2025. A pesquisa é bibliográfica, de abordagem qualitativa, e analisa a legislação brasileira e estudos sobre formação docente, direitos digitais, ética e letramento em inteligência artificial. A discussão destaca que o uso de sistemas generativos na escola exige decisões relacionadas à privacidade, proteção de dados, confiabilidade dos conteúdos, adequação pedagógica e autonomia dos estudantes. Os referenciais examinados apontam a necessidade de integrar competências técnicas, éticas e legais à formação dos professores, para além do aprendizado operacional de ferramentas. Argumenta-se que a mediação docente continua indispensável à escolha, à avaliação e ao acompanhamento das tecnologias utilizadas em sala de aula. Conclui-se que políticas permanentes de desenvolvimento profissional podem contribuir para conciliar inovação pedagógica, cidadania digital e proteção dos direitos de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Letramento Digital. Direitos digitais. Competências docentes.

1 Introdução

A transformação digital tem modificado profundamente as formas de comunicação, acesso à informação, produção do conhecimento e participação social. No campo educacional, essas mudanças se intensificaram com a expansão das ferramentas de Inteligência Artificial (IA), especialmente dos sistemas de IA generativa, capazes de produzir textos, imagens, códigos, sínteses e diferentes tipos de conteúdos a partir de comandos dos usuários. A incorporação dessas tecnologias às práticas pedagógicas amplia possibilidades de ensino e aprendizagem, mas também produz novos desafios relacionados à ética, à privacidade, à proteção de dados, à autoria, à confiabilidade das informações e à autonomia dos estudantes.

A educação brasileira já reconhece a importância da formação para o uso crítico das tecnologias. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, em sua Competência Geral 5, a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diferentes práticas sociais, inclusive as escolares (Brasil, 2018a). A Lei nº 14.533/2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), igualmente estabelece a promoção do letramento digital e de competências relacionadas à segurança, à criação de conteúdos e à resolução de problemas no ambiente digital (Brasil, 2023).

A emergência da Inteligência Artificial, entretanto, acrescenta novas demandas à formação docente. O professor não precisa apenas saber operar ferramentas tecnológicas, mas compreender suas possibilidades, limitações, riscos e implicações pedagógicas. A UNESCO (2024) destaca que a IA está modificando a relação tradicional entre professor e estudante, fazendo emergir uma dinâmica professor-IA-estudante e exigindo novas competências profissionais. Seu marco de competências para professores organiza 15 competências em cinco dimensões: mentalidade centrada no ser humano, ética da IA, fundamentos e aplicações da IA, pedagogia da IA e IA para o desenvolvimento profissional.

Paralelamente a essa transformação tecnológica, o Brasil passou a contar com um marco jurídico específico para a proteção de crianças e adolescentes nos ambientes digitais. A Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025, instituiu o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente (ECA Digital), aplicável a produtos e serviços de tecnologia da informação direcionados a crianças e adolescentes ou de acesso provável por esse público (Brasil, 2025).

A legislação estabelece princípios relacionados à proteção integral, ao melhor interesse, à segurança, à privacidade, à proteção de dados, à educação digital e ao desenvolvimento do senso crítico para o uso seguro e responsável das tecnologias. Assim, a discussão sobre IA na educação precisa considerar não apenas o potencial pedagógico dessas ferramentas, mas também os direitos dos estudantes que delas fazem uso.

Nesse contexto, emerge a seguinte questão: como preparar os professores da educação básica para utilizar a Inteligência Artificial em conformidade com os princípios do ECA Digital?

Parte-se do pressuposto de que a utilização pedagógica da IA exigirá uma formação continuada capaz de articular conhecimentos tecnológicos, pedagógicos, éticos e legais. O professor precisa estar preparado para selecionar ferramentas, avaliar seus resultados, proteger dados dos estudantes, reconhecer riscos e orientar crianças e adolescentes para uma participação crítica e responsável no ambiente digital.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo discutir as competências que devem ser desenvolvidas na formação continuada de professores da educação básica para a utilização pedagógica da Inteligência Artificial em conformidade com os princípios do ECA Digital.

A relevância da discussão está na necessidade de aproximar três dimensões que muitas vezes são analisadas separadamente: a expansão da Inteligência Artificial, a formação profissional docente e a proteção dos direitos de crianças e adolescentes no ambiente digital. O artigo defende que a formação continuada não pode restringir-se ao domínio técnico das

ferramentas, devendo contemplar competências que permitam ao professor tomar decisões pedagógicas responsáveis e fundamentadas.

2 Inteligência artificial e educação: novas demandas para o professor

A Inteligência Artificial vem ocupando espaço crescente na educação em razão de sua capacidade de automatizar tarefas, gerar conteúdos, apoiar processos de planejamento e oferecer diferentes possibilidades de interação com informações. Sistemas generativos podem auxiliar professores na elaboração de atividades, produção de materiais didáticos, organização de conteúdos e criação de propostas diferenciadas de aprendizagem.

Entretanto, a presença da IA na educação não deve ser compreendida apenas como oportunidade de ganho de produtividade. A tecnologia também modifica a relação dos estudantes com o conhecimento e exige novas formas de mediação. Quando uma ferramenta é capaz de produzir rapidamente uma resposta aparentemente adequada, torna-se necessário discutir como verificar sua qualidade, quais fontes foram utilizadas e quais limitações estão presentes no resultado.

A UNESCO (2023) destaca que a IA generativa apresenta oportunidades, mas também riscos relacionados à privacidade, à segurança, à equidade, à confiabilidade das informações e à adequação pedagógica. Por isso, sua utilização educacional deve ser orientada por princípios centrados no ser humano e por mecanismos de supervisão e responsabilidade.

Nesse sentido, o professor assume papel fundamental. A IA pode produzir conteúdos, mas não substitui a capacidade docente de compreender o contexto da turma, identificar necessidades específicas, estabelecer objetivos de aprendizagem e realizar julgamentos pedagógicos. A tecnologia pode apoiar o trabalho docente, mas a decisão sobre sua utilização permanece vinculada à responsabilidade profissional.

A literatura recente reforça essa necessidade. Sperling *et al.* (2024), em revisão de escopo sobre letramento em IA na formação de professores,

identificaram que o tema ainda é emergente e que a formação docente apresenta lacunas importantes. O estudo evidencia que as dimensões ética e prática do conhecimento profissional ainda precisam receber maior atenção.

De maneira semelhante, Tan, Cheng e Ling (2025), em revisão sistemática de 95 estudos publicados entre 2015 e 2024, identificaram maior concentração de pesquisas sobre aplicação da IA ao ensino do que sobre as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores. Os autores defendem maior atenção às demandas formativas e aos desafios tecnológicos e éticos associados à integração da IA.

Portanto, a formação docente precisa avançar de uma perspectiva de uso instrumental da tecnologia para uma perspectiva de competência profissional para a tomada de decisões mediadas pela tecnologia. Essa mudança é fundamental. Saber utilizar uma ferramenta não significa necessariamente saber utilizá-la pedagogicamente. Um professor pode dominar tecnicamente determinado sistema de IA e, ainda assim, desconhecer riscos relacionados à privacidade, produzir atividades inadequadas à faixa etária dos estudantes ou aceitar como verdadeiras informações incorretas geradas pelo sistema.

A competência docente em IA envolve, portanto, pelo menos três dimensões articuladas: conhecimento sobre a tecnologia, capacidade de integração pedagógica e julgamento ético. É justamente nessa articulação que a formação continuada passa a assumir papel estratégico.

3 ECA Digital e proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital

A Lei nº 15.211/2025 estabelece um marco específico para a proteção de crianças e adolescentes nos ambientes digitais. O ECA Digital aplica-se aos produtos e serviços de tecnologia da informação direcionados a esse público ou cujo acesso seja provável por crianças e adolescentes, independentemente de sua localização ou forma de operação (Brasil, 2025).

A legislação parte da compreensão de que crianças e adolescentes possuem direitos também no ambiente digital e que a proteção integral precisa acompanhar as transformações tecnológicas. Entre os princípios estabelecidos estão a proteção prioritária, o melhor interesse, a segurança, a privacidade, a proteção de dados e a promoção da educação digital.

A educação aparece, portanto, como elemento importante do próprio marco de proteção. O desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de utilizar tecnologias de maneira segura e responsável constitui uma dimensão da cidadania digital, esse aspecto possui implicações diretas para a escola, embora as obrigações específicas previstas na lei sejam direcionadas principalmente aos fornecedores de produtos e serviços digitais e aos demais agentes definidos no próprio diploma legal, o ambiente educacional possui papel essencial na formação dos estudantes para o exercício de seus direitos.

Nesse cenário, o professor atua como mediador. Seu papel não é substituir as responsabilidades das plataformas digitais, mas contribuir para que os estudantes compreendam os riscos, direitos e responsabilidades relacionados ao uso das tecnologias. A relação com a Inteligência Artificial torna-se particularmente importante porque sistemas generativos podem coletar e processar informações fornecidas pelos usuários. Quando utilizados em atividades escolares, esses sistemas podem envolver dados pessoais, informações produzidas pelos estudantes ou outros conteúdos que demandam cuidados específicos.

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, estabelece que o tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes deve observar seu melhor interesse (Brasil, 2018b). Dessa forma, a utilização de ferramentas de IA no contexto escolar precisa considerar previamente quais dados serão inseridos, como serão tratados e quais riscos podem resultar desse procedimento. O ECA Digital amplia essa preocupação ao estabelecer parâmetros específicos de segurança e pro-

teção para o ambiente digital. A legislação também valoriza a educação digital, a cidadania e o desenvolvimento do senso crítico.

Assim, o professor precisa compreender que a escolha de uma ferramenta de IA não deve ocorrer exclusivamente com base em sua capacidade de gerar conteúdos. Devem ser considerados também aspectos como adequação à idade, segurança, privacidade, tratamento de dados, finalidade pedagógica e possibilidade de acompanhamento. O ECA Digital, portanto, não deve ser interpretado como uma barreira à inovação tecnológica. Ao contrário, ele estabelece princípios para que a transformação digital ocorra de maneira compatível com a proteção integral de crianças e adolescentes.

4 Formação continuada de professores para o uso responsável da IA

A necessidade de formação continuada não decorre apenas do surgimento da IA, mas da própria velocidade das transformações tecnológicas. Ferramentas são modificadas rapidamente, novas aplicações surgem e os professores precisam desenvolver capacidade de aprendizagem permanente.

A Lei nº 14.533/2023, ao instituir a Política Nacional de Educação Digital, estabelece entre seus eixos a educação digital escolar e a capacitação e especialização digital, incluindo ações voltadas à formação de professores (Brasil, 2023). A legislação demonstra que o desenvolvimento das competências digitais deve ser compreendido como responsabilidade das políticas educacionais. A formação continuada, contudo, não deve limitar-se a cursos de apresentação de ferramentas, é necessário desenvolver competências que permitam aos docentes compreender, avaliar e utilizar criticamente as tecnologias.

O marco da UNESCO (2024) constitui uma referência importante nesse sentido. O documento organiza as competências docentes em cinco dimensões: mentalidade centrada no ser humano; ética da IA; fundamen-

tos e aplicações; pedagogia da IA; e IA para o desenvolvimento profissional. Essas dimensões são organizadas em níveis progressivos de aquisição, aprofundamento e criação.

A proposta evidencia que o professor precisa ser preparado para utilizar IA de maneira segura e eficaz, mas também para compreender seus impactos e preservar a agência humana. A formação deve, portanto, superar o entendimento de que competência digital corresponde simplesmente ao domínio de ferramentas .Nesse sentido, a formação continuada pode ser organizada em torno de cinco competências fundamentais:

A primeira é o letramento em Inteligência Artificial, envolvendo conhecimentos básicos sobre funcionamento, possibilidades e limitações dos sistemas; a segunda é a avaliação crítica, necessária para verificar informações produzidas por IA, identificar erros, vieses e conteúdos inadequados; a terceira é **a** proteção de dados e privacidade, fundamental para que professores reconheçam os riscos de inserir informações pessoais dos estudantes em plataformas digitais; a quarta é a competência ética, relacionada à autoria, transparência, responsabilidade, equidade, autonomia e possíveis impactos sociais das tecnologias e a quinta é a competência pedagógica, que permite selecionar e utilizar a IA de acordo com objetivos de aprendizagem, faixa etária e características dos estudantes.

Essas competências precisam ser desenvolvidas de forma articulada, a formação que ensina apenas como utilizar uma ferramenta não prepara o professor para lidar com situações novas. Já uma formação baseada em princípios possibilita que o docente avalie diferentes tecnologias mesmo quando elas ainda não existiam no momento do curso.

5 Competências docentes e princípios do ECA Digital

A partir da análise da legislação e da literatura, compreende-se que a formação continuada precisa preparar o professor para atuar simultaneamente como usuário crítico da tecnologia e mediador da cidadania digital

dos estudantes. As principais competências podem ser sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1: Competências docentes para o uso pedagógico da IA em consonância com o ECA Digital

Competência	Aplicação na prática docente
Letramento em IA	Compreender possibilidades, funcionamento e limitações dos sistemas
Avaliação crítica	Verificar informações e conteúdos produzidos pela IA
Proteção de dados	Preservar a privacidade e evitar exposição de dados dos estudantes
Ética digital	Considerar autoria, vieses, transparência e responsabilidade
Adequação pedagógica	Relacionar a ferramenta aos objetivos de aprendizagem
Cidadania digital	Orientar estudantes para uso seguro e responsável
Mediação docente	Acompanhar e estabelecer limites para utilização da IA
Formação permanente	Atualizar conhecimentos diante das mudanças tecnológicas

Fonte: *Elaborado pelos autores com base em Brasil (2018a, 2018b, 2023, 2025), UNESCO (2023, 2024) e Sperling et al. (2024).*

O primeiro ponto destacado no quadro é o letramento em IA. O professor precisa compreender que os sistemas generativos não são fontes infalíveis de conhecimento. Seus resultados devem ser analisados e confrontados com fontes confiáveis.

A segunda competência é a avaliação crítica. Essa capacidade é especialmente importante no trabalho com estudantes, pois permite transformar a utilização da IA em oportunidade de aprendizagem. Em vez de simples-

mente aceitar uma resposta produzida pela ferramenta, o estudante pode ser orientado a verificar, comparar, questionar e reconstruir o conteúdo.

A terceira competência é a proteção de dados. No contexto escolar, o professor pode ter acesso a informações pessoais, acadêmicas e familiares dos estudantes. Inserir essas informações indiscriminadamente em sistemas de IA pode gerar riscos que precisam ser considerados antes da utilização da ferramenta.

A quarta competência corresponde à ética digital. O professor precisa refletir sobre autoria, uso responsável, vieses, discriminação, transparência e autonomia. A utilização de IA para produzir trabalhos escolares, por exemplo, exige novas discussões sobre aprendizagem e autoria.

A quinta competência é a adequação pedagógica. A ferramenta deve estar subordinada ao objetivo educacional. Não se trata de utilizar IA porque ela está disponível, mas porque seu uso pode contribuir para determinada aprendizagem.

A sexta competência relaciona-se à cidadania digital. O professor precisa preparar os estudantes para compreender que seus direitos também existem no ambiente digital. Essa perspectiva está diretamente relacionada aos princípios do ECA Digital.

A sétima competência é a mediação docente. Mesmo quando uma ferramenta apresenta mecanismos automáticos de proteção, a supervisão pedagógica continua sendo necessária. O professor precisa estabelecer critérios de uso compatíveis com a idade e o desenvolvimento dos estudantes.

Finalmente, a formação permanente é indispensável porque a IA está em constante transformação, vale ressaltar que a formação inicial dificilmente conseguirá acompanhar todas as mudanças tecnológicas que ocorrerão ao longo da carreira docente, assim a proposta apresentada converge com o marco da UNESCO (2024), que defende o desenvolvimento profissional contínuo e uma abordagem centrada no ser humano.

6 Possibilidades para a formação continuada

Considerando as competências identificadas, a formação continuada pode ser estruturada de maneira integrada, evitando cursos isolados e exclusivamente instrumentais, um primeiro eixo deve abordar fundamentos da Inteligência Artificial**,** permitindo aos professores compreender conceitos básicos, tipos de ferramentas, características da IA generativa e principais limitações.

Um segundo eixo deve concentrar-se na integração pedagógica, discutindo situações concretas de planejamento, produção de materiais, diferenciação das atividades e avaliação; o terceiro eixo deve abordar ética, privacidade e proteção de dados, articulando a LGPD e o ECA Digital às situações vivenciadas nas escolas, o quarto eixo deve tratar de cidadania digital, preparando os professores para orientar crianças e adolescentes sobre direitos, responsabilidades, segurança e participação crítica no ambiente virtual.

Por fim, um quinto eixo deve contemplar avaliação e acompanhamento, permitindo que os professores analisem os resultados produzidos pelas ferramentas e desenvolvam critérios para decidir quando sua utilização é adequada.

A formação pode ocorrer por meio de oficinas, estudos de caso, grupos de trabalho, comunidades de prática e acompanhamento pedagógico. O aspecto fundamental é que o professor tenha oportunidade de experimentar a tecnologia e, simultaneamente, refletir sobre suas implicações.

Essa perspectiva é coerente com a literatura recente, onde a revisão de Sperling *et al.* (2024) evidencia a necessidade de ampliar a discussão sobre conhecimentos práticos e éticos dos professores no campo da IA. Já Tan, Cheng e Ling (2025) identificam uma lacuna na produção científica relacionada especificamente às necessidades de desenvolvimento profissional docente para a integração da IA. Portanto, a formação continuada deve ser compreendida como processo permanente e não como treinamento pontual para determinada plataforma.

7 Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo discutir as competências que devem ser desenvolvidas na formação continuada de professores da educação básica para a utilização pedagógica da Inteligência Artificial em conformidade com os princípios do ECA Digital. A análise bibliográfica e documental permitiu compreender que a expansão da IA na educação ocorre em um contexto marcado por novas exigências relacionadas à proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital. O ECA Digital representa importante avanço ao reconhecer a necessidade de proteção, segurança, privacidade, educação digital e desenvolvimento do senso crítico nesse ambiente.

Diante desse cenário, confirma-se o pressuposto de que os professores precisarão de formação continuada específica para utilizar a Inteligência Artificial de maneira responsável. Essa formação não pode se limitar ao domínio operacional das ferramentas, é preciso desenvolver competências relacionadas ao letramento em IA, à avaliação crítica, à proteção de dados, à ética, à cidadania digital e à adequação pedagógica.

Também se evidencia que a responsabilidade docente não deve ser confundida com as obrigações atribuídas às plataformas digitais pelo ECA Digital. O professor possui papel essencial como mediador da aprendizagem e da cidadania digital, enquanto as responsabilidades legais dos fornecedores devem ser compreendidas nos termos da própria legislação.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada constitui elemento estratégico para aproximar inovação tecnológica e proteção de direitos. Preparar professores para utilizar a IA significa oferecer condições para que possam avaliar criticamente as tecnologias, selecionar recursos adequados, proteger os dados dos estudantes e orientar crianças e adolescentes para uma participação segura e responsável no ambiente digital.

Nesse sentido, o desafio da educação contemporânea não consiste simplesmente em incorporar Inteligência Artificial às escolas, mas em construir uma cultura de uso crítico, ético, pedagógico e responsável da

tecnologia. O ECA Digital oferece um importante marco para essa construção, enquanto a formação continuada representa um dos principais caminhos para transformar seus princípios em práticas educativas.

Referências

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

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018b.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025**. Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

SPERLING, Katarina; STENBERG, Carl-Johan; MCGRATH, Cormac; ÅKERFELDT, Anna; HEINTZ, Fredrik; STENLIDEN, Linnéa. In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education: a scoping review. **Computers and Education Open**, v. 6, 100169, 2024. DOI:. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169

TAN, Xiao; CHENG, Gary; LING, Man Ho. Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: a systematic review. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 8, 100355, 2025. DOI:. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355

UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023.

UNESCO. **AI competency framework for teachers**. Paris: UNESCO, 2024. DOI:. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

Entre a resposta e o percurso: autoria e práticas avaliativas em tempos de inteligência artificial generativa

Rigoberto Ximenes Lopes (IFMT)
Edione Teixeira de Carvalho (IFMT)

Resumo
O artigo analisa os desafios que a Inteligência Artificial Generativa (IAG) impõe à avaliação da aprendizagem, especialmente quando o produto final é tomado como principal evidência do desempenho do estudante. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e de caráter exploratório-reflexivo, fundamentada em estudos sobre avaliação formativa, autoria, integridade acadêmica e uso educacional da IAG. Argumenta-se que a qualidade de um texto ou de uma resposta produzida com auxílio tecnológico não demonstra, por si só, o percurso de aprendizagem. Também se questiona a suficiência de estratégias baseadas exclusivamente em proibições e detectores de conteúdo gerado por IA. Como contribuição, apresenta-se a Matriz de Evidências do Percurso Avaliativo em Contextos de IAG (MEPA-IAG), composta por seis dimensões: compreensão, autoria decisional, argumentação, verificação crítica, revisão e metacognição/transparência. A proposta articula produto, processo e explicação do estudante para ampliar a validade das evidências avaliativas. Conclui-se que a IAG reforça a importância da mediação docente, do julgamento humano e de atividades coerentes com os objetivos de aprendizagem, sem exigir o uso da tecnologia em todas as avaliações.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa. Avaliação da Aprendizagem. Autoria.

1 Introdução

A popularização de sistemas de Inteligência Artificial Generativa (IAG) introduziu uma tensão particular no campo da avaliação educacional. A novidade não reside simplesmente no fato de estudantes terem acesso a mais uma tecnologia, mas na possibilidade de sistemas generativos produzirem, em poucos segundos, objetos que durante décadas foram utilizados como evidências de aprendizagem: textos argumentativos, resumos, respostas dissertativas, códigos, imagens, roteiros, traduções, apresentações e soluções para problemas. Quando a produção final pode resultar de diferentes combinações entre conhecimentos do estudante, consultas a fontes, colaboração humana e interação com sistemas de IA, a pergunta avaliativa deixa de ser apenas "a resposta está correta?" e passa a incluir "que evidências permitem compreender o que este estudante efetivamente sabe, decidiu, verificou e aprendeu?".

Esse deslocamento não significa que a avaliação tenha perdido sua função. Ao contrário, torna mais visível um problema que antecede a própria IAG: a tendência de confundir o produto avaliado com a aprendizagem que se pretende inferir a partir dele. Uma redação bem estruturada, por exemplo, pode oferecer indícios importantes de domínio linguístico e argumentativo, mas não é uma janela transparente para todos os processos cognitivos que a produziram. Do mesmo modo, uma resposta incorreta pode esconder estratégias parcialmente adequadas, hipóteses relevantes ou conhecimentos que ainda precisam de mediação. A presença da IAG amplia essa distância entre produto e processo porque acrescenta um agente tecnológico capaz de participar significativamente da elaboração.

A discussão contemporânea tem oscilado entre respostas de contenção e propostas de integração. Em um extremo, aparecem proibições gerais, aumento de provas supervisionadas e uso de detectores de texto gerado por IA. Em outro, encontram-se posições que tratam a tecnologia como presença inevitável e defendem sua incorporação às atividades. Nenhuma dessas respostas, quando tomada isoladamente, resolve o pro-

blema pedagógico. Há objetivos de aprendizagem para os quais o uso de IA deve ser restringido, como situações em que se pretende observar fluência de escrita independente, cálculo mental ou domínio conceitual sem auxílio externo. Em outros casos, saber interagir criticamente com sistemas de IA, verificar suas respostas e decidir quando rejeitá-las pode integrar o próprio objetivo formativo. A questão, portanto, não é estabelecer uma autorização universal, mas construir coerência entre finalidade de aprendizagem, condições da tarefa e evidências consideradas na avaliação.

A orientação da UNESCO para a IAG na educação e na pesquisa enfatiza uma abordagem centrada no ser humano, na qual a tecnologia deve ampliar capacidades sem deslocar a agência e a responsabilidade humanas (Miao; Holmes, 2023). Em direção semelhante, o marco de competências em IA para professores destaca dimensões relacionadas à ética, à pedagogia, aos fundamentos de IA e ao desenvolvimento profissional docente (Miao; Cukurova, 2024). Essas orientações são relevantes porque deslocam a discussão de uma oposição simplificada entre usar e não usar IA para uma pergunta sobre que competências humanas, pedagógicas e éticas devem permanecer no centro do processo educativo.

No campo específico da avaliação, pesquisas recentes apontam para a necessidade de maior atenção aos processos de aprendizagem, ao pensamento de ordem superior, à autenticidade das tarefas e à explicitação das formas de uso da IA. Em estudo com 318 educadores de diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares, Bower *et al.* (2024) identificaram percepções de que ensino e avaliação deveriam valorizar mais processos, pensamento crítico, criatividade, interação presencial e uso ético da tecnologia. Propostas como a AI Assessment Scale procuram, por sua vez, tornar explícitos diferentes níveis de integração da IA nas tarefas, evitando que a regra sobre seu uso permaneça implícita ou ambígua (Furze *et al.*, 2024).

No Brasil, Bogéa (2026) problematiza avaliação, currículo e autoria em tempos de IAs generativas a partir de uma discussão ontoepistemológica

relacional. O presente artigo dialoga com essa inquietação, mas segue uma direção distinta e complementar: busca formular uma proposição pedagógico-conceitual capaz de auxiliar o professor a identificar e organizar evidências do percurso de aprendizagem. Não se pretende oferecer um instrumento universal ou uma rubrica já validada empiricamente, e sim um quadro analítico que possa orientar o redesenho de tarefas em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Diante disso, o problema que orienta este estudo é: como as práticas avaliativas podem ser reorganizadas, diante da Inteligência Artificial Generativa, para produzir evidências de aprendizagem, autoria, pensamento crítico e tomada de decisão sem reduzir a avaliação à identificação ou proibição do uso da tecnologia? O objetivo geral é analisar os desafios impostos pela IAG às práticas avaliativas contemporâneas e discutir possibilidades de reorganização da avaliação a partir da valorização do percurso de aprendizagem. Especificamente, busca-se: a) discutir limites de avaliações centradas exclusivamente no produto final; b) analisar implicações da IAG para autoria, integridade e validade das evidências; c) problematizar o uso de detectores de IA como prova isolada de autoria; d) propor dimensões para observar o percurso avaliativo; e e) discutir implicações dessa reorganização para a didática e a formação de professores.

A tese defendida é que a avaliação em tempos de IAG ganha consistência quando deixa de depender de uma única evidência e passa a triangular produto, processo e explicação do estudante. Nesse movimento, a autoria não é entendida apenas como ausência de ferramentas externas, mas como responsabilidade pelas decisões, fontes, argumentos, verificações e transformações realizadas durante a produção. É nesse ponto que se situa a contribuição central do artigo: a proposição da Matriz de Evidências do Percurso Avaliativo em Contextos de IAG (MEPA-IAG), organizada em seis dimensões que podem ser selecionadas e combinadas conforme o objetivo de aprendizagem.

2 Avaliação da aprendizagem: do produto à regulação do processo

A discussão sobre avaliação da aprendizagem é anterior às tecnologias digitais e oferece fundamentos importantes para compreender por que a IAG não cria, do zero, a necessidade de mudança. Luckesi (2011) critica a redução da avaliação a práticas classificatórias e destaca sua função de diagnóstico e tomada de decisão. Nessa perspectiva, avaliar não se encerra na atribuição de uma nota: envolve obter informações sobre a aprendizagem e utilizá-las para decidir como prosseguir. Esse entendimento é especialmente pertinente em ambientes mediados por IA porque recoloca a pergunta sobre a qualidade da informação produzida pelo instrumento avaliativo. Se o professor não consegue inferir, a partir do produto, quais conhecimentos e decisões foram mobilizados pelo estudante, a avaliação perde parte de sua capacidade diagnóstica.

Hoffmann (2005), ao desenvolver a concepção de avaliação mediadora, enfatiza acompanhamento, interpretação das produções do estudante e intervenção pedagógica. A avaliação deixa de funcionar como um momento isolado e passa a integrar o percurso do ensino. O valor do erro, da revisão e das tentativas sucessivas torna-se maior porque eles revelam deslocamentos de compreensão que uma entrega final, sozinha, pode ocultar. Em contextos com IAG, essa perspectiva permite compreender registros de versões, justificativas de escolhas, comparações entre respostas e revisões como materiais avaliativos, e não como burocracia adicional sem significado.

Perrenoud (1999) associa a avaliação formativa à regulação das aprendizagens. Regular implica ajustar situações didáticas a partir de informações sobre o percurso do aluno, reconhecendo que aprender é um processo desigual, situado e suscetível a intervenções. A avaliação, assim, não é apenas medição posterior; participa da própria aprendizagem. Esse princípio ajuda a evitar uma reação frequente diante da IAG: concentrar todos os esforços em assegurar que a produção seja inteiramente "sem

IA", mesmo quando isso não é o objetivo pedagógico central. Em muitos casos, pode ser mais produtivo desenhar a atividade para tornar visíveis as operações intelectuais que o estudante realiza com ou sem apoio tecnológico.

A literatura internacional sobre avaliação formativa reforça essa direção. Black e Wiliam (1998), em revisão seminal, demonstraram a relevância do feedback e do uso das evidências de aprendizagem para modificar ensino e aprendizagem. Boud e Falchikov (2006) ampliam a discussão ao defender uma avaliação orientada para a aprendizagem em longo prazo, na qual os estudantes também desenvolvam capacidade de julgar a qualidade de seu próprio trabalho. Essa capacidade de julgamento é particularmente importante diante de sistemas de IAG que produzem respostas plausíveis, porém não necessariamente corretas, adequadas ao contexto ou sustentadas por fontes confiáveis.

A autonomia também ocupa lugar central. Em Freire (1996), ensinar não se reduz à transferência de conhecimento; exige criticidade, curiosidade, responsabilidade e participação ativa do educando. Transposta para o debate atual, essa compreensão impede que a interação com IA seja tratada como mera recepção de respostas. O estudante que copia uma saída gerada sem compreendê-la opera de forma distinta daquele que formula um problema, compara alternativas, identifica inconsistências, verifica fontes, modifica o material e consegue explicar por que tomou determinada decisão. A diferença entre essas situações não é captada adequadamente por uma avaliação que observa somente o texto final.

A noção de evidência é decisiva. Avaliar significa fazer inferências sobre capacidades, conhecimentos e aprendizagens a partir de desempenhos observáveis. Se a condição de produção muda, também deve mudar a interpretação que se faz do desempenho. Uma tarefa que antes permitia inferir certo grau de escrita independente pode passar a medir, sem que o professor perceba, a capacidade de solicitar, selecionar e editar respostas geradas por uma ferramenta. Isso não torna a tarefa inútil, mas altera o

construto efetivamente observado. O problema surge quando o professor pretende avaliar uma competência e, na prática, recolhe evidências de outra.

Assim, a tradição da avaliação formativa, mediadora e reguladora oferece um ponto de partida sólido para o debate contemporâneo. A IAG funciona como catalisador de uma questão já presente: quanto mais a avaliação depende de um único produto descontextualizado, mais frágil pode ser a inferência sobre aprendizagem. A resposta pedagógica não precisa ser a multiplicação de controles, mas o desenho intencional de situações que façam emergir evidências diversificadas, compreensíveis e relacionadas aos objetivos curriculares.

3 Inteligência artificial generativa e a crise da evidência avaliativa

Sistemas de IAG baseados em modelos de linguagem de grande escala produzem conteúdo a partir de padrões aprendidos em grandes conjuntos de dados. Embora o funcionamento técnico desses sistemas seja complexo, pedagogicamente importa reconhecer duas características: eles podem gerar respostas de alta fluência em ampla variedade de tarefas e, ao mesmo tempo, podem produzir informações incorretas, inventadas, enviesadas ou inadequadas ao contexto. A orientação da UNESCO chama atenção justamente para a necessidade de validação humana, proteção de dados, adequação etária e uso pedagógico intencional (Miao; Holmes, 2023). Portanto, a qualidade formal de uma resposta gerada não deve ser confundida com conhecimento confiável.

Na avaliação, essa capacidade tecnológica provoca uma crise de evidência, entendida aqui como enfraquecimento da relação inferencial entre o produto entregue e a competência que se deseja avaliar. Kaldaras, Akaeze e Reckase (2024) discutem a validade de avaliações no contexto da IA generativa e destacam que a introdução da tecnologia exige atenção ao que a pontuação realmente representa. Se uma atividade foi desenhada para

observar capacidade de construir uma argumentação sem apoio externo, mas permite silenciosamente que parte substantiva do texto seja gerada por IA, a validade da inferência fica comprometida. Por outro lado, se o objetivo é avaliar a capacidade de comparar, verificar e melhorar respostas geradas por IA, impedir qualquer interação com a tecnologia seria incoerente com o próprio construto.

Esse raciocínio ajuda a superar a ideia de que existe uma única política de IA adequada para todas as avaliações. Furze *et al.* (2024), ao apresentar a AI Assessment Scale, trabalham com níveis diferenciados de uso de IA, justamente porque tarefas e objetivos educacionais não são homogêneos. Lye e Lim (2024) também argumentam que uma corrida permanente de policiamento contra a tecnologia tende a não resolver os problemas fundamentais da avaliação e propõem pensar o redesenho a partir de diferentes posturas diante da IA. O ponto comum é a necessidade de tornar explícita a relação entre tarefa, objetivo e nível de participação tecnológica.

Uma atividade avaliativa pode, por exemplo, declarar que a IA não é permitida porque o objetivo é observar desempenho independente; pode permitir usos restritos, como revisão ortográfica; pode autorizar apoio na geração de ideias, desde que o estudante documente e verifique o processo; ou pode exigir o uso da tecnologia para avaliar justamente a competência de interrogá-la e criticá-la. Em todos esses casos, a regra precisa ser conhecida antes da realização da tarefa e deve estar vinculada a uma justificativa pedagógica. A transparência reduz tanto a ambiguidade para o estudante quanto a arbitrariedade na correção.

Os resultados de Bower *et al.* (2024) são ilustrativos. Educadores participantes do estudo associaram as mudanças necessárias a maior foco em processos, pensamento de ordem superior, atividades presenciais, criatividade, colaboração e explicitação de fontes. Também aparecem sugestões como acompanhar rascunhos, realizar entrevistas, usar tarefas mais personalizadas e reduzir atividades baseadas apenas em reprodução

de informações. Esses elementos convergem com uma perspectiva de avaliação em que a evidência é distribuída ao longo do percurso, e não concentrada na entrega final.

Há, contudo, risco de transformar qualquer tarefa em um portfólio exaustivo. Se cada atividade exigir gravações, registros completos de prompts, versões sucessivas, defesa oral e diário reflexivo, o custo de avaliação pode se tornar inviável para professores e estudantes. A proposta de percursos não deve ser confundida com documentação total. O princípio mais adequado é o da amostragem intencional de evidências: selecionar poucos momentos do processo que sejam suficientemente informativos para o objetivo em questão. Em uma produção textual, por exemplo, podem ser suficientes um plano inicial, uma versão intermediária com comentários e uma breve justificativa final. Em um projeto, podem ser utilizados checkpoints de decisão.

A crise da evidência avaliativa, portanto, não deve ser lida como impossibilidade de avaliar. Ela exige maior precisão sobre o que se pretende inferir. O professor continua podendo avaliar escrita, raciocínio, interpretação, solução de problemas, criatividade e domínio conceitual, mas precisa reconhecer que certas formas tradicionais de tarefa podem não isolar essas capacidades como antes. A resposta mais consistente é desenhar uma ecologia de evidências em que diferentes manifestações do aprendizado possam ser confrontadas e interpretadas em conjunto.

4 Autoria, integridade e os limites da lógica de detecção

A autoria é uma das categorias mais tensionadas pela IAG. Em uma concepção estreita, ser autor poderia significar produzir cada palavra sem qualquer mediação externa. Essa definição, porém, pouco corresponde às práticas reais de escrita e produção de conhecimento, que historicamente envolvem leitura, diálogo, revisão, ferramentas de correção, orientação docente, bibliotecas, motores de busca e colaboração. A IAG acrescenta um tipo de mediação de grande potência, capaz de produzir blocos extensos

de conteúdo. Por isso, a questão deixa de ser simplesmente a presença de mediação e passa a envolver grau de participação, transparência, responsabilidade e capacidade de responder pelo resultado.

Neste artigo, a expressão autoria decisional é utilizada para designar o conjunto de escolhas intelectuais pelas quais o estudante pode ser responsabilizado: definição do problema, seleção de fontes, critérios de aceitação ou rejeição de sugestões, organização de argumentos, verificação de informações, revisão e justificativa das mudanças. A autoria decisional não elimina a importância da produção própria, mas oferece uma categoria adicional para contextos em que a IA é permitida ou requerida. Um estudante pode recorrer à IAG e ainda demonstrar agência autoral se suas decisões são compreendidas, justificadas e criticamente sustentadas; inversamente, pode apresentar um texto formalmente sofisticado sem evidenciar domínio quando apenas aceita a produção automática.

A integridade acadêmica continua sendo indispensável. Quando uma instituição ou atividade proíbe determinado uso de IA, ocultar esse uso constitui descumprimento da regra. Quando o uso é permitido, a transparência sobre a contribuição da ferramenta pode fazer parte da própria avaliação. No âmbito científico brasileiro, o CNPq passou a orientar, em 2026, a declaração do uso de ferramentas de IAG nas diferentes fases da pesquisa e mantém a responsabilidade humana sobre o conteúdo final (CNPq, 2026). Embora uma política de pesquisa não possa ser simplesmente transposta para todas as tarefas escolares, ela expressa um princípio útil: transparência tecnológica não substitui responsabilidade autoral.

A preocupação com integridade estimulou o crescimento de ferramentas destinadas a identificar textos gerados por IA. No entanto, a literatura recomenda cautela no uso desses sistemas como prova isolada. Weber-Wulff *et al.* (2023), ao testar diferentes detectores, encontraram limitações de acurácia e confiabilidade. Liang *et al.* (2023) demonstraram, em um conjunto de detectores avaliados, risco de viés contra textos de autores não nativos de inglês. Essas evidências são especialmente relevantes

porque uma falsa acusação de uso indevido pode produzir consequências acadêmicas e relacionais significativas.

Isso não implica afirmar que toda tecnologia de detecção é inútil ou que seu desempenho permanecerá inalterado. Modelos e detectores evoluem rapidamente. A conclusão pedagógica mais prudente é outra: uma pontuação probabilística de detector não deve funcionar como evidência única e conclusiva de autoria. Se houver dúvida fundada sobre um trabalho, a análise pode considerar coerência com produções anteriores, registros de versões, fontes utilizadas, capacidade de explicar conceitos, decisões tomadas e uma conversa com o estudante. O objetivo é construir julgamento com múltiplas evidências, não substituir julgamento profissional por um indicador automatizado.

A centralidade excessiva da detecção também pode deslocar o sentido da avaliação. Quando professor e estudante passam a se relacionar predominantemente pela suspeita, a tarefa corre o risco de converter-se em dispositivo de vigilância. Cotton, Cotton e Shipway (2023) observam que a chegada do ChatGPT intensificou desafios de integridade, mas a resposta institucional requer revisão de práticas, regras claras e educação para o uso responsável. A avaliação formativa, por definição, precisa produzir informação que ajude a aprender. Um sistema orientado apenas a descobrir transgressões pode até cumprir função disciplinar, mas não substitui essa função pedagógica.

Há ainda um efeito paradoxal: se estudantes passam a escrever deliberadamente de forma menos elaborada para evitar suspeita de IA, ou se professores desconsideram produções legítimas por causa de um detector, a tecnologia começa a degradar a própria qualidade da escrita e da relação pedagógica. A alternativa é fortalecer evidências que não dependam de adivinhar a origem estatística de cada frase. Uma breve defesa oral, a explicação de por que uma fonte foi escolhida, a comparação entre versões ou a reconstrução de uma solução podem fornecer informações mais diretamente relacionadas à aprendizagem.

5 Percurso metodológico

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, bibliográfica e de caráter exploratório-reflexivo. A opção por uma revisão narrativa decorre do objetivo de articular fundamentos consolidados da avaliação da aprendizagem com um campo tecnológico em rápida transformação, sem pretensão de produzir síntese sistemática exaustiva ou estimativas de efeito. O corpus teórico foi organizado em dois eixos. O primeiro reúne autores de referência sobre avaliação formativa, mediadora, regulação da aprendizagem e autonomia, entre eles Luckesi (2011), Hoffmann (2005), Perrenoud (1999), Black e Wiliam (1998), Boud e Falchikov (2006) e Freire (1996). O segundo contempla literatura e documentos publicados principalmente entre 2023 e 2026 sobre IAG, validade da avaliação, integridade, detecção, redesenho de tarefas e competências docentes.

A constituição do segundo eixo privilegiou artigos revisados por pares e documentos institucionais disponíveis em periódicos e repositórios acadêmicos, incluindo produções da UNESCO e estudos em periódicos como Education and Information Technologies, Frontiers in Education, Australasian Journal of Educational Technology, Education Sciences, International Journal for Educational Integrity, Patterns e Bakhtiniana. Foram utilizados descritores em português e inglês relacionados a inteligência artificial generativa, avaliação, autoria, integridade acadêmica, validade, formação de professores, assessment redesign e AI detection. Publicações clássicas sobre avaliação não foram submetidas a recorte temporal.

A leitura analítica foi orientada por seis categorias: finalidade da avaliação; relação entre produto e evidência; validade da inferência; autoria e responsabilidade; integridade e detecção; e implicações para a formação docente. A partir do cruzamento dessas categorias, foi elaborada a Matriz de Evidências do Percurso Avaliativo em Contextos de IAG (MEPA-IAG). Trata-se de proposição conceitual derivada da literatura, e não de instrumento psicométrico ou rubrica validada. Por esse motivo, as dimensões apresentadas devem ser compreendidas como princípios de

planejamento a serem posteriormente testados, adaptados e investigados empiricamente em diferentes contextos educacionais.

Durante a elaboração do manuscrito, utilizou-se o ChatGPT, desenvolvido pela OpenAI, de maneira pontual e exclusivamente como ferramenta de apoio à organização textual e à revisão linguística preliminar. A ferramenta não foi empregada na definição do problema de pesquisa, na constituição ou seleção do corpus, na leitura e interpretação dos estudos, na elaboração das categorias analíticas, na construção da MEPA-IAG ou na formulação das conclusões. Todas as sugestões geradas foram submetidas à análise crítica, revisão e edição pelos autores. Não foram inseridos na ferramenta dados pessoais, informações confidenciais ou conteúdos inéditos de terceiros. Os autores assumem integral responsabilidade pelo conteúdo, pela precisão das informações, pelas referências e pelos argumentos apresentados no artigo.

Como o trabalho não realizou coleta de dados com seres humanos nem intervenção em campo, não houve submissão a Comitê de Ética em Pesquisa. A limitação principal do percurso metodológico está justamente em seu caráter teórico: a proposta pode apresentar coerência conceitual, mas sua viabilidade, carga de trabalho, confiabilidade entre avaliadores e efeitos sobre estudantes e professores exigem estudos posteriores.

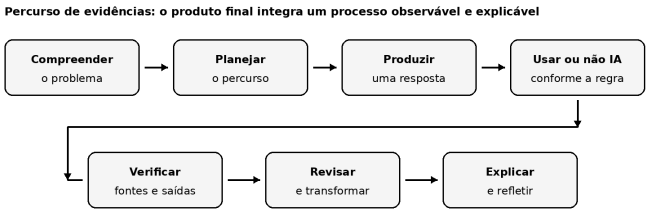
6 Matriz de evidências do percurso avaliativo em contextos de IAG (MEPA-IAG)

A MEPA-IAG parte de uma premissa simples: em situações nas quais a IA pode interferir de modo relevante no produto final, a avaliação deve procurar evidências adicionais que tornem visível o percurso. A matriz não determina que toda atividade inclua todas as dimensões, nem que a IA seja obrigatoriamente utilizada. Ela funciona como um repertório para o professor selecionar evidências coerentes com o objetivo de aprendizagem e com a condição de uso da tecnologia estabelecida para a tarefa.

A proposta se apoia em sete princípios. O primeiro é a clareza: estudantes precisam saber o que está sendo avaliado e que usos de IA são permitidos, restritos ou vedados. O segundo é a coerência: a condição tecnológica deve corresponder ao objetivo formativo. O terceiro é a multiplicidade: inferências importantes não devem depender de uma única evidência quando há alto risco de ambiguidade. O quarto é a proporcionalidade: a quantidade de registros exigidos deve ser compatível com a relevância da atividade. O quinto é a dialogicidade: explicar escolhas e receber devolutivas faz parte do processo. O sexto é a transparência: quando houver uso de IA, sua participação deve ser descrita conforme as regras da atividade. O sétimo é a inclusão: o desenho não pode pressupor acesso desigual a ferramentas pagas nem utilizar indicadores automatizados de modo discriminatório.

O percurso proposto pode ser representado como um ciclo em que o estudante compreende a tarefa, planeja, produz, interage ou não com tecnologias autorizadas, verifica, revisa e explica/reflete. A sequência não é necessariamente linear: revisão pode levar a nova busca de fontes, verificação pode alterar o planejamento e a reflexão pode ocorrer em diferentes etapas. O valor do esquema está em mostrar que o produto final é apenas um dos pontos de observação.

Figura 1: Percurso de evidências na MEPA-IAG



Fonte: *elaboração dos autores (2026).*

As seis dimensões da matriz não representam etapas obrigatórias e sequenciais, mas tipos de evidência. Em uma tarefa curta, o professor pode selecionar duas ou três. Em uma atividade de maior relevância,

como projeto, artigo, produção multimodal ou avaliação de unidade, pode combinar as seis. O quadro a seguir apresenta a função de cada dimensão e exemplos de evidências possíveis.

Quadro 1: Dimensões da Matriz de Evidências do Percurso Avaliativo em Contextos de IAG

Dimensão	Pergunta avaliativa	Evidências possíveis	Exemplos de critérios
1. Compreensão	O estudante compreendeu o problema, os conceitos e as exigências da tarefa?	Explicação inicial; mapa conceitual; hipótese; reformulação do problema; resposta a pergunta de checagem.	Precisão conceitual; identificação do problema; relação entre conceitos e contexto.
2. Autoria decisional	Quais escolhas intelectuais foram realizadas pelo estudante?	Plano; seleção de fontes; justificativa de estratégia; registro de decisões; comparação de alternativas.	Pertinência das escolhas; autonomia; coerência entre objetivo, fontes e estratégia.
3. Argumentação	O estudante consegue sustentar as afirmações e explicar por que adotou determinada solução?	Defesa oral breve; notas justificativas; comentários no texto; explicação de procedimentos.	Coerência; uso de evidências; capacidade de responder a questionamentos.

Dimensão	Pergunta avaliativa	Evidências possíveis	Exemplos de critérios
4. Verificação crítica	O estudante verificou informações, fontes e respostas geradas por ferramentas?	Checagem de referências; confronto com fonte primária; identificação de erro ou viés; comparação de respostas.	Confiabilidade das fontes; detecção de inconsistências; critérios explícitos de validação.
5. Revisão e transformação	O estudante foi capaz de melhorar o trabalho a partir de feedback, novas evidências ou crítica à IA?	Versões; trechos revisados; registro do antes/depois; justificativa das alterações.	Qualidade da revisão; incorporação crítica de feedback; correção de problemas identificados.
6. Metacognição e transparência	O estudante reconhece como aprendeu, quais limites encontrou e como a IA participou, quando utilizada?	Reflexão final; declaração de uso; autoavaliação; identificação de dificuldades e aprendizagens.	Consciência do processo; transparência; responsabilidade sobre o produto final.

Fonte: *elaboração dos autores (2026), a partir da literatura analisada.*

A primeira dimensão, compreensão, busca evitar que a qualidade formal do produto mascare ausência de domínio conceitual. Uma pergunta de checagem, uma breve explicação inicial ou a reformulação do problema com palavras próprias podem revelar se o estudante compreende o que

está fazendo. Não se trata de exigir uma "prova extra" para cada atividade, mas de escolher um indicador simples quando a compreensão constitui objetivo central.

A autoria decisional desloca a pergunta de "quem digitou cada frase?" para "quem tomou as decisões intelectualmente relevantes?". Essa dimensão é especialmente útil quando a IA é permitida. O professor pode solicitar que o estudante indique as fontes selecionadas, a estratégia adotada, as sugestões da IA que foram descartadas e a razão do descarte. O foco não é recompensar quantidade de registros, e sim tornar avaliáveis as escolhas que dão direção ao trabalho.

A argumentação permite verificar se o estudante sustenta a solução apresentada. Uma defesa oral de dois ou três minutos, perguntas individualizadas ou comentários anexados ao texto podem ser suficientes. A explicação oral não deve servir como armadilha para "pegar" o estudante, mas como oportunidade de tornar explícito o raciocínio. Quando a pessoa compreende seu trabalho, tende a conseguir explicar relações, limitações e critérios, ainda que não reproduza exatamente as palavras do texto.

A verificação crítica torna-se central porque sistemas generativos podem produzir informações plausíveis e incorretas. Avaliar essa dimensão significa observar se o estudante distingue afirmação de evidência, checa referências, consulta fontes confiáveis e reconhece limites. Em tarefas nas quais a IA é usada, pode ser pedagogicamente produtivo incluir deliberadamente a comparação entre uma resposta gerada e documentos de referência. O objetivo não é ensinar desconfiança indiscriminada, mas cultivar julgamento informado.

A revisão e transformação fazem do processo de melhoria uma evidência. O estudante pode apresentar uma versão inicial e outra final, destacando duas ou três alterações importantes. O valor não está em comprovar que houve muitas versões, e sim em demonstrar capacidade de responder a feedback, corrigir inconsistências e aprimorar argumentos.

Essa dimensão se articula diretamente à avaliação formativa e mediadora discutida anteriormente.

Por fim, metacognição e transparência reúnem duas capacidades: compreender o próprio processo de aprendizagem e declarar adequadamente a participação de ferramentas. Uma autoavaliação curta pode perguntar o que foi mais difícil, o que mudou entre as versões, que erro foi identificado e qual parte do trabalho exigiu maior julgamento. Quando a IA foi utilizada, o estudante pode indicar finalidade e extensão do uso. A informação permite ao professor interpretar melhor as demais evidências e reforça responsabilidade autoral.

6.1 Redesenho de tarefas: da entrega isolada à triangulação de evidências

A matriz pode ser aplicada sem transformar a avaliação em procedimento burocrático. O redesenho começa pela identificação do objetivo de aprendizagem e pela escolha de poucas evidências capazes de sustentá-lo. O Quadro 2 ilustra como tarefas tradicionais podem ser reorganizadas para produzir informação adicional sobre o percurso.

Quadro 2: Exemplos de redesenho avaliativo com evidências do percurso

Tarefa	Risco quando só o produto é observado	Evidências adicionais selecionadas	Possível condição de uso da IA
Texto argumentativo	O texto final pode ocultar quem formulou tese, selecionou fontes e revisou argumentos.	Tese inicial; mapa de fontes; um trecho revisado com justificativa; defesa oral breve.	IA proibida na primeira versão ou permitida na etapa de revisão, com declaração.

Tarefa	Risco quando só o produto é observado	Evidências adicionais selecionadas	Possível condição de uso da IA
Resolução de problema	A resposta correta pode resultar de ferramenta externa sem compreensão do procedimento.	Hipótese inicial; etapas de solução; explicação de um passo crítico; comparação com solução alternativa.	IA restrita ou permitida para comparação após tentativa própria.
Projeto ou estudo de caso	Um produto sofisticado pode esconder partici-pação desigual e decisões pouco compreendidas.	Checkpoints; registro de decisões; divisão de responsabilidades; apresentação e perguntas indivi-dualizadas.	IA permitida em etapas definidas, com registro da finalidade.
Leitura e interpretação	Resumo ou comentário pode ser gerado sem leitura efetiva do texto-base.	Anotações de leitura; seleção de passagem; interpretação inicial; crítica a uma resposta de IA.	IA utilizada somente após leitura e produção inicial.
Produção multimodal	Imagem, roteiro e texto podem ser automatizados sem reflexão sobre escolhas comunicativas.	Storyboard; justificativa de linguagem; fontes; comparação entre versões; reflexão sobre público-alvo.	IA permitida como ferramenta de criação, desde que as decisões sejam justificadas.

Fonte: *elaboração dos autores (2026).*

Um exemplo permite visualizar a lógica. Suponha uma avaliação em que estudantes devam escrever um texto argumentativo sobre um tema curricular. Em um desenho centrado apenas no produto, o professor recebe a versão final e tenta inferir, a partir dela, domínio conceitual, leitura

de fontes, capacidade argumentativa e autoria. Em um desenho orientado pela MEPA-IAG, a tarefa pode ser dividida em quatro evidências de baixo custo: uma tese inicial escrita em aula; um pequeno mapa com três fontes e a justificativa de sua relevância; a versão final; e uma reflexão de até cinco linhas explicando uma mudança importante e declarando eventual uso de IA. Para trabalhos selecionados ou em caso de dúvida, uma conversa oral curta pode complementar a triangulação.

Esse arranjo não torna o uso de IA invisível nem presume que toda utilização seja inadequada. Se a finalidade for avaliar escrita independente, o professor pode estabelecer que a primeira versão seja realizada sem IA. Se a finalidade incluir revisão crítica, a ferramenta pode ser autorizada após essa etapa, e o estudante passa a ser avaliado também pela capacidade de aceitar, rejeitar e modificar sugestões. Em ambos os casos, a regra é anterior à tarefa e as evidências são coerentes com o construto.

Outro ganho é a redução da dependência de detectores. Quando há um conjunto mínimo de evidências do percurso, a pergunta sobre autoria deixa de depender exclusivamente de um índice probabilístico. Isso não elimina situações de fraude, mas cria condições mais justas para interpretar o trabalho e conversar com o estudante. Também amplia a possibilidade de feedback, pois o professor pode identificar em que ponto do processo ocorreu a dificuldade: compreensão, escolha de fontes, argumentação, verificação ou revisão.

A matriz pode ainda ser incorporada a rubricas. Entretanto, recomenda-se evitar transformar as seis dimensões em uma lista fixa com pesos iguais. Cada tarefa possui finalidades distintas. Em uma atividade de checagem conceitual, compreensão e argumentação podem ser prioritárias; em um projeto de pesquisa, autoria decisional, verificação e transparência podem receber maior peso; em uma produção artística, revisão, justificativa das escolhas e relação entre forma e intenção podem ser mais relevantes. A matriz organiza perguntas avaliativas, não substitui a decisão pedagógica do professor.

7 Implicações para a didática e a formação de professores

A reorganização da avaliação em contextos de IAG depende diretamente da formação docente. Não basta comunicar aos professores que devem "usar IA" ou "evitar IA"; é necessário construir repertório para compreender capacidades e limites das ferramentas, estabelecer regras de uso, desenhar tarefas coerentes e interpretar evidências produzidas em processos híbridos. O Marco Referencial de Competências em IA para Professores da UNESCO organiza competências em cinco dimensões – mentalidade centrada no ser humano, ética da IA, fundamentos e aplicações, pedagogia de IA e IA para o desenvolvimento profissional – distribuídas em níveis de progressão (Miao; Cukurova, 2024). Esse desenho reforça que a competência docente não é apenas operacional.

No campo da avaliação, uma formação consistente precisa incluir pelo menos quatro núcleos. O primeiro é conceitual: distinguir avaliação diagnóstica, formativa e somativa, compreender validade e reconhecer que um instrumento produz evidências parciais. O segundo é tecnológico: conhecer, em nível suficiente, o que ferramentas generativas conseguem fazer e por que suas saídas requerem verificação. O terceiro é ético: discutir autoria, transparência, dados pessoais, vieses, equidade e regras institucionais. O quarto é didático: redesenhar tarefas, selecionar evidências de processo, construir rubricas e oferecer feedback sem ampliar de modo impraticável a carga de trabalho.

Esse último ponto é decisivo. Recomendações sobre avaliação em tempos de IA muitas vezes são formuladas como se o professor tivesse tempo ilimitado para analisar versões, entrevistar todos os estudantes e verificar extensos registros de prompts. Em turmas numerosas, esse desenho é inviável. A formação deve trabalhar com estratégias de amostragem: escolher um ou dois checkpoints; utilizar autoavaliações breves; realizar defesas orais por amostra ou em atividades de maior peso; solicitar apenas decisões críticas; integrar registros ao próprio tempo de aula. A inovação só se sustenta quando considera as condições reais do trabalho docente.

A equidade constitui outro eixo. Ferramentas de IA possuem diferentes modelos de acesso e podem oferecer recursos mais avançados em planos pagos. Se uma avaliação exige IA, a instituição precisa assegurar condições equivalentes. Da mesma forma, a proteção de dados e a idade dos estudantes devem ser consideradas, especialmente na Educação Básica. A orientação da UNESCO destaca abordagem apropriada à idade e proteção da agência humana (Miao; Holmes, 2023). Não é aceitável transformar a competência de pagar por uma ferramenta mais potente em vantagem avaliativa não declarada.

O debate sobre detectores também precisa fazer parte da formação. Professores devem compreender que indicadores automatizados são probabilísticos e sujeitos a erros, além de conhecer evidências de vieses documentados em determinados detectores e contextos (Liang *et al.*, 2023; Weber-Wulff *et al.*, 2023). A decisão sobre integridade não pode ser terceirizada para uma porcentagem. Protocolos institucionais mais seguros combinam análise contextual, escuta do estudante, histórico do trabalho e critérios claros de devido processo.

Didaticamente, a IAG exige maior alinhamento entre objetivo e instrumento. Se o objetivo é que o estudante aprenda a escrever um parágrafo coeso sem apoio, é legítimo criar uma situação controlada sem IA. Se o objetivo é revisar um texto profissional em ambiente no qual ferramentas generativas estarão disponíveis, impedir sua utilização pode reduzir a autenticidade da tarefa. Se o objetivo é aprender conteúdos disciplinares, a IA pode ser usada como objeto de crítica: o estudante confronta uma resposta gerada com textos de referência e identifica imprecisões. A regra de uso deve, portanto, derivar da finalidade, não de uma posição abstrata favorável ou contrária à tecnologia.

Na formação de professores, exemplos concretos têm potencial maior que orientações genéricas. Um exercício formativo pode pedir ao docente que escolha uma avaliação já utilizada, identifique qual aprendizagem pretende inferir, teste o que uma IAG consegue fazer com a mesma tarefa e,

em seguida, redesenhe-a selecionando duas dimensões da MEPA-IAG. Esse procedimento transforma a IA de ameaça abstrata em elemento analisável do planejamento. O professor passa a perguntar não "como impedir o ChatGPT?", mas "que evidência eu preciso para sustentar esta decisão avaliativa?".

Essa mudança também reposiciona o papel docente. Quanto mais fácil se torna gerar respostas, maior o valor da mediação que ajuda a formular boas perguntas, comparar argumentos, interpretar fontes, reconhecer limites e tomar decisões responsáveis. A tecnologia pode automatizar partes da produção, mas não elimina a necessidade de definir o que vale a pena aprender, quais critérios orientam um julgamento e que experiências favorecem desenvolvimento humano. Nesse sentido, a avaliação em tempos de IAG não diminui a função do professor; torna mais explícita sua responsabilidade como designer de situações de aprendizagem e intérprete de evidências.

8 Considerações finais

A Inteligência Artificial Generativa torna mais difícil sustentar práticas avaliativas que tratam o produto final como evidência suficiente da aprendizagem. Essa dificuldade, contudo, não representa o fim da avaliação nem exige uma volta generalizada a exames exclusivamente presenciais e sem tecnologia. O que se torna necessário é maior precisão sobre a finalidade da tarefa, as condições de produção e as evidências utilizadas para inferir aprendizagem.

Também se argumentou que a resposta centrada exclusivamente em detecção é insuficiente. Estudos com detectores documentaram limitações e riscos de viés, razão pela qual indicadores automatizados não devem ser tratados como prova única de autoria. A integridade acadêmica continua essencial, mas precisa ser apoiada por regras claras e por julgamento baseado em múltiplas evidências. A autoria, nesse cenário, pode

ser observada também nas decisões que o estudante compreende, justifica e assume como próprias.

Como contribuição, o artigo apresentou a Matriz de Evidências do Percurso Avaliativo em Contextos de IAG (MEPA-IAG), composta por seis dimensões: compreensão, autoria decisional, argumentação, verificação crítica, revisão e metacognição/transparência. A matriz propõe uma passagem da entrega isolada para a triangulação entre produto, processo e explicação. Não se trata de exigir todas as dimensões em toda atividade, mas de selecionar aquelas que melhor sustentam o objetivo curricular e que podem ser observadas de maneira proporcional às condições de ensino.

A proposta também recusa dois extremos. De um lado, não pressupõe que a IA deva ser usada em todas as avaliações; existem situações em que a restrição é pedagogicamente necessária. De outro, não considera sustentável responder à presença da tecnologia apenas com proibição e vigilância. Entre esses extremos, há espaço para desenhos avaliativos nos quais a regra de uso é explícita, a responsabilidade humana permanece central e o estudante é chamado a demonstrar compreensão, julgamento e capacidade de revisão.

Por ser uma proposição conceitual, a MEPA-IAG requer investigação empírica. Estudos futuros podem aplicá-la na Educação Básica e no Ensino Superior, analisar percepção de professores e estudantes, verificar impacto na carga de trabalho, comparar confiabilidade entre avaliadores e examinar quais combinações de evidências são mais adequadas a diferentes áreas. Também será necessário acompanhar a evolução das próprias ferramentas de IAG, pois tarefas hoje consideradas resistentes à automação podem deixar de sê-lo.

A questão central, portanto, não é apenas descobrir se uma resposta teve participação de IA. Para a educação, importa construir situações nas quais aquilo que o estudante compreendeu, escolheu, verificou, transformou e aprendeu possa aparecer. Em tempos de geração automática de

respostas, avaliar o percurso significa preservar a avaliação como prática de conhecimento sobre a aprendizagem e como oportunidade de formação do julgamento humano.

Referências

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles**, Policy & Practice, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI:. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

BOGÉA, Diogo. O que ainda estamos avaliando? Breves considerações sobre avaliação, currículo e autoria em tempos de IAs generativas. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 21, n. 3, e70570p, 2026. DOI:. https://doi.org/10.1590/2176-4573p70570

BOUD, David; FALCHIKOV, Nancy. Aligning assessment with long-term learning. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 31, n. 4, p. 399-413, 2006. DOI:. https://doi.org/10.1080/02602930600679050

BOWER, Matt; TORRINGTON, Jodie; LAI, Jennifer W. M.; PETOCZ, Peter; ALFANO, Mark. How should we change teaching and assessment in response to increasingly powerful generative Artificial Intelligence? Outcomes of the ChatGPT teacher survey. **Education and Information Technologies**, v. 29, n. 12, p. 15403-15439, 2024. DOI:. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12405-0

CNPQ - CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Diretrizes de integridade na pesquisa apoiada pelo CNPq**. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/composicao/comissao-de-integridade/diretrizes. Acesso em: 3 ago. 2026.

COTTON, Debby R. E.; COTTON, Peter A.; SHIPWAY, J. Reuben. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 61, n. 2, p. 228-239, 2024. Publicado online em 2023. DOI:. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURZE, Leon; PERKINS, Mike; ROE, Jasper; MACVAUGH, Jason. The AI Assessment Scale (AIAS) in action: a pilot implementation of GenAI-supported assessment. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 40, n. 4, p. 38-55, 2024. DOI:. https://doi.org/10.14742/ajet.9434

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 25. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KALDARAS, Leonora; AKAEZE, Hope O.; RECKASE, Mark D. Developing valid assessments in the era of generative artificial intelligence. **Frontiers in Education**, v. 9, art. 1399377, 2024. DOI:. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1399377

LIANG, Weixin; YUKSEKGONUL, Mert; MAO, Yining; WU, Eric; ZOU, James. GPT detectors are biased against non-native English writers. **Patterns**, v. 4, n. 7, art. 100779, 2023. DOI:. https://doi.org/10.1016/j.patter.2023.100779

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LYE, Che Yee; LIM, Lyndon. Generative Artificial Intelligence in Tertiary Education: Assessment Redesign Principles and Considerations. **Education Sciences**, v. 14, n. 6, art. 569, 2024. DOI:. https://doi.org/10.3390/educsci14060569

MIAO, Fengchun; CUKUROVA, Mutlu. **AI competency framework for teachers**. Paris: UNESCO, 2024. DOI:. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. DOI:. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. **Tradução de Patrícia Chittoni Ramos**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WEBER-WULFF, Debora et al. Testing of detection tools for AI-generated text. **International Journal for Educational Integrity**, v. 19, art. 26, 2023. DOI:. https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z

Estado do conhecimento entre 2020 e 2025: desafios na educação na era da inteligência artificial

Neandro Schwartz (UFMS)
Ludma Rayara Alves dos Santos (UNIR)
Lildeani Santos Coelho (UNIR)
Karina Rodrigues de Faria (UNIR)

Resumo
Este estudo analisa desafios da educação diante da expansão da inteligência artificial (IA) na produção científica brasileira publicada entre 2020 e 2025. Trata-se de um estado do conhecimento, de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de buscas no Portal de Periódicos CAPES e da seleção de 13 artigos, examinados com base na Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados foram organizados em cinco categorias: formação docente e desenvolvimento profissional; transformações pedagógicas, curriculares e avaliativas; ética, privacidade e integridade acadêmica; desenvolvimento cognitivo, autonomia e formação humana; e infraestrutura, acesso e confiabilidade tecnológica. A análise aponta a necessidade de ampliar a formação continuada, rever estratégias avaliativas, atualizar os currículos e estabelecer critérios éticos para o uso de sistemas inteligentes. Também evidencia preocupações com plágio, proteção de dados, confiabilidade das respostas automatizadas e dependência tecnológica. Conclui-se que a integração da IA à educação requer decisões críticas e responsáveis, orientadas pela formação humana e pelo fortalecimento da autonomia intelectual dos estudantes.
A pesquisa contou com apoio da CAPES, Código de Financiamento 001.

Palavras-chave: Ensino. Estado do Conhecimento. Formação Continuada. Inteligência Artificial.

1 Introdução

A inteligência artificial (IA) tem ocupado espaço crescente nas discussões contemporâneas sobre educação em razão dos avanços tecnológicos das últimas décadas. Sistemas capazes de processar informações, gerar conteúdos, personalizar aprendizagens e auxiliar na tomada de decisões vêm transformando as formas de ensinar e aprender, exigindo reflexões sobre seus impactos pedagógicos (Aguiar, 2023; Santos, 2023).

Essas transformações ultrapassam a simples introdução de ferramentas tecnológicas, pois afetam as relações entre estudantes, professores e conhecimento, além da produção, do acesso e da circulação de informações. Nesse contexto, a IA amplia as possibilidades de personalização do ensino e de estratégias inovadoras de aprendizagem (Bezerra *et al.*, 2024; Ribeiro *et al.*, 2024; Veras, 2024).

Entretanto, sua incorporação envolve desafios relacionados à infraestrutura, à adaptação curricular e à formação de competências digitais para o uso crítico e responsável. Destacam-se riscos de dependência tecnológica, disseminação de informações incorretas, comprometimento da privacidade, enfraquecimento do pensamento crítico e desigualdades de acesso (Bezerra *et al.*, 2024). Figueiredo *et al.* (2023) alertam que o uso indiscriminado dessas ferramentas pode comprometer processos fundamentais da aprendizagem sem adequada mediação pedagógica. Parreira, Lehmann e Oliveira (2021) apontam a insegurança de professores diante da IA, associada à ausência de formação específica e à rápida evolução dessas tecnologias.

Nesse cenário, amplia-se a produção científica sobre as potencialidades, limitações e desafios da IA na educação, contemplando aspectos técnicos, sociais, culturais e políticos (Azambuja; Silva, 2024; Barbosa *et al.*, 2023; Cerquiare; Bonidia; Sestito, 2025). Diante disso, torna-se relevante compreender como a produção científica nacional tem abordado os desafios educacionais decorrentes do avanço da IA. Assim, este estudo busca responder: Quais desafios para a educação na era da inteligência

artificial têm sido evidenciados na produção científica nacional publicada entre 2020 e 2025? Para tanto, objetiva analisar esses desafios na produção científica nacional no período.

2 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estado do conhecimento, de abordagem qualitativa. Segundo Morosini, Nascimento e Nez (2021), essa metodologia busca identificar, organizar, analisar e sintetizar a produção científica sobre determinada temática em um período específico.

A coleta de dados foi realizada na plataforma Periódicos CAPES, utilizando os descritores "inteligência artificial AND desafios AND educação", com recorte temporal de 2020 a 2025. Foram considerados como critérios de inclusão: produção nacional, acesso aberto, artigos revisados por pares e publicações em língua portuguesa. Inicialmente, foram identificados 60 trabalhos. Após a triagem dos títulos, resumos e, quando necessário, textos completos, o corpus foi reduzido a 13 estudos, selecionados conforme os critérios estabelecidos. A análise considerou as pré-categorias: autor(es) e ano; título; tipo de pesquisa e objetivo; e principais resultados relacionados aos desafios da educação na era da IA.

O corpus foi analisado com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira, os 13 artigos foram selecionados e organizados; na segunda, identificaram-se e agruparam-se unidades de sentido relacionadas aos desafios educacionais; e, na terceira, as categorias foram interpretadas à luz do referencial teórico e do objetivo da pesquisa, permitindo discutir os principais desafios evidenciados na produção científica.

3 Resultados e discussões

No Quadro 1 são apresentados os trabalhos selecionados para compor o corpus da pesquisa, organizados segundo as pré-categorias: autor(es) e ano; título; tipo de pesquisa e objetivo; e principais resultados relacionados aos desafios da educação na era da inteligência artificial. Essa sistematização possibilitou uma visão geral das características das produções analisadas e dos principais aspectos investigados. Posteriormente, os dados referentes aos desafios identificados foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Rodrigues e Rodrigues (2023).	A inteligência Artificial na Educação: os Desafios do ChatGPT.	Artigo de revisão bibliográfica e caráter reflexivo. O estudo teve como objetivo discutir o uso do ChatGPT no contexto educacional, analisando seus impactos, possibilidades e desafios para os processos de ensino e aprendizagem, bem como suas implicações para professores e estudantes.	• Possibilidade de plágio e fraude; • Dificuldade de identificar autoria e originalidade dos trabalhos; • Dependência excessiva da tecnologia pelos estudantes; • Redução do pensamento crítico; • Risco de informações incorretas; • Necessidade de formação docente; • Desafios éticos; • Preocupações com a confiabilidade.

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Azambuja e Silva (2024).	Novos Desafios para a Educação na Era da Inteligência Artificial.	Artigo teórico-reflexivo, fundamentado em revisão bibliográfica. O estudo teve como objetivo discutir os impactos da inteligência artificial na educação, analisando os desafios filosóficos, éticos e pedagógicos decorrentes da crescente inserção dessas tecnologias nos processos educativos.	• Fragilização intelectual dos estudantes; • Redução do exercício da reflexão; • Dependência excessiva de I.A; • Dificuldade de distinguir informações confiáveis; • Problemas éticos; • Riscos de plágio; • Redefinição das práticas de ensino; • Insuficiência da formação docente; • Privacidade e ao uso de dados pessoais;

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Parreira, Lehmann e Oliveira (2021).	O Desafio das Tecnologias de Inteligência Artificial na Educação: Percepção e Avaliação dos Professores.	Pesquisa quantitativa de caráter descritivo, realizada por meio de survey com professores da educação básica. O estudo teve como objetivo analisar as percepções e avaliações de docentes sobre o uso das tecnologias de	• Falta de formação docente; •Integração da IA às práticas pedagógicas; • Resistência de professores ao uso de novas tecnologias; • Necessidade de adaptação dos processos de ensino e aprendizagem; • Preocupações éticas; • Riscos à privacidade; • Dependência excessiva da I.A;

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Continuação da linha 4			
		inteligência artificial na educação, identificando expectativas, preocupações e desafios relacionados à sua adoção no contexto escolar.	• Desigualdades de acesso; • Necessidade de políticas educacionais; • Incertezas quanto aos impactos da IA na qualidade da educação.

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Martins *et al.* (2024).	O Uso da Inteligência Artificial na Educação: Análise e Percepção de Professores.	Pesquisa descritiva de abordagem quantitativa, realizada por meio da aplicação de questionários a professores. O estudo teve como objetivo analisar o conhecimento, as percepções e o uso da inteligência artificial por docentes, identificando desafios relacionados à sua inserção no contexto educacional.	• Falta de formação e capacitação; • Necessidade de adaptação; • Questões éticas do uso da IA; • Riscos de dependência excessiva; • Possibilidade de uso inadequado; • Necessidade de atualização curricular; • Preocupações com privacidade; • Resistência dos docentes à incorporação de novas tecnologias no processo educativo.

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Almeida Filho (2024).	Desafios Éticos para o Uso de Inteligência Artificial na Educação e na Pesquisa.	Artigo teórico-reflexivo, fundamentado em revisão bibliográfica e análise conceitual. O estudo teve como objetivo discutir os desafios éticos relacionados ao uso da inteligência artificial na educação e na pesquisa, examinando implicações decorrentes da crescente utilização dessas tecnologias em ambientes acadêmicos e científicos.	• Ética relacionada ao uso da I.A; • Riscos de plágio; • Dificuldades na identificação da autoria e originalidade; • Possibilidade de disseminação de informações falsas ou imprecisas; • Dependência excessiva; • Fragilização do pensamento crítico; • Riscos à privacidade; • Necessidade de regulamentação; • Desafios para garantir a integridade científica e acadêmica.

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Mantenga e Rodas (2024).	Inteligência Artificial e Tecnologias: Desafios para o Desenvolvimento das Competências Docentes na Educação em	Artigo de revisão bibliográfica e análise documen-tal. O estudo teve como objetivo discutir os desafios impostos pela inteligência artificial e pelas tecnologias digitais ao desenvolvimento das competências docentes na	• Insuficiência de formação docente; • Necessidade de desenvolvimento de competên-cias digitais; • Dificuldades de integração das tecnologias aos processos de ensino; • Carência de infraestrutura; • Limitações no acesso à internet; • Necessidade de atualização profissional; • Resistência à de novas

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Continuação da linha 7			
	Moçambique.	educação em Moçambique, refletindo sobre a preparação dos professores diante das transformações tecnológicas contemporâneas.	tecnologias; • Desigualdades no acesso; • Necessidade de reformulação curricular para atender às demandas da era digital; • Desafios relacionados ao uso crítico, ético e responsável da inteligência artificial na educação.

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Catelan (2023).	O Papel da Inteligência Artificial no Ensino a Distância.	Artigo de revisão bibliográfica de caráter qualitativo. O estudo teve como objetivo analisar o papel da inteligência artificial no Ensino a Distância (EaD), discutindo suas implicações para os processos de ensino e	• Necessidade de formação docente; • Dependência excessiva de tecnologias digitais; • Questões éticas; • Riscos à privacidade e à segurança dos dados; • Dificuldades para garantir a autenticidade; • Possibilidade de redução da interação humana nos processos de ensino e aprendizagem; • Necessidade de

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Continuação da linha 8			
		aprendizagem e os desafios decorrentes de sua utilização no contexto educacional.	atualização da prática pedagógica; • Desigualdades de acesso às tecnologias; • Riscos de uso inadequado das ferramentas de I.A; • Necessidade de regulamentação e definição de diretrizes para o uso da IA na educação.

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Villarroel (2023).	Reflexões sobre Inteligência Artificial e os Sentidos da Prática Educativa na Contemporaneidade.	Artigo teórico-reflexivo, fundamentado em revisão bibliográfica. O estudo teve como objetivo refletir sobre os impactos da inteligência artificial nos processos educativos contemporâneos, discutindo suas implicações para a prática pedagógica, a formação humana e os sentidos da educação.	• Redução da autonomia intelectual dos estudantes; • Fragilização do pensamento crítico e reflexivo; • Dependência excessiva das tecnologias digitais; • Necessidade de redefinir o papel do professor; • Desafios éticos; • Possibilidade de desumanização dos processos educativos; • Dificuldade de preservar relações pedagógicas significativas em ambientes tecnologizados; • Necessidade de promover o uso crítico e consciente da IA;

Continuação da linha 9

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Albuquerque e Dores (2023).	Uso da Inteligência Artificial no Ensino de Física: Potencialidades e Desafios.	Artigo de revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. O estudo teve como objetivo discutir o uso da inteligência artificial no ensino de Física, analisando os principais desafios relacionados à incorporação dessas	• Necessidade de formação docente; • Dificuldades na integração da IA às práticas pedagógicas; • Dependência excessiva das tecnologias digitais; • Questões éticas; • Riscos de uso inadequado; • Desafios para garantir a confiabilidade; • Necessidade de atualização curricular; • Limitações de
Continuação da linha 10			
		tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.	infraestrutura tecnológica; • Desigualdades de acesso às tecnologias digitais; • Necessidade de desenvolver o pensamento crítico.

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Souza e Cordeiro (2024).	Inteligência Artificial no Currículo da Educação Básica: uma Abordagem Temática no Espaçotempo da Universidade.	Relato de experiência de abordagem qualitativa. O estudo teve como objetivo desenvolver e analisar uma proposta formativa voltada à inserção da Inteligência Artificial no currículo da Educação Básica, por meio de uma abordagem temática realizada no contexto universitário, promovendo discussões sobre a presença da IA nos processos educativos.	• Necessidade de inserção no currículo escolare; • Falta de formação de professores; • Necessidade de desenvolvimento do letramento digital; • Questões éticas; • Desafios para integrar a IA às práticas pedagógicas; • Necessidade de atualização curricular; • Riscos de uso acrítico das tecnologias digitais; • Desigualdades de acesso às tecnologias;

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Teles, Silva e Silva (2024).	Percepções de Professores de Química da Amazônia Paraense sobre a Incorporação da Inteligência Artificial no Ensino.	Pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo, realizada com professores de Química da Amazônia Paraense. O estudo teve como objetivo analisar as percepções docentes sobre a incorporação da inteligência	• Falta de formação docente; • Necessidade de capacitação contínua dos professores; • Dificuldades na integração da IA às práticas pedagógicas; • Limitações de infraestrutura; • Desigualdades de acesso às tecnologias digitais; • Insegurança dos docentes diante do uso da IA; • Questões éticas; • Riscos

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Continuação da linha 12			
		artificial no ensino, identificando desafios, preocupações e necessidades relacionadas ao uso dessa tecnologia no contexto educacional.	de dependência das tecnologias; • Necessidade de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes; • Necessidade de atualização curricular.
Fonseca e Barbosa (2024).	Navegando Além das Paredes da Sala de Aula: a Revolução da Inteligência Artificial na Educação a Distância e a Vanguarda	Artigo de revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. O estudo teve como objetivo discutir os impactos da inteligência artificial na Educação a Distância (EaD) e no ensino híbrido, analisando os desafios relacionados à	• Necessidade de formação e capacitação docente;

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Continuação da linha 13			
	do Ensino Híbrido.	incorporação dessas tecnologias nos processos educativos contemporâneos.	• Questões éticas; • Riscos à privacidade e à proteção dos dados; • Dependência excessiva de tecnologias digitais; • Dificuldades para garantir a autenticidade; • Desafios para manter a interação humana e o engajamento dos estudantes; • Desigualdades de acesso às tecnologias; • Necessidade de

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Continuação da linha 13			
			atualização das práticas pedagógicas e dos modelos de avaliação; • Riscos de uso inadequado das ferramentas de IA; • Necessidade de regulamentação e definição de diretrizes para o uso da inteligência artificial na educação.

Autor(es) e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de pesquisa desenvolvida e objetivo	Principais resultados (desafios na educação na era da IA)
Marcom e Porto (2023).	O Uso da Inteligência Artificial na Educação com Ênfase à Formação Docente.	Artigo de revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. O estudo teve como objetivo discutir o uso da inteligência artificial na educação, com ênfase na formação docente, analisando os desafios que essa tecnologia impõe à atuação e à preparação dos professores para os contextos educacionais contemporâneos.	• Insuficiência de formação docente; • Dificuldades de integração da IA às práticas pedagógicas; •Atualização permanente da formação docente; • Questões éticas relacionadas ao uso da I.A; • Riscos de dependência das tecnologias digitais; • Resistência à adoção de novas tecnologias por parte de alguns profissionais; • Necessidade de adequação curricular.

Fonte: *elaborado pelo autor (2026).*

Após análise da pré-categoria **"Principais resultados (desafios na educação na era da IA)"** emergiram cinco categorias analíticas, sendo elas: Categoria 1 – Formação docente e desenvolvimento profissional; Categoria 2 – Transformações pedagógicas, curriculares e avaliativas; Categoria 3 – Aspectos éticos, privacidade e integridade acadêmica; Categoria 4 –

Desenvolvimento cognitivo, autonomia e formação humana; Categoria 5 – Infraestrutura, acesso e confiabilidade tecnológica. Tais categorias são interpretadas e discutidas a seguir.

Categoria 1 – Formação docente e desenvolvimento profissional: Esta categoria reúne os desafios relacionados à preparação dos professores para atuar em um contexto educacional marcado pela crescente presença da inteligência artificial. Os estudos analisados evidenciam que muitos docentes ainda possuem conhecimentos limitados sobre o funcionamento, as potencialidades e as limitações dessas tecnologias, dificultando sua integração às práticas pedagógicas. Destaca-se, portanto, a necessidade de formação continuada, desenvolvimento de competências digitais e atualização profissional, para que os professores utilizem a IA de forma crítica, ética e pedagogicamente adequada.

Categoria 2 – Transformações pedagógicas, curriculares e avaliativas: Esta categoria reúne os desafios relacionados à preparação dos professores para atuar em um contexto educacional marcado pela crescente presença da inteligência artificial. Os estudos analisados evidenciam que muitos docentes ainda possuem conhecimentos limitados sobre o funcionamento, as potencialidades e as limitações dessas tecnologias, dificultando sua integração às práticas pedagógicas. Destaca-se, portanto, a necessidade de formação continuada, desenvolvimento de competências digitais e atualização profissional, para que os professores utilizem a IA de forma crítica, ética e pedagogicamente adequada.

Categoria 3 – Aspectos éticos, privacidade e integridade acadêmica: Esta categoria engloba os desafios relacionados às implicações éticas do uso da inteligência artificial na educação. Os trabalhos analisados destacam preocupações com plágio, fraude acadêmica, autoria, segurança e privacidade de dados, além da necessidade de regulamentação dessas ferramentas. Também são apontadas questões sobre transparência algorítmica e integridade científica, evidenciando a importância de normas e

diretrizes que orientem o uso responsável da IA nos contextos educacionais.

Categoria 4 – Desenvolvimento cognitivo, autonomia e formação humana: Esta categoria refere-se aos impactos da inteligência artificial nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Os estudos apontam preocupações relacionadas à dependência excessiva das tecnologias, à redução da autonomia intelectual, ao enfraquecimento do pensamento crítico e da capacidade reflexiva. Também são destacados riscos de desumanização dos processos educativos e substituição de interações humanas por sistemas automatizados, reforçando a necessidade de uma formação que valorize a reflexão crítica, a autonomia e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Categoria 5 – Infraestrutura, acesso e confiabilidade tecnológica: Esta categoria abrange os desafios relacionados às condições técnicas e estruturais para a implementação da inteligência artificial na educação. Entre os principais aspectos estão as desigualdades de acesso às tecnologias digitais, as limitações de infraestrutura e conectividade e as dificuldades de instituições e estudantes para utilizar adequadamente esses recursos. Também se destacam preocupações quanto à confiabilidade das informações produzidas pela IA incluindo conteúdos imprecisos, incorretos ou enviesados.

A categoria "Formação docente e desenvolvimento profissional" foi uma das mais recorrentes, evidenciando que a preparação dos professores é central para a integração crítica da IA nos processos educativos. Aguiar (2023), Santos (2023) e Veras (2024) apontam que a expansão das tecnologias inteligentes exige competências digitais e pedagógicas, tornando a formação continuada indispensável para compreender suas potencialidades e limitações e evitar um uso meramente instrumental.

A categoria "Transformações pedagógicas, curriculares e avaliativas" evidencia que a IA desafia modelos educacionais tradicionais, exigindo mudanças em currículos, metodologias e avaliações. Bezerra *et al.* (2024),

Ribeiro *et al.* (2024) e Cerquiare, Bonidia e Sestito (2025) destacam a necessidade de modelos flexíveis, voltados ao desenvolvimento de competências críticas, criativas e reflexivas, ampliando o papel docente para a mediação e problematização do conhecimento.

A categoria "Aspectos éticos, privacidade e integridade acadêmica" contempla questões como plágio, autoria, segurança de dados e transparência algorítmica. Figueiredo *et al.* (2023), Barbosa *et al.* (2023) e Costa Júnior *et al.* (2026) ressaltam os riscos do uso indiscriminado da IA e a necessidade de diretrizes institucionais e políticas públicas que orientem seu uso ético e assegurem a integridade dos processos educacionais e científicos.

A categoria "Desenvolvimento cognitivo, autonomia e formação humana" reúne preocupações com a dependência tecnológica, a redução da autonomia intelectual e o enfraquecimento do pensamento crítico. Gatti (2019), Santos (2023) e Costa Júnior *et al.* (2026) defendem a preservação do caráter humanizador da educação, uma vez que o uso da IA sem mediação crítica pode comprometer a argumentação, a reflexão e a tomada autônoma de decisões.

Por fim, a categoria "Infraestrutura, acesso e confiabilidade tecnológica" evidencia que os benefícios da IA não se distribuem de forma uniforme nos contextos educacionais. Desigualdades de acesso, limitações de infraestrutura e conectividade e confiabilidade das informações produzidas pelos sistemas aparecem com frequência nos estudos. Aguiar (2023), Veras (2024) e Bezerra *et al.* (2024) ressaltam que a incorporação efetiva da IA depende não apenas da disponibilidade das ferramentas, mas também de condições materiais e institucionais adequadas.

Em síntese, os resultados evidenciam que os desafios educacionais relacionados à inteligência artificial são múltiplos e interdependentes. Sua integração requer investimentos em formação docente, atualização curricular, infraestrutura, regulamentação ética e desenvolvimento do pensamento crítico. O desafio consiste em conciliar inovação tecnológica e

formação humana, garantindo que a IA contribua para o desenvolvimento educacional sem comprometer os princípios éticos, críticos e emancipatórios da educação.

4 Considerações finais

Com base nos resultados, conclui-se que a inteligência artificial tem provocado transformações significativas no campo educacional, acompanhadas de desafios que demandam atenção. A análise da produção científica nacional publicada entre 2020 e 2025 evidenciou preocupações relacionadas à formação docente, às mudanças curriculares e avaliativas, aos aspectos éticos, ao desenvolvimento cognitivo e às desigualdades de acesso às tecnologias. Essas questões são interdependentes e requerem ações articuladas, especialmente quanto à formação docente, à regulamentação e ao uso responsável da IA. Nesse contexto, a valorização do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da formação humana é fundamental para evitar a dependência tecnológica e favorecer práticas educativas significativas.

Para pesquisas futuras, sugere-se investigar como professores e estudantes utilizam ferramentas de IA nos diferentes níveis de ensino, considerando suas percepções, dificuldades e estratégias no cotidiano escolar. Esses estudos poderão ampliar a compreensão dos impactos da tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem e subsidiar propostas formativas, curriculares e pedagógicas alinhadas às demandas da educação contemporânea.

Referências

AGUIAR, Janderson Jason Barbosa. Inteligência artificial e tecnologias digitais na educação: oportunidades e desafios. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 183-188, 2023. DOI:. https://doi.org/10.47180/omij.v4i2.215

ALBUQUERQUE, Jader Cristiano Magalhães de; DORES, Jorge Lucio Rodrigues das. Uso da inteligência artificial no ensino de Física: potencialidades e desafios. **Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 1-14, 2023. DOI:. https://doi.org/10.26694/caedu.v5i3.4657

ALMEIDA FILHO, Lins de. Desafios éticos para o uso de inteligência artificial na educação e na pesquisa. **Campos Neutrais: Revista Latino-Americana de Relações Internacionais, Rio Grande**, RS, v. 6, n. 3, p. 220-243, 2024. DOI:. https://doi.org/10.14295/rcn.v6i3.18391

AZAMBUJA, Celso Candido de; SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na era da inteligência artificial. **Filosofia Unisinos**, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2024. DOI:. https://doi.org/10.4013/fsu.2024.251.07

BARBOSA, Vitor Neves et al. Desafios da educação na era da inteligência artificial. **Revista FACEPE**, v. 1, n. 10, 2023. Disponível em: https://revista.facepesp.com.br/index.php/RevFACEPE/article/view/33. Acesso em: 16 jul. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, Erich Teles et al. O impacto das tecnologias emergentes na educação: transformações e desafios na era digital. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. 2992-3003, 2024. DOI:. https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.14950

CATELAN, Camila Soares de Campos. O papel da inteligência artificial no ensino a distância. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 12, p. e3806, 2023. DOI:. https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n12-004

CERQUIARE, Felipe Alves; BONIDIA, Robson Parmezan; SESTITO, Camila Dias de Oliveira. A era da IA na educação: explorando potenciais e desafios. **Dialogia**, [S. l.], n. 54, p. e28410, 2025. DOI:. https://doi.org/10.5585/54.2025.28410

COSTA JÚNIOR, João Fernando et al. A era das máquinas e o desafio humano na educação. **Veredas do Direito**, [S. l.], v. 23, n. 6, p. e236083, 2026. DOI:. https://doi.org/10.18623/rvd.v23.6083

FIGUEIREDO, Leonardo de Oliveira et al. Desafios e impactos do uso da inteligência artificial na educação. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 44, p. e18234408, 2023. DOI:. https://doi.org/10.36556/eol.v18i44.1506

FONSECA, Enier da Silva; BARBOSA, Frederico Kauffmann. Navegando além das paredes da sala de aula: a revolução da inteligência artificial na educação a distância e a vanguarda do ensino híbrido. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. e2171, 2024. DOI:. https://doi.org/10.18264/eadf.v14i2.2171

GATTI, Francielle Nogueira. **Educação básica e inteligência artificial:** perspectivas, contribuições e desafios. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/22788. Acesso em: 20 jun. 2026.

MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi; PORTO, Ana Paula Teixeira. O uso da inteligência artificial na educação com ênfase à formação docente. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 229-246, 2023. DOI:. https://doi.org/10.31512/19819250.2023.24.03.229-246

MARTINS, Rodrigo Henrique et al. O uso da inteligência artificial na educação: análise e percepção de professores. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 19, p. e24do3002, 2024. DOI:. https://doi.org/10.22169/revint.v19.e24do3002

MATENGA, Joana André Machuza; RODAS, Cecílio Merlotti. Inteligência artificial e tecnologias: desafios para o desenvolvimento das competências docentes na educação em Moçambique. **PerCursos**, Florianópolis, v. 25, p. e0504, 2024. DOI:. https://doi.org/10.5965/19847246252024e0504

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/24919. Acesso em: 5 jun. 2026.

PARREIRA, Artur; LEHMANN, Lúcia; OLIVEIRA, Mariana. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n.

113, p. 975-999, 2021. DOI:. https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002803115

RIBEIRO, Gleick Cruz et al. Inteligência artificial na educação: potencialidades e limites para o século XXI. **ARACÊ**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 13867-13883, 2024. DOI:. https://doi.org/10.56238/arev6n4-166

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Texto Livre**, v. 16, p. 1-12, 2023. DOI:. https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.45997

SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos. Inteligência artificial na educação: potencialidades e desafios. **SCIAS: Educação, Comunicação e Tecnologia**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 74-89, 2023. DOI:. https://doi.org/10.36704/sciaseducomtec.v5i2.7692

SOUZA, Maria Sheleide Alves de Oliveira; CORDEIRO, Leonardo Zenha. Inteligência artificial no currículo da educação básica: uma abordagem temática no espaçotempo da universidade. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 31, p. e15727, 2024. DOI:. https://doi.org/10.5335/rep.v31.15727

TELES, Loyde Mendes Gonçalves; SILVA, Lucicléia Pereira da; SILVA, Luely Oliveira da. Percepções de professores de Química da Amazônia paraense sobre a incorporação da inteligência artificial no ensino. **Revista Digital del Doctorado en Educación**, v. 10, 2024. Disponível em: https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/29457. Acesso em: 30 jun. 2026.

VERAS, Wallysabel Araujo. Conectando saberes: desafios e oportunidades da inteligência artificial na educação do século XXI. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 7, n. 17, p. e171430, 2024. DOI:. https://doi.org/10.55892/jrg.v7i17.1430

VILLARROEL, Márcia Amaral Corrêa Ughini. Reflexões sobre inteligência artificial e os sentidos da prática educativa na contemporaneidade. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 35-48, 2023. DOI:. https://doi.org/10.31512/19819250.2023.24.02.35-48

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Inteligência artificial como ferramenta de ensino: o uso complementar do NotebookLM em sala

Mauricio da Silva Aiub (IFMT; UNIC)
Jordana Lenhardt (IFMT; UNIC)

Resumo
O trabalho apresenta uma experiência de utilização complementar da ferramenta de inteligência artificial NotebookLM nas aulas de Direito Processual Penal II de uma turma do quinto semestre de Bacharelado em Direito, em 2026. A pesquisa, de abordagem qualitativa, buscou observar a recepção dos estudantes a uma apresentação de slides elaborada com apoio da ferramenta, a partir do material didático sobre prisões cautelares. Durante a aula, os slides foram utilizados em conjunto com explicações orais e registros na lousa, sem substituir as demais estratégias de ensino. Após a atividade, realizou-se uma enquete no grupo de WhatsApp da turma, composto por 26 estudantes, para conhecer sua preferência quanto à metodologia empregada. A maioria dos participantes que respondeu à enquete manifestou aprovação do uso dos slides produzidos com auxílio de IA como recurso complementar à exposição do conteúdo. A experiência indica possibilidades de diversificação dos materiais didáticos e de participação discente, ressaltando o papel do professor na seleção e na integração das ferramentas ao planejamento pedagógico.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação contemporânea. Curso de Bacharelado em Direito.

1 Introdução

O presente trabalho é oriundo de uma experiência em sala de aula, realizada pelo pesquisador com seus discentes, advinda da experiência do pesquisador com seus docentes no Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn/IFMT/UNIC.

Diante da busca pelo aperfeiçoamento das aulas, da qualificação didática, novas ferramentas são testadas, e novos métodos, a fim de constatar qual se adequa melhor à sala de aula. No presente caso, a pesquisa foi aplicada aos alunos do curso de Bacharelado em Direito, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, do Campus de Pontes e Lacerda – Mato Grosso, da disciplina de Direito Processual Penal II.

O intuito era obter uma maior participação dos acadêmicos nas aulas, bem como, conseguir transmitir o conteúdo com maior eficiência, despertando discussões sobre os temas abordados da disciplina. Sendo que após a aplicação do novo método didático com o auxílio da Inteligência Artificial - IA (NotebookLM), foi realizada uma coleta de dados através de enquete disponibilizada no WhatsApp da turma.

2 Motivação e delimitação do campo de estudo

A Inteligência Artificial já é uma realidade no ensino brasileiro, desde as primeiras idades até as universidades, e como uma nova ferramenta de auxílio à educação ela apresenta desafios novos aos professores, que devem compreender/aprender como utilizar a IA da melhor forma possível.

Durante as aulas do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, observamos e interagimos com aulas que empregam recursos de IA, seja a criação de um vídeo resumo da aula ou a elaboração de slides mais interativos.

Tal situação desperta a concepção que as ferramentas de Inteligência Artificial podem auxiliar de forma significativa nas aulas, por se tratar de mecanismos que propiciam novos estímulos, para além da fala e utilização de uma lousa ou um slide mais simples apenas com textos escritos.

O professor por vezes precisa ser posto no papel de aluno, para relembrar quais as dificuldades os discentes possuem, e quais estímulos são mais produtivos para a interação do grupo.

E nesta ótica, quando o professor busca a qualificação, para além da titulação de suma importância para o seu avanço profissional, salarial, social, etc., também se depara com novas formas de ensinar, com professores experientes e testados, não só em sala de aula com jovens, como também com outros pesquisadores.

Dessas interações que temos o avanço do saber, sendo o programa de pós-graduação um laboratório ao professor/aluno, que posteriormente pode replicar em sua sala essas novas práticas que foram testadas em si mesmo.

Ainda temos o compartilhamento de experiências entre os colegas nos diversos graus de ensino, desde a alfabetização até a pós-graduação. Isso contribui para compreender as dificuldades que os professores passam na sua jornada do ensino, e criar uma maior empatia para saber que se trata de uma rede de conhecimento, onde todos estão interligados.

O professor universitário depende do professor do ensino básico, assim como o professor do ensino básico depende do professor universitário. Alguns dos problemas de ensino enfrentados nas universidades se esclarecem quando temos acesso a informações das dificuldades nos ensinos fundamentais e médios, até mesmo ajuda a traçar um perfil de discentes que poderemos nos deparar no futuro.

E dessas informações verifica-se que os estudantes estão cada vez mais adeptos as tecnologias, sejam as redes sociais, sejam as IA.

O novo perfil de estudante é mais globalizado, interativo, tecnológico, no entanto, adverso a atividades mais longas, que exijam um grau de concentração maior. A leitura de textos tem sido uma tarefa difícil aos professores, que precisam se reinventar para conseguir cumprir as metas pedagógicas impostas pelos programas educacionais.

A fim de facilitar essa interação do discente com os textos, e conteúdo, é que surgem as ferramentas de Inteligência Artificial no cenário da educação. Os estímulos mais breves e interativos que a IA apresenta, contribuem para a interação dos alunos em sala.

O pesquisador ao ser submetido à experiência de ensino com uso de IA, e constatar a qualidade do material produzido, e a forma que contribui para o ensino. Torna-se um replicador dessa ferramenta, pois o ensino é baseado em métodos de replicação.

A forma que se busca ministrar uma aula é a forma que recebeu a aula, com a tentativa de aperfeiçoamento e inclusão das nossas características, na transmissão do método. Mas primordialmente precisamos ser expostos ao método para verificar sua aplicabilidade.

Após, ser submetido a aulas que utilizavam do NotebookLM, é que constatou-se a necessidade de replicar tal método de ensino, e o grupo escolhido para isso foram os acadêmicos da UNEMAT, campus Pontes e Lacerda-MT, do curso de Bacharelado em Direito, quinto semestre, da disciplina de Direito Processual Penal II, com tema da aula sobre prisões cautelares, pois é a disciplina ministrada pelo pesquisador.

Inicialmente, a aplicação do novo método de ensino delimitou-se apenas a uma turma e disciplina, pois fazia-se necessário um grupo menor para verificar com mais precisão a qualidade das aulas, e além disso, eventuais falhas a serem ajustadas.

3 Mudança de metodologia

A multimodalidade parte da concepção da combinação de diferentes canais de comunicação, seja a fala, escrita, o vídeo, a música, etc. Então a IA encaixa-se perfeitamente dentro da concepção e aplicação do método multimodal, ajudando o professor na criação de novos conteúdos a partir de um material fonte.

Com a utilização da IA, o professor pode criar uma apresentação de slides em minutos, que mesmo que demorasse horas, não teria a mesma

qualidade da elaborada pela IA. É uma ferramenta que contribui com o avanço da educação, na testagem de novos métodos de ensino.

O atual professor, deve buscar infundir o conhecimento crítico em seu aluno, partindo da ideia de formar um aluno letrado, não apenas alfabetizado. O ensino evoluiu para além do aluno que saiba apenas decodificar as letras, o novo conceito que a educação busca, são alunos que saibam fazer uma leitura de mundo quando confrontados com um texto.

E a formação do aluno letrado perpassa pelos métodos multimodais, que ampliam o horizonte. Demonstrando que muitas são as formas de transmitir e receber o saber. Para que os vários sentidos sensórios sejam utilizados durante a aula, seja ela o visual, o auditivo, etc.

O aluno letrado é capaz de receber esses estímulos diversos e compreender as nuances que envolvem cada um deles, mas para isso, depende da instrução do professor.

Diante desse desafio, é que surgem os experimentos para encontrar uma aula mais proveitosa, como ocorreu com a presente pesquisa, que inicialmente tinha como material de apoio apostilas simples (Figura 1), e posteriormente foi implementado com slides mais interativos (Figura 2).

Figura 1: Trecho da apostila sobre prisão cautelar utilizada como material de apoio.

Processo Penal II
Docente: Mauricio da Silva Aiub

PRISÃO CAUTELAR

Prisão pena: retribuir, prevenir e ressocializar.

Medida cautelar: por definição, é uma medida adotada para evitar que um risco se transforme num prejuízo

Prisão Pena

Ou prisão penal, imposta por uma sentença condenatória transitada em julgado, finalidade de executar uma decisão judicial.

Trata-se de medida penal destinada à satisfação da pretensão executória do Estado.

Prisão Cautelar

Trata-se de prisão de natureza puramente processual, imposta com finalidade cautelar, destinada a assegurar o bom desempenho da investigação criminal, do processo penal ou da futura execução da pena, ou ainda a impedir que, solto, o sujeito continue praticando delitos.

Destinada a vigorar, quando necessário, até o trânsito em julgado da decisão condenatória.

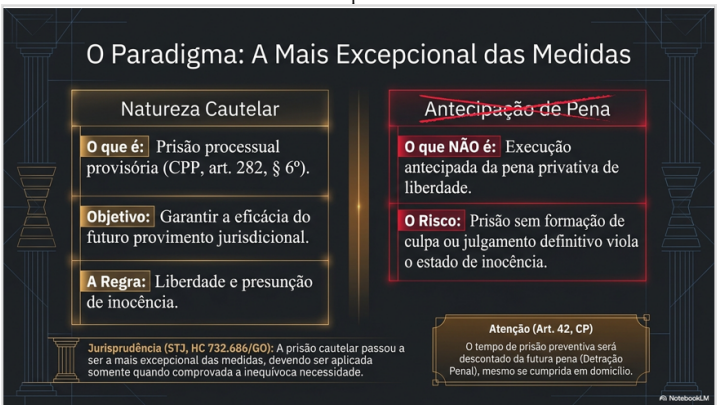
3 hipóteses: Prisão em Flagrante, Prisão Preventiva e Prisão Temporária – são medidas excepcionais.

A prisão domiciliar (art. 318 do CPP) nada mais é que uma forma humanitária de cumprimento da prisão preventiva, já que o Juiz decreta a prisão preventiva e, então, se for o caso, substituirá a preventiva pela prisão domiciliar

Legislação referente ao estabelecimento prisional da prisão cautelar:

Art. 300 do CPP – separado
Legislação LEP 7.210/1984

Figura 2: Slide comparativo sobre a natureza cautelar da prisão e a antecipação de pena.



O método didático até então implementado consistia na disponibilização das apostilas (Figura 1), em ambiente virtual, no Sistema Integrado

de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, da UNEMAT, antes da realização das aulas para que os alunos fizessem um estudo prévio do tema a ser abordado em sala.

A apostila ficava disponível durante todo o semestre como um material de apoio e consulta, e também era possível que os alunos baixassem o material. Em sala era realizada uma exposição oral do conteúdo, e utilizada a lousa como material de apoio ao professor.

No quadro-negro eram previamente incluídos alguns tópicos importantes da aula, e durante a exposição oral eram realizados esquemas, que tinham o intuito de servir como mecanismos de mapa mental aos discentes.

Após, 2 anos lecionando a mesma disciplina, com o mesmo método, percebeu-se uma defasagem técnica na forma didática, sendo o impulso para uma qualificação docente e busca de novas formas didáticas a transmitir o conhecimento.

A pós-graduação em ensino, surgiu como a oportunidade primorosa para a ampliação dos métodos didáticos. E por meio da qualificação o acesso ao método multimodal, que mescla vários meios de ensino.

Nas aulas da pós-graduação é que foi verificada a utilização da IA, até então uma ferramenta temerosa ao autor, mas que se mostrou extremamente adequada ao ensino. Por isso, a ideia de replicar esse método aos discentes do curso de Bacharelado em Direito.

No final do primeiro semestre, do ano de 2026, foi utilizada a ferramenta NotebookLM para elaboração de uma apresentação em slides, como já havia os materiais de apoio, que eram as apostilas, foi dado o simples comando à IA: "elaborar uma apresentação de slides para alunos do curso de direito, com base no arquivo selecionado".

O NotebookLM levou aproximadamente quinze minutos para gerar uma apresentação de slides de toda a apostila, com doze páginas, sendo que a apresentação possuía quatorze slides. Todos interativos, nos moldes da Figura 2.

A partir de então a aula foi constituída da apresentação do slide, que era lido, feita uma explanação oral do tema, e as partes que se faziam importantes eram acrescentadas no quadro-negro para que os alunos compreendessem o realce e maior foco ao tema.

4 Aula com IA

Em sala quando questionados sobre a nova metodologia utilizada nas aulas os alunos demonstraram-se entusiasmados, e mais participativos, expondo com mais segurança seus apontamentos e dúvidas.

Para validar de forma mais precisa a efetividade do uso da IA, foi realizada uma enquete no grupo de WhatsApp da disciplina, que conta com 26 discentes, sendo questionados qual a metodologia eles preferiam com as seguintes opções de resposta: "Qual a metodologia de aula é melhor: 1 – como eram as aulas, apenas com o uso da lousa; 2 – com o uso da lousa e slides gerados pela IA; 3 – apenas com slides gerados pela IA".

Como resposta da enquete, dezessete discentes votaram na opção 2 - com o uso da lousa e slides gerados pela IA, 4 discentes votaram na opção 1 – como eram as aulas, 5 discentes não votaram, e a opção 3 – apenas com slides gerados pela IA não recebeu nenhum voto.

Os quatro alunos que foram contrários à utilização da IA, faltaram à aula na qual ela foi utilizada, logo seus votos não possuem uma validade para a pesquisa, já que não foram expostos à nova metodologia, e posteriormente questionados sobre a opção pela não utilização da IA em slides, informaram que não queriam aulas apenas com slides, pois consideravam maçante.

A análise dos dados indicou que os discentes preferem a utilização de didáticas mais interativas, no entanto, quando complementares às explicações realizadas na lousa da forma mais clássica, bem como, ainda há uma resistência em aceitar a IA quando sugerida, sem a demonstração em sala.

Desta forma, o objetivo da pesquisa foi atingido, que era propor o uso eficiente da IA em complemento à utilização de outras ferramentas didáticas para os discentes do quinto semestre do Curso de Bacharelado em Direito na exposição do conteúdo da ementa no ano letivo de 2026.

Obtendo como resultado satisfatório o uso da ferramenta de IA NotebookLM, como um complemento à didática utilizada em sala. O que se percebe é que os discentes anseiam por métodos multimodais diversificados, interativos, em alternância.

Como a aula alternava entre a utilização do slide, da lousa, e parava para exposição oral do conteúdo, a dinâmica ficou em um ritmo melhor aos discentes que cada vez mais demonstram precisar de estímulos rápidos e constantes, quando optamos pela utilização de uma única forma de ensinar, a atenção do aluno se perde.

Os alunos estão vivendo em uma dinâmica do letramento digital, onde os vídeos são cada vez mais curtos, as imagens de forma única transmitem um contexto crítico rebuscado, e para transmitir isso em sala, a utilização apenas do quadro-negro, da explicação oral, de slides ou filmes não basta.

O aluno ainda busca aprender, anseia pelo conhecimento, no entanto, precisamos nos adaptar a essa nova forma de aluno, que cansa em um tempo menor das formas de explicação.

Quando a explicação é apenas oral, o aluno já recorre à visualização do celular, para alimentar sua necessidade de estímulos mais dinâmicos e frenéticos. E nisso, o método multimodal preenche perfeitamente esses requisitos.

Para o docente também tem a vantagem da utilização da IA pela gerência de tempo, não precisa ser um especialista em programas de computador, que mesmo assim a Inteligência Artificial vai elaborar um material profissional.

Ela é capaz até mesmo de criar vídeos sem que o professor precise falar nada, apenas escrever o comando e disponibilizar o material de sua aula. Sabemos que é possível criar materiais através da IA do zero, mas não

é recomendável, pois em sala de aula, o professor é a figura responsável para as consultas dos alunos, e se não estivermos embasados em um material nosso, é capaz de não ter o domínio do conteúdo e transparecer a insegurança.

O uso consciente e correto das ferramentas de IA, tende apenas a ajudar na educação, tanto aos professores como aos alunos, cada vez mais.

5 Conclusão

Portanto, concluímos que a multimodalidade é um método de ensino mais eficaz, e tem sido facilitada com a utilização de ferramentas de Inteligência Artificial que permitem a criação de vários canais de comunicação do professor com o aluno, aguçando os diversos sentidos dos alunos, mas servindo como um complemento à forma do ensino-aprendizagem, ainda é válida e importante a explicação do professor, ou seja, o ser humano ainda tem papel primordial na relação da transmissão do conhecimento entre seus pares.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; COSTA, Renata Ferreira (org.). **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Editora Blucher, 2019. E-book. p. 1. ISBN 9788580394085. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788580394085/. Acesso em: 30 set. 2026.

KAUFMAN, Dora. **Desmistificando a inteligência artificial**. São Paulo: Autêntica Editora, 2022. E-book. p. 79. ISBN 9786559281596. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559281596/. Acesso em: 30 set. 2026.

OLIVEIRA, Marina Alessandra de; TENO, Neide Araújo Castilho. Multiletramentos em espaços digitais: um novo suporte de leitura. In: Encontro de pesquisas em linguística e literatura dos programas de pós-graduação em letras da UEMS/CG – letras compartilhadas, 1., Campo Grande: UEMS, [s.d.]. **p. 326-337, 2019**.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento - nova edição**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018. E-book. p. 7. ISBN 9788572449854. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788572449854/. Acesso em: 20 nov. 2025.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

O impacto da inteligência artificial no diálogo científico: tempo, espaço e alteridade na análise dialógica do discurso

Maristela Cardoso da Rosa (UFPel)
Natali Silveira Rocha (UFPel)
Karina Giacomelli (UFPel)

Resumo
Este trabalho discute o impacto da inteligência artificial generativa na produção de enunciados científicos à luz da Análise Dialógica do Discurso, especialmente do conceito bakhtiniano de cronotopo. A reflexão propõe a noção de cronotopo algorítmico para problematizar as diferenças entre o tempo de elaboração da escrita humana e a produção automatizada de textos. O percurso metodológico de descrição, análise e interpretação compara duas respostas reais a uma questão sobre Educação Dialógica Alteritária: uma redigida por um pesquisador e outra gerada pelo ChatGPT. A análise observa que a resposta automatizada reproduz convenções de composição e vocabulário acadêmicos, mas apresenta limites na manifestação de posicionamento axiológico situado e de responsabilidade autoral. Discute-se, assim, o risco de confundir fluência textual com efetiva participação no diálogo científico. Conclui-se que a produção de conhecimento requer condições históricas de enunciação, tempo de reflexão, dúvida e responsividade que não se reduzem à geração rápida de textos por sistemas computacionais.

Palavras-chave: Cronotopo algorítmico. bakhtiniana. dialogismo. escrita acadêmica.

1 Introdução

O presente trabalho apresenta o conceito de cronotopo, desenvolvido por Bakhtin e o Círculo, em interlocução com a Inteligência Artificial Generativa, compreendida sob a ótica da Análise Dialógica do Discurso não como mera automação textual, mas como uma prática que instaura novas formas de produção, circulação e apropriação dos enunciados. Ao engendrar um novo cronotopo discursivo, isto é, uma reconfiguração da ”interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas”(Bakhtin, 2014, p. 211), a IA atende com instantaneidade às pressões do produtivismo acadêmico contemporâneo por aceleração e hiperconexão, colidindo com o tempo tradicional da pesquisa. Como a linguagem se constrói constitutivamente na relação dialógica com o outro e o sentido reside na fronteira viva entre consciências humanas e não em bancos de dados (Bakhtin, 2016, p. 92), a lente metodológica do cronotopo bakhtiniano (2018) é mobilizada para investigar como a diluição do tempo histórico e a imersão na hipermídia afetam a natureza do texto científico, tensionando as noções tradicionais de autoria, subjetividade e posicionamento ético do sujeito.

Diante dessa transição espaço-temporal, a arquitetônica deste artigo investiga tais desdobramentos por meio de um percurso conceitual e empírico estruturado em etapas bem delimitadas. Inicialmente, fundamenta-se o tempo durativo da maturação e o espaço situado da vivência acadêmica como instâncias indispensáveis para a constituição do sujeito de seu dizer (Machado, 1996; Brait; Pistori, 2012), contrastando essa experiência com a instantaneidade e o ”não-lugar”da IA Generativa, causadores do esvaziamento do acontecimento cronotópico e da unificação monológica das vozes sociais (Santaella, 2013; Sobral, 2008). Esse diagnóstico ancora-se no pensamento ético do Círculo (Bakhtin, 2017; Sobral, 2008) para denunciar a automação como um álibi cronotópico inadmissível na produção científica. Por fim, mediante os passos de descrição, análise e interpretação de Sobral e Giacomelli (2016), confrontam-se empiricamente duas

respostas à questão ”O que é Educação Dialógica Alteritária com base na teoria de Bakhtin?”, uma elaborada pela escrita humana e outra gerada pelo ChatGPT, demonstrando o papel insubstituível do pesquisador situado como único agente capaz de assinar seu ato e assumir, sem álibis, a responsabilidade de sua palavra.

2 O cronotopo da escrita humana: o tempo da maturação e o espaço da vivência

A Análise Dialógica do Discurso concebe o cronotopo – transposto dos estudos literários sobre a Teoria do Romance – como a ”interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura”(Bakhtin, 2018, p. 11), permitindo compreender que o pesquisador escreve a partir de um lugar social, político e institucional situado (como a universidade e os grupos de pesquisa) que orienta seu olhar axiológico. Esse espaço articula-se a um tempo biográfico e processual, tecido por leituras, rasuras, pausas e maturação cognitiva, configurando o tempo do acontecimento e do devir. Conforme analisa Irene Machado:

> Este é um mundo em devir, onde tudo está em movimento e nada está terminado, nem mesmo ”a última palavra do mundo e sobre o mundo foi pronunciada”. Se o homem e o mundo não estão acabados, impossível elencar e fechar as possibilidades das formas de representação de sua palavra. (Machado, 1996, p. 99).

Sob essa ótica, a enunciação é uma interação responsiva situada em um cronotopo em constante movimento; para Bakhtin (1997), o enunciado nunca é reflexo passivo ou estrutura linguística estática, mas um evento e um ato ético cujo sentido só se renova no contato vivo com outras consciências, materializando aspectos profundos do universo verbal e sociocultural em que foi produzido (Machado, 1996).

Como postula Benveniste (1976, p. 286), ”é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, premissa que reitera ser a

escrita acadêmica fruto do contato com o mundo por meio dos gêneros discursivos. Conforme elucida Machado:

> Para Bakhtin, nossa fala é determinada pelos gêneros discursivos, pois todas as enunciações de nosso discurso-fala revelam escolhas particulares de formas construídas dentro de um todo, as enunciações. A palavra que entra para a enunciação é uma unidade cultural do discurso-língua vivo, dinâmico; como tal, é dotada de tudo que é próprio da cultura, sobretudo as significações cognitivas, éticas e estéticas. Por isso, explica Bakhtin, "quando construímos nosso discurso, sempre conservamos na mente o todo do nosso enunciado, tanto em forma de um esquema correspondente a um gênero definido, como em forma de uma interação discursiva individual". (Machado, 1996, p. 99).

Essa perspectiva converge com Brait e Pistori (2012, p. 373) ao afirmarem que a "concepção de gênero fundada na ideia de que a linguagem se materializa por meio de enunciados concretos, articulando 'interior' e 'exterior', viabilizando a noção de sujeito histórica e socialmente situado", de modo que o autor responde ativamente a textos passados e antecipa contrapalavras futuras em um cronotopo particular e eticamente responsável. Em contrapartida, a escrita da IA Generativa ancora-se em matrizes probabilísticas alimentadas por dados, destituída de um sujeito historicamente situado; embora a máquina reproduza com facilidade a estabilidade formal e o tom acadêmico, ela aniquila a valoração axiológica e a apreciação social orgânica, oferecendo uma simulação discursiva desterritorializada e privada de responsabilidade ética.

3 O cronotopo algorítmico: a instantaneidade e o não-lugar da IA

Se a escrita humana é indissociável de um cronotopo ancorado na experiência e no devir, a Inteligência Artificial Generativa instaura uma profunda ruptura ontológica ao fundar o cronotopo algorítmico, no qual a simul-

taneidade do clique substitui o tempo durativo da maturação reflexiva e atende à urgência produtivista ao custo do esvaziamento do pensamento crítico autêntico. No eixo espacial, o fazer acadêmico deixa de habitar os ambientes institucionais concretos para ocupar o ”não-lugar”abstrato dos servidores e matrizes matemáticas, no qual os discursos perdem suas coordenadas sociopolíticas imediatas e aprisionam a maleabilidade dos gêneros (Santaella, 2013) em um circuito puramente probabilístico. Esse deslocamento desvitaliza o acontecimento cronotópico, pois, conforme pondera Sobral (2008), o texto descolado de suas situações reais de circulação resguarda tão somente potenciais abstratos de significação: a máquina mimetiza com maestria a fôrma e o jargão científico a partir de um vácuo geográfico e histórico, mas engendra uma estrutura desprovida de corpo enunciativo e de vivência social autêntica.

4 O cronotopo algorítmico em diálogo com os estudos contemporâneos sobre IA

As transformações sociotécnicas engendradas pela IA dialogam diretamente com formulações contemporâneas, como a noção de infosfera e a Ética da Informação ontocêntrica de Luciano Floridi (2013, 2014), voltada à integridade do ambiente informacional contra distorções algorítmicas, bem como o conceito de cognição distribuída de Katherine Hayles (1999, 2017), que identifica a partilha de operações formais de processamento e organização entre sujeitos e artefatos computacionais. Contudo, a Análise Dialógica do Discurso desloca tais discussões do foco informacional ou cognitivo estrito para a ordem discursiva, demonstrando que a delegação de tarefas computacionais não confere ao sistema o estatuto de sujeito nem estabelece equivalência entre cálculo estatístico e produção de sentido, porquanto este decorre da corporeidade, da historicidade e da alteridade (Hayles, 2017). Assim, sob o prisma bakhtiniano, ainda que a tecnologia participe ativamente das práticas contemporâneas de textualização, sua atuação permanece restrita ao arranjo probabilístico da língua, não se

confundindo com o ato responsivo de enunciar situated e axiologicamente no mundo.

5 O choque alteritário: como a compressão espaço-temporal afeta o diálogo científico

Fundada na premissa de que a linguagem é intersubjetiva e pressupõe distanciamento espacial e temporal para que ocorra a alteridade, isto é, a resposta ativa a um outro situado em horizonte distinto, a perspectiva bakhtiniana evidencia que o cronotopo algorítmico deflagra um choque alteritário ao colapsar épocas, conflitos e posicionamentos em resumos lineares que apagam as distâncias históricas das vozes sociais. Essa compressão gera a ilusão de uma rica polifonia que, na realidade empírica, nada mais é do que a colagem probabilística e a monologização mecânica de rastros textuais pretéritos, neutralizando a arena social viva em que as classes disputam sentidos e acentos axiológicos (Volóchinov, 2018). Sem habitar a vida concreta e insensível ao ”não-dito”de sua conjuntura histórica (Machado, 1996), a IA reproduz com perfeição formal o vocabulário legitimado, mas é incapaz de emitir juízos de valor autênticos diante das urgências do presente, convertendo o diálogo científico vivo em um circuito fechado e automatizado de redundância discursiva.

6 Ética, autoria e o ”não-álibi”no tempo presente

A compressão espaço-temporal promovida pelas tecnologias generativas instiga no pesquisador a tentação de forjar um álibi cronotópico, no qual as coerções do produtivismo induzem à delegação do esforço intelectual à máquina e à ilusão de que a eficiência algorítmica exime a responsabilidade física e ética do autor. Essa postura colide com o princípio axiológico de Bakhtin (2017), segundo o qual o sujeito possui um dever singular e insubstituível fundado no ”não-álibi no existir”, haja vista que a ciência é essencialmente um evento ético cujos enunciados firmados acarretam consequências políticas, sociais e ideológicas intransferíveis. Portanto,

diante da automação maquínica, impõe-se a reafirmação do agir autoral (Sobral, 2008) como atitude não-indiferente e ato de resistência contra a velocidade operacional da IA, resgatando a dúvida, a rasura e a maturação processual como exigências inegociáveis para a produção consciente e viva do conhecimento científico.

7 Análises

A fim de construir um corpus para a realização da análise por meio da relação dialógica entre o Enunciado 1 (escrita humana) e o Enunciado 2 (escrita algorítmica), formulou-se uma pergunta com base no texto de Sobral e Giacomelli (2020), intitulado "Educação dialógica alteritária: uma reflexão". A questão central estabelecida foi: "O que é Educação Dialógica Alteritária com base na teoria de Bakhtin?". O Enunciado 1 foi respondido sem a utilização de Inteligência Artificial Generativa, baseando-se apenas na leitura do artigo proposto e em estudos anteriores relacionados ao Círculo de Bakhtin. Por sua vez, o Enunciado 2 foi gerado por uma IA com base no mesmo artigo anexado à pergunta; para que houvesse um parâmetro comparativo, propôs-se no comando (*prompt*) que o questionamento fosse respondido em apenas um parágrafo, conforme a extensão do Enunciado 1.

(Enunciado 1)

O que é Educação Dialógica Alteritária com base na teoria de Bakhtin?

A Educação Dialógica Alteritária, segundo a lente epistemológica da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo, constitui-se como um conceito que considera o outro no processo de interação. O termo toma como base a escuta alteritária, que é sensível e reconhece o outro como coparticipante real e legítimo da interação, permitindo-se ser transformado pela palavra alheia e respeitando as diferenças. Ademais, no campo dos estudos da ADD, Sobral e Giacomelli apresentam que:

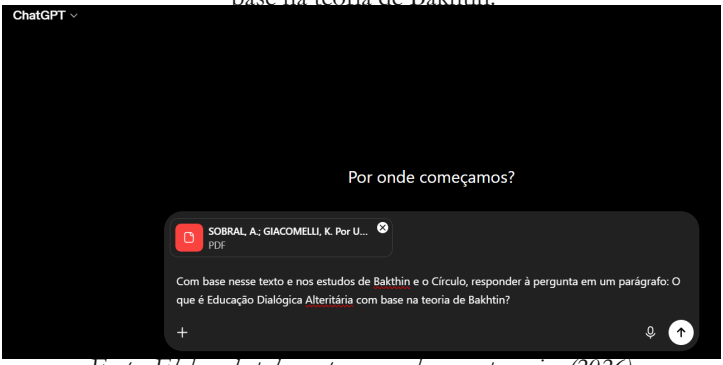
> "Não se trata de simplesmente conversar ou "dialogar" com os alunos, mas de considerar, alteritariamente, as respectivas posições que ocupamos, as obrigações curriculares, as coerções institucionais etc. de um modo que permita negociar a relação professor-aluno de maneira mais satisfatória" (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 10).

Outrossim, os autores consideram que a Educação Dialógica Alteritária (EDA) está relacionada ao reconhecimento ético e responsável do professor, uma vez que há a proposição de que o docente se permita ser alterado pelo outro, nesse contexto, pelo estudante. Nessa perspectiva, a relação eu-outro ocorrerá de forma responsável e consciente, visto que o encontro e a interação ocorrem inevitavelmente nas relações dialógicas; todavia, a proposta apresentada aqui é de que esse encontro seja guiado pela alteridade e de que haja a transformação por meio das relações dialógicas.

(**Enunciado 2)**

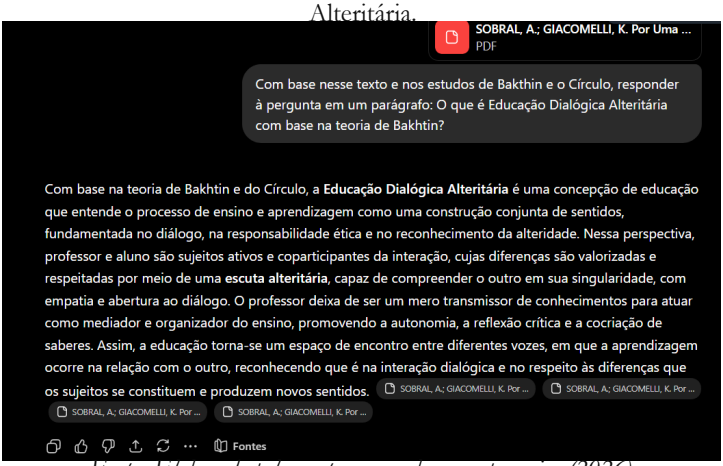
O que é Educação Dialógica Alteritária com base na teoria de Bakhtin?

Figura 1: Solicitação ao ChatGPT sobre Educação Dialógica Alteritária com base na teoria de Bakhtin.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa (2026).

Figura 2: Resposta do ChatGPT à solicitação sobre Educação Dialógica Alteritária.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa (2026).

7.1 Análise dialógica comparativa do corpus

A fim de investigar o contraponto cronotópico entre a escrita particular e a inteligência artificial na esfera acadêmica, esta seção analisa e compara dois textos reais. Seguindo o método proposto por Sobral e Giacomelli (2016), o trabalho foi dividido em três passos: descrição, análise e interpretação. O corpus é constituído por dois enunciados gerados responsivamente a partir da seguinte questão: ”O que é Educação Dialógica Alteritária com base na teoria de Bakhtin?”. O Enunciado 1 foi escrito por um pesquisador humano (sem uso de IA), e o Enunciado 2 foi gerado de forma instantânea pelo ChatGPT.

7.2 A materialidade linguística e enunciativa do corpus

O Enunciado 1 estrutura-se em períodos articulados por operadores argumentativos de transição (”segundo a lente”, ”Ademais”, ”Outrossim”) e integra uma citação direta longa recuada a 4 cm, demarcando claramente a fronteira entre a voz autoral e o discurso teórico alheio. Já o Enunciado 2 configura um bloco homogêneo e linear, gerado instantaneamente sob a restrição física imposta pelo comando (*prompt*). Em

sua superfície, destaca-se uma alta concentração de termos conceituais típicos da esfera bakhtiniana (”construção conjunta”, ”escuta alteritária”, ”singularidade”, ”cocriação”), formatados sem recuos ou citações textuais diretas para atender de modo estrito e padronizado à instrução solicitada.

7.3 As relações entre língua, enunciação e o projeto de dizer

No plano da enunciação, o Enunciado 1 revela expressividade viva e intencionalidade ética: o autor situa sua fala nas coerções concretas da esfera escolar e utiliza o argumento de autoridade de Sobral e Giacomelli para delimitar politicamente a Educação Dialógica Alteritária, preservando as marcas do ”aqui e agora”histórico. Em contrapartida, a expressividade do Enunciado 2 é puramente simulada. Embora empregue vocábulos de forte densidade valorativa (”responsabilidade ética”, ”respeito às diferenças”), essas opções decorrem da identificação de padrões estatísticos no texto-fonte e não de uma tomada de posição no mundo. Sua endereçabilidade volta-se ao cumprimento formal do comando técnico, gerando um texto sem ancoragem social e desprovido de corpo enunciativo autêntico.

7.4 O confronto dos sentidos na esfera acadêmica

A síntese dialógica do corpus evidencia o contraste radical entre o cronotopo humano e o cronotopo algorítmico na pesquisa. O Enunciado 1 materializa o texto como evento e enunciação situada, comprovando um tempo durativo de maturação e a assunção de escolhas axiológicas sob o princípio do não-álibi. Por sua vez, o Enunciado 2 exemplifica o esvaziamento do acontecimento discursivo pela automação: ainda que resuma com exatidão o conteúdo semântico original, nasce de um ”não-lugar”desterritorializado e converte-se em monologismo algorítmico, dominando o formato acadêmico, mas permanecendo cego ao não-dito histórico que legitima o diálogo científico.

8 Conclusão

O impacto da Inteligência Artificial Generativa na escrita acadêmica transcende a mera discussão técnica sobre plágio ou direitos autorais, configurando uma crise profunda na arquitetônica cronotópica do fazer científico provocada pela emersão de uma prática desincorporada, desterritorializada e privada de historicidade. Embora o debate contemporâneo aponte para a expansão da infosfera (Floridi, 2014) e para a partilha de determinadas operações em uma cognição distribuída (Hayles, 2014), sob a ótica da Análise Dialógica do Discurso essa divisão não equipara processamento informacional à produção de sentido, uma vez que a palavra viva demanda a singularidade da autoria humana ancorada no tempo biográfico, no espaço institucional situado e na alteridade concreta. Desse modo, o cronotopo algorítmico tensiona as bases da ciência ao tentar substituir a maturação reflexiva pela velocidade operacional, arriscando converter o diálogo científico em um monologismo estatístico esvaziado de corpo enunciativo e de responsividade ética. Diante desse cenário, faz-se imperativo o resgate do cronotopo humano na pesquisa mediante um letramento crítico voltado à consciência cronotópica, capaz de discernir os limites semióticos e éticos da tecnologia frente à aceleração contemporânea sem opor sumariamente homem e máquina. Reafirma-se, assim, que a ciência bakhtiniana não constitui acúmulo mecânico de dados preditivos, mas o encontro responsivo de sujeitos engajados com sua realidade histórica, no qual o cientista permanece insubstituível por ser o único agente apto a exercer o agir autoral, assinar o seu ato no mundo e assumir, no preceito inalienável do não-álibi, a responsabilidade social de seu dizer.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. **Pereira**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato responsável. **Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. **Organização de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov**. São Paulo: Editora 34, 2018.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.

FLORIDI, Luciano. Philosophical conceptions of information. In: SOMMARUGA, G. (org.). **Formal theories of information:** from shannon to semantic information theory and general concepts of 324 information. Lecture notes in computer science. 1st ed. Berlin; New York: Springer, 2009. p. 13–53.

HAYLES, Katherine. How we became posthuman: virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics. Chicago, Ill: University of Chicago Press, 1999.

HAYLES, N. K. Cognition Everywhere: The Rise of the Cognitive Nonconscious and the Costs of Consciousness. **New Literary History**, v. 45, n. 2, p. 199- 220,299, Spring 2014.

MACHADO, Irene A. Texto como enunciação: a abordagem de Mikhail Bakhtin. **Língua e Literatura**, São Paulo, n. 22, p. 89-105, 1996.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1. sem. 2010.

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 195-216, 1. sem. 2013.

SOBRAL, Adail Ubirajara. As relações entre texto, discurso e gênero: uma análise ilustrativa. Revista Intercâmbio, São Paulo, v. **XVII**, p. 1-14, 2008.

SOBRAL, Adail. O ato ”responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 219-235, jul. 2008.

SOBRAL, Adail. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 85-103, 1. sem. 2009.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, jul./set. 2016. DOI:. https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-15

O sujeito do discurso em tempos de inteligência artificial generativa: parâmetros teóricos para leitura crítica de textos argumentativos

Guilherme Fábio de Lima Ito (UNIR)
Andréia de Souza Lima (UNIR)
Neandro Schwartz (UFMS)
Karina Rodrigues de Faria (UNIR)

Resumo
Este estudo discute a permanência da noção de sujeito do discurso diante da circulação de textos argumentativos produzidos por inteligência artificial generativa e suas implicações para a leitura crítica na escola. A investigação é qualitativa, bibliográfica e teórico-interpretativa, articulando contribuições de Pêcheux, Ducrot, Foucault e Freire sobre discurso, argumentação, autoria e formação crítica. Parte-se da hipótese de que sistemas automatizados podem reproduzir marcas linguísticas de posicionamento argumentativo sem constituir, necessariamente, um sujeito histórico nos termos da Análise do Discurso. A reflexão examina as relações entre condições de produção, posicionamento discursivo e efeitos de sentido, propondo parâmetros para a leitura e a discussão de textos gerados por IA. Argumenta-se que identificar introdução, argumentos e conclusão não basta para compreender a natureza e a responsabilidade envolvidas na produção desses enunciados. Espera-se contribuir para a formação de professores e para práticas de ensino da argumentação que incluam o exame crítico da autoria e das condições de circulação dos textos.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Formação docente. Função-autor. Polifonia.

1 Introdução

A partir da popularização das ferramentas de Inteligência Artificial Generativa que, em segundos, são capazes de produzir textos argumentativos, muitas vezes coerentes e bem fundamentados, tem-se criado um novo paradigma que até pouco tempo era estável no campo do ensino, da leitura e da escrita. O que antes era produzido por um sujeito humano, e disso não se tinha dúvida, atualmente recai sobre uma linha tênue entre ser ou não uma Inteligência Artificial a produzi-lo. Desse modo, redações, dissertações, artigos de opinião e até mesmo textos de caráter literário, como poesias, contos e crônicas, podem ser feitos por IA e, por consequência, circular em salas de aula, em processos avaliativos e em ambientes digitais, com uma fluência textual que muitas vezes pouco se distingue da produção humana. Posto esse cenário, um questionamento surge. Será possível e, de certo modo, legítimo falar em sujeito do discurso quando o texto analisado não foi produzido por um sujeito histórico, inscrito em condições de produção específicas, mas por um sistema de predição de sequências linguísticas?

É deste ponto, ao tentar entender essa noção de discurso dentro dessa massificação tecnológica, que partimos para a investigação deste trabalho, utilizando como meio teórico a Análise do Discurso de linha francesa e seus interlocutores no campo da argumentação e da filosofia, e operando por meio da leitura crítica dessa produção textual feita por IA. A hipótese que orienta toda a investigação é a de que esses textos, gerados por IA, simulam as marcas linguísticas de posicionamento argumentativo, sem que essa simulação implique, necessariamente, a constituição de um sujeito discursivo nos termos propostos pela Análise do Discurso. O debate, em si, está em entender se a presença de marcas de subjetividade na estrutura do texto basta para inferir a presença de quem assume, historicamente, uma posição. Todo esse interesse não se dá apenas pela curiosidade teórica, mas sobretudo pela observação de que os professores de Língua Portuguesa e de áreas afins têm sido cada vez mais confrontados, dentro de seus

contextos educacionais, com textos cuja origem é incerta ou hibridizada. A partir de uma vivência em sala de aula, percebe-se que o professor fica cada vez mais inseguro para saber até que ponto o aluno que se apresenta como autor do texto de fato o escreveu, e por isso precisa desenvolver critérios que vão além da simples identificação de plágio. Pensa-se aqui, então, o modo como o texto se organiza argumentativamente e o que essa organização revela, ou até mesmo oculta, sobre as condições de sua produção.

Para que essa discussão se desenvolva, articularemos, num primeiro momento, os fundamentos da noção de sujeito do discurso em Michel Pêcheux e Michel Foucault. Em seguida, apresentaremos as contribuições da Teoria da Argumentação na Língua de Oswald Ducrot para pensar o posicionamento argumentativo como fenômeno linguístico. Logo depois, discutiremos como esses referenciais permitem qualificar a especificidade dos textos produzidos por IA e, por fim, retomaremos a perspectiva freiriana de leitura crítica para pensar as implicações pedagógicas desta discussão, propondo alguns parâmetros possíveis de análise que possam orientar a prática docente.

2 Sujeito, discurso e posicionamento

2.1 O sujeito do discurso em Pêcheux

Para pensar o problema anunciado, é preciso, antes de tudo, distinguir aquilo que a Análise do Discurso de linha francesa chama de "sujeito" daquilo que o senso comum entende por autor empírico, isto é, o indivíduo que, fisicamente, digita, revisa ou publica um texto. Em Pêcheux, o sujeito do discurso não é um dado prévio à linguagem, um "eu" pleno e consciente que decide o que vai dizer e depois o diz. Ele é um efeito, produzido no e pelo funcionamento da linguagem, a partir de sua inscrição em condições de produção historicamente determinadas. É essa inscrição,

e não somente a mera presença de marcas gramaticais de primeira pessoa, que confere ao discurso sua espessura histórica.

Um exemplo elaborado por Pêcheux em *O discurso: estrutura ou acontecimento* ajuda a esclarecer essa distinção. Ao analisar o enunciado "On a gagné" ["Ganhamos"], que atravessou a França na noite de 10 de maio de 1981, quando os resultados eleitorais anunciaram a vitória de François Mitterrand, Pêcheux mostra que um acontecimento discursivo se dá sempre "no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória"[5]. Isto é, um dizer só se torna acontecimento porque vem a se cruzar com uma rede de sentidos já historicamente sedimentada, neste caso, toda a memória do socialismo francês, do Congresso de Tours à Libertação, na qual o próprio dizer se reorganiza e se reatualiza. O autor observa ainda que enunciados como "F. Mitterrand é eleito presidente da República Francesa" e "A coalizão socialista-comunista se apodera da França" remetem ao mesmo referente (*Bedeutung*), mas constroem significações (*Sinn*) completamente distintas, porque cada formulação inscreve o fato em uma memória discursiva e em uma posição-sujeito diferentes. Não há, portanto, discurso neutro nem posicionamento argumentativo que não esteja amarrado a essa dupla determinação: a de uma memória que o precede e a de uma atualidade que o convoca.

Entendendo esse laço de memória e atualidade entre condições de produção e sujeito, é possível compreender que, dentro da Análise do Discurso, se recusa a ideia de um sujeito inteiramente livre e consciente de suas escolhas argumentativas, sem, contudo, dissolvê-lo em pura estrutura. Pêcheux resiste tanto à noção de um sujeito-origem quanto à de um "processo sem sujeito nem fim(ns)"[6], justamente porque essa segunda hipótese apagaria a singularidade do gesto interpretativo e do acontecimento

[5]PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990. p. 17.

[6]PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990. p. 39.

enquanto tal. O sujeito pecheuxtiano é, portanto, uma posição: um lugar historicamente construído, ocupável por indivíduos diferentes, mas que não se confunde com a subjetividade psicológica de quem fala. É com este ponto que busco a nossa hipótese, pois, se o sujeito do discurso é uma posição inscrita em uma memória e em condições de produção históricas, então o problema colocado pelos textos de IA generativa não é "quem" ocupa essa posição, mas se há, de fato, posição a ser ocupada.

2.2 A função-autor em Foucault

Foucault, por sua vez, ao se perguntar "O que é um autor?", desloca o debate para um terreno semelhante, mas por outra via. Sua célebre formulação inicial, "Que importa quem fala?", não é, como ele mesmo esclarece no debate que se segue à conferência, uma declaração de que o autor não existe, mas um convite a investigar o modo como a função-autor opera no interior de certos discursos, e não em outros. Foucault então distingue essa função de qualquer substância biográfica, e então "a função-autor é, portanto, característica do modo de existência" de certos discursos em uma sociedade, e não uma propriedade inerente a qualquer produção linguística[7]. Uma carta tem signatário, mas não autor; um contrato tem fiador, mas não autor; um texto anônimo colado num muro tem redator, mas não autor. A função-autor, explica Foucault, comporta quatro características, sendo elas: a) é objeto de um regime de apropriação jurídica; b) não atua de modo uniforme sobre todos os discursos em todas as épocas; c) não resulta da simples atribuição espontânea de um texto a um indivíduo, mas de uma operação complexa de construção; e, d) por fim, não remete a um único indivíduo real, podendo dar lugar a vários egos simultâneos, de modo que o "eu" do prefácio de um tratado matemático não ocupa a mesma posição que o "eu" que conclui uma demonstração.[8]

[7]FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: Ditos e Escritos III: Estética – literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001 [1969]. p. 276.

[8]FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: Ditos e Escritos III: Estética – literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001 [1969]. p. 265-276

Essa quarta característica é bastante relevante para nossa investigação. Foucault já indicava, em 1969, que a função-autor comporta uma "pluralidade de ego" no interior de um único texto, o que, guardadas as proporções, antecipa a discussão contemporânea sobre a polifonia de vozes que um sistema de IA generativa pode simular em um único texto, sem que, necessariamente, essa pluralidade corresponda a uma instância unificadora capaz de organizá-la a partir de um projeto histórico e enunciativo situado.

2.3 Posicionamento argumentativo e polifonia em Ducrot

Se Pêcheux e Foucault permitem qualificar teoricamente a noção de sujeito do discurso, é em Oswald Ducrot que encontramos os instrumentos para descrever como esse posicionamento se marca na própria estrutura da língua, independentemente de qualquer teoria sobre quem efetivamente produziu o enunciado. A Teoria da Argumentação na Língua parte da hipótese de que a orientação argumentativa não é um acréscimo pragmático posterior ao sentido literal de uma frase, mas está inscrita na própria significação linguística: "uma orientação argumentativa é inerente à maior parte das frases"[9], de modo que enunciar uma frase já é, em certa medida, apresentar-se como argumentando em favor de determinado tipo de conclusão. É por isso que frases aparentemente informativas, como "X custa 10 cruzados", podem funcionar tanto como argumento para "X é caro" quanto, por uma "lei de fraqueza", como argumento para "X é barato". Toda a orientação depende de instruções semânticas presentes na própria formulação, e não apenas do julgamento externo de quem enuncia.

Neste sentido, faz-se importante entender que a presença de conectivos, operadores argumentativos e escalas implícitas de intensidade pode ser suficiente para produzir efeito de posicionamento, independentemente de haver, por trás do texto, um sujeito engajado nessa posição.

[9]DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987. p. 98.

Mas é a segunda contribuição de Ducrot, a teoria da polifonia, que oferece o instrumento um pouco mais crítico para nossa análise. O teórico propõe distinguir, no interior de um mesmo enunciado, o locutor dos enunciadores. Ele define: "denomino locutor de um enunciado ao autor que ele atribui à sua enunciação"[10], ou seja, o locutor é o ser a quem remetem o "eu" e as marcas de primeira pessoa do enunciado, podendo ou não coincidir com o falante empírico. Já os enunciadores são as "personagens" apresentadas pelo enunciado como responsáveis pelos diferentes atos ilocutórios nele realizados (afirmar, negar, conceder), e que não se confundem necessariamente com o locutor. Em um enunciado negativo como "Eu não virei", por exemplo, a asserção "eu virei" é atribuída a um enunciador diferente daquele que profere a recusa.

O que a teoria da polifonia desenvolve, portanto, é que todo texto argumentativo, mesmo o mais monológico em aparência, já é internamente povoado por múltiplas vozes organizadas por um princípio de responsabilidade enunciativa. Sendo este o princípio de responsabilidade, a atribuição de vozes a instâncias diferenciadas dentro do próprio jogo linguístico, que interessa isolar quando se trata de qualificar um texto produzido por IA generativa. O mecanismo polifônico, neste caso, pode estar tecnicamente presente na superfície linguística do texto, sem que necessariamente exista, fora do texto, um sujeito histórico que assuma, nos termos de Pêcheux, a posição discursiva que a polifonia dá a ver.

3 Textos argumentativos produzidos por IA: sujeito ou simulação de posicionamento?

A partir daqui, encontramos um ponto em que os três referenciais teóricos se articulam para aquilo que podemos chamar de qualificação da especificidade com que o texto é produzido por Inteligência Artificial Generativa. Do ponto de vista da Teoria da Argumentação na Língua, reconhecemos, nesses textos, a presença de um locutor, com sua marca

[10]DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987. p. 142.

gramatical da primeira pessoa, quando presente, e então de enunciadores diversos, seja pelas posições contrárias apresentadas e refutadas dentro do próprio texto, como em uma dissertação que primeiro expõe uma tese contrária para, em seguida, refutá-la, ou de orientação argumentativa inscrita lexical e sintaticamente. Sistemas de IA generativa costumam ser descritos como modelos de linguagem treinados a partir de grandes conjuntos de textos, o que pode explicar a recorrência, nos textos que produzem, de padrões linguísticos que a língua associa à argumentação, como os conectivos concessivos, os operadores de gradação, as fórmulas de autoridade. Assim, a articulação teórica permite sustentar que o texto de IA pode simular as marcas linguísticas de posicionamento que Ducrot descreve.

O problema surge quando se tenta transportar essa constatação para o plano da Análise do Discurso. Se, para Pêcheux, o sujeito do discurso é um efeito que resulta da inscrição de um dizer em condições de produção históricas, numa memória que o precede e numa atualidade que ele reorganiza, cabe perguntar então qual tipo de memória ou em que atualidade histórica está inscrito o texto produzido por um modelo de linguagem? A resposta não pode ser simplesmente "nenhuma", pois o sistema foi treinado a partir de um grande volume de textos humanos, que carregam, eles sim, suas próprias condições de produção. Mas, nos termos aqui propostos, essa memória não é convocada pelo sistema da mesma forma que é convocada por um sujeito histórico; aqui, ela é incorporada por meio do treinamento do modelo, sem que se possa afirmar que a máquina ocupe, ela mesma, uma posição no interior do embate ideológico que a memória discursiva supõe. Retomando o exemplo do "On a gagné", um texto de IA pode produzir a frase "A esquerda francesa leva a vitória eleitoral", possivelmente a partir de padrões que a memória histórica do socialismo francês tornou disponíveis nos textos que compõem seu treinamento, mas sem estar, ela própria, de um lado ou de outro do campo

político que a frase reatualiza. Interpreta-se, assim, que há reprodução de traço discursivo, e não assunção de posição.

O mesmo se pode dizer a partir de Foucault. A função-autor, tal como descrita, supõe um sistema de apropriação jurídica e de responsabilização: o autor é "aquele a quem se pode atribuir o que foi dito"[11], e essa atribuição implica, historicamente, a possibilidade de o autor ser punido, elogiado, contestado. Um texto de IA generativa, mesmo quando adota a primeira pessoa e simula unidade estilística, dificilmente ocupa esse lugar de responsabilização, pois não parece haver, na geração probabilística de sequências textuais, algo equivalente ao "certo campo de coerência conceitual ou teórica" que Foucault, retomando os critérios de autenticidade de São Jerônimo, atribui à função-autor. Nessa perspectiva, o sistema não parece "pensar" uma tese ao longo de um percurso biográfico e teórico, mas gera textos a partir de padrões aprendidos em grandes volumes de textos assinados por sujeitos diferentes, muitas vezes contraditórios entre si.

Diante disso, a partir dos referenciais mobilizados neste estudo, propõe-se, como interpretação decorrente da articulação entre Pêcheux, Foucault e Ducrot, compreender o texto produzido por IA generativa como um discurso com locutor, mas sem um sujeito histórico nos termos aqui discutidos, sendo ele um discurso dotado da maquinaria linguística da subjetividade enunciativa (pronomes, polifonia, orientação argumentativa), mas esvaziado da inscrição em condições de produção que, para a Análise do Discurso, é condição de possibilidade do sujeito discursivo propriamente dito. Essa formulação, de natureza interpretativa, nos permite entender que a simulação das marcas linguísticas de posicionamento não implica, necessariamente, a constituição de um sujeito discursivo nos termos de Pêcheux. Utilizando desta distinção, entre marca linguística de subjetividade e inscrição histórica do sujeito, que os critérios tradicionais

[11] FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: Ditos e Escritos III: Estética – literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001 [1969]. p. 265.

de leitura escolar, centrados na coerência formal do texto, tendem a não captar.

4 Leitura crítica e implicações para a formação docente

Se a discussão até aqui permanece em um plano estritamente linguístico, é em Paulo Freire que encontramos os elementos para pensar suas implicações pedagógicas. Freire desenvolve, em Pedagogia da Autonomia, dois regimes da curiosidade, sendo o primeiro a curiosidade ingênua, associada ao saber de pura experiência feita, e o segundo, a curiosidade epistemológica, que resulta da rigorização metódica da primeira. Não se trata, insiste o autor, de uma ruptura entre as duas, mas de uma superação: "a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade [...] se criticiza"[12] e se converte, assim, em curiosidade epistemológica. Essa passagem ajuda a pensar a leitura crítica de textos de IA em sala de aula ao não tratar de armar o estudante com um conjunto de regras mecânicas de detecção, o que reproduziria a própria lógica da curiosidade ingênua sob nova roupagem tecnológica, mas de desenvolver nele a capacidade de interrogar as condições de produção do discurso que lê, exatamente a pergunta que a Análise do Discurso ensina a fazer.

Freire também insiste que "ensinar não é transferir conhecimento"[13], mas criar as condições para que o educando o construa por si mesmo, o que desloca o papel do professor, diante dos textos híbridos ou de origem incerta que hoje circulam em sala de aula, de um lugar de mero detector de fraude para um lugar de mediador de um processo de leitura que ensina a perguntar pelas condições de produção do dizer. Essa é, aliás, a mesma exigência que o autor chama de "pensar certo", onde teoriza que uma postura epistemológica que não se contenta com certezas prontas, nem as certezas ingênuas do senso comum, e nos levando a entender que

[12]FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 31.

[13]FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 34 - 37.

nem mesmo as supostas certezas técnicas de que, "isso foi escrito por IA porque tem tal marca", mas que permanece, segundo Freire, "ao lado sempre da pureza" metodológica, sem nunca estar "demasiado certos de nossas certezas"[14].

Articulada à Análise do Discurso, a perspectiva freiriana permite deslocar o eixo do problema escola para algo, no qual, a questão não é mais apenas identificar se um texto "foi ou não" produzido por IA, tarefa que se tem mostrado cada vez mais difícil, mas desenvolver no estudante a capacidade de ler criticamente qualquer texto argumentativo interrogando-se sobre que sujeito ali se inscreve, que memória ali se convoca, que posição ali se assume, e se, de fato, há posição sendo assumida, ou apenas simulação de posicionamento. Essa é uma competência de leitura que serve tanto para avaliar textos de IA quanto para qualificar textos humanos mal-argumentados ou vazios de historicidade, o que evita reduzir a discussão a uma caça ao "robô" e a reconduz ao seu verdadeiro objeto, sendo ele, a formação de leitores críticos.

A articulação então entre os quatro referenciais permite esboçar, como proposta teórica deste trabalho, um conjunto de parâmetros de leitura crítica que podem subsidiar a prática docente diante de textos de origem incerta ou hibridizada, sem se pretenderem critérios para identificar se um texto foi ou não produzido por IA, o quais: a) Parâmetro da inscrição histórica, buscando interrogar se o texto localiza seu dizer em relação a uma memória discursiva específica e situada, ou se opera por acúmulo de referências genéricas, intercambiáveis, sem ancoragem em um debate historicamente delimitado, o que, à luz de Pêcheux, pode indicar fragilidade na inscrição em condições de produção singulares; b) Parâmetro da responsabilização enunciativa, que busca verificar se é possível atribuir ao texto uma posição sustentada e assumida ao longo de todo o desenvolvimento argumentativo, nos termos da função-autor foucaultiana,

[14]FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 13.

ou se a posição se dissolve em generalidades que evitam sistematicamente o risco do enunciado, a "transgressão" que, para Foucault, historicamente caracteriza o gesto de quem escreve; c) Parâmetro da polifonia genuína, na qual, distinguir, com os instrumentos de Ducrot, entre uma polifonia que organiza vozes contrárias em função de um projeto argumentativo situado (o locutor que mobiliza enunciadores para melhor refutá-los) e uma polifonia de superfície, que apenas alterna registros e pontos de vista sem hierarquização argumentativa real, que pode ocorrer tanto em textos humanos quanto em textos gerados automaticamente, sobretudo quando tendem ao "equilíbrio" e à ausência de risco enunciativo; e d) Parâmetro da leitura crítica como prática, não como perícia técnica, como citamos anteriormente, seguindo Freire, entender que o objetivo pedagógico não é dotar o estudante de um instrumento infalível de detecção, que a própria evolução técnica tornará obsoleto, mas formar nele a curiosidade epistemológica capaz de interrogar, diante de qualquer texto, humano ou não, as condições de sua produção e a posição de sujeito nele inscrita. Reitera-se que esses quatro parâmetros constituem uma proposta teórica de leitura, e não critérios capazes de identificar, de modo conclusivo, se um texto foi ou não produzido por IA.

5 Considerações finais

A investigação aqui desenvolvida buscou responder se a noção de sujeito do discurso permanece operante diante de textos argumentativos produzidos por Inteligência Artificial Generativa. A articulação entre Pêcheux, Foucault, Ducrot e Freire permite sustentar que sim, mas de um modo específico: não porque tais textos constituam, eles mesmos, um sujeito discursivo, mas porque é a possível ausência desse sujeito, à luz desses referenciais, que passa a se colocar como objeto legítimo da leitura crítica. A hipótese inicial, nesse sentido, encontra sustentação teórica: propõe-se compreender que os textos de IA podem simular as marcas linguísticas de posicionamento argumentativo (locutor, enunciadores, ori-

entação argumentativa) sem que essa simulação implique, nos termos da Análise do Discurso, a constituição de um sujeito historicamente inscrito em condições de produção. Reconhecer essa distinção não é uma tarefa de perícia técnica, mas de formação teórica e crítica do professor de Língua Portuguesa, que precisa desenvolver, e ajudar seus estudantes a desenvolver, os instrumentos conceituais capazes de interrogar não apenas se um texto "parece" bem argumentado, mas que sujeito, se algum, nele se enuncia. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e teórico-interpretativa, as formulações aqui apresentadas constituem uma proposta de leitura, e não uma comprovação empírica da natureza dos textos produzidos por IA.

Referências

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. 222 p.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: Ditos e Escritos III: Estética – literatura e pintura, música e cinema. **Rio de Janeiro:** Forense Universitária, 2001 [1969]. p. 265-276.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 13-31.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. 317 p.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990. 68 p.

Práticas em educação especial e inclusiva em sala de aula: caminhos para a equidade

Raquel Cristina Nunes Bhering (IFMT)
Aparecida Chiodi (IFMT)
Edione Teixeira de Carvalho (IFMT)

Resumo
O artigo discute práticas pedagógicas inclusivas para professores que atuam nas turmas comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando desafios e possibilidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes. Trata-se de estudo teórico-reflexivo e bibliográfico, sem coleta empírica, fundamentado em normativas brasileiras da educação inclusiva e em autores como Mantoan, Carvalho, Glat e Sassaki. A análise destaca o planejamento intencional, a flexibilização curricular, a adaptação de materiais, as tecnologias assistivas, a avaliação processual e a diversificação das estratégias didáticas como possibilidades de atendimento às singularidades dos estudantes. Também identifica obstáculos estruturais, entre eles insuficiência de formação continuada, escassez de recursos, turmas numerosas e dificuldades na articulação entre escola e família. Argumenta-se que a inclusão exige observar as necessidades de aprendizagem e ajustar a mediação pedagógica sem reduzir as expectativas de participação dos estudantes. Conclui-se que práticas reflexivas e colaborativas, apoiadas por condições institucionais adequadas, podem contribuir para fortalecer a equidade e o direito à educação.

Palavras-chave: Educação especial. Práticas pedagógicas inclusivas. Professores pedagogos.

1 Introdução

A construção de uma escola comprometida com a equidade exige a superação de modelos pedagógicos historicamente marcados pela homogeneização, pela padronização e pela exclusão. No campo da educação especial e inclusiva, essa superação implica reconhecer que a diferença não constitui um problema a ser corrigido, mas uma característica legítima da condição humana e da vida escolar. Nesse sentido, a sala de aula comum precisa ser compreendida como espaço de diversidade, participação e aprendizagem compartilhada, no qual todos os estudantes tenham assegurado o direito de aprender em condições de dignidade e reconhecimento (Booth; Ainscow, 2011; Mantoan, 2003).

No Brasil, o marco legal da inclusão educacional reforça essa perspectiva ao estabelecer a educação como direito de todos e ao orientar os sistemas de ensino para a eliminação das barreiras que limitam o acesso, a permanência e o êxito escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. Além da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), o Decreto nº 12.686/2025, atualizado pelo Decreto nº 12.773/2025, institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o compromisso do Estado com um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2025a, 2025b). Entretanto, a existência de dispositivos legais, por si só, não garante a concretização da equidade no cotidiano escolar. É necessário que tais dispositivos se convertam em práticas pedagógicas consistentes, capazes de responder à heterogeneidade dos sujeitos que compõem a escola.

Diante desse cenário, este artigo parte do seguinte problema: quais práticas pedagógicas inclusivas são indicadas pela literatura e pelas normativas educacionais para orientar a atuação de professores pedagogos na

sala de aula comum do Ensino Fundamental I, e quais desafios e potencialidades marcam sua efetivação no cotidiano escolar?

Nessa direção, a atuação do professor pedagogo assume relevância central, sobretudo no Ensino Fundamental I, etapa em que se constituem as bases da alfabetização, do letramento, da socialização e da formação da autonomia intelectual. Ensinar, nesse contexto, requer postura ética, escuta sensível, planejamento intencional e capacidade de reorganizar a prática educativa conforme as necessidades dos estudantes. Freire (1996) destaca que a docência implica compromisso com a liberdade, com o diálogo e com a valorização dos saberes construídos na experiência dos educandos. Vygotsky (1998), por sua vez, evidencia que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, o que reforça a importância de uma escola organizada para promover mediações qualificadas e aprendizagens colaborativas.

Ao inserir a noção de equidade no debate sobre inclusão, este artigo parte do entendimento de que oferecer as mesmas condições formais a todos os estudantes não é suficiente quando persistem desigualdades concretas de acesso, participação e aprendizagem. A equidade exige reconhecer as diferenças de trajetória, de ritmo, de linguagem e de necessidade, para então organizar respostas pedagógicas mais justas e efetivas. Assim, investigar as práticas em educação especial e inclusiva em sala de aula torna-se essencial para compreender como a escola pode avançar da mera presença física à efetiva participação de todos.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir práticas pedagógicas inclusivas indicadas pela literatura e pelas normativas educacionais para a atuação de professores pedagogos na sala de aula comum do Ensino Fundamental I, considerando limites e possibilidades da ação docente na garantia do direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação e à permanência.

2 Metodologia

Este artigo caracteriza-se como um estudo teórico-reflexivo, de caráter bibliográfico, sem coleta de dados empíricos, voltado à discussão das práticas em educação especial e inclusiva em sala de aula comum do Ensino Fundamental I.

A opção por essa abordagem justifica-se porque o estudo busca compreender concepções, princípios pedagógicos e contribuições teóricas relacionadas à inclusão escolar e à equidade, em vez de mensurar variáveis ou testar hipóteses em campo. Trata-se, portanto, de uma investigação de natureza qualitativa, voltada à interpretação crítica do fenômeno educacional em sua complexidade histórica, social e pedagógica.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da consulta a livros, artigos científicos, documentos legais e produções acadêmicas que tratam de educação inclusiva, formação docente, tecnologias assistivas, flexibilização curricular, diferenciação pedagógica, cultura escolar e inovação pedagógica. Esse procedimento é adequado quando o objetivo é sistematizar conhecimentos já produzidos sobre determinado tema, identificar convergências teóricas e construir uma análise fundamentada em referenciais consistentes.

O estudo fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), no Decreto nº 12.686/2025, em sua atualização pelo Decreto nº 12.773/2025, e em autores como Mantoan (2003), Carvalho (2004), Glat e Pletsch (2011) e Sassaki (1997).

Quanto à abordagem qualitativa, ela foi adotada porque permite interpretar o fenômeno educacional considerando sentidos, contextos e relações presentes na prática pedagógica. Assim, o foco não está em números, mas na compreensão das condições que favorecem ou dificultam a inclu-

são escolar, especialmente na atuação do professor pedagogo na sala de aula comum do Ensino Fundamental I.

O levantamento das fontes foi conduzido por meio de análise temática, conforme proposto por Braun e Clarke (2006), organizada em três etapas. Na fase de familiarização, realizou-se leitura exploratória e seletiva dos textos, priorizando aqueles diretamente relacionados ao tema. Na fase de codificação e busca de temas, as ideias centrais de cada autor foram sistematizadas em categorias analíticas. Por fim, na fase de interpretação, os referenciais teóricos identificados foram articulados com os desafios e as possibilidades da prática inclusiva na escola contemporânea, permitindo a construção de uma compreensão integradora do objeto estudado.

Como critérios de seleção, priorizaram-se obras clássicas e contemporâneas da área, além de marcos normativos da educação brasileira, por serem referências fundamentais para compreender o direito à educação inclusiva e suas implicações pedagógicas. Foram privilegiados autores que compreendem a inclusão como transformação da escola, e não apenas como adaptação do estudante ao modelo tradicional.

A análise das informações foi realizada de forma crítico-reflexiva, com base na comparação entre os textos consultados, na identificação de conceitos recorrentes e na articulação entre teoria e prática. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu organizar uma discussão fundamentada sobre as práticas inclusivas e inovadoras que podem ser desenvolvidas pelo professor pedagogo no cotidiano da sala de aula.

3 Fundamentação teórica

3.1 Educação inclusiva, direito à aprendizagem e equidade

A educação inclusiva exige a reestruturação profunda da escola – currículo, metodologias, relações e avaliação – e não apenas a matrícula do estudante com deficiência. Booth e Ainscow (2011) a definem como um processo permanente de eliminação de obstáculos à aprendizagem e à

participação plena. No Brasil, a Constituição Federal, a LDB e a Política Nacional de Educação Especial garantem o direito universal à educação e a permanência na rede regular (Brasil, 1988, 1996, 2008), enquanto a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 reafirmam a educação em sistema inclusivo, sem discriminação e com igualdade de oportunidades.

A ideia de Mantoan (2003) converge com a distinção de Sassaki (1997) entre integração e inclusão, na medida em que ambos deslocam o "problema"do estudante para a estrutura escolar. Contudo, ao manter a normalização como referência, Sassaki preserva um horizonte de normalidade que Skliar (2003) problematiza: para este, a norma – ainda que acolhedora – define o lugar do "outro"e reproduz formas sutis de exclusão. Assim, Skliar radicaliza a proposta de Mantoan, interrogando os próprios parâmetros sobre os quais a escola inclusiva se sustenta.

3.2 O professor pedagogo e as práticas inclusivas

O professor pedagogo ocupa posição central na inclusão, sobretudo no Ensino Fundamental I, ao acompanhar a alfabetização, o letramento e a socialização, superando a mera transmissão de conteúdo para assumir a mediação e a reorganização da prática pedagógica. Vygotsky (1998) sustenta que o desenvolvimento se constrói nas interações sociais e culturais, mediadas pela linguagem e pela intervenção docente intencional, enquanto Freire (1996) defende uma prática dialogada que valorize os saberes dos educandos. As práticas inclusivas concretizam-se quando o professor flexibiliza tempos, espaços, metodologias e avaliações (Mantoan, 2003) e adota estratégias diversificadas, atividades em grupo, materiais concretos, apoio visual e jogos pedagógicos, que respeitam os diferentes modos de aprender (Carvalho, 2004).

3.3 Barreiras à participação, à aprendizagem e à equidade

A teoria inclusiva desloca o foco da deficiência para os obstáculos produzidos pelo próprio contexto escolar. Booth e Ainscow (2011) recomendam a identificação das barreiras físicas, curriculares, comunicacionais, avaliativas e atitudinais, evitando atribuir as dificuldades exclusivamente ao aluno. Sassaki (1997) argumenta que a exclusão emerge quando o ambiente não proporciona condições de participação integral, e Mantoan (2003) aponta a homogeneização do ensino como uma das principais formas de exclusão. Skliar (2003) mostra que a escola tende a produzir processos de normalização que classificam e desvalorizam formas diversas de existência. Assim, a equidade só se alcança quando a instituição revisa suas estruturas para assegurar participação efetiva e significativa a todos.

3.4 Tecnologias assistivas, acessibilidade e flexibilização curricular

As tecnologias assistivas ampliam a autonomia, a comunicação e a participação dos estudantes público-alvo da educação especial. Bersch (2017) as define como o conjunto de produtos, serviços e recursos que contribuem para a funcionalidade e a inclusão – materiais adaptados, pranchas de comunicação, softwares e recursos táteis. Omote (2016) ressalta que sua efetividade depende da integração ao planejamento pedagógico, pois o recurso não é solução isolada, mas parte de uma estratégia educativa mais ampla. A flexibilização curricular, por sua vez, não é simplificar o currículo, mas reorganizá-lo para garantir o acesso de todos aos conhecimentos essenciais (Pletsch, 2014), em diálogo com o Desenho Universal para a Aprendizagem, que propõe múltiplas formas de representação, expressão e engajamento.

3.5 Escola, família e cultura inclusiva

A inclusão não se consolida apenas na sala de aula, mas depende da construção de uma cultura escolar inclusiva e do fortalecimento da relação entre escola, família e comunidade. Glat e Pletsch (2011) destacam que a

inclusão requer redes de apoio e corresponsabilidade entre os sujeitos do processo educativo. Mantoan (2003) defende que a parceria entre escola e família se funde no diálogo, na confiança e na corresponsabilidade, evitando culpabilizações recíprocas. Booth e Ainscow (2011) compreendem a cultura inclusiva como um conjunto de valores, políticas e práticas que favorecem a participação de todos, e Freire (1996) reforça que a educação humanizadora se baseia no reconhecimento da dignidade do outro e na construção de espaços de diálogo.

3.6 Inovação pedagógica e educação inclusiva

A inovação pedagógica é uma transformação qualitativa das práticas de ensino, e não apenas a adoção de novos equipamentos. Inovar significa criar respostas adequadas às necessidades reais dos estudantes, reorganizando currículo, metodologia, avaliação e gestão da sala de aula em favor da aprendizagem de todos, por meio das tecnologias assistivas, das metodologias ativas, da avaliação formativa e dos projetos interdisciplinares. Na escola inclusiva, inovar é construir ambientes em que todos participem com apoio, protagonismo e dignidade, o que exige formação continuada, trabalho colaborativo e abertura institucional. Assim, a inovação não substitui a inclusão; ela a fortalece ao ampliar suas possibilidades de concretização no cotidiano escolar.

4 Desafios para a efetivação da equidade

4.1 Formação continuada insuficiente

Um dos maiores entraves à inclusão escolar está na fragilidade da formação docente, especialmente da formação continuada. Em muitos cursos de pedagogia, o debate sobre educação especial ainda é insuficiente ou excessivamente teórico, o que dificulta a preparação do futuro docente para atuar em contextos heterogêneos.

A formação continuada, por sua vez, muitas vezes ocorre de maneira fragmentada, sem articulação com os desafios concretos vividos na es-

cola (Imbernón, 2010; Gatti, 2010). Como resultado, muitos professores sentem-se inseguros diante das demandas da inclusão, especialmente no que se refere à adaptação de materiais, à avaliação processual e ao uso de tecnologias assistivas (Pletsch, 2010; Bersch, 2017). A literatura sobre formação docente indica que a complexidade da escola contemporânea exige processos formativos permanentes, contextualizados e articulados à prática (Freire, 1996; Almeida, 2011).

4.2 Escassez de recursos e superlotação das turmas

A efetivação da educação inclusiva depende de condições materiais adequadas. A escassez de recursos, materiais adaptados, profissionais de apoio e espaços físicos, somada à superlotação das turmas compromete o trabalho pedagógico e reduz as possibilidades de acompanhamento individualizado e diversificação do ensino. Sem investimento público consistente, a equidade permanece como princípio abstrato, exigindo políticas de financiamento, infraestrutura e valorização docente.

4.3 Fragilidade na relação escola-família

A parceria entre escola e família é essencial ao processo inclusivo, mas nem sempre se constrói de forma colaborativa, podendo prevalecer expectativas irreais, desinformação ou responsabilizações mútuas. A superação dessa fragilidade requer diálogo constante, escuta qualificada e construção de vínculos de confiança, entendendo a comunicação como parte da prática pedagógica inclusiva e do desenvolvimento integral da criança.

Enfrentá-las exige formação ética, reflexão crítica e compromisso com a dignidade humana. A inclusão só se realiza plenamente quando a diferença é reconhecida como parte constitutiva da experiência escolar, e não como problema a ser tolerado. Nesse ponto, a inovação pedagógica também desempenha papel relevante, pois ajuda a deslocar hábitos cristalizados e a abrir espaço para novas formas de convivência e aprendizagem.

5 Considerações finais

O presente estudo conclui que a educação especial e inclusiva, orientada pelo princípio da equidade, exige a superação de práticas escolares padronizadas e a construção de ambientes pedagógicos capazes de acolher a diversidade como valor formativo. A efetivação da inclusão não depende apenas da matrícula dos estudantes, mas da reorganização das práticas de ensino, da cultura institucional e das relações pedagógicas, entendendo a equidade como a oferta de respostas justas e diferenciadas às necessidades distintas de cada estudante.

A análise evidenciou que o professor pedagogo ocupa posição estratégica na materialização desse processo, sobretudo no Ensino Fundamental I. Sua atuação envolve mediação, escuta, planejamento intencional e articulação de conhecimentos, recursos e estratégias em favor da aprendizagem de todos – de modo que a docência deixa de ser transmissão linear de conteúdos e passa a ser uma prática relacional, dialógica e ética, comprometida com o reconhecimento das singularidades.

Os achados demonstram ainda que práticas como o planejamento intencional, a flexibilização curricular, a adaptação de materiais e atividades, a mediação pedagógica, o uso de tecnologias assistivas, a avaliação processual, as estratégias diversificadas e os projetos que valorizam as diferenças são fundamentos indispensáveis à promoção da equidade. Articuladas de forma intencional, ampliam o acesso ao currículo, qualificam a experiência escolar, fortalecem o pertencimento dos estudantes e revelam potencial inovador, ao romperem com a homogeneização do ensino e reposicionarem a diferença como elemento constitutivo da aprendizagem.

Nesse sentido, a inovação pedagógica não se reduz ao uso de ferramentas tecnológicas ou à adoção superficial de novas metodologias. Seu sentido profundo está em transformar o trabalho docente em resposta às exigências concretas da diversidade, reorganizando objetivos, estratégias e formas de avaliação para que a aprendizagem se torne acessível e significativa – vinculando-se diretamente à equidade.

Apesar dos avanços teóricos e legais, permanecem desafios importantes: a formação continuada insuficiente, a escassez de recursos, a superlotação das turmas e a fragilidade na relação escola-família são questões estruturais que atravessam o trabalho docente e indicam que a inclusão é um processo em construção, dependente de compromisso político, investimento público e transformação cultural. Destaca-se, ainda, a necessidade de fortalecer a parceria entre escola, família e comunidade, consolidando a equidade por meio do diálogo, da corresponsabilidade e da ação conjunta.

Conclui-se, portanto, que as potencialidades da inclusão se ampliam quando o professor pedagogo atua de modo reflexivo, colaborativo e comprometido com os diferentes ritmos e formas de aprendizagem. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige ação intencional, sensibilidade ética e inovação pedagógica contínua, para que cada estudante participe do processo educativo com dignidade, apoio e possibilidades reais de desenvolvimento. Como estudo bibliográfico, esta pesquisa não esgota o tema, apontando a necessidade de novas investigações empíricas que analisem, em contextos concretos, como a equidade se materializa na prática cotidiana e quais estratégias produzem os melhores resultados para a inclusão escolar.

Referências

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva/Tecnologia da Educação, 2017.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

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

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OMOTE, Sadao. **Inclusão e tecnologia assistiva**. São Paulo: Cortez, 2016.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade ”deficiente”a partir dos significados da normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão:** abordagens e práticas na educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 31-48.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Tecnologias digitais e prática docente: necessidades formativas de professores de Matemática no IFAC

Vilma Luisa Siegloch Barros (IFMT; UNIC)
Cilene Maria Lima Antunes Maciel (IFMT; UNIC)

Resumo
O estudo investiga necessidades formativas de professores de Matemática do Instituto Federal do Acre (IFAC), campus Rio Branco, para a integração pedagógica de tecnologias digitais. Trata-se de pesquisa qualitativa derivada de investigação de doutorado, fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin. O corpus compreendeu dez programações de jornadas pedagógicas institucionais, referentes ao período de 2018.1 a 2023.1, e dez entrevistas semiestruturadas com docentes do campus. Os resultados apontaram três eixos de formação: compreensão do funcionamento e das aplicações educacionais da inteligência artificial; domínio técnico-pedagógico de aplicativos e recursos como GeoGebra, planilhas e ferramentas de busca; e planejamento didático para a utilização de mídias digitais. A análise identificou ainda distanciamento entre a formação inicial e as demandas tecnológicas atuais, falta de tempo para planejar atividades, ausência de programas específicos e continuados e insegurança diante de determinados recursos. Conclui-se que a integração das tecnologias ao ensino de Matemática depende de políticas de formação continuada colaborativas, permanentes e vinculadas às condições concretas do trabalho docente.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Ensino de Matemática. Formação Continuada. Uso pedagógico de tecnologias.

1 Introdução

O avanço das Tecnologias Digitais (TD) visto nas últimas décadas, tem transformado estruturas sociais, culturais, econômicas e comunicacionais da sociedade contemporânea. No contexto educacional, as mudanças tecnológicas estão deixando de ser elementos aditivos ou ferramentas acessórias para serem transformadas em componentes capazes de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Essa nova realidade impõe à escola e, fundamentalmente, ao corpo docente, o desafio de reconfigurar práticas pedagógicas, migrando de modelos transmissivos analógicos para abordagens mais interativas, dialógicas e mediadas por recursos digitais. Contudo, essa transição não tem ocorrido de forma linear e harmoniosa. Há um descompasso entre a velocidade com que as inovações tecnológicas emergem no mercado global e o ritmo de atualização das práticas de ensino e dos currículos formativos dos professores.

No âmbito do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), modalidade que caracteriza a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, esse desafio ganha contornos ainda mais complexos e urgentes. Os Institutos Federais possuem uma missão institucional singular, que articula de modo indissociável, a formação geral básica à capacitação profissional e tecnológica, articulando o ensino de disciplinas básicas, como a Matemática, com o mundo do trabalho. O Instituto Federal do Acre (IFAC), especificamente, o campus Rio Branco, insere-se nesse panorama como uma instituição de relevância estratégica na região da Amazônia Ocidental, lidando diariamente com os desafios de infraestrutura geográfica, conectividade regional e a necessidade premente de qualificação contínua de seu quadro docente para fazer frente às demandas educacionais da sociedade.

A forma como o uso pedagógico de tecnologias vem sendo trabalhado, tem relação direta com a formação de professores, tanto em nível inicial, quanto continuado. Historicamente, o uso de tecnologias na educação tem sido enxergado de forma instrumental. Nesse sentido, muitos

professores de matemática, formados por estruturas curriculares tradicionais, encontram-se imersos em salas de aula junto a estudantes nativos digitais, cujas metodologias de ensino permanecem rigidamente presas ao uso quase que exclusivo da lousa e da reprodução mecânica de algoritmos e fórmulas abstratas. Essa lacuna formativa tem gerado tensões, inseguranças e o que a literatura qualifica como necessidades formativas, entendidas aqui, não como meras deficiências técnicas individuais ou incompetências corporativas, mas como demandas complexas, dinâmicas e socio-historicamente construídas, que emergem da discrepância entre os saberes consolidados do professor e os novos saberes exigidos pela práxis educacional mediada por tecnologias.

Diante desse panorama desafiador, delineou-se a seguinte questão norteadora: Quais são as necessidades formativas dos professores de matemática do IFAC, campus Rio Branco, para o uso pedagógico de tecnologias digitais? A fim de garantir o devido rigor científico e metodológico à resolução desse problema, o presente estudo definiu como objetivo geral: Compreender as necessidades formativas de professores, delineando as principais vertentes de demandas por novos saberes, as barreiras institucionais enfrentadas no cotidiano laboral e as potencialidades pedagógicas vislumbradas pelos próprios atores da prática. Como objetivos específicos, buscou-se mapear a inserção de tecnologias digitais nas jornadas pedagógicas do campus ao longo de um período de cinco anos e, analisar criticamente as narrativas dos professores a respeito de seu próprio processo formativo, suas dificuldades e demandas por programas de formação continuada.

2 Formação continuada de professores frente às TD e necessidades formativas no ensino de Matemática

A formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo e permanente, que se estende ao longo de toda a vida profissional e da carreira do professor. Conforme postula Imbernón (2010),

a formação continuada não pode se reduzir a um acúmulo de cursos de atualização, oficinas rápidas ou palestras esporádicas de caráter remedial e burocrático; ao contrário, ela deve constituir um espaço dinâmico de reflexão crítica sobre a prática, de troca de saberes experienciais e de construção de novas identidades profissionais. Para Romanowski (2007), o sucesso de um programa de formação continuada, é importante que se tenha um diagnóstico preciso das necessidades formativas dos professores, para que assim, seja possível uma construção de possíveis respostas que venham de encontro ao desenvolvimento profissional almejado.

No cenário contemporâneo, a emergência avassaladora das tecnologias digitais acentuou a urgência dessa continuidade formativa, uma vez que o conhecimento tecnológico se renova em ciclos curtos e imprevisíveis, tornando obsoletos os saberes puramente instrumentais. Sobre a formação de professores, Nóvoa (1992) afirma que é necessário que se trabalhe no sentido de diversificar os modelos e as práticas formativas, visando construir novas relações junto ao saber pedagógico e científico.

Quando os programas de formação continuada focam no saber fazer operacional, desvinculado do saber pedagógico reflexivo, perpetua-se um uso reprodutivo e pouco inovador das tecnologias, em que o artefato digital substitui a lousa sem alterar a essência da aula tradicional expositiva e passiva. As necessidades formativas representam a distância dialética entre a competência real demonstrada por um profissional em um dado momento de sua trajetória e a competência ideal exigida pelas transformações aceleradas do seu campo de atuação, pelas demandas dos alunos e pelas macropolíticas institucionais. Elas emergem no momento em que o professor se depara com novos desafios pedagógicos para os quais suas ferramentas teóricas e práticas prévias se mostram insuficientes ou ultrapassadas. No caso específico do ensino de matemática, as necessidades formativas adquirem uma especificidade didática marcante e indissociável da natureza do conhecimento científico.

Portanto, a necessidade formativa do professor de matemática não se limita ao uso de ferramentas digitais genéricas de escritório, mas envolve a apropriação de *softwares* de geometria dinâmica, sistemas de computação algébrica e ferramentas digitais voltadas à resolução de problemas, articulando o conhecimento do conteúdo, a pedagogia e a tecnologia.

3 Caminhos metodológicos

A metodologia deste estudo, alinha-se de forma estrita aos preceitos da abordagem qualitativa, caracterizando-se, quanto à sua natureza e objetivos, como uma pesquisa básica, de caráter descritivo e interpretativa. A pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno investigado a partir da perspectiva interna dos próprios sujeitos que o vivenciam em seu cotidiano, valorizando suas subjetividades, suas narrativas históricas e o contexto sociocultural e institucional em que estão imersos. Buscou-se interpretar o significado profundo e multifacetado que os professores de matemática atribuem às suas próprias experiências, carências, limitações e desafios diários face à inovação tecnológica.

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), campus Rio Branco, situado na capital do estado do Acre. Os participantes foram 10 professores de matemática. A escolha desse grupo de professores justifica-se pela relevância estratégica do campus no cenário da Educação Profissional regional e pela rica diversidade de perfis dos sujeitos. Os participantes possuem tempos diferenciados de magistério, variando de recém-ingressos na carreira a profissionais com mais de duas décadas de docência, além de qualificações acadêmicas que abrangem desde especialistas a doutores. Nesse sentido, os participantes leram e assinaram de forma voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e suas identidades foram preservadas por meio do uso de codificações alfabéticas sequenciais (Professor A, Professor B, e assim sucessivamente), garantindo o total sigilo e a estrita observância dos preceitos éticos na pesquisa científica.

A coleta de dados empíricos estruturou-se a partir do princípio metodológico da triangulação de fontes, combinando de forma harmônica a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. O corpus documental foi composto por 10 programações oficiais das jornadas pedagógicas, abrangendo especificamente da VII à XVII jornada, correspondentes aos semestres letivos compreendidos entre os anos de 2018.1 e 2023.1. As jornadas pedagógicas constituem momentos institucionais coletivos obrigatórios de planejamento, avaliação e formação continuada que ocorrem no início de cada período letivo. Complementarmente, foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas individuais com professores, a partir de um roteiro flexível de perguntas abertas, gravadas em meio digital e posteriormente submetidas à transcrição integral e literal.

Para o tratamento, organização e interpretação do material empírico coletado, recorreu-se aos preceitos da Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2016). Este método organiza-se operacionalmente em três fases cronológicas fundamentais e interdependentes.

A primeira fase, denominada pré-análise, e envolveu a realização da leitura flutuante de todo o material: transcrições das entrevistas e textos das programações das jornadas. A constituição do corpus definitivo de análise, seguiu as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, além da formulação dos índices e hipóteses iniciais de pesquisa.

A segunda fase, consistiu-se na exploração minuciosa do material, etapa central em que os textos foram submetidos a operações de codificação, decomposição e unitarização, isolando as unidades de registro, frases ou parágrafos textuais, que guardavam estrita semelhança semântica e temática. A partir das unidades de registro, realizou-se a categorização analítica, agrupando os dados brutos em dimensões conceituais emergentes.

A terceira e última fase, compreendeu o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação teórica, momento em que os dados

categorizados foram transformados em informações significativas, confrontados com o referencial teórico e submetidos a uma reflexão crítica, sintética e interpretativa, baseada nos objetivos do estudo.

3.1 Resultados e discussão

Nesta seção, serão discutidos: o panorama das tecnologias digitais nas jornadas pedagógicas, realizadas no período de 2018 a 2023; as necessidades formativas emergentes dos professores; e, as barreiras, os obstáculos e os desafios frente ao uso pedagógico de tecnologias digitais.

3.1.1 O panorama das tecnologias digitais nas jornadas pedagógicas

A análise documental das 10 programações das jornadas pedagógicas revelou dados importantes sobre a natureza e o foco das políticas de formação continuada, oferecidas pela instituição. Observou-se uma variação nas temáticas, a qual foi diretamente impactada/moldada pela crise sanitária mundial da Covid-19. No período imediatamente anterior ao ano de 2020, as menções explícitas ou implícitas às tecnologias digitais nas programações das jornadas, da VII à IX, eram gerais, com foco em aspectos operacionais, burocráticos e administrativos voltados a sistemas internos, ao preenchimento de diários de classe eletrônicos e a submissão digital de Planos de Ensino e relatórios de atividades, como o Plano Individual de Trabalho (PIT) e o Relatório Individual de Trabalho (RIT).

Segundo Borba, Souto e Júnior (2022, p. 28), "a intensificação do uso de TD na Educação Matemática durante a pandemia foi algo extraordinário do ponto de vista quantitativo". Com a chegada da pandemia de Covid-19, no início de 2020, e a necessidade sanitária e de implantação imediata do Ensino Remoto Emergencial (ERE), verificou-se uma mudança radical nas programações das jornadas pedagógicas, especialmente da X à XIV jornada.

O foco formativo institucional deslocou-se de forma emergencial para a instrumentalização técnica imediata dos professores, visando garantir

a continuidade das atividades pedagógicas. Multiplicaram-se de forma massiva, as oficinas, os minicursos e os tutoriais de curta duração, voltados especificamente, ao uso prático de plataformas de videoconferência, como o *Google Meet* e o *Microsoft Teams*, ambientes virtuais de aprendizagem e gerenciamento de turmas no *Google Classroom* e na Plataforma *Moodle* e, ferramentas básicas de gravação, captura de tela e edição de videoaulas.

Contudo, essas ações formativas possuíam caráter instrumental. Nesse sentido, faltaram espaços dedicados a discussões epistemológicas e/ou didáticas sobre como o uso dessas ferramentas alterava a transposição didática dos conteúdos, operando-se, na maioria das vezes, uma transposição direta, literal e acrítica da aula presencial expositiva para a tela do computador e/ou celular.

No período subsequente e pós-pandêmico, que marcou o retorno das atividades letivas presenciais no campus, a partir de 2022, constatou-se uma diminuição da abordagem de temáticas que tratassem do uso pedagógico de tecnologias, nas formações continuadas, destacando-se temas sobre gestão escolar, processos de avaliação institucional interna, preenchimento de formulários e discussões gerais sobre a saúde mental e psicossocial dos trabalhadores e dos estudantes.

3.1.2 Necessidades formativas emergentes

A análise das transcrições das entrevistas semiestruturadas permitiu o desvelamento das subjetividades docentes e a identificação de necessidades formativas, conforme percebidas, significadas e verbalizadas pelos participantes do estudo. Três grandes eixos categoriais complementares emergiram a partir das manifestações orais, apontando cenários nos quais as necessidades formativas aparecem com maior intensidade no cotidiano das aulas.

O primeiro eixo, refere-se à compreensão e uso pedagógico da Inteligência Artificial (IA) no ensino de matemática. Esta se configurou como a necessidade formativa mais recente, disruptiva e urgente, manifestada

com ênfase pela maioria dos professores entrevistados. Além disso, foi relatado um sentimento de descompasso pedagógico frente ao surgimento de ferramentas ligadas à IA generativa, como o ChatGPT e solucionadores automáticos de equações, que passaram a ser assimiladas de forma massiva pelos estudantes para a resolução mecânica de listas de exercícios, exames e trabalhos de pesquisa extraclasse.

Dessa forma, os professores manifestaram uma demanda urgente por cursos de formação continuada que transcendam a visão punitiva ou que tenham foco na detecção de plágio. Esses espaços formativos devem ensinar como utilizar a Inteligência Artificial de forma ética, crítica e pedagogicamente produtiva para o planejamento das aulas, a formulação de problemas matemáticos inéditos e contextuais e, como um tutor cognitivo para os estudantes, auxiliando-os a compreender os passos lógicos e os caminhos da resolução de um problema, e não apenas, à obtenção passiva do resultado numérico final.

O segundo eixo categorial, centra-se no domínio técnico-pedagógico de *softwares* e aplicativos específicos para o ensino de Matemática. Foi apontada de forma unânime e consensual a necessidade de formações continuadas de longo prazo, sobre temas envolvendo distintas tecnologias digitais voltadas ao ensino de Matemática, com destaque para *softwares* de geometria dinâmica, como o GeoGebra, planilhas eletrônicas e ambientes de computação algébrica e modelagem.

Muitos relataram que conhecem e utilizam algumas ferramentas tecnológicas, porém, de forma superficial, fruto de esforços individuais isolados. Dessa forma, sentem-se inseguros para integrá-las de modo sistemático e planejado em suas rotinas de aula. Assim, demandam oficinas práticas de modelagem matemática e simulação computacional, que permitam desenhar cenários nos quais os alunos possam visualizar de forma gráfica e dinâmica, conceitos abstratos sobre funções, matrizes, geometria espacial, dentre outros temas da matemática, convertendo o aprendizado focado

em memorização de fórmulas prontas em um processo de investigação e experimentação.

O terceiro eixo de necessidade formativa, diz respeito à capacidade de planejamento didático-tecnológico integrado dos professores, uma vez que eles apresentaram dificuldades em articular de forma orgânica e harmoniosa a ferramenta digital escolhida com o conteúdo matemático e as estratégias pedagógicas utilizadas.

Os professores ressaltam de forma contundente, que o maior desafio contemporâneo não reside na dificuldade em encontrar ou acessar um recurso digital ou aplicativo na Internet, mas sim, em desenhar e executar uma sequência didática estruturada, em que a ferramenta tecnológica seja epistemologicamente estruturante para a forma como o estudante reconstrói e compreende os conceitos matemáticos, e não um passatempo visual, um elemento ilustrativo ou um adereço tecnológico para tornar a aula falsamente moderna.

Essa demanda conceitual reflete diretamente a necessidade de apropriação e internalização de modelos teóricos consolidados de integração curricular, em que as dimensões do conhecimento do conteúdo específico, da pedagogia e da tecnologia digital, fundem-se, de maneira indissociável, para gerar uma prática docente verdadeiramente transformadora e eficaz.

3.1.3 Barreiras, obstáculos e desafios frente ao uso de tecnologias digitais

Para além da identificação das necessidades formativas, os professores explicitaram, com riqueza de detalhes, um conjunto denso, interconectado e persistente de barreiras estruturais, institucionais, temporais e subjetivas que obstaculizam a efetivação e a sustentabilidade de práticas pedagógicas inovadoras mediadas por TD.

A primeira, refere-se à limitação de tempo para o planejamento didático e para a experimentação de novas mídias. A carga horária de aulas semanais, desenvolvidas em sala de aula, exigida na carreira EBTT, somada a outras demandas, como reuniões, preenchimento de sistemas

e o engajamento em projetos de extensão e pesquisa, tem composto o tempo do professor. A apropriação consciente, o estudo aprofundado e o uso pedagógico de uma nova tecnologia, exigem horas consideráveis de dedicação, pois muitas vezes é preciso realizar testes prévios, antecipação de falhas técnicas e até reconfiguração completa de planos de aula.

A segunda barreira, centra-se na dimensão psicológica da insegurança docente e na formação pessoal autopercebida, frente à cultura digital. Nesse sentido, alguns professores, pertencentes a faixas etárias mais elevadas ou a gerações formadas antes do *boom* digital e da popularização dos celulares, manifestam em suas falas, um latente sentimento de vulnerabilidade, medo do fracasso e receio de passar por situações de evidente constrangimento público em sala de aula, ao manusearem ferramentas tecnológicas ou enfrentarem pane nos sistemas, diante de turmas de estudantes adolescentes que dominam com agilidade natural, os dispositivos móveis e as redes digitais.

Esse sentimento de perda de controle sobre o espaço da aula gera, frequentemente, uma postura defensiva consciente ou inconsciente, levando o professor a optar deliberadamente pela zona de conforto e pela segurança metodológica e disciplinar oferecida pela lousa tradicional e pelo livro didático impresso.

Por fim, a desarticulação histórica da formação inicial, foi apontada de forma unânime como a raiz estrutural geradora do cenário de dificuldades encontrado pelos professores. Os cursos de Licenciatura em Matemática cursados por eles, mantiveram, em sua maioria, uma estrutura curricular formalista, pautada na herança do positivismo e focada quase que exclusivamente em conteúdo da matemática abstrata superior, como álgebra linear, análise real, topologia, dentre outras, não focando em discussões teóricas e práticas sobre a inserção de tecnologias na prática de ensino. Essa omissão histórica, transfere para os programas de formação continuada, o ônus e a responsabilidade de suprir, em curto prazo, lacunas estruturais

profundas decorrentes de anos de uma formação inicial essencialmente desvinculada das demandas reais da escola contemporânea conectada.

4 Conclusão

A realização sistemática deste estudo, permitiu compreender, o complexo e dinâmico cenário em que se inserem as necessidades formativas de professores de matemática do IFAC, campus Rio Branco, no que tange ao uso pedagógico crítico das tecnologias digitais contemporâneas.

A triangulação metodológica empregada, ao articular a voz dos professores com o mapeamento documental das programações de jornadas pedagógicas, revelou que, a instituição concentra esforços de formação continuada em capacitações de caráter genérico, universalizante, instrumental, atreladas a demandas burocráticas e de gestão. Dessa forma, os professores de matemática, enfrentam desafios cotidianos e específicos. Essas demandas exigem uma apropriação conceitual sobre o uso de *softwares* especializados para a matemática e o enfrentamento de fenômenos tecnológicos emergentes disruptivos, como o advento da Inteligência Artificial Generativa (IAG) incorporadas à rotina de estudos dos alunos.

Assim, as necessidades formativas identificadas, não possuem qualquer possibilidade de resolução duradoura por meio da aplicação de pacotes tradicionais de treinamento padronizados, cursos rápidos ou palestras isoladas. Faz-se urgente e imperativo, instituir no âmbito institucional, uma nova política de formação continuada de base essencialmente colaborativa, reflexiva e descentralizada, tomando a própria escola e o campus como lugar de formação. Deve-se valorizar, o saber acumulado da experiência docente e estimular de forma ativa a criação de comunidades virtuais e presenciais de prática e de troca experiencial entre os professores de matemática da instituição.

Recomenda-se que a gestão pedagógica e administrativa, desenhe e promova, em parceria com programas de Pós-Graduação da região, como a própria rede REAMEC, oficinas e laboratórios formativos específicos

para a área de matemática, bem como garanta institucionalmente, que os professores consigam, coletivamente, estudar, planejar, testar e avaliar com rigor científico, o uso pedagógico de novas tecnologias.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, V. L. S. Necessidades formativas de professores de matemática do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico para o uso pedagógico de tecnologias digitais. **2025**. 208 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM), Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), Universidade do Estado do Amazonas, Cuiabá, 2025.

BORBA, M. C.; SOUTO, D. L. P.; JUNIOR, N. R. C. **Vídeos na Educação Matemática:** Paulo Freire e a quinta fase das TD. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRUPO DE TRABALHO 5
Práticas pedagógicas e formação de professores na educação básica

13 trabalhos

A pedagogia de projetos e a mediação literário-científica no letramento de crianças do 2º ano

Michele Eguez Gomes (UNIR)
Kaike Oliveira Afonso (UNIR)
Lildeani Santos Coelho (UNIR)
Karina Rodrigues de Faria (UNIR)

Resumo
O trabalho apresenta uma intervenção pedagógica que articulou letramento, investigação científica e construção de noções temporais com 23 crianças de 7 a 8 anos de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. A proposta surgiu da curiosidade dos estudantes sobre diferenças de fusos horários observadas nas transmissões da Copa do Mundo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se na Pedagogia de Projetos e no Ensino de Ciências por Investigação, em articulação com atividades do PIBID/UNIR. O percurso envolveu problematização, leitura mediada, construção de um gnômon no pátio, elaboração de relógios solares, experimentações domiciliares e simulação de fusos com globo terrestre e lanterna. As crianças também produziram textos e cartazes e compartilharam conhecimentos com a comunidade escolar. Os registros indicaram que o trabalho com hipóteses e a discussão dos erros de experimentação favoreceram a compreensão dos fenômenos estudados e a participação nas práticas de linguagem. Conclui-se que a mediação intencional pode articular investigação, leitura, escrita e produção coletiva de conhecimentos na alfabetização.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Formação docente. Interdisciplinaridade. PIBID.

1 Introdução

O presente trabalho examina os impasses, as contradições e as possibilidades formativas decorrentes de uma intervenção pedagógica realizada na turma do 2º Ano D da E.M.E.F. Luiz Eduardo Silva Rover, em Vilhena/RO, composta por 23 crianças de 7 a 8 anos. A intervenção decorreu das ações do subprojeto Alfabetização do PIBID, articulado à Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O ponto de partida foi uma situação autêntica do cotidiano discente: durante as transmissões das partidas de futebol da Copa do Mundo, as crianças confrontaram-se com o fato desconcertante de que o relógio do celular exibia um horário e a tela da televisão informava outro distinto para o mesmo evento simultâneo.

Transformar esse estranhamento em um projeto de trabalho intitulado ”Investigando o Tempo e o Relógio do Sol – Gnomon ao Tempo Social e Digital”exigiu enfrentar um persistente dilema pedagógico. Para Dewey (1976), nem toda experiência é genuinamente educativa; muitas podem ser dispersivas ou ”deseducativas”se não promoverem o crescimento cumulativo em direção a novos campos de significado. O mero interesse momentâneo pela Copa do Mundo ou pelo relógio poderia ter-se esgotado em uma curiosidade passageira se a bolsista não interviesse organizando as condições materiais e conceituais do ambiente.

Assim, a proposta sustentou-se no imperativo freireano de que a ”leitura do mundo precede a leitura da palavra”(Freire, 2021), integrando Ciências, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa em torno do Ensino de Ciências por Investigação de Carvalho (2013), da Pedagogia de Projetos (Dewey, 1976; Hernández, 1998) e da Didática da Leitura e da Escrita (Lerner, 2002). Contudo, esse cruzamento de ideias não ocorre de modo pacífico, pois a busca por um currículo integrado e investigativo choca-se contra a estrutura compartimentada da escola e contra a tendência histórica de converter metodologias ativas em simples receitas desprovidas de reflexão crítica.

Para compreender as bases conceituais e os diálogos epistemológicos que emergem deste confronto curricular, a seção seguinte aprofunda as intersecções teóricas entre a Pedagogia de Projetos e o ensino de Ciências por investigação nos anos iniciais.

2 A pedagogia de projetos e a investigação científica nos anos iniciais

Ao abordar a Pedagogia de Projetos, Hernández (1998) dirige uma crítica às apropriações hegemônicas da psicologia na educação. Enquanto muitas propostas fundamentam-se exclusivamente na vertente cognitiva do construtivismo e na psicologia instrucional, o autor aponta os limites dessa transposição. Ele defende a necessidade de superar uma visão restrita do construtivismo, argumentando que a educação não deve negligenciar as dimensões políticas, sociais, simbólicas e emocionais.

Essa perspectiva dialoga de forma construtiva com abordagens como as de Carvalho (2013), que ancoram a viabilidade das Sequências de Ensino Investigativas (SEI) nos referenciais de Piaget e Vigotsky para mapear como as crianças estruturam conceitos a partir de etapas empíricas e operatórias. Enquanto a autora salienta a necessidade psicológica de passagem da ação manipulativa para a ação intelectual mediante a tomada de consciência, Hernández (1998) lembra que a apropriação dos conteúdos científicos deve, ao mesmo tempo, preservar a escola como espaço social e político. Juntos, esses autores ajudam a construir uma prática pedagógica mais integral.

Por sua vez, Dewey (1976) reflete sobre as armadilhas do pensamento polarizado. Ao reagirem contra a escola tradicional, educadores progressistas caem frequentemente no erro oposto de rejeitar o planejamento docente ou a organização da matéria, supondo que a liberdade infantil baste por si mesma. Ao superar a velha educação autoritária, Dewey propõe que não devemos descartar o conhecimento histórico e a sabedoria dos

mais velhos, mas sim ressignificá-los para que atuem como guias efetivos no aprendizado.

Desse modo, a experiência de projeto com as crianças do 2º ano não se baseia em um espontaneísmo ingênuo, aspecto fundamental para compreender a prática aqui relatada. Dewey (1976) esclarece a diferença entre mero impulso e verdadeiro propósito: este último só se consolida quando a ação imediata considera as condições concretas e antecipa as consequências. O desafio pedagógico consiste, então, em equilibrar a iniciativa da criança com a atuação do professor como líder responsável por articular as atividades e o saber historicamente acumulado.

Outra articulação importante ocorre ao aproximar a leitura do mundo em Freire (2021) da perspectiva epistemológica de Carvalho (2013). Freire recorda com sensibilidade sua alfabetização no quintal de casa, afirmando que a leitura crítica da palavra decorre da intimidade do sujeito com seu contexto imediato. Complementarmente, Carvalho fundamenta o ensino por investigação na epistemologia de Gaston Bachelard, enfatizando que a apreensão científica exige ir além das certezas construídas no cotidiano:

> Surpreendeu-me sempre que os professores de Ciências, mais que os outros [...] não reflitam sobre o fato de que o adolescente chega à aula de Física com conhecimentos empíricos já constituídos: trata-se, assim, não de adquirir uma cultura experimental, e sim mais precisamente de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já acumulados pela vida cotidiana (Bachelard, 1938 *apud* Carvalho, 2013, p. 6).

A experiência com o relógio de sol integra essas duas lógicas para enriquecer a vivência do aluno: por um lado, à luz de Freire (2021), acolhe-se a experiência vital da criança diante da luz do Sol e do passar das horas; por outro, na perspectiva de Carvalho (2013), trabalha-se o senso comum de que o Sol se desloca ao redor de uma Terra imóvel, favorecendo a transição de uma cultura espontânea para uma cultura investigativa sistemática.

Compreender como essa articulação no campo das Ciências dialoga com a apropriação da linguagem escrita é o aspecto examinado a seguir.

2.1 O letramento infantil e a mediação linguística na perspectiva freireana

No âmbito da linguagem, a busca por ”ensinar a ler e escrever com sentido”ganha novos contornos quando analisada sob a ótica institucional de Lerner (2002). Freire (2021) se opõe ao que denomina ”visão mágica da palavra escrita”e à mecânica das cartilhas, que concebem o alfabetizando como um receptor passivo. Somando-se a isso, Lerner (2002) indica que o esvaziamento da escrita na sala de aula muitas vezes não decorre de ignorância metodológica dos professores, mas da própria engrenagem da instituição escolar.

Ao analisar a transposição didática, Lerner (2002) aponta a distância entre a prática social de leitura e as exigências escolares de graduar o saber e avaliar resultados tangíveis. Isso indica que a necessidade institucional de controlar e medir pode reduzir o aprendizado àquilo que é facilmente avaliado. Assim, o ato de ler acaba, por vezes, restrito a situações em que o professor consegue testar a fluência ou a compreensão do aluno, perdendo sua amplitude social.

Surge aí um desafio: fora da escola, lê-se e escreve-se para comunicar, defender pontos de vista ou resolver situações da vida prática; dentro dela, muitas vezes o propósito foca na verificação do conteúdo. Para solucionar essa questão nos anos iniciais, a autora indica que a modalidade de projetos possibilita amenizar essa diferença ao conferir uma finalidade compartilhada para a produção textual, demonstrando como a escola pode manter sua responsabilidade formativa de maneira significativa e real para o aluno.

Em consonância com essa reflexão, Carvalho (2013) observa que o letramento científico nos anos iniciais não se limita à reprodução de enunciados. Ensinar Ciências implica inserir a criança nessa cultura por meio de

interações multimodais, integrando gestos, ilustrações e linguagem verbal. A apropriação dessa linguagem especializada requer textos de sistematização que, no 2º ano, contam com a leitura compartilhada pelo professor, atuando como um mediador essencial e parceiro na descoberta do código escrito. Diante dessas bases teóricas que iluminam a experiência realizada, a seção subsequente delineia as escolhas metodológicas que orientaram a intervenção pedagógica junto à turma.

3 Metodologia e o percurso da intervenção pedagógica

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa de caráter propositivo e intervencionista, desenvolvida sob a supervisão do PIBID/UNIR com a turma do 2º Ano D (23 estudantes de 7 e 8 anos). A metodologia estruturou-se a partir das fases da Sequência de Ensino Investigativa (SEI) delineadas por Carvalho (2013) tensionadas pela necessidade de romper com a fragmentação horária e disciplinar apontada por Hernández (1998) e Lerner (2002).

A mediação dos momentos de investigação e registro articulou-se nas seguintes etapas integradas:

Problematização e Conflito Inicial: Confronto do descompasso de horários constatado nos aparelhos eletrônicos durante os jogos da Copa do Mundo, explorando as hipóteses intuitivas dos alunos.

Pesquisa Literário-Científica Mediada: Leitura de textos informativos e consultas digitais dirigidas pela professora, estabelecendo o papel do docente como leitor representativo de práticas sociais autênticas.

Construção do Gnomon no Pátio: Problema experimental aberto de projeção e medição de sombras.

Oficina Manual de Relógios Solares e Vivência Domiciliar: Coleta de dados individuais nos quintais dos estudantes, enfrentando a variação empírica das condições meteorológicas.

Demonstração Investigativa e Culminância Social: Simulação de iluminação e fusos com lanterna e globo terrestre, elaboração coletiva de textos

explicativos e assunção do papel de monitores científicos infantis para a comunidade escolar.

4 A prática investigativa no pátio e em sala: articulações entre a experiência imediata e a racionalidade científica

A instalação do gnomon rudimentar no pátio escolar (um cabo de vassoura fincado verticalmente ao solo no centro de círculos concêntricos marcados com giz) explicitou a complexidade de converter a experiência em conhecimento sistemático. As crianças constataram que, conforme os turnos escolares avançavam, a sombra encurtava até as proximidades do meio-dia e voltava a alongar-se no período vespertino, alterando concomitantemente sua orientação angular.

Para responder às demandas da BNCC em diálogo com os aportes teóricos mobilizados, a proposta articulou diferentes eixos curriculares de forma integrada. Em Ciências (EF02CI07), a observação da variação da sombra do gnomon e a problematização do movimento da Terra indicaram a transição da ação manipulativa à intelectual (Carvalho, 2013), alinhando-se à superação dos obstáculos do senso comum (Bachelard). Na Matemática (EF02MA22), a aferição e comparação de horários em mostradores analógicos e no relógio solar envolveram a relação meios fins e a causalidade concreta descritas por Dewey (1976).

No campo da Geografia (EF02GE05), o estudo prático da discrepância de fusos entre Rondônia (UTC-4) e Brasília (UTC-3) representou um avanço contra a fragmentação disciplinar abordada por Hernández (1998). Já em Língua Portuguesa (EF02LP01 / EF02LP19), a produção de verbetes informativos, cartazes em papel kraft e a monitoria oral científica possibilitaram conciliar a preservação do sentido social da escrita (Lerner, 2002) com a leitura do mundo e da palavra (Freire, 2021).

A exploração do gnomon materializou o princípio de Dewey (1976) de que os princípios científicos devem brotar do contato com elementos reais do meio. No entanto, para que a manipulação não degenerasse em mero ati-

vismo, fez-se imprescindível a mediação docente. Carvalho (2013) salienta que cabe ao professor problematizar a classe por meio de indagações causais (”Por que a sombra encurtou?”, ”Foi o cabo de vassoura que se moveu ou outra coisa mudou de posição?”), orientando os alunos da constatação empírica ao raciocínio analítico. Essa transição da constatação sensorial para a reflexão crítica não se confinou ao espaço escolar; expandiu-se para vivências domiciliares cujos impasses e desdobramentos práticos são analisados a seguir, sob a perspectiva da gestão formativa do erro.

4.1 Oficinas manuais, experimentação domiciliar e a gestão do erro

Na confecção dos relógios solares de papelão e massa de modelar, as crianças vivenciaram o teste domiciliar durante o fim de semana. Essa dinâmica, contudo, fez emergir uma situação conflituosa: na aula seguinte, diversos alunos relataram que seus relógios ”não funcionaram direito”, pois registraram sombras em horários discrepantes ou não obtiveram sombras devido à nebulosidade temporária ou ao posicionamento do artefato sob a copa de árvores.

No modelo escolar hegemônico, pautado na necessidade de controle avaliativo sumário denunciada por Lerner (2002), tal discrepância seria rotulada como falha ou erro procedimental. O contrato didático tradicional estabelece que o aluno deve executar a tarefa exatamente conforme o modelo prescrito pelo professor para obter a validação institucional. Contudo, na perspectiva do ensino por investigação, a postura pedagógica foi radicalmente inversa. Carvalho (2013) assevera que o erro não deve ser evitado ou visto de forma negativa, pois ele tem um papel ativo e indispensável (”o erro ensina muito”) para guiar os alunos com segurança em direção ao conhecimento correto.

A bolsista mediou a discussão coletiva levando os estudantes a confrontarem as condições de seus quintais, e as crianças perceberam que o relógio de sol dependia intrinsecamente da luz solar direta desobstruída e de uma superfície perfeitamente nivelada. Em termos deweyanos, o obstáculo

enfrentado exigiu parar e pensar, e esse pensar consiste precisamente em refrear a execução direta do impulso para reconstruir o plano de ação mediante a observação das condições objetivas (Dewey, 1976). Foi possível observar que o erro deixou de ser desvio punível e possibilitou que atuasse como o próprio motor da aprendizagem conceitual.

4.2 A demonstração investigativa com o globo terrestre e lanternas

Para responder ao dilema dos fusos horários da Copa do Mundo, optou-se por uma demonstração investigativa com um globo terrestre e uma lanterna em sala escurecida. Nessa estratégia didática, vem à tona um ponto de atenção: se a manipulação dos instrumentos físicos fica a cargo da docente para viabilizar o foco de luz e o ângulo do eixo terrestre, como evitar que a atividade se degenere em uma aula expositiva tradicional em que o aluno é mero espectador passivo?

A resposta residiu na gestão discursiva: o professor precisa de rigoroso autocontrole para não antecipar conclusões, formulando perguntas prévias antes de cada movimento ("Se eu direcionar a luz para o Brasil, como estará o Japão lá do outro lado?"). Girando vagarosamente o globo, os estudantes perceberam visualmente a simultaneidade do dia e da noite.

Nessa dinâmica, a autoridade pedagógica do docente não operou como imposição externa autoritária, mas assumiu a feição recomendada por Dewey (1976): a autoridade exercida pelo professor como o líder responsável por organizar uma situação compartilhada em que todos atuam como cooperadores inteligentes. A visualização concreta indicou que as crianças estruturaram relações de causalidade e interdependência ("se/então"), possibilitando superar a abstração que comumente cerca o ensino das coordenadas e dos fusos horários nos livros didáticos.

5 A produção textual, cartazes e a monitoria científica: o desafio de preservar o sentido social da escrita

Na etapa de sistematização, a turma enfrentou o desafio de transpor as descobertas orais e manipulativas para a linguagem escrita. No modelo tradicional criticado por Lerner (2002), a escrita escolar restringe-se frequentemente a um exercício mecânico em que o aluno atua como mero ”copista”ou redator de respostas cujo único leitor e avaliador é o professor. Para romper com essa circularidade artificial, o projeto organizou a elaboração de cartazes em papel kraft contendo textos informativos, esquemas e desenhos produzidos pelas próprias crianças, cuja finalidade social declarada era subsidiar uma exposição científica escolar.

Entre os registros produzidos de forma espontânea e mediada pelo 2º Ano D, destacam-se: ”Investigando o tempo.”; ”A Terra gira em volta dela mesma.”; ”O Sol ilumina cada lugar em uma hora diferente.”; ”A sombra no pátio mudou de tamanho.”; ”O relógio de sol foi o primeiro relógio da humanidade.”

A produção desses registros cumpre a etapa que Carvalho (2013) define como o ”escrever e desenhar”, insubstituível para que o conhecimento construído no debate coletivo seja reelaborado subjetivamente por cada estudante. E essa etapa indicou a avaliação de dimensões atitudinais e procedimentais, quando as crianças empregam verbos na primeira pessoa do plural (”descobrimos”, ”fizemos a experiência”), expressam respeito pelo trabalho coletivo e revelam a compreensão das etapas sequenciais do fenômeno investigado.

A culminância do projeto concretizou a função social do letramento. Ao assumirem a função de monitores científicos, apresentando os relógios de sol e os cartazes explicativos para alunos de outros anos escolares, as crianças colocaram a escrita e a oralidade a serviço de um propósito comunicativo genuíno (Lerner, 2002). Nesse momento, a sala de aula ultrapassou os limites do corporativismo disciplinar denunciado por Her-

nández (1998). E a escola passa a se estruturar como uma comunidade de aprendizagem e circulação cultural.

Nessa ideia o autor nos convida a uma educação libertadora e colaborativa, onde o rompimento das barreiras ao pensamento autônomo permite transformar a escola em uma comunidade unida pelo amor ao saber e focada na formação cidadã. As crianças do 2º ano não falaram mecanicamente como repetidoras de um jargão adulto. Em sintonia com Freire (2021), a apropriação da escrita favoreceu um ato criador e político no qual os alfabetizandos assumiram-se como sujeitos que pronunciam e reelaboram sua compreensão do mundo.

6 Conclusão

A reconstrução da intervenção "Investigando o Tempo e o Relógio do Sol"indicou que a execução do projeto constitui um processo desafiador para a prática educativa e que a superação da escola transmissiva requer direcionamento intencional. A partir da experiência realizada, foi possível observar o avanço das crianças, onde a curiosidade inicial despertada pela Copa do Mundo resultou na compreensão tangível de fenômenos temporais e espaciais. Vivências como a construção do gnomon e a gestão reflexiva das falhas nos relógios solares domiciliares favoreceram a elaboração de hipóteses e instigaram o letramento investigativo.

A intervenção evidenciou intensamente a potência da articulação entre Ciências e linguagem. A confecção dos cartazes textuais e a organização da monitoria científica infantil indicaram que a leitura e a escrita se tornam mais consistentes para os alunos quando assumem autênticos propósitos sociais e comunicativos. Por fim, o estudo enfatiza a relevância inegociável da mediação docente. A postura da professora não atuou no esvaziamento do conhecimento, mas como mediadora que organizou as condições do ambiente e apoiou a sistematização dos saberes. Conclui-se que o rigor da reflexão da prática do professor é fundamental para guiar

o entusiasmo e transformar a curiosidade do cotidiano infantil na estruturação da cidadania.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensino de ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. cap. 1, p. 1-20.

DEWEY, John. Experiência e educação. **Tradução de Anísio Teixeira**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 131).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. **Tradução de Jussara Haubert Rodrigues**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 152 p.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

As pesquisas sobre a formação continuada da rede estadual de Mato Grosso pós-CEFAPRO: uma análise da presença de categorias freireanas

Jhonatan Almeida Aquino (IFMT; UNIC)
Fabio Mariani (IFMT; UNIC)

Resumo
Este artigo analisa a presença de categorias freireanas nas pesquisas sobre formação continuada de professores da rede estadual de Mato Grosso após a extinção dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), em 2021. O estudo caracteriza-se como levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com seleção de sete trabalhos para leitura integral. A análise enfatiza a amorosidade, compreendida em relação à dialogicidade e à crítica da educação bancária. Os resultados apontam que Paulo Freire é mencionado de forma periférica, ausente ou apenas epigráfica em quatro trabalhos, pontualmente em dois e como inspiração metodológica em um, sem orientar diretamente a interpretação dos dados. Conclui-se que as categorias freireanas não constituíram eixo analítico das investigações examinadas. O levantamento indica possibilidades para pesquisas futuras que as adotem de maneira mais sistemática, especialmente a amorosidade, na compreensão de processos de formação docente.

Palavras-chave: Amorosidade. Formação de professores. Mato Grosso. Paulo Freire.

1 Introdução

Discute-se hoje, com crescente urgência, a necessidade de repensar a escola e a concepção de educação que a sustenta (Mariani, 2010; UNESCO, 2022), diante de modelos centrados na transmissão de conteúdos e em métricas de proficiência e resultados (Mariani, 2010, p. 30). Nesse cenário, o professor interpreta e redesenha, no cotidiano da prática, as políticas educacionais que lhe são propostas (Magalhães, 2022, p. 36), o que torna sua formação continuada central para qualquer projeto de transformação da escola.

Partimos de uma premissa amplamente compartilhada: a influência de Paulo Freire sobre a educação brasileira vai de concepções gerais sobre a educação como direito humanizador a aspectos específicos do cotidiano escolar – entre eles, os momentos de formação continuada ofertados pelas redes de ensino aos professores. Em Mato Grosso, esses processos passaram por reorganização significativa em 2021, quando o Decreto Estadual nº 823/2021 extinguiu os CEFAPROs[15] e instituiu as Diretorias Regionais de Educação (DREs) – cenário sobre o qual a produção acadêmica ainda parece escassa, e mais ainda a que dialoga com categorias freireanas.

A formação de professores, na perspectiva freireana, é um processo permanente, fundado na práxis, no qual, conforme Freire (2019, p. 30), ”faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Trata-se de uma formação que busca profissionais epistemologicamente curiosos, com visão humanizada da educação e comprometidos com a superação da opressão.

Essa formação, como discutem Nóvoa (2002) e Imbernón (2009), não é neutra: participa da constituição das concepções de educação e da identidade profissional docente, podendo favorecer maior autonomia do professorado ou reforçar ”a tutela burocrática e administrativa sobre o professorado”(Nóvoa, 2002, p. 53). Verificar na formação docente

[15]Os CEFAPROs eram os órgãos da Secretaria de Estado de Educação responsáveis pela formação continuada dos professores da rede estadual de Mato Grosso.

conceitos como a dialogicidade, a ética, a conscientização e a luta contra a opressão – amplamente tratados na obra de Freire, embora não exclusivos dela – é menos verificação temática do que diagnóstico do que essa formação é capaz de produzir.

Entre estes conceitos, três categorias freireanas merecem destaque neste levantamento – a amorosidade, a dialogicidade e a educação bancária –, porque permitem distinguir, nas pesquisas sobre formação continuada, a formação concebida como encontro entre sujeitos daquela concebida como transmissão de conteúdos. A relação entre elas é de articulação e de oposição. A amorosidade e a dialogicidade são indissociáveis: a amorosidade é a condição do diálogo, e a dialogicidade, a forma como ela se realiza na relação pedagógica. A educação bancária é o oposto de ambas – aquilo que, juntas, buscam superar. Dentre as três, a amorosidade é a categoria central, como se justifica a seguir.

A amorosidade, que Streck, Redin e Zitkoski (2008, p. 37) definem, no Dicionário Paulo Freire, como aquilo que "se faz engravidado da solidariedade e da humildade", não é sentimentalismo: é compromisso ético com o outro que atravessa e sustenta o próprio diálogo e que, defendemos, constitui-se como fundamento essencial dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, é a categoria que mais interessa rastrear na produção sobre formação continuada em Mato Grosso.

É por essa via que a amorosidade se articula à dialogicidade: esta não se confunde com a prática de simplesmente conversar, mas exige o reconhecimento do outro como sujeito, condição sem a qual, para Freire (2018, p. 110), "não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens". Dialogicidade e amorosidade, juntas, opõem-se à lógica bancária, na qual o educando é tratado como depósito de conteúdos – crítica que não se limita à sala de aula: estende-se à formação continuada sempre que esta se organiza como transmissão de conteúdos ou atualização técnica, sem espaço para que o professor problematize sua prática, tornando-se também categoria de análise da política formativa.

Essas categorias funcionam como lente de leitura, não como lista fechada: nos resultados, registram-se também outras categorias freireanas quando os próprios trabalhos as mobilizam, como a formação permanente, a práxis, o inacabamento e a esperança.

É nesse contexto que se insere este levantamento bibliográfico: um mapeamento da produção acadêmica sobre formação continuada de professores na rede estadual de Mato Grosso, tomando como lente as categorias freireanas mobilizadas – ou ausentes – nessas pesquisas.

O levantamento integra o estado do conhecimento da pesquisa de mestrado intitulada ”A amorosidade como dimensão essencial do ensinar: um estudo sobre as percepções dos professores em processos de formação continuada na rede estadual de ensino em Pontes e Lacerda-MT”, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino do IFMT, em associação com a UNIC – que busca compreender de que maneira a amorosidade se manifesta nas percepções de professores sobre a formação continuada que recebem.

2 Metodologia

Este trabalho adota os moldes de uma revisão de literatura, conforme Gatti (2012). Por envolver forte uso de inteligências artificiais em sua construção, esta seção detalha o processo com atenção especial, registrando com transparência o rigor do procedimento – cuidado alinhado às recomendações recentes sobre uso responsável de IA em sínteses de evidência (Flemyng *et al.*, 2025).

Buscou-se, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), estudos sobre formação de professores em Mato Grosso, com os descritores (”formação docente”OU ”formação de professores”) E ”Mato Grosso-- propositalmente amplos, para não excluir trabalhos sob outra terminologia. O recorte temporal, definido pelo ano de defesa, partiu de 2021, ano do Decreto Estadual nº 823/2021, que extinguiu os CEFAPROs e instituiu as DREs. A busca retornou 266 resultados;

um registro estava incompleto, restando 265 analisados, submetidos a um filtro por aproximação temática organizado em cinco classificadores e três etapas: os quatro primeiros, critérios de exclusão, verificam se o trabalho (1) se refere genuinamente a Mato Grosso; (2) trata da formação continuada da rede estadual, e não da formação inicial, da formação em redes municipais, do ensino superior ou de profissionais não docentes; (3) trata do período posterior à extinção dos CEFAPROs; e (4) realiza análise crítica da política de formação, e não apenas apresenta metodologias ou produtos de extensão. O quinto – já não como filtro, mas como lente sobre o corpus resultante – verifica em que medida o trabalho mobiliza categorias freireanas ou toma Freire como referencial principal.

A análise contou com o apoio de duas inteligências artificiais, Claude (Anthropic) e DeepSeek, sempre na execução de passos e verificações objetivas definidos previamente – nunca em decisão autônoma –, com conferência humana em cada etapa. Na Etapa 1, os classificadores 1 e 2 foram aplicados pelo Claude aos 265 registros, com critério fixo e registro de ”dúvida”nos casos sem evidência suficiente no resumo; as dúvidas foram submetidas ao DeepSeek, individualmente, com acesso ao texto integral de cada trabalho. Resultado: 229 registros excluídos e 36 selecionados.

Entre os excluídos pelo primeiro classificador estavam registros duplicados, estudos sobre outros lugares também chamados Mato Grosso (como uma escola e uma comunidade quilombola no Maranhão) e 21 estudos da UFMT voltados a outros estados da região Norte. Chama atenção o volume de pesquisas sobre formação docente indígena e quilombola (24 dos 265 registros), fora do escopo por não tratarem da formação continuada da rede estadual. Quanto ao segundo classificador, as exclusões concentravam-se em estudos sobre formação inicial – PIBID, Residência Pedagógica, currículos e estágios das licenciaturas (16 casos) –, formação docente de redes municipais (11 casos), formação de professores do ensino superior (8 casos) e outros profissionais não docentes (2 casos).

Na Etapa 2, os classificadores 3 e 4 foram aplicados aos 36 trabalhos selecionados, verificando-se, via DeepSeek, o recorte temporal efetivo de cada um e se seu núcleo era a análise crítica da política estadual ou o desenvolvimento de um produto específico – desta vez submetendo à verificação não só as dúvidas, mas também os casos já selecionados na leitura anterior do Claude. Resultado: 28 trabalhos excluídos e 8 selecionados, em dois grupos de exclusão de igual tamanho: 14 trabalhos por tratarem de um tempo que já não é o vigente, e 14 por seguirem um caminho analítico distinto – o desenvolvimento de um produto ou modelo formativo, e não a análise crítica da política de formação.

O terceiro classificador excluiu trabalhos cujo recorte temporal – não o ano de defesa, mas o período efetivamente investigado – antecede o Decreto Estadual nº 823/2021, como pesquisas sobre os próprios CEFA-PROs ou sobre períodos anteriores a 2021. Onze desses catorze trabalhos, aliás, foram defendidos em 2021 ou 2022, mas ainda analisavam dados anteriores à reorganização – o que evidencia um efeito de defasagem entre o tempo da mudança institucional e o tempo, necessariamente mais lento, da pesquisa acadêmica.

O quarto classificador excluiu trabalhos centrados no desenvolvimento de um produto, curso ou modelo formativo – guias educacionais, ateliês biográficos, materiais didáticos, entre outros –, cujo objetivo era produzir e testar uma intervenção, e não problematizar a política pública. Em conjunto, os dois grupos excluídos nesta etapa ajudam a delimitar, por contraste, o que esta pesquisa busca: estudos que analisem criticamente a formação continuada da rede estadual em seu contexto atual, e não a tomem como pretexto para um produto educacional.

Na Etapa 3, os oito trabalhos selecionados foram lidos integralmente pelo pesquisador, confirmando os classificadores anteriores em sete casos e levando à exclusão de um trabalho centrado em formação inicial – corpus final de sete pesquisas, para as quais também se caracterizou a presença de categorias freireanas (quinto classificador). Os resultados,

apresentados na seção seguinte, discutem esses sete casos em ordem crescente do grau de presença de categorias freireanas.

3 Resultados e discussão – Esperando Freire

Procurar categorias freireanas como lente de análise não é mero capricho temático, nem supõe que a reflexão crítica seja exclusiva da obra de Freire, como já discutido anteriormente. Reconhecidas suas contribuições para os processos de humanização, diálogo e emancipação na educação, investigar sua presença nessas pesquisas é um indício – não uma garantia – do compromisso com uma leitura crítica da prática educativa.

Buscou-se, nos sete trabalhos que compõem o corpus final, não apenas identificar menções pontuais a Freire, mas compreender de que maneira categorias freireanas participam da construção das pesquisas: orientando a metodologia, fundamentando categorias de análise ou sustentando ideias centrais, ainda que nem sempre explicitamente nomeadas. Percorrem-se, a seguir, esses sete casos, não na ordem em que foram localizados, mas em ordem crescente do grau em que Freire participa da construção de cada investigação.

Em Souza (2023), não se localizou, ao longo do texto, nem o nome de Freire nem categorias de sua obra. O método declarado fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e organiza-se em cinco categorias explícitas – totalidade, historicidade, aparência, essência e contradição –, sem desenvolver um conceito próprio de práxis: o termo aparece uma única vez, numa citação de Noronha (2014, p. 61 *apud* Souza, 2023), segundo a qual "as relações entre trabalho e educação constituem o resultado da práxis humana no âmago do processo histórico de produção da existência do homem". O caso mostra que a crítica à precarização docente em Mato Grosso pode ser construída a partir do materialismo histórico-dialético, sem que o texto recorra explicitamente ao pensamento freireano.

O trabalho de Silva Junior (2023) traz uma única menção nominal a Paulo Freire (p. 15), numa fala atribuída a José Pacheco – uma refe-

rência de passagem. A crítica mais consistente ao cenário da formação docente em Mato Grosso aparece na seção 5.1, apoiada em Cunha e Garske (2018), que reconstroem a passagem do CEFOR – constituído pela articulação entre professores, o SINTEP (sindicato dos trabalhadores da educação de Mato Grosso) e a UFMT/Campus Rondonópolis, sem vínculo institucional com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) – para o CEFAPRO, já circunscrito, por decreto, às definições da própria Secretaria, seguida de uma crítica ao cenário atual, no qual "a hierarquia, a meritocracia, a burocratização e o foco em resultados têm fragmentado as redes de produção de conhecimento"(p. 58).

A valorização de um modelo de formação construído coletivamente entre escola, sindicato e universidade, em contraste com sua posterior incorporação burocrática pela SEDUC, guarda afinidade temática com a crítica freireana ao distanciamento entre formação e prática coletiva – leitura proposta neste levantamento, não uma categoria nomeada pelo autor. O vocabulário da crítica ao CEFAPRO deriva, sobretudo, de Cunha e Garske e do repertório contemporâneo das políticas educacionais.

Em Carvalho (2023), Freire é citado três vezes, sempre em passagens que afirmam, de maneira ampla, a importância da educação para a sociedade, para a cidadania crítica e para a formação de "indivíduos capazes de pensar de forma autônoma"(Freire, 2004 *apud* Carvalho, 2023) – ressonância lexical com a própria Pedagogia da Autonomia que, no entanto, não se desenvolve como categoria analítica: diálogo, práxis e educação bancária não aparecem operacionalizados na interpretação dos dados, conduzida a partir do materialismo histórico-dialético de Marx, Antunes e Harvey, referenciais que efetivamente sustentam a investigação sobre a precarização docente. Freire, nessas três ocorrências, funciona mais como autoridade para princípios gerais do que como categoria de análise – o que é coerente com sua ausência na lista final de referências bibliográficas da dissertação.

Cruz (2025) menciona Paulo Freire em pelo menos quatro momentos: como epígrafe da introdução, por meio da distinção entre esperançar e es-

perar (Freire, 1992 *apud* Cruz, 2025); na justificativa para explicar por que o professor busca aperfeiçoar-se profissionalmente; na epígrafe do Capítulo II, com a afirmação de que a educação faz sentido porque "mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem"(Freire, 2000 *apud* Cruz, 2025); e numa referência a Gadotti, que, ao prefaciar Freire (1979), associa sua obra ao compromisso social, político e cultural. Apesar dessa recorrência, o uso é predominantemente epigráfico: Freire não retorna como categoria de análise quando a pesquisa examina, no Capítulo IV, a autoavaliação que os professores fazem de suas competências digitais, conduzida pela Análise de Conteúdo de Bardin, pela matriz SWOT e pelas categorias do Guia Edutec/CIEB.

Cabe registrar, como interpretação deste levantamento e não do próprio trabalho, que a distinção entre esperançar e esperar ocupa posição central no pensamento de Freire: é possível perguntar se a persistência dos professores diante de suas lacunas formativas – um deles relata que, diante do que não domina, simplesmente "tenta fazer de novo"(Cruz, 2025, p. 120) – não seria uma forma concreta de esperançar.

O estudo de Brambilla (2022) abre sua introdução invocando explicitamente Paulo Freire. A autora descreve o percurso do texto como uma "trilha formativa", inspirada na ideia freireana de que "ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando"(Freire, 1993, p. 155 *apud* Brambilla, 2022) – mais uma inspiração declarada para a introdução do que uma filiação teórica sistemática, já que o referencial que sustenta a análise mobiliza autores como Nóvoa, Imbernón e Tardif, com Freire reaparecendo de forma pontual, associado à ideia de formação permanente como reflexão sobre a prática.

A produção dos dados combinou entrevistas semiestruturadas com cinco gestores e grupos de discussão com doze professores, organizados por área do conhecimento – prática investigativa centrada na não diretividade e na produção intencional do discurso, o que permite reconhecer certa dimensão dialógica do método, sem que isso signifique uma ori-

entação freireana explícita da técnica. O principal achado indica que a formação centrada na escola, anterior à reorganização de 2021, foi mais valorizada pelos participantes por favorecer diagnósticos situados e discussão coletiva, embora a própria autora reconheça a necessidade de incorporar os conhecimentos digitais das formações on-line. Nas considerações finais, a crítica ultrapassa a dimensão administrativa ao reconhecer que a reorganização se distanciou do diagnóstico coletivo de cada escola e que a formação nem sempre responde às necessidades dos sujeitos – problematização efetiva da política vigente, ainda que não conduzida como análise sistemática de seus fundamentos político-ideológicos à luz de Freire.

O trabalho de Motta (2022) mobiliza o termo "eadeizado", cunhado por Olinda Evangelista, para nomear o processo de desqualificação e responsabilização do professor diante da intensificação tecnológica na educação. A esse professor-executor, Motta contrapõe a figura do "professor pensante", que resiste pela organização escolar e pelo Projeto Político-Pedagógico – oposição construída a partir de Evangelista, Frangella, Veiga, De Certeau e Chauí, numa seção que também aborda a tragédia docente e a pandemia como porta de entrada do capital.

Freire comparece nesse arranjo mais pela citação direta do que por categorias isoladas: a educação bancária é mencionada uma única vez, em outro contexto – o do Ensino Híbrido –, sem articulação com a crítica à eadeização. A aproximação mais sólida ocorre quando Motta cita Pedagogia da Autonomia para afirmar que "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática"(Freire, 1996, p. 22 *apud* Motta, 2022), sustentando a passagem da curiosidade ingênua à epistemológica. O autor recorre ainda à "perspectiva freiriana"para diferenciar formação pedagógica, voltada à leitura crítica do mundo, de formação andragógica, voltada à resolução de tarefas.

O levantamento se encerra com Bandeira (2022), trabalho em que Paulo Freire se faz mais presente: são cerca de quinze menções ao longo da dissertação, incluindo epígrafes na abertura de praticamente todas as

seções, num padrão que parece deliberado. Mais do que isso, a pesquisadora adota as Cartas Pedagógicas como instrumento de produção dos dados – professores e pesquisadora trocam cartas num movimento epistolar inspirado na tradição dialógica freireana, articulado a rodas de conversa on-line e à análise compreensiva-interpretativa das narrativas produzidas. Entre os sete trabalhos, é o único em que a própria escolha metodológica nasce de uma aproximação explícita com Freire.

A interpretação dos três eixos que organizam os resultados – o movimento autobiográfico-formativo, as percepções dos professores sobre a formação ofertada pela SEDUC e os diálogos entre pesquisadora e participantes – apoia-se predominantemente em Nóvoa, Passeggi, Elizeu Souza e Pineau, principais referências da pesquisa (auto)biográfica. Ainda assim, Freire retorna em momentos decisivos como fundamento analítico e político: ao recorrer à Pedagogia do Oprimido para defender que "somente por meio da educação os seres humanos podem ser transformados", a autora declara acreditar nessa concepção. Esse movimento se intensifica nas considerações finais, redigidas como uma última Carta Pedagógica e abertas por uma epígrafe sobre o inacabamento – "consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele"(Freire, 1996 *apud* Bandeira, 2022) –, mobilizando categorias como inacabamento, esperança e educação libertadora no trecho mais claramente freireano de todo o corpus.

Persiste, contudo, uma distinção importante: entre a moldura epigráfica, os retornos pontuais de Freire como posicionamento político e o fechamento assumidamente freireano, a interpretação das narrativas nos três eixos segue conduzida, majoritariamente, por Nóvoa e pelos autores da pesquisa (auto)biográfica – Freire emoldura o trabalho, inspira sua posição e influencia escolhas metodológicas, sem chegar a ser o principal referencial da condução analítica dos dados.

4 Conclusão

Embora apresentadas separadamente para fins de análise, dialogicidade, crítica à educação bancária e amorosidade sustentam-se mutuamente: é nessa articulação que a formação continuada pode ser lida, à maneira freireana, como prática de problematização, não de transmissão.

O afunilamento da busca já é, em si, um resultado: de 265 registros, apenas sete pesquisas tratam criticamente da formação continuada da rede estadual de Mato Grosso no período pós-CEFAPRO. Nelas, Freire comparece em graus distintos – ausente, de passagem ou epigráfico na maioria, pontual em dois casos e, em um único, inspirador da escolha metodológica –, mas em nenhum conduz a interpretação dos dados: é mais referência declarada do que lente analítica.

Quanto à amorosidade, categoria que motiva este levantamento: nenhum dos sete trabalhos a mobiliza como categoria de análise. Isso não permite concluir que o tema esteja ausente dessas pesquisas – apenas que, nos termos em que a leitura foi conduzida aqui, ela não apareceu. Reconhecidos os limites do levantamento, restrito a teses e dissertações da BDTD defendidas a partir de 2021, o resultado indica que resta espaço para investigações que coloquem a amorosidade no centro da análise da formação continuada da rede estadual de Mato Grosso.

Referências

BANDEIRA, Tagiana Maria da Silva. **Formação continuada de professores que ensinam Geografia no município de Campo Verde/MT:** narrativas em cartas pedagógicas. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2022.

BRAMBILLA, Sebastiani Stamm Hirsch. **A formação continuada em uma escola de tempo integral de Mato Grosso**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2022.

CARVALHO, Patrícia Simone da Silva. **"O ardil da precarização":** o trabalho docente nas escolas de ensino médio em tempos de pandemia. 2023. 94 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Cuiabá, 2023.

CRUZ, Jucelino Gabriel da. **Competências digitais docentes:** análise da autoavaliação em competências digitais dos professores do ensino fundamental da rede estadual de educação de Mato Grosso-Brasil. 2025. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2025.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Sentidos de formação continuada de professores Para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, 2018.

FLEMYNG, E. et al. Position statement on artificial intelligence (AI) use in evidence synthesis across Cochrane, the Campbell Collaboration, JBI, and the Collaboration for Environmental Evidence 2025. **Environmental Evidence**, v. 14, art. 20, 2025. DOI:. https://doi.org/10.1186/s13750-025-00374-5

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MAGALHÃES, Clatione Almeida de. **A política de formação docente na escola:** concepções dos professores de Biologia da Rede Estadual de Ensino em Rondonópolis – MT. 2022. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2022.

MARIANI, Fábio. **A concepção educativa e a transformação da educação:** autonomia e emancipação do ser humano. 2010. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

MOTTA, Vinícius Lessa da. **BNCC no Mato Grosso e a formação docente continuada:** ensino remoto de história e as TDICs em tempos de pandemia (2018-2022). 2022. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Geografia, História e Documentação, Cuiabá, 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

SILVA JUNIOR, Rosan Chaves. **A trajetória de Anísio Teixeira:** princípios e experiências para a formação de professores em Mato Grosso. 2023. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2023.

SOUZA, Dayane Lino de. **Internacionalização do capital e políticas educacionais:** precarização do trabalho dos professores de geografia na educação básica. 2023. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília: UNESCO, 2022.

Contribuições da educação linguística para a formação inicial e continuada de professores: um relato de experiência

Lildeani Santos Coelho (UNIR)
Guilherme Fábio de Lima Ito (UNIR)
Kaike Oliveira Afonso (UNIR)
Karina Rodrigues de Faria (UNIR)

Resumo
O trabalho analisa as contribuições de oficinas de Linguística para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e de estudantes de Letras e Pedagogia em Vilhena, Rondônia. Trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva, na modalidade relato de experiência, vinculada a ações fundamentadas nas pesquisas do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística: Prática Docente e Política (GPELPEP/UNIR). As oficinas buscaram aproximar conhecimentos científicos sobre linguagem, variação linguística, ensino de Língua Portuguesa e multiletramentos das práticas escolares. A análise baseou-se no planejamento das atividades, nos registros produzidos durante a execução, nas observações das ministrantes e nas interações entre os participantes. Os resultados indicaram maior aproximação entre universidade e escola, oportunidades de reflexão crítica sobre o ensino de línguas e construção coletiva de conhecimentos. O relato destaca o papel do diálogo entre pesquisa, extensão e prática pedagógica. Conclui-se que oficinas fundamentadas em estudos da Linguística podem constituir espaços relevantes de desenvolvimento profissional e de articulação entre formação acadêmica e demandas da Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Formação docente. Práticas pedagógicas. Variação linguística.

1 Introdução

A Educação Linguística compreende o ensino de Língua Portuguesa como um processo construído a partir dos usos vivos da linguagem e das diferentes formas de expressão que constituem as relações sociais. Dessa forma, ler, escrever e falar deixam de ser práticas isoladas e passam a ocupar um lugar de sentido, vinculadas às experiências, aos contextos e às relações que constituem os sujeitos. É nesse horizonte que a formação docente assume papel fundamental, uma vez que as concepções que o professor constrói sobre língua e linguagem atravessam seu olhar, orientam suas escolhas pedagógicas e se revelam nas formas como organiza as experiências de aprendizagem. Assim, pensar a formação de professores significa compreender a linguagem como uma experiência humana e social que ganha sentido nas práticas de sala de aula.

A formação inicial e continuada precisa constituir-se como espaço de encontro entre os conhecimentos produzidos na universidade e os saberes que nascem da experiência cotidiana da escola. É nesse entrelaçamento que teoria e prática deixam de ocupar lugares distantes e passam a dialogar, possibilitando que professores em exercício e futuros docentes compartilhem experiências, questionem práticas e construam novos sentidos para o ensino. A aproximação entre universidade e Educação Básica, assim, abre caminhos para uma formação que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas que se alimenta da escuta, da reflexão e da realidade vivida por aqueles que fazem a educação acontecer diariamente. É nesse movimento de aproximação, diálogo e construção coletiva que se insere a experiência desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Educação Linguística: Prática Docente e Política (GPELPEP), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

As oficinas de Linguística analisadas neste relato nasceram dos estudos e das discussões desenvolvidos no grupo de pesquisa e foram destinadas a professores da Educação Básica e a acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia. A experiência constituiu-se como um espaço de encontro en-

tre diferentes trajetórias formativas, aproximando os conhecimentos produzidos na universidade das situações concretas que atravessam o ensino de Língua Portuguesa. Entre discussões teóricas, trocas de experiências e atividades práticas, buscou-se construir possibilidades de reflexão sobre o fazer docente, considerando as especificidades das diferentes etapas da Educação Básica.

É nesse entrelaçamento entre teoria, prática e experiência que emerge a questão que orienta este relato: quais contribuições podem ser identificadas, a partir dos registros da experiência, nas oficinas de Linguística para a formação inicial e continuada de professores? A partir dessa questão, o objetivo deste trabalho é analisar as contribuições das oficinas de Linguística para a formação inicial e continuada de professores, tomando como referência a experiência desenvolvida com professores da Educação Básica de Vilhena e acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

2 Educação linguística e ensino de língua portuguesa

> "A missão da Educação é transmitir não o mero saber,
> mas uma cultura que permita compreender nossa condição e
> nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre." (Morin, 2003, p. 11)

Para Palma e Turazza (2014), o ensino da língua deve estar voltado para o desenvolvimento e o aprimoramento das diferentes formas de uso da linguagem, tanto na compreensão quanto na expressão dos aprendentes[16]. Isso envolve o contato com diferentes normas e estratégias de interação e pensamento, utilizadas na produção e compreensão de textos orais,

[16]Pereira e Franco (2014, p. 100) Utilizamos aqui o termo aprendente, pois, em Educação Linguística, ele se refere ao estudante, que é ativo no processo de ensino-aprendizagem, construindo novos conhecimentos e tendo a possibilidade de não só aprender, mas também ensinar ao próprio professor ou a seus colegas.

escritos, não verbais e multimodais. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa, permitindo que os aprendentes utilizem a linguagem de maneira adequada em diferentes situações reais de interação. Assim, o uso da língua passa a ser o principal eixo do ensino, considerando os aspectos sociais, psicológicos e discursivos da comunicação e entendendo a linguagem como uma ação construída a partir da interação e da negociação de significados entre seus usuários. Para as autoras o ensino da Educação Linguística tem por finalidade:

> Focalizar o ensino-aprendizagem da língua materna, privilegiando didáticas que favoreçam e contribuam para o domínio de usos, não apenas da norma oficial, mas de todas aquelas que tipificam a diversidade dos matizes socioculturais do povo ou da nação brasileira – o que pressupõe tomar como referência o conceito de competência comunicativa dos aprendentes e não apenas a do professor ou do grupo em que esse se insere ou do qual participa (Palma; Turazza, 2014, p. 32).

Nessa perspectiva, a Educação Linguística busca desenvolver a capacidade de comunicação em diferentes situações, valorizando a diversidade linguística e as experiências dos aprendentes. O ensino deve, portanto, ampliar repertórios e possibilitar o uso adequado da língua conforme os contextos comunicativos.

A compreensão da língua como fenômeno heterogêneo implica reconhecer diferentes formas de expressão condicionadas por fatores sociais, culturais, históricos e situacionais. Bagno (2007) destaca a necessidade de superar concepções que classificam determinadas formas de falar como inferiores ou erradas, aspecto relevante para uma escola que acolhe diferentes experiências linguísticas e culturais.

Possenti (1996) questiona práticas centradas exclusivamente na gramática normativa e defende que a escola amplie as possibilidades de uso da língua, considerando os conhecimentos que os aprendentes já possuem. Assim, o

ensino pode apresentar diferentes variedades linguísticas sem transformar a diferença em mecanismo de exclusão.

O reconhecimento da variação linguística não implica abandonar a variedade de prestígio ou as convenções de determinados contextos. O desafio é ampliar os repertórios linguísticos para que os aprendentes compreendam e utilizem diferentes formas de linguagem de acordo com as situações comunicativas, em consonância com Travaglia (2013).

A prática pedagógica também precisa articular conhecimentos linguísticos às práticas de leitura, escrita e oralidade. Antunes (2003) critica o ensino reduzido a nomenclaturas e classificações e defende a linguagem em funcionamento, considerando sentidos, finalidades, interlocutores e situações reais de comunicação. Nessa perspectiva, a análise linguística pode partir de textos e situações reais de uso, permitindo compreender como as escolhas linguísticas contribuem para a construção de sentidos e para diferentes finalidades comunicativas.

Diante dessas contribuições, compreende-se a Educação Linguística como uma abordagem pautada no uso efetivo da linguagem, na interação e na valorização da diversidade linguística. O ensino de Língua Portuguesa pode, assim, articular leitura, escrita, oralidade e análise linguística a situações significativas de comunicação, ampliando a competência comunicativa e a participação social dos aprendentes.

2.1 Educação linguística e formação de professores

> "Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos
> de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público
> para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos [...]" (Freire, 1996, p. 33).

A discussão sobre Educação Linguística está diretamente relacionada à formação de professores, pois as concepções sobre língua e linguagem influenciam as escolhas pedagógicas. Formar docentes para o trabalho com

a linguagem implica articular conhecimentos científicos e saberes necessários à sua transformação em práticas pedagógicas (Palma; Turazza; Nogueira Júnior, 2008). A formação inicial e continuada constitui, portanto, espaço de reflexão e reelaboração de concepções sobre língua, linguagem e ensino.

Antunes (2003) ressalta que a atuação docente no ensino de língua requer base teórica consistente e compreensão do caráter interativo e social da linguagem. Desse modo, a formação de professores pode contribuir para que o trabalho pedagógico ultrapasse definições e classificações gramaticais e contemple o desenvolvimento das capacidades comunicativas.

Essa necessidade se intensifica diante das transformações nas práticas comunicativas. Rojo (2009) chama atenção para a diversidade de linguagens, gêneros e práticas de letramento presentes na sociedade, indicando a necessidade de formação docente capaz de acompanhar diferentes formas de produção, circulação e construção de sentidos.

A formação inicial dos acadêmicos de Letras e Pedagogia é importante para a construção dessas concepções, enquanto a formação continuada possibilita aos professores revisitar conhecimentos e refletir sobre situações concretas da profissão. Como destaca Nóvoa (2017), é necessário aproximar os espaços de formação dos espaços da profissão, articulando conhecimentos acadêmicos e pedagógicos aos saberes construídos no exercício da docência.

Essa articulação também se aproxima da perspectiva de Freire (2001), para quem a formação docente possui caráter permanente e se relaciona à análise crítica da prática. Quando organizada de maneira participativa e vinculada às necessidades da escola, a formação continuada pode favorecer a reflexão sobre práticas pedagógicas e a construção coletiva de alternativas para o ensino.

É nesse contexto que se inserem as oficinas de Linguística desenvolvidas pelo GPELPEP/UNIR. Ao aproximarem professores da Educação Básica e acadêmicos de Letras e Pedagogia dos conhecimentos produzidos

no campo da Linguística e da Educação Linguística, as ações constituem espaços de diálogo entre formação acadêmica e prática docente.

As oficinas podem contribuir para ampliar o olhar dos participantes sobre a língua e seu ensino, especialmente ao possibilitar reflexões sobre diversidade linguística, diferentes usos da linguagem e práticas de ensino desenvolvidas no contexto escolar.

Desse modo, compreender a Educação Linguística como parte da formação docente significa reconhecer a necessidade de preparar professores capazes de analisar criticamente as práticas de linguagem presentes na escola e na sociedade. Uma formação fundamentada nessa perspectiva pode contribuir para que o ensino de língua portuguesa se distancie de uma abordagem exclusivamente normativa e se aproxime de práticas que valorizem a diversidade, a interação, os diferentes modos de construção de sentidos e os usos sociais da linguagem. É nesse horizonte que as oficinas promovidas pelo GPELPEP/UNIR são apresentadas e analisadas nas seções seguintes, buscando compreender suas contribuições para a formação inicial e continuada de professores.

3 Percurso metodológico

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, construído a partir de uma ação formativa desenvolvida no Grupo de Pesquisa em Educação Linguística: Prática Docente e Política (GPELPEP), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A experiência nasceu de um percurso coletivo de estudos, tendo como referência inicial a obra *Educação Linguística e o ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*, de Palma e Turazza (2014), cujas discussões provocaram reflexões sobre língua, linguagem, ensino e formação docente.

A partir desse movimento, os conhecimentos construídos no espaço acadêmico ganharam novos caminhos ao encontrarem professores da Educação Básica e acadêmicos de Letras e Pedagogia. Foram realizadas oficinas

de Linguística, organizadas conforme as diferentes etapas da Educação Básica, reunindo 32 participantes: 11 nos Anos Iniciais, 10 nos Anos Finais e 11 no Ensino Médio. A formação articulou estudos teóricos e atividades práticas, buscando aproximar o conhecimento acadêmico das situações concretas de ensino da língua.

No primeiro momento, foram discutidas questões relacionadas à história do ensino de Língua Portuguesa, às concepções de língua e linguagem, à diversidade sociocultural e linguística e aos documentos orientadores da educação brasileira. Em seguida, as oficinas possibilitaram experimentar diferentes práticas de linguagem: o gênero bilhete nos Anos Iniciais, o eixo temático Educação Linguística e Gênero Narrativo, desenvolvido a partir da lenda brasileira "A Lenda da Iara", nos Anos Finais, e poesias de mulheres da região no Ensino Médio. Assim, a teoria encontrou a prática, e a prática devolveu à teoria novas perguntas e possibilidades.

Os registros da experiência envolveram inscrições, materiais produzidos, fotografias, observações e demais documentos da ação formativa. A análise, de caráter qualitativo, descritivo e interpretativo, buscou compreender as contribuições desse percurso para a formação inicial e continuada de professores, sem pretender afirmar mudanças permanentes nas práticas dos participantes. As evidências apontam para a criação de um espaço de diálogo, reflexão e articulação entre conhecimentos teóricos, experiências profissionais e possibilidades pedagógicas.

Desse modo, a experiência revela um percurso em que pesquisa, formação e prática caminharam juntas, fazendo da universidade não apenas um lugar de produção de conhecimento, mas também de encontro, escuta e diálogo com aqueles que vivem cotidianamente a escola.

4 Resultados e discussões

4.1 Oficina A – anos iniciais: o gênero bilhete e as situações reais de comunicação

Na Oficina A, destinada aos Anos Iniciais, o trabalho com o gênero textual bilhete constituiu uma possibilidade de discutir a leitura e a escrita a partir de uma situação concreta de comunicação. A proposta tomou o bilhete como prática de linguagem situada socialmente, considerando que sua produção envolve uma finalidade, interlocutores definidos, condições de circulação e escolhas linguísticas relacionadas à situação comunicativa.

A atividade possibilitou deslocar o foco de uma abordagem centrada apenas na identificação das características formais do gênero para uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem em uso. Ao considerar quem escreve, para quem escreve, por que escreve e em que contexto o texto circula, os participantes puderam perceber que o ensino da escrita ganha maior sentido quando relacionado a práticas comunicativas reconhecíveis e significativas.

Essa experiência dialoga com Palma e Turazza (2014), ao compreender o ensino da língua a partir de seus diferentes usos e do desenvolvimento da competência comunicativa, e com Antunes (2003), que defende práticas de leitura e escrita articuladas às situações concretas de comunicação. Para a formação docente, a vivência permite pensar como um gênero presente no cotidiano pode se transformar em objeto de ensino sem perder sua função social.

4.2 Oficina B – anos finais: educação linguística e gênero narrativo a partir da lenda brasileira "A Lenda da Iara"

Na Oficina B, destinada aos Anos Finais, foi desenvolvido o eixo temático Educação Linguística e Gênero Narrativo, articulado às discussões realizadas no momento teórico. A proposta teve como texto-base a lenda brasileira "A Lenda da Iara", tomando a linguagem em uso como ponto de partida para a reflexão pedagógica e possibilitando a observação de aspectos relacionados à narrativa, aos sentidos construídos no texto, às

escolhas linguísticas, à interpretação e às diferentes formas de construção da linguagem.

A proposta permitiu aproximar a formação docente de uma prática de linguagem que circula social e culturalmente, favorecendo a reflexão sobre como o gênero narrativo pode ser explorado pedagogicamente. Ao vivenciarem a atividade com a lenda brasileira "A Lenda da Iara", os participantes puderam relacionar os conhecimentos discutidos anteriormente com possibilidades concretas de trabalho em sala de aula, percebendo como um texto narrativo pode constituir material para leitura, interpretação e análise dos usos da linguagem, além de possibilitar discussões sobre cultura e tradição.

A experiência dialoga com Travaglia (2013), ao considerar os usos efetivos da linguagem e as situações de interação, e com Rojo (2009), ao reconhecer a diversidade de linguagens e práticas de letramento presentes na sociedade. Também se aproxima de Antunes (2003), ao valorizar práticas de linguagem relacionadas a contextos e finalidades, e evidencia a importância de que a formação docente oportunize a experimentação de propostas que possam ser analisadas à luz dos conhecimentos teóricos.

4.3 Oficina C – ensino médio: poesia, autoria e cultura local

Na Oficina C, destinada ao Ensino Médio, a proposta envolveu poesias de mulheres da região. A escolha desse material aproximou o ensino de Língua Portuguesa e Literatura das experiências socioculturais dos participantes, colocando em evidência produções locais e diferentes vozes no espaço literário.

O trabalho com autoras e produções da região possibilitou relacionar linguagem literária, autoria, identidade, representação e cultura local. A literatura, nesse movimento, não foi tomada apenas como objeto de estudo formal, mas como prática cultural que permite discutir quem produz, quais vozes circulam e como os sujeitos podem reconhecer-se nos textos e nos espaços de produção e circulação literária.

A experiência dialoga com a compreensão de língua como prática social e cultural apresentada por Palma e Turazza (2014) e com a perspectiva dos multiletramentos discutida por Rojo (2009). Para a formação docente, a escolha de repertórios próximos aos participantes evidencia a possibilidade de articular ensino de linguagem, literatura e contexto sociocultural, ampliando as formas de leitura e de construção de sentidos.

4.4 Contribuições transversais: teoria e prática, universidade e escola, formação inicial e continuada

Consideradas em conjunto, as três oficinas evidenciam um movimento formativo no qual teoria e prática foram colocadas em diálogo. O percurso partiu de estudos e discussões realizados no GPELPEP/UNIR e encontrou situações concretas de ensino de Língua Portuguesa, permitindo que os conhecimentos teóricos fossem retomados, experimentados e problematizados a partir de propostas pedagógicas destinadas a diferentes etapas da Educação Básica.

Outro aspecto relevante foi a aproximação entre universidade e escola. A presença de professores da Educação Básica e de acadêmicos de Letras e Pedagogia possibilitou a circulação de conhecimentos acadêmicos e saberes construídos na experiência profissional. Nesse sentido, a formação inicial e a formação continuada aparecem articuladas em um mesmo espaço de estudo, diálogo e reflexão, sem que uma experiência se sobreponha à outra.

Essa configuração se aproxima de Palma, Turazza e Nogueira Júnior (2008), ao defender a articulação entre conhecimentos linguísticos e pedagógicos na formação docente, e de Nóvoa (2017), ao destacar a necessidade de aproximar os espaços de formação dos espaços da profissão. Também dialoga com Freire (2001), para quem a formação docente possui caráter permanente e se relaciona à análise crítica da própria prática.

Os registros analisados permitem identificar possibilidades de reflexão, experimentação e articulação entre conhecimentos teóricos e práticas pe-

dagógicas, mas não permitem afirmar mudanças permanentes nas práticas dos participantes, pois não houve acompanhamento sistemático posterior. As contribuições identificadas, portanto, referem-se ao próprio processo formativo e às possibilidades pedagógicas evidenciadas pelas oficinas.

5 Conclusão

A experiência analisada evidencia que as oficinas de Linguística contribuíram para aproximar universidade e escola, articulando conhecimentos teóricos, experiências docentes e formação para a prática. Em diferentes etapas da Educação Básica, as atividades mostraram que o ensino de Língua Portuguesa pode partir de situações reais de uso da linguagem, valorizando gêneros discursivos, gênero narrativo, poesia, autoria, identidade e cultura local.

A presença conjunta de professores e acadêmicos também favoreceu a troca de saberes e fortaleceu o diálogo entre formação inicial e continuada. Mais do que transmitir conteúdos, as oficinas constituíram espaços de estudo, escuta, reflexão e experimentação, nos quais a linguagem pôde ser compreendida como experiência viva e significativa.

Embora o relato não permita afirmar mudanças posteriores nas práticas docentes, seus registros revelam possibilidades importantes de articulação entre teoria e prática. Assim, as oficinas se constituíram como um espaço de encontro entre pesquisa, ensino e formação, aproximando universidade e Educação Básica por meio do diálogo e da construção coletiva do conhecimento.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. DOI:. https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. **Tradução de Eloá Jacobina**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI:. https://doi.org/10.1590/198053144843

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. **Educação linguística e o ensino de língua portuguesa:** algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva; NOGUEIRA JÚNIOR, José Everaldo. Educação linguística e desafios na formação de professores. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa:** lusofonia – memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008. p. 215-236.

PEREIRA, Cátia Luciana; FRANCO, Maria Ignez S. de M. Nova concepção do professor na perspectiva da Educação Linguística: formação inicial e transposição didática. In: PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva (org.). **Educação Linguística e o ensino de Língua Portuguesa:** algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014. p. 99-120.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Devolutivas da plataforma Letrus: coesão textual e desafios para a aprendizagem

Geisila Aparecida do Nascimento Batista (IFMT; UNIC)
Claudia Lucia Landgraf Valerio (IFMT; UNIC)

Resumo
Este artigo analisa as devolutivas da plataforma Letrus relacionadas ao quesito de coesão textual e suas contribuições e limites para a aprendizagem da escrita. A pesquisa, de abordagem qualitativa, observou comentários produzidos pela ferramenta e alterações realizadas por estudantes durante a reescrita dos textos. A análise considera a escrita como prática social que demanda acompanhamento, orientação e diálogo, mesmo quando mediada por tecnologias digitais. Os resultados mostram situações em que as sugestões automatizadas não foram incorporadas pelos estudantes, mantendo-se a nota ou características do texto original. Observou-se também que a linguagem das devolutivas nem sempre é suficientemente acessível para promover reflexão sobre os problemas identificados. Argumenta-se que o feedback precisa ser compreendido como processo formativo, e não apenas como indicação de erros e pontuações. Conclui-se que a plataforma oferece recursos para apoiar a revisão textual, mas sua utilização pedagógica exige mediação docente e aprimoramento das devolutivas para favorecer a autonomia dos estudantes e a compreensão dos mecanismos de coesão.

Palavras-chave: Autonomia discente. Feedback pedagógico. Tecnologias educacionais.

1 Introdução

A escrita é uma competência que envolve esforço contínuo do estudante e do professor. Desde cedo, ela se mostra como uma habilidade que precisa de orientação sistemática e devolutivas para que a produção textual se desenvolva. Magda Soares (1998) lembra que a fala surge de

forma espontânea, enquanto a escrita é uma prática cultural que precisa ser aprendida ao longo do tempo. O ato de escrever exige dedicação, acompanhamento e reflexão, pois não se trata apenas de registrar palavras, mas de organizar ideias e construir sentidos que possam ser compartilhados socialmente.

O ato de escrever exige tempo e acompanhamento. Para o aprendiz, esse caminho só acontece com a presença de quem orienta e oferece devolutivas claras. Geraldi (2011) mostra que, ao entender a linguagem como interação, o professor se torna parte ativa da escrita do aluno. Sua devolutiva não é apenas correção, mas resposta que conversa com o texto e pode concordar, discordar, acrescentar ou perguntar.

Assim, a produção textual deixa de ser um exercício solitário e se aproxima do uso real da escrita, pois o aluno percebe que seu texto gera diálogo e continuidade. É nesse encontro entre estudante e professor que a escrita ganha força, permitindo ao educando reconhecer seus avanços e compreender o que ainda precisa ser trabalhado.

Sob a perspectiva vygotskyana, o conhecimento nasce da interação e da troca de experiências entre pessoas. A educação não é apenas transmissão de informações, mas prática social que impulsiona o desenvolvimento e amplia as possibilidades da criança (Vygotsky, 1989). Nesse cenário, a plataforma Letrus, baseada em Inteligência Artificial, tem se inserido na educação por meio de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da leitura e da escrita. Seu papel é apoiar o processo de aprendizagem oferecendo feedback sobre diferentes competências e criando espaço para reflexão sobre a escrita e sobre a autonomia do estudante.

Geraldi (2011) afirma que trabalhar a coesão não deve se limitar à correção de aspectos gramaticais ou ortográficos. O propósito é apoiar o aluno na construção de textos que cumpram sua função junto aos leitores. Nesse contexto, a Letrus aparece oferecendo devolutivas em forma de comentários sobre o texto do estudante. Esses comentários apontam trechos que precisam de maior clareza, sugerem ajustes na organização

das ideias e indicam como o uso de conectores e a progressão temática podem fortalecer a coesão. Ao serem escritas dessa maneira, deixam em aberto até que ponto conseguem ultrapassar a correção e se tornar parte de um processo que estimula o aluno a refletir sobre sua escrita e sobre a relação dela com os leitores.

Diante disso, este artigo se propõe a investigar em que medida a devolutiva da competência de coesão textual oferecida pela Letrus favorece a autonomia e o desenvolvimento do estudante. Para sustentar essa análise, serão discutidos os referenciais teóricos, a metodologia utilizada, os resultados e as considerações finais.

2 Revisão de literatura

Na era da tecnologia, plataformas baseadas em Inteligência Artificial (IA) já fazem parte do cotidiano escolar. Na disciplina de Língua Portuguesa, a plataforma Letrus vem sendo utilizada como apoio na produção de textos, principalmente pela rapidez com que apresenta seus feedbacks. De acordo com França e Bretas (2021), o feedback oferecido por essas ferramentas atua como um intermédio pedagógico essencial para orientar o percurso de aprendizagem e melhorar o desempenho dos estudantes.

Nessa perspectiva, Geraldi (2011) reforça que essa mediação na tarefa de reescrever permite ao aluno observar a língua em uso, fortalecendo seus objetivos comunicativos. Além de orientar a reescrita, o feedback aproxima o estudante da prática de observar a língua em funcionamento. A devolutiva pode ser vista como um convite para refletir sobre a forma como as ideias se organizam e sobre os recursos que mantêm o texto em movimento. Nesse processo, o aluno não apenas revisa o que escreveu, mas passa a reconhecer os mecanismos que dão sustentação à coesão e à clareza de sua produção.

Nesse contexto, a coesão textual é um elemento central para a construção de sentidos. Conforme a perspectiva da Linguística Textual defendida por Koch (2018 *apud* Polizeli; Rodrigues; Peres, 2025), a coesão funciona

como o elemento que mantém a continuidade do texto e possibilita que os sentidos se articulem ao longo do discurso. Essa visão mostra que os recursos coesivos não se resumem ao uso de conectivos, mas atuam para sustentar o movimento das ideias e permitir que o leitor acompanhe o desenvolvimento do texto. Nas avaliações formais, como o Enem, essa habilidade é cobrada na Competência IV, que exige o domínio de recursos para a estruturação de parágrafos e períodos, além da referenciação, como apontam Cardoso e Souza (2024). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), essa mesma competência é prevista como parte da formação dos estudantes, que devem aprender a organizar informações em diferentes gêneros textuais e reconhecer relações como causa e efeito, oposição, comparação e exemplificação. Assim, a BNCC reforça que o desenvolvimento da coesão é essencial para que os alunos consigam produzir textos com continuidade e sentido.

Nesta senda, a plataforma Letrus é apresentada como recurso que busca ampliar essa prática ao oferecer devolutivas sobre aspectos da escrita. Em alguns momentos, indica problemas de sintaxe, sugere substituições lexicais e procura explicar o funcionamento dos mecanismos coesivos. No entanto, não está claro se essas devolutivas conseguem, de fato, cumprir o papel formativo esperado. Há situações em que parecem se limitar a ajustes técnicos, sem garantir que o estudante desenvolva consciência crítica sobre o uso da língua. Sob a ótica de Britto (2011, p. 96), essa abordagem instrumental ignora as tensões presentes no ensino da escrita, que se configura como um embate contínuo entre as práticas linguísticas cotidianas do estudante, de matriz oral e informal, e a representação que ele projeta da norma escrita padrão. Ao intervir apenas na superfície gramatical ou sintática, a inteligência artificial pode reforçar essa distância, levando o aluno a buscar uma simulação de língua culta para atender às exigências de avaliação, em vez de capacitá-lo a usar os recursos de coesão como apoio à sua própria intenção comunicativa. Essa incerteza levanta a questão sobre até que ponto a ferramenta contribui para a autonomia

do aluno ou se atua apenas como apoio complementar no processo de aprendizagem.

A integração dessas tecnologias deve ser compreendida sob a ótica da Pedagogia dos Multiletramentos, que, segundo Rojo (2012), exige que o ensino lide com a multimodalidade e a multiculturalidade das interações contemporâneas. Embora a Letrus auxilie na percepção de mecanismos linguísticos, Cardoso e Souza (2024) advertem para o desafio de garantir que o estudante desenvolva autonomia crítica, evitando uma dependência ou adesão mecânica às sugestões da ferramenta. O objetivo final, como propõe Freire (1989), é que o feedback tecnológico sirva de suporte para que o aluno exerça o protagonismo de sua escrita, integrando a "leitura do mundo à leitura da palavra".

3 Metodologia

Este estudo segue uma abordagem qualitativa, tendo como referência o ciclo de pesquisa apresentado por Minayo (2009). A escolha dessa perspectiva busca compreender como plataformas digitais baseadas em Inteligência Artificial se inserem nas práticas pedagógicas, especialmente no acompanhamento da produção textual em aulas de Língua Portuguesa.

O objetivo da pesquisa é analisar em que medida a devolutiva da competência de coesão textual oferecida pela plataforma Letrus contribui para a autonomia do estudante ou se se limita a induzir uma aplicação mecânica de mecanismos linguísticos.

O processo investigativo foi organizado em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo e análise do material. A fase exploratória envolveu o planejamento e a definição teórica da pesquisa, com a delimitação do objeto de estudo, a formulação do problema e a construção dos objetivos em forma de questões orientadoras.

O trabalho de campo consistiu na análise da plataforma Letrus, observando como ela apresenta devolutivas sobre a coesão textual. Foram examinados os comentários que indicam problemas de sintaxe, sugerem

substituições lexicais e apontam ajustes na organização das ideias. Ainda assim, permanece a dúvida se essas devolutivas conseguem ultrapassar a correção técnica e apoiar o desenvolvimento da autonomia do estudante.

A fase de análise e tratamento do material foi realizada por meio de leituras inferenciais, com organização, classificação e interpretação dos dados. Esse movimento permitiu relacionar diferentes abordagens e teorias que discutem o uso de plataformas digitais mediadas pela Inteligência Artificial. O propósito foi confrontar as práticas de correção automatizada com os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012), buscando compreender se essa mediação favorece a formação de sujeitos capazes de produzir sentidos de forma crítica em ambientes digitais.

4 Apresentação de resultados

Aprender a escrever um texto é aprender a organizar pensamentos e dar forma às ideias. Esse processo envolve selecionar informações, estabelecer relações entre elas e construir sentidos que possam ser compartilhados. Produzir um texto permite ao estudante compreender como o discurso se estrutura, exercitar o raciocínio e participar de diferentes situações de comunicação. Ao escrever, o sujeito não apenas registra o que pensa, mas também aprende a dialogar com outras vozes, a sustentar argumentos e a construir significados que o aproximam do mundo.

Para que um texto faça sentido, o aluno precisa ter algo a comunicar e um motivo para fazê-lo, sabendo exatamente com quem está falando. Mais do que preencher linhas, escrever significa assumir a responsabilidade pelo que se diz, agindo como autor inserido na sociedade, como aponta Geraldi (2003).

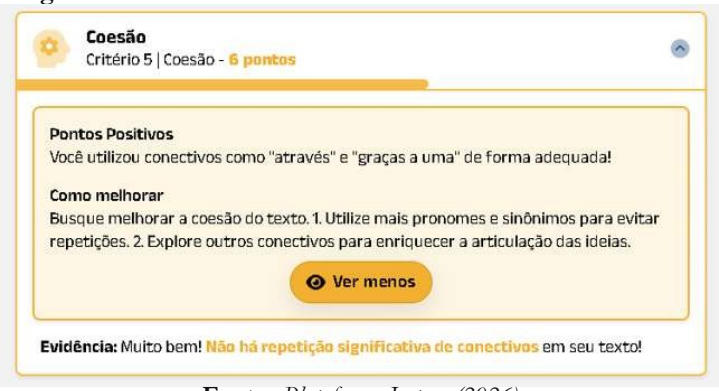
Esse processo pode ganhar novas dimensões quando mediado por tecnologias digitais, especialmente por plataformas de inteligência artificial. Nessas situações, o estudante é levado a desenvolver outras formas de letramento, já que precisa escrever sem a orientação direta do professor

e lidar com devolutivas que podem estimular – ou não – sua autonomia na interpretação e na produção textual.

Neste contexto, a investigação buscou compreender de que maneira a plataforma Letrus contribui para o desenvolvimento da coesão textual nos estudantes. Para isso, foram observadas as devolutivas oferecidas pela ferramenta, com atenção ao modo como reconhece os avanços do aluno e indica possibilidades de melhoria.

Os resultados foram organizados a partir da análise das devolutivas, com foco na competência de coesão textual. Essa análise permite compreender como o estudante está desenvolvendo sua escrita, evidenciando tanto os avanços quanto os pontos que ainda precisam ser trabalhados. A imagem a seguir apresenta a nota obtida pelo aluno nesse aspecto, destacando os pontos positivos e os aspectos que precisam ser aprimorados.

Figura 1: Devolutiva da escrita do estudante na Plataforma Letrus.



Fonte: *Plataforma Letrus (2026)*

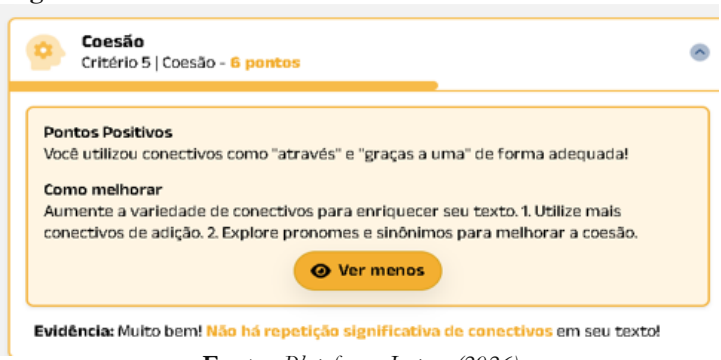
Entre as devolutivas da plataforma, a coesão aparece como o quinto critério e tem como finalidade mostrar ao estudante os acertos e os erros presentes em seu texto. A intenção é que, após a leitura e interpretação das sugestões, o aluno reorganize sua escrita de forma autônoma, buscando alcançar uma nota melhor.

Mas fica evidente a necessidade de refletir se a linguagem utilizada nas devolutivas realmente conversa com o estudante. É preciso conside-

rar se ele consegue se reconhecer nas palavras que lê e compreender o que precisa melhorar. Quando a devolutiva não se aproxima da forma como o aluno se expressa, há o risco de transformar a orientação em algo distante e pouco significativo. Nesta senda, Vygotsky (1989) destaca que o aprendizado não nasce isolado, mas se constrói primeiro nas interações sociais para depois ser internalizado pelo indivíduo. De forma complementar, Paulo Freire (1987) ressalta que a educação acontece na relação entre pessoas, mediada pelo mundo, e não de maneira solitária. Assim, a devolutiva, além de apontar erros e acertos, precisa abrir espaço para uma comunicação significativa, capaz de apoiar o estudante em seu processo de crescimento.

A reescrita, nesse contexto, não é apenas uma repetição do texto inicial, mas um momento em que o estudante reorganiza suas ideias a partir das orientações recebidas. Assim, a devolutiva não deve se limitar a apontar erros e acertos, mas precisa abrir espaço para uma comunicação significativa, capaz de apoiar o estudante em seu processo de crescimento. Nesta perspectiva, a Figura 2 apresenta o resultado da reescrita realizada pelo estudante após a primeira devolutiva.

Figura 2: Devolutiva da reescrita do estudante na Plataforma Letrus



Fonte: *Plataforma Letrus (2026)*

Na Figura 2 observa-se que o estudante manteve a mesma nota e recebeu praticamente a mesma devolutiva. Esse resultado mostra que as

orientações anteriores não foram assimiladas de modo a provocar mudanças na reescrita. A permanência dos mesmos aspectos indica que o aluno não conseguiu se apropriar das sugestões, o que evidencia a importância de uma devolutiva construída em uma linguagem que esteja no nível do estudante, próxima de sua forma de compreender e se expressar. Quando a devolutiva se apresenta de maneira clara e dialogada, ela favorece a reflexão e a reconstrução do texto, fortalecendo o processo de aprendizagem.

Nessa prognose, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) na habilidade EF69LP07, orienta que os estudantes dos Anos Finais utilizem estratégias de revisão, edição e reescrita com o apoio do professor e dos colegas, para aprimorar suas produções. O documento destaca que os registros avaliativos devem servir como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos, reforçando o caráter formativo da devolutiva. Além disso, aponta que esse processo de revisão está ligado ao protagonismo do estudante, permitindo que ele compreenda as etapas da produção e desenvolva autonomia na condução de seu percurso educativo.

Ao observar a devolutiva analisada, percebe-se que o estudante manteve a mesma nota e praticamente a mesma resposta, o que indica que não houve apropriação das orientações. Essa situação evidencia a necessidade de uma devolutiva construída em linguagem próxima ao nível de compreensão do aluno, favorecendo o diálogo e apoiando o desenvolvimento da autonomia prevista pela BNCC.

5 Conclusão

Com o objetivo de refletir sobre o papel da devolutiva na aprendizagem, realizamos uma análise das correções feitas pela plataforma Letrus, concentrando-nos no quesito 5, que trata da coesão textual. Esse movimento permitiu compreender como a devolutiva se articula com o processo de reescrita e influencia o desempenho dos estudantes.

A análise revelou que as devolutivas realizadas por plataformas mediadas por inteligência artificial são consideradas recentes porque o uso de tecnologias digitais para apoiar a correção e a reescrita de textos começou há pouco tempo nas escolas. Essa prática ainda está em fase de consolidação e, por isso, revela limites e desafios no processo de aprendizagem, especialmente na forma como os estudantes recebem e se apropriam das orientações.

Em alguns casos, como o analisado, as orientações não foram assimiladas, resultando na manutenção da mesma nota e praticamente da mesma resposta, o que indica que não houve apropriação das orientações recebidas. Esse resultado mostra que a plataforma ainda não cumpre o papel de apoiar a reescrita no aspecto da coesão, pois a linguagem utilizada nem sempre está próxima ao nível de compreensão do aluno.

Essa constatação reforça a necessidade de pensar a devolutiva como um espaço de diálogo, construído de forma clara e acessível, capaz de apoiar o desenvolvimento de habilidades e competências. Assim, a devolutiva pode se tornar um recurso integrado ao processo de ensino, contribuindo para que o estudante avance em sua autonomia e protagonismo, conforme previsto pela BNCC (Brasil, 2018).

Referências

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

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 92-98.

CARDOSO, Fábio André Coelho; SOUZA, Diniz Duarte de. Inteligência Artificial: precauções e contribuições no ensino de Língua Portuguesa (produção textual). **Caderno de Letras UFF**, Niterói, v. 35, n. 69, p. 114-137, jul./dez. 2024. ISSN: 2447-4207. DOI:. https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.v35i69.63605

FRANÇA, Janaína Borges de Azevedo; BRETAS, Maria Luiza Batista. Concepções de feedback e sua importância como uma metodologia positiva de aprendizagem. Ipameri: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) - Campus Avançado Ipameri, 202. DOI:. https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130918

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

POLIZELI, Renata Cristina Alves; RODRIGUES, Marcos Antonio; PERES, Silvia Regina. Dos campos de atividades humanas aos campos de atuação: contribuições bakhtinianas para o ensino de língua portuguesa. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 38, n. 01, p. 322-341, jan.-abr. 2025. DOI:. https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v38i1p322-341

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Interpretação ambiental e formação docente: fundamentos, saberes e caminhos para a educação ambiental crítica na Educação Básica

Aparecida Chiodi (IFMT)
Raquel Cristina Nunes Bhering (IFMT)
Edione Teixeira de Carvalho (IFMT)

Resumo
O estudo analisa as contribuições da Interpretação Ambiental para a formação de professores da Educação Básica e para o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental crítica. A investigação é qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, realizada por meio de revisão bibliográfica e documental. O referencial reúne estudos sobre interpretação e educação ambiental, saberes docentes e formação reflexiva, além de normativas brasileiras relativas à educação ambiental e à formação de professores. A discussão considera que a Interpretação Ambiental se diferencia da simples transmissão de informações ao valorizar experiências, contextualização, questionamentos e construção de significados sobre as relações entre sociedade e natureza. A análise destaca sua possibilidade de articular teoria, prática pedagógica e contexto sociocultural, contribuindo para a formação de uma cultura ambiental. Argumenta-se que a preparação docente precisa contemplar estratégias que favoreçam participação, sensibilidade e reflexão crítica diante de problemas socioambientais. Conclui-se que a inserção dessa perspectiva nos cursos de licenciatura e nas ações de formação continuada pode qualificar o trabalho pedagógico e fortalecer a atuação de professores na educação para a sustentabilidade.

Palavras-chave: Cultura Ambiental. Educação Ambiental. Práticas pedagógicas.

1 Introdução

A questão ambiental ocupa posição de crescente relevância na educação contemporânea porque os problemas socioambientais não se restringem à esfera ecológica, mas atravessam dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e éticas. No campo educacional, esse cenário exige superar práticas episódicas e meramente informativas, incorporando processos formativos capazes de produzir compreensão, sensibilização, reflexão e posicionamento diante das relações entre sociedade e natureza. A formação de professores torna-se, nesse sentido, um espaço estratégico para que a Educação Ambiental deixe de aparecer apenas como tema ocasional e passe a integrar a prática pedagógica de modo intencional, interdisciplinar e contextualizado.

No ordenamento constitucional brasileiro, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado é assegurado pelo art. 225 da Constituição Federal de 1988, que atribui ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. O § 1º, VI, do mesmo dispositivo determina expressamente a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Brasil, 1988). A Lei nº 9.795/1999, ao instituir a Política Nacional de Educação Ambiental, consolidou a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional (Brasil, 1999). Esse marco foi atualizado pela Lei nº 14.926/2024, que incorporou à política a atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais, além de assegurar a inserção desses temas nos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e Superior (Brasil, 2024a).

Apesar desse marco jurídico e educacional, a existência de previsão normativa não assegura, por si só, práticas pedagógicas capazes de promover uma leitura crítica da realidade ambiental. A literatura aponta desafios relacionados à formação inicial e continuada dos professores e à necessidade de metodologias que aproximem conhecimento, experiência,

contexto e participação. É nesse espaço que a Interpretação Ambiental pode contribuir, especialmente quando compreendida para além de sua utilização tradicional em áreas naturais e espaços de visitação.

O estudo parte da seguinte problemática: em que medida a Interpretação Ambiental contribui para a formação de professores da Educação Básica e para o fortalecimento das práticas pedagógicas em Educação Ambiental? O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da Interpretação Ambiental para a formação docente e para a construção da Cultura Ambiental. Para tanto, examinam-se seus fundamentos, sua aproximação com a Educação Ambiental e suas possibilidades no processo de formação de professores.

A discussão fundamenta-se especialmente em Tilden (1977), Ham (1992, 2013), Carvalho e Herrera (2015) e Carvalho e Herrera (2016), Freire (1996), Tardif (2014), Nóvoa (1992) e Reigota (2014). Esses referenciais permitem aproximar três campos que estruturam a análise: os fundamentos da interpretação; a formação da Cultura Ambiental; e a formação docente entendida como processo que articula saberes, experiência profissional, reflexão e contexto.

2 Fundamentos teórico-conceituais da interpretação ambiental

A Interpretação Ambiental possui raízes vinculadas à interpretação do patrimônio e à experiência de visitantes em parques, museus, sítios históricos e áreas naturais. Freeman Tilden sistematizou princípios que se tornaram referência para o campo. Em sua obra, distingue informação e interpretação: a informação integra a interpretação, mas a interpretação não se reduz à transmissão de dados. O processo interpretativo procura revelar significados e relações, relacionando o objeto interpretado à experiência daquele que participa da atividade (Tilden, 1977).

Entre os princípios sistematizados por Tilden (1977), destacam-se a necessidade de relacionar o conteúdo à personalidade ou à experiência do

público, compreender a interpretação como arte que articula diferentes conhecimentos, apresentar o todo e não apenas fragmentos e, especialmente, provocar o pensamento. A formulação segundo a qual o objetivo principal da interpretação não é a instrução, mas a provocação, desloca o foco da simples exposição de informações para uma experiência intelectual e afetiva capaz de mobilizar o sujeito.

Esse deslocamento é particularmente relevante para a educação. A transmissão de dados sobre água, solo, biodiversidade, resíduos ou mudanças ambientais pode ampliar o repertório informacional, mas não necessariamente produz compreensão das relações que estruturam os problemas ambientais. A interpretação acrescenta a dimensão do significado: o conteúdo passa a ser organizado para relacionar conhecimentos, experiências, valores e contexto. Assim, o sujeito não é concebido como receptor passivo de informações, mas como participante de uma experiência interpretativa.

Sam Ham aprofundou o caráter comunicacional e temático da interpretação. Em sua produção, a interpretação eficaz deve ser organizada em torno de uma ideia central, apresentar relevância para o público e estruturar a comunicação de modo a favorecer atenção e significado (Ham, 1992). Posteriormente, Ham (2013) enfatizou a interpretação orientada por propósito, reforçando a necessidade de planejar a experiência interpretativa a partir dos efeitos que se pretende produzir na compreensão e no envolvimento do público.

No material técnico do ICMBio, elaborado a partir desse referencial, as qualidades interpretativas são apresentadas de maneira didática como finalidade, caráter agradável, organização temática e relevância. Também se distinguem objetivos intelectuais, emocionais e comportamentais, evidenciando que uma oportunidade interpretativa pode ser planejada para que o público saiba, sinta, acredite e faça algo em decorrência da experiência. Essa organização demonstra que a interpretação trabalha simultane-

amente com conhecimento, sensibilização e possibilidade de ação (ICMBio, 2018).

3 Interpretação ambiental, educação ambiental e cultura ambiental

No âmbito deste trabalho, Edione Teixeira de Carvalho e Manuel Ramón González Herrera[17] ocupam posição central porque deslocam a Interpretação Ambiental para o contexto educativo e a vinculam diretamente à formação da Cultura Ambiental dos professores. A obra Interpretación Ambiental en el contexto educativo, estructuración metodológica e implementación práctica foi publicada em 2016 e apresenta, já em sua estrutura, a Interpretação Ambiental como via metodológica para contribuir com a formação da Cultura Ambiental docente (Carvalho; Herrera, 2016).

Essa contribuição é decisiva para o problema investigado. Se em sua tradição a interpretação esteve fortemente associada ao patrimônio, ao turismo e às áreas protegidas, Carvalho e Herrera (2016) discutem sua utilização no processo formativo docente. A proposta não consiste em transportar mecanicamente técnicas de visitação para a sala de aula, mas em reconhecer potencialidades didáticas e metodológicas da interpretação para aproximar o professor das questões ambientais presentes em seu contexto de atuação.

Carvalho e Herrera (2015) caracterizam a Interpretação Ambiental como via de informação, reflexão e sensibilização voltada à compreensão das questões inerentes aos ambientes natural, cultural e social. Nessa perspectiva, ela constitui uma via pedagógica e um recurso metodológico que pode favorecer as interações entre o ser humano e seu contexto. A abordagem é especialmente importante porque não restringe o ambiente

[17] A obra de Carvalho e Herrera (2016) integra a produção acadêmica do grupo de pesquisa ao qual se vincula este estudo e constitui uma de suas referências teóricas centrais, razão pela qual sua utilização é explicitada para fins de transparência acadêmica.

ao componente natural, incluindo dimensões culturais e sociais na construção da leitura ambiental.

A proposta também aproxima dimensões cognitivas e afetivas. Carvalho e Herrera (2015) sustentam que a interpretação, enquanto via metodológica, pode estimular curiosidade, reflexão, atenção e experiências afetivas simultaneamente ao processo de aquisição de conhecimentos. Para a formação de professores, essa articulação amplia o horizonte da Educação Ambiental: conhecer uma questão ambiental não significa apenas dominar conceitos, mas desenvolver condições para interpretá-la, atribuir-lhe significado e relacioná-la à realidade vivida.

A Cultura Ambiental, nesse quadro, não se confunde com um conjunto de informações ecológicas. Ela envolve conhecimentos, valores, percepções, atitudes e modos de relação com o ambiente. Carvalho e Herrera (2016) estruturam uma estratégia metodológica de superação profissional de docentes utilizando a Interpretação Ambiental como via para a formação dessa cultura. A relevância dessa formulação para a Educação Básica está na centralidade atribuída ao professor como sujeito de formação e como mediador de processos educativos.

4 Educação ambiental crítica e formação socioambiental

A Interpretação Ambiental, quando incorporada à formação docente, precisa ser articulada a uma concepção de Educação Ambiental que ultrapasse práticas moralizantes ou exclusivamente conservacionistas. Reigota (2014) compreende a Educação Ambiental como educação política, pois envolve a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre humanidade e natureza e também das relações entre os próprios seres humanos. Essa compreensão é compatível com uma interpretação que provoque leitura crítica e não apenas admiração passiva da natureza.

Reigota (2014) também valoriza a problemática ambiental vivida cotidianamente pelos estudantes como ponto de partida para o trabalho educativo. Essa orientação dialoga diretamente com a ideia interpretativa

de relevância: uma questão se torna pedagogicamente potente quando o sujeito consegue relacioná-la à sua experiência, ao território e às relações sociais que conhece. O problema ambiental local, portanto, não é mero exemplo ilustrativo; pode constituir elemento organizador da investigação e da construção de significados.

Em Paulo Freire, a prática educativa pressupõe diálogo, problematização e reconhecimento da autonomia do educando. Em Pedagogia da autonomia, Freire (1996) afirma a inseparabilidade entre docência, pesquisa, criticidade e respeito aos saberes dos educandos. Essa perspectiva oferece suporte pedagógico para que a Interpretação Ambiental não seja utilizada como técnica de persuasão ou transmissão de uma mensagem fechada, mas como mediação capaz de provocar perguntas e leitura crítica do mundo.

A aproximação entre Freire (1996) e a Interpretação Ambiental ocorre, assim, no reconhecimento do sujeito como participante da produção de sentidos. Interpretar um fenômeno ambiental em contexto educativo significa perguntar por suas causas, seus efeitos, os sujeitos envolvidos, os valores em disputa e as possibilidades de transformação. O professor organiza condições para a aprendizagem, mas não elimina o diálogo nem reduz o processo a respostas previamente determinadas.

A Educação Ambiental crítica, portanto, fornece o horizonte político e formativo; a Interpretação Ambiental oferece princípios e possibilidades metodológicas para organizar experiências de aprendizagem. Essa articulação permite evitar dois extremos: de um lado, uma Educação Ambiental apenas discursiva e distante da experiência; de outro, uma interpretação tecnicamente atraente, porém desprovida de reflexão crítica sobre as relações sociedade-natureza.

5 Formação docente e saberes profissionais

A incorporação da Interpretação Ambiental à Educação Básica depende da formação do professor. Não basta disponibilizar roteiros, trilhas ou materiais interpretativos se o docente não tiver condições de compreender seus fundamentos, selecionar problemas relevantes, articular conteúdos e avaliar os sentidos produzidos no processo pedagógico. Por isso, a discussão deve ser situada no campo dos saberes docentes e do desenvolvimento profissional.

Tardif (2014) analisa os saberes que sustentam o trabalho dos professores e evidencia seu caráter plural, construído na relação entre formação, conhecimentos disciplinares, curriculares e experiência profissional. Essa abordagem contribui para compreender que a Interpretação Ambiental não deve ser apresentada como uma técnica externa ao professor. Sua apropriação precisa dialogar com os saberes já construídos na prática e com as especificidades das áreas de conhecimento em que cada docente atua.

Nóvoa (1992) propõe pensar a formação de professores a partir da profissão docente, superando modelos excessivamente centrados apenas em dimensões acadêmicas e disciplinares. Sua reflexão associa formação ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Essa perspectiva é pertinente à Interpretação Ambiental porque sua incorporação não depende somente de domínio conceitual individual, mas também de espaços coletivos de planejamento, experimentação e reflexão nas instituições educativas.

A formação continuada pode assumir, nesse contexto, caráter investigativo. Professores podem mapear questões ambientais de seu território, selecionar temas interpretativos, construir percursos pedagógicos, aplicar atividades, registrar respostas dos estudantes e avaliar os resultados. A escola torna-se espaço de produção de conhecimento profissional, e não apenas local de aplicação de propostas elaboradas externamente.

A articulação entre Tardif (2014) e Nóvoa (1992) reforça a necessidade de reconhecer o professor como profissional que produz e mobiliza saberes. Em vez de prescrever um repertório fechado de atividades ambientais, a formação pela Interpretação Ambiental deve oferecer princípios que possam ser recriados conforme etapa de ensino, componente curricular, realidade territorial e perfil dos estudantes. Essa flexibilidade é condição para que a proposta tenha sentido pedagógico.

6 Percurso metodológico

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental. O levantamento bibliográfico foi realizado no Google Acadêmico e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando-se os descritores "Interpretação Ambiental", "Educação Ambiental", "Cultura Ambiental", "formação docente" e "saberes docentes", isoladamente e em associação. Como critérios de seleção, consideraram-se a pertinência temática, a relação direta com o problema e o objetivo da pesquisa e a relevância das obras para a fundamentação dos campos investigados. Não se adotou recorte temporal rígido, em razão da necessidade de contemplar obras fundantes da Interpretação Ambiental e da formação docente, abrangendo o corpus selecionado publicações de 1977 a 2024.

O referencial bibliográfico compreende Tilden (1977) e Ham (1992, 2013), nos fundamentos da interpretação; Carvalho e Herrera (2015, 2016), na compreensão da Interpretação Ambiental como via pedagógica e metodológica e em sua relação com a Cultura Ambiental; Freire (1996), Tardif (2014), Nóvoa (1992) e Reigota (2014), na discussão da prática, dos saberes, da formação docente e da Educação Ambiental; e Santos (2020) e Costa (2022), na aproximação da temática com processos educativos. A análise documental abrange a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.795/1999, atualizada pela Lei nº 14.926/2024, as Resoluções CNE/CP nº 2/2012 e nº 4/2024 e o documento técnico do ICMBio (2018).

A análise foi organizada em quatro eixos: fundamentos e princípios da Interpretação Ambiental; Interpretação Ambiental como via metodológica para a formação da Cultura Ambiental; formação, saberes e profissionalidade docente; e possibilidades de articulação entre Interpretação Ambiental e Educação Ambiental na Educação Básica. Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, os resultados expressam potencialidades teóricas e metodológicas identificadas no corpus, não abrangendo a mensuração empírica de seus efeitos sobre professores ou estudantes.

7 Interpretação ambiental como estratégia pedagógica na formação de professores

A análise dos referenciais permite sustentar que uma das principais contribuições da Interpretação Ambiental para a formação de professores consiste em oferecer princípios capazes de orientar a organização da experiência pedagógica. A partir da articulação entre os fundamentos da interpretação, a Educação Ambiental crítica e os estudos sobre formação docente, identificam-se seis princípios particularmente relevantes: contextualização, relevância, provocação, construção de significados, integração das dimensões cognitiva e afetiva e criticidade. Esses princípios não constituem um modelo rígido ou prescritivo, mas uma síntese analítica das contribuições examinadas neste estudo, passível de adaptação às diferentes realidades escolares.

O primeiro princípio é a contextualização. Tilden (1977) relaciona a interpretação à experiência do público, enquanto Ham (1992) enfatiza conexões com seus destinatários. Na formação docente, isso significa articular conteúdos curriculares às questões ambientais do território e à experiência dos estudantes, aproximando conhecimento e realidade local.

O segundo princípio é a relevância. A experiência interpretativa ganha potencial pedagógico quando o objeto estudado possui significado para os sujeitos. Na formação de professores, os problemas ambientais devem relacionar-se às experiências, aos conhecimentos prévios e às condições

concretas da comunidade escolar, favorecendo envolvimento e compreensão das relações entre sociedade e natureza.

O terceiro princípio é a provocação. Em Tilden (1977), interpretar não se limita a instruir, mas busca provocar o pensamento, em aproximação com a perspectiva problematizadora de Freire (1996). Na formação docente, isso implica formular perguntas que mobilizem investigação, comparação, argumentação e construção de hipóteses, evitando reduzir a Educação Ambiental à transmissão de respostas prontas.

O quarto princípio é a construção de significados. A Interpretação Ambiental relaciona informações, experiências, valores e contextos para que o sujeito atribua sentido ao fenômeno analisado. Para o professor, isso implica superar a mera memorização e favorecer a compreensão das relações entre problemas ambientais, cotidiano, território e realidade social.

O quinto princípio corresponde à integração das dimensões cognitiva e afetiva. Carvalho e Herrera (2015) articulam conhecimentos, curiosidade, reflexão e experiências afetivas; o ICMBio (2018) distingue objetivos intelectuais, emocionais e comportamentais. Na formação docente, essa perspectiva integra conhecimento, percepção, sensibilidade e posicionamento diante das questões socioambientais.

O sexto princípio é a criticidade. Reigota (2014) permite superar sensibilizações descontextualizadas e práticas exclusivamente conservacionistas, inserindo dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais na análise. Interpretar uma paisagem, assim, envolve compreender sua produção, usos, interesses, conflitos, transformações e responsabilidades.

Em conjunto, esses princípios permitem compreender a Interpretação Ambiental como estratégia de organização da experiência pedagógica, e não como conjunto de técnicas isoladas. Na formação inicial e continuada, favorecem a articulação entre currículo, território, experiência e problematização, respeitando os saberes profissionais e as especificidades dos contextos educativos.

A Interpretação Ambiental, portanto, não pretende substituir a Educação Ambiental. Sua contribuição é metodológica e pedagógica: oferecer caminhos para tornar as práticas educativas mais significativas, experienciais, contextualizadas, reflexivas e críticas. A Educação Ambiental fornece o campo formativo mais amplo, enquanto a Interpretação Ambiental pode atuar como estratégia dentro desse campo.

8 Possibilidades pedagógicas na educação básica

Na Educação Básica, a Interpretação Ambiental pode ocorrer em trilhas e unidades de conservação, mas também na escola, no bairro, na paisagem urbana, em áreas rurais, rios, praças, patrimônios culturais e problemas ambientais locais. O critério central é relacionar o objeto estudado ao currículo e à experiência dos estudantes.

Percursos interpretativos no entorno da escola podem revelar transformações ambientais, usos do solo, vegetação, recursos hídricos, patrimônio cultural e conflitos socioambientais. Em vez da simples enumeração de informações, as atividades devem privilegiar perguntas, comparações e relações que estimulem observação e interpretação.

A avaliação também deve ultrapassar a memorização. Os objetivos interpretativos do ICMBio (2018), organizados em dimensões intelectual, emocional e comportamental, podem orientar a análise do que os estudantes compreenderam, das relações que estabeleceram, das questões formuladas e de como justificam posições diante de situações socioambientais.

A utilização pedagógica da Interpretação Ambiental exige cautela para que a sensibilização não se converta em manipulação, nem questões complexas sejam reduzidas a mensagens moralizantes. A formação docente deve, nesse sentido, preservar a pluralidade de perspectivas, a análise de evidências e o diálogo.

9 Discussão dos fundamentos e das contribuições à formação docente

Os referenciais convergem na valorização de processos educativos que superam a transmissão fragmentada de informações. Tilden (1977) e Ham (1992, 2013) fundamentam a comunicação interpretativa; Carvalho e Herrera (2016) inserem a Interpretação Ambiental no contexto educativo e a vinculam à Cultura Ambiental; Freire (1996), Tardif (2014), Nóvoa (1992) e Reigota (2014) situam essa metodologia em uma concepção ampla de formação e prática docente.

A literatura revela lacuna relevante. Santos (2020), ao estudar questões ambientais no IFMT Campus Cáceres, registra que a inserção da Interpretação Ambiental na educação formal brasileira ainda era incipiente e destaca Carvalho e Herrera (2016) como referência de sua utilização educativa, reforçando a pertinência de investigar sua contribuição à formação de professores.

Costa (2022) também relaciona percepção, interpretação e Educação Ambiental ao planejamento docente e aponta a necessidade de ampliar a abordagem ambiental na formação de professores. Esses achados não comprovam a eficácia de um modelo específico, mas reforçam a existência de um campo de investigação e intervenção pedagógica.

A incorporação da estratégia aos currículos de licenciatura e às políticas de formação continuada deve ocorrer de modo crítico e experimental, não necessariamente como disciplina isolada, mas pela aplicação e avaliação de seus fundamentos em Educação Ambiental, metodologias de ensino, práticas de campo, estágios e projetos interdisciplinares.

A estratégia também contribui para a Cultura Ambiental: ao ampliar a capacidade docente de interpretar o ambiente, reconhecer relações e produzir experiências significativas, favorece uma Educação Ambiental contínua, em vez de campanhas pontuais. Sua efetivação, contudo, depende de condições institucionais, tempo de planejamento, formação e integração profissional.

10 Conclusão

A pesquisa buscou analisar em que medida a Interpretação Ambiental pode contribuir para a formação de professores da Educação Básica e para o fortalecimento das práticas pedagógicas em Educação Ambiental. A revisão bibliográfica e documental permite concluir que essa contribuição se concentra, sobretudo, em seu potencial metodológico para articular informação, experiência, provocação, contextualização, sensibilização e construção de significados.

Tilden e Ham fornecem fundamentos que distinguem interpretação de simples transmissão informacional e valorizam relevância, organização temática e provocação. Carvalho e Herrera conferem especial importância à utilização da Interpretação Ambiental no contexto educativo, compreendendo-a como via metodológica para a formação da Cultura Ambiental dos professores. Essa contribuição constitui eixo central do trabalho.

A aproximação com Freire, Tardif, Nóvoa e Reigota permite inserir a estratégia em uma concepção de formação docente crítica e profissional. A Interpretação Ambiental mostra maior potencial quando respeita os saberes e a experiência do professor, estimula reflexão sobre a prática, parte de problemas ambientalmente relevantes e incorpora as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais das relações sociedade-natureza.

Conclui-se que a Interpretação Ambiental pode integrar processos de formação inicial e continuada como estratégia pedagógica complementar à Educação Ambiental. Sua utilização pode favorecer práticas interdisciplinares e contextualizadas e contribuir para a construção da Cultura Ambiental. Entretanto, por se tratar de estudo bibliográfico e documental, recomenda-se que pesquisas posteriores desenvolvam e avaliem propostas formativas com professores da Educação Básica, observando seus efeitos sobre planejamento, prática pedagógica e aprendizagem dos estudantes.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF, 2024a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF, 2024b.

CARVALHO, Edione Teixeira de; HERRERA, Manuel Ramón González. A interpretação ambiental a partir de olhos proativos. **ambientalMENTEsustentable**, n. 20, p. 375-392, 2015.

CARVALHO, Edione Teixeira de; HERRERA, Manuel Ramón González. **Interpretación Ambiental en el contexto educativo:** estructuración metodológica e implementación práctica. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, 2016.

COSTA, Clayton Angelo Silva. Perc**epção, interpretação e educação ambiental: uma interface para a conservação da natureza? Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 39, n. 2, p. 370-384, maio/ago. 2022.

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

HAM, Sam H. **Environmental interpretation:** a practical guide for people with big ideas and small budgets. Golden, Colorado: North American Press, 1992.

HAM, Sam H. **Interpretation:** making a difference on purpose. Golden, Colorado: Fulcrum Publishing, 2013.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE (ICMBio). **Interpretação ambiental nas unidades de conservação federais**. Brasília, DF: ICMBio, 2018.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental? 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2014.

SANTOS, Kátia Ferreira. **As questões ambientais no Departamento de Extensão do Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT Campus Cáceres:** uma reflexão a partir da Interpretação Ambiental. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TILDEN, Freeman. **Interpreting our heritage**. 3. ed. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1977.

Leitura literária, mitos gregos e narrativas indígenas na formação de leitores

Andréia de Souza Lima (UNIR)
Ludma Rayara Alves dos Santos (UNIR)
Michele Eguez Gomes (UNIR)
Karina Rodrigues de Faria (UNIR)

Resumo
Este relato analisa as contribuições de uma experiência de leitura comparativa de mitos gregos e narrativas indígenas para a formação do leitor literário e a ampliação do repertório cultural de estudantes do 9º ano. A intervenção, de abordagem qualitativa, foi realizada em 2022 durante o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, com aproximadamente 30 participantes, ao longo de 40 horas-aula. Foram lidos os mitos "A Caixa de Pandora" e "Pigmalião e Galateia", seguidos por narrativas selecionadas da obra Cadernos Pindorâmicos: contos indígenas para crianças. A mediação incluiu leitura, debate e atividades de interpretação sustentadas em evidências textuais. Os registros indicaram participação dos estudantes nas discussões e oportunidades de reflexão sobre autoria, diversidade cultural e relações entre seres humanos e natureza. O contato com narrativas indígenas provocou estranhamento inicial em parte da turma, posteriormente explorado como possibilidade de diálogo intercultural. Conclui-se que a mediação comparativa oferece caminhos para ampliar o repertório leitor, respeitados os limites do contexto e dos registros disponíveis.

Palavras-chave: Formação de leitores. Literatura indígena. Mitologia grega. Repertório cultural.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a formação do leitor literário tem sido discutida em razão dos desafios enfrentados pela escola para promover práticas de leitura que ultrapassem a decodificação e a resposta a questões fechadas. Nesse contexto, a literatura pode favorecer experiências estéticas, interpretação crítica e contato com diferentes modos de compreender a realidade.

Antonio Candido (2004) compreende a literatura como um direito humano, por atender a necessidades de imaginação, sensibilidade e construção de sentidos. Na escola, esse potencial depende de práticas que preservem a dimensão estética do texto e possibilitem ao estudante dialogar com a obra, com outros leitores e com seu contexto.

Cosson (2014) destaca a importância de práticas sistemáticas de letramento literário, nas quais a mediação docente organize situações de leitura e discussão. Ampliar o repertório também é necessário, sobretudo quando o trabalho escolar historicamente privilegiou referências do cânone ocidental. A Lei nº 11.645/2008 tornou obrigatória a abordagem da história e da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem essa diversidade.

As narrativas indígenas podem contribuir para esse movimento por apresentarem perspectivas relacionadas à ancestralidade, à coletividade, à natureza e às formas de produção de conhecimento. Os mitos gregos, por sua vez, constituem um repertório com o qual muitos estudantes têm contato por meio da cultura escolar e midiática. A aproximação entre essas tradições pode criar oportunidades de comparação, desde que sejam preservadas as especificidades históricas e culturais de cada uma.

Foi nessa perspectiva que se desenvolveu a experiência de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, realizada em 2022, em uma escola pública de Vilhena, Rondônia, com estudantes do 9º ano. O trabalho articulou leitura compartilhada, discussão, estratégias de compreensão e comparação entre narrativas.

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições dessa experiência para a formação do leitor literário e para a ampliação do repertório cultural dos estudantes, considerando as possibilidades e os limites de uma prática pedagógica intercultural.

Essa perspectiva é particularmente relevante quando a escola trabalha com repertórios culturais que não aparecem com a mesma frequência nos materiais utilizados pelos estudantes. A escolha de narrativas de diferentes tradições permite deslocar a leitura de uma perspectiva exclusivamente centrada no repertório já conhecido e criar situações em que o aluno precisa formular hipóteses, comparar informações e rever interpretações.

Além da dimensão cultural, a comparação entre narrativas oferece possibilidades para o desenvolvimento de práticas de oralidade e argumentação. Ao explicar por que uma interpretação é possível, o estudante precisa selecionar elementos do texto, relacioná-los a conhecimentos anteriores e ouvir outras leituras. O trabalho com literatura, nesse sentido, pode articular fruição, interpretação e diálogo.

2 Fundamentação teórica

2.1 Literatura e formação humana

A literatura participa da formação humana porque coloca o leitor em contato com experiências, conflitos e perspectivas que podem ampliar sua compreensão de si e do outro. Candido (2004) sustenta que a literatura responde a necessidades humanas universais e, por isso, deve ser entendida como direito. Todorov (2009), em perspectiva próxima, destaca sua capacidade de ampliar a percepção sobre o outro e sobre nós mesmos.

No ensino, essa concepção desloca o foco de atividades centradas exclusivamente na identificação de características formais para práticas que considerem o texto como experiência estética e espaço de produção de sentidos. Assim, a leitura literária pode articular dimensão estética, reflexão e participação do estudante.

Essa abordagem também contribui para evitar uma separação rígida entre literatura e realidade. As questões suscitadas pelos textos podem ser discutidas a partir das experiências dos estudantes, mas sem abandonar a materialidade da obra. A mediação precisa equilibrar a liberdade interpretativa com a necessidade de fundamentar as leituras em elementos textuais, aspecto importante para a construção da autonomia do leitor.

2.2 Letramento literário e mediação da leitura

Cosson (2014) compreende o letramento literário como inserção do estudante em práticas sociais de leitura da literatura. Nessa abordagem, o professor atua como mediador, planejando situações que favoreçam a construção de interpretações e o diálogo entre diferentes leitores.

Koch e Elias (2006) compreendem a leitura como processo interativo, no qual autor, texto e leitor participam da construção dos sentidos. Estratégias como antecipação, inferência, seleção de informações e verificação de hipóteses podem, portanto, ser mobilizadas em atividades de leitura compartilhada e discussão. Freire (1989) amplia essa perspectiva ao relacionar a leitura da palavra à leitura do mundo, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre texto, experiências e contexto.

Nesse processo, a leitura compartilhada tem função importante porque torna visíveis diferentes percursos de interpretação. Quando um estudante apresenta uma hipótese e outro a questiona ou complementa, a turma pode perceber que o sentido não está apenas em uma resposta previamente definida. A mediação docente organiza esse confronto, solicita justificativas e retoma passagens do texto quando necessário.

2.3 Literatura indígena e educação intercultural

O trabalho com narrativas indígenas requer atenção à diversidade dos povos e às condições de produção e circulação dessas histórias. Daniel Munduruku (2012) destaca a dimensão educativa das narrativas e sua relação com conhecimentos e memórias ancestrais. Nesse sentido, a

literatura indígena não deve ser reduzida a objeto folclórico ou a uma representação genérica de "índio", mas compreendida em sua diversidade e historicidade.

A Lei nº 11.645/2008 reforça a presença da história e da cultura indígena nos currículos. No entanto, uma abordagem intercultural precisa evitar generalizações e considerar autoria, fonte e contexto das narrativas. Esse cuidado é especialmente relevante quando são utilizados recontos produzidos por autores não indígenas, pois a adaptação pode selecionar ou reorganizar elementos das tradições de origem.

Outro cuidado consiste em reconhecer que não existe uma única "cultura indígena". Os povos originários apresentam histórias, línguas, territórios e formas de organização distintas. Por isso, a seleção de textos precisa ser acompanhada de informações sobre autoria e procedência sempre que elas estiverem disponíveis. Essa postura evita que a inserção da temática indígena na escola produza uma nova forma de generalização.

2.4 A BNCC e a formação do leitor literário

A Base Nacional Comum Curricular orienta o trabalho com literatura de modo articulado às práticas de leitura, oralidade e produção textual, valorizando a diversidade cultural (Brasil, 2018). No contexto desta experiência, a habilidade EF89LP36 foi tomada como referência para atividades relacionadas ao campo artístico-literário e à produção de sentidos.

A aproximação entre mitos gregos e narrativas indígenas, portanto, foi planejada como estratégia de leitura e comparação, e não como equivalência entre tradições. O objetivo foi criar condições para que os estudantes identificassem elementos narrativos e, simultaneamente, percebessem diferenças de perspectivas, contextos e formas de significar o mundo.

A habilidade EF89LP36 foi utilizada como referência para atividades de produção e circulação de sentidos no campo artístico-literário, mas a experiência não se limitou a uma habilidade isolada. As práticas de leitura, oralidade e produção escrita foram articuladas de modo a criar situações

de participação e reflexão, coerentes com uma concepção integrada do ensino de Língua Portuguesa.

3 Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, descritiva e interpretativa, configurando-se como relato de experiência a partir das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. A experiência ocorreu em 2022, em uma escola pública da rede estadual localizada em Vilhena, Rondônia, envolvendo aproximadamente 30 estudantes distribuídos em quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, em um total de 40 horas-aula de regência.

A sequência didática foi organizada em momentos de leitura, interpretação, discussão coletiva, produção de mapas conceituais e socialização. Na primeira etapa, foram trabalhados os mitos gregos "A Caixa de Pandora" e "Pigmalião e Galateia", escolhidos por sua presença no repertório cultural dos estudantes. As atividades mobilizaram antecipação, formulação de hipóteses, inferência, leitura compartilhada e justificativa de interpretações com base no texto.

Na etapa seguinte, foram trabalhadas narrativas indígenas selecionadas de Cadernos Pindorâmicos: contos indígenas para crianças, organizado por Wesley Aragão de Moraes, publicado pela Barany em 2017, com coordenação do Grupo Pindorama. A fonte consultada reúne narrativas de diferentes procedências e registra autores/fontes de forma específica para os textos. Como o registro do estágio utilizado para esta revisão não informa os títulos individuais efetivamente selecionados nem os respectivos povos de vinculação, este artigo mantém a identificação da coletânea e evita atribuições não documentadas.

As atividades compararam personagens, estruturas narrativas, símbolos, relações entre seres humanos e natureza e processos de transformação. Os instrumentos de registro foram observações realizadas durante as aulas, produções escritas dos estudantes, debates e registros elaborados

pelos estagiários durante a regência. A análise apresentada considera esses registros como evidências qualitativas da experiência, sem pretensão de generalização para outros contextos.

O planejamento considerou uma progressão entre o repertório mais familiar e o contato com textos menos conhecidos. Primeiro, os mitos gregos foram utilizados para ativar conhecimentos prévios e desenvolver procedimentos de leitura; depois, as narrativas indígenas foram introduzidas para ampliar o campo de comparação. Essa organização procurou reduzir a leitura das novas narrativas como um conteúdo isolado e favorecer a construção de relações entre textos.

Os registros produzidos durante a regência foram analisados de maneira interpretativa, considerando recorrências nas falas, nas discussões e nas produções escritas. Não foram atribuídas porcentagens ou resultados quantitativos porque o objetivo do relato é descrever e problematizar uma experiência pedagógica situada.

4 Resultados e discussão

4.1 A leitura dos mitos gregos como ponto de partida para o letramento literário

As primeiras intervenções tiveram como foco "A Caixa de Pandora" e "Pigmalião e Galateia". Os registros das aulas indicaram que a familiaridade prévia com elementos da mitologia grega facilitou a entrada dos estudantes nas discussões. Antes da leitura integral, foram levantadas hipóteses sobre os enredos e estabelecidas relações com filmes, séries e jogos, mobilizando conhecimentos prévios, conforme a perspectiva de Koch e Elias (2006).

Durante a leitura compartilhada, os estudantes foram convidados a justificar interpretações e confrontar diferentes possibilidades de sentido. No trabalho com "A Caixa de Pandora", as discussões se concentraram em curiosidade, responsabilidade, escolhas e consequências. Em "Pigmalião

e Galateia", apareceram questões relacionadas ao desejo, à idealização da beleza, à criação artística e às relações entre criação e realidade. Esses registros mostram que as atividades permitiram deslocar a leitura de uma tarefa de identificação do enredo para uma discussão de temas e sentidos construídos coletivamente.

Também foram registrados momentos de participação de estudantes que, segundo as observações dos estagiários, inicialmente se manifestavam pouco. Ao longo das discussões, esses estudantes passaram a apresentar interpretações e a justificar respostas. A evidência disponível permite afirmar que houve maior participação em determinados momentos da sequência, mas não sustenta a generalização de uma mudança para todos os estudantes.

Outro indício considerado foi a passagem de respostas mais imediatas para justificativas relacionadas a acontecimentos, personagens e símbolos dos textos. Esse movimento apareceu principalmente nas discussões coletivas, nas quais os estudantes eram convidados a explicar por que uma determinada interpretação poderia ser sustentada. A observação não permite afirmar que essa mudança ocorreu de maneira uniforme, mas registra uma ampliação localizada das formas de participação.

4.2 O encontro com as narrativas indígenas: estranhamento, diálogo intercultural e ampliação do repertório cultural

A introdução das narrativas indígenas produziu, inicialmente, estranhamento em parte da turma. Essa formulação é mais adequada aos registros disponíveis do que a classificação imediata como "preconceito", pois não há documentação suficiente, no material analisado, para atribuir essa reação a uma atitude preconceituosa de forma geral.

As discussões indicaram que alguns estudantes possuíam referências limitadas sobre povos indígenas e sobre as formas pelas quais suas narrativas explicam relações entre seres humanos, natureza e ancestralidade. O contato com os textos abriu espaço para questionamentos sobre diferen-

tes formas de compreender fenômenos e organizar conhecimentos. Em vez de apresentar uma única imagem dos povos originários, a atividade permitiu discutir a diversidade de perspectivas e a necessidade de considerar autoria e contexto.

Os registros das discussões também indicaram que a comparação entre as tradições não foi conduzida para estabelecer superioridade entre elas. A proposta foi identificar aproximações temáticas e estruturais, preservando diferenças culturais. Nesse processo, os estudantes foram levados a perceber que uma mesma questão narrativa pode receber respostas distintas conforme a tradição cultural que a produz.

A comparação também exigiu cuidado para não transformar semelhanças narrativas em equivalência cultural. Quando os estudantes identificavam um tema comum, a mediação retomava as condições de produção de cada narrativa e destacava que elementos semelhantes podem assumir significados diferentes. Esse procedimento foi importante para trabalhar a diversidade sem apagar as especificidades das tradições estudadas.

4.3 O diálogo entre mitologia grega e narrativas indígenas na formação do leitor literário

A comparação constituiu o eixo articulador da experiência. Em vez de inserir as narrativas indígenas como conteúdo complementar, a sequência procurou colocá-las em diálogo com os textos gregos já trabalhados. Os registros mostram que os estudantes conseguiram identificar aproximações relacionadas à transformação, à natureza, às relações entre seres e à explicação de acontecimentos, ao mesmo tempo em que foram discutidas diferenças de perspectiva.

A atividade de comparação também contribuiu para que os estudantes percebessem que compreender uma narrativa depende de conhecimentos sobre o contexto em que ela circula. As perguntas propostas procuraram ir além da identificação de personagens e acontecimentos, solicitando que os alunos explicassem relações entre elementos do texto e as perspectivas

culturais nele presentes. Dessa forma, o procedimento comparativo funcionou simultaneamente como estratégia de leitura e como oportunidade de reflexão intercultural.

Em relação às narrativas indígenas, a experiência reforçou a necessidade de contextualização antes e durante a leitura. A mediação precisou apresentar a existência de diferentes povos e evitar que os estudantes interpretassem o conjunto das narrativas como expressão de uma cultura única. Esse cuidado foi importante para que a ampliação do repertório não se confundisse com a simples substituição de um repertório por outro, mas resultasse em contato com diferentes possibilidades de representação.

Os registros também mostram que o trabalho com textos literários favoreceu a articulação entre leitura e oralidade. As discussões coletivas funcionaram como espaço para testar hipóteses, ouvir interpretações divergentes e reformular respostas. Embora esses indícios não permitam mensurar uma evolução global da competência leitora, eles evidenciam situações concretas em que a mediação possibilitou maior elaboração das respostas e participação no processo de construção de sentidos.

A mediação também procurou retomar as interpretações quando surgiam generalizações sobre os povos indígenas. Nesses momentos, as perguntas direcionavam os estudantes para a narrativa lida e para as informações apresentadas sobre sua fonte, evitando que uma característica de determinado texto fosse tomada como representação de todos os povos originários. Esse procedimento contribuiu para manter a discussão vinculada ao texto e, ao mesmo tempo, problematizar ideias generalizantes.

No caso dos mitos gregos, a análise permaneceu concentrada em "A Caixa de Pandora" e "Pigmalião e Galateia", conforme definido na metodologia.

Nas produções escritas e nos debates registrados, apareceram respostas que relacionavam elementos do texto a experiências e conhecimentos prévios. Também foram observadas justificativas apoiadas em acontecimentos narrativos, o que sugere maior atenção às evidências textuais

durante as atividades. Como se trata de um relato de experiência, esses indícios devem ser compreendidos como resultados situados naquele grupo e naquele período, e não como comprovação de efeito permanente ou generalizável.

Nos mapas conceituais e nas atividades de socialização, a comparação entre os textos possibilitou organizar informações sobre personagens, conflitos, transformações e relações com a natureza. Esses registros serviram como apoio para as discussões e ajudaram a tornar visíveis as relações construídas pelos estudantes entre as narrativas. Trata-se, portanto, de evidências do processo de aprendizagem observado, e não de uma avaliação padronizada da competência leitora.

Outro aspecto relevante foi a discussão sobre autoria e circulação das narrativas indígenas. A coletânea utilizada reúne textos com diferentes formas de registro e recontos, o que permitiu problematizar quem conta uma história, de onde ela provém e como sua passagem para o livro pode envolver seleção e adaptação. Esse debate aproximou leitura literária e reflexão sobre representação cultural.

A discussão sobre autoria também foi relevante porque permitiu questionar a ideia de que toda narrativa indígena chega ao leitor da mesma maneira. Ao observar a presença de recontos e adaptações em materiais destinados ao público escolar, os estudantes puderam considerar que a circulação de uma história envolve escolhas editoriais e perspectivas de quem registra. Essa problematização amplia o trabalho literário para questões de representação e voz.

A experiência também evidenciou limites. O período de 40 horas-aula restringiu a possibilidade de acompanhamento longitudinal das aprendizagens, e o conjunto de registros não permite medir quantitativamente a evolução da competência leitora. Além disso, a utilização de uma coletânea com narrativas de procedências diversas exige cuidado para que a expressão "narrativa indígena" não produza a ideia de uma cultura homogênea.

5 Considerações finais

A experiência desenvolvida no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, em 2022, mostrou possibilidades de articulação entre mitos gregos e narrativas indígenas no trabalho de formação do leitor literário. O objetivo foi analisar como essa aproximação poderia favorecer práticas de leitura, comparação e ampliação do repertório cultural de estudantes do 9º ano.

Os registros das aulas indicaram participação em discussões, mobilização de conhecimentos prévios, produção de interpretações e uso de evidências textuais para justificar respostas. O contato com narrativas indígenas também possibilitou problematizar o estranhamento inicial, a diversidade cultural e as questões de autoria e representação.

Os resultados, contudo, devem ser compreendidos nos limites de um relato de experiência realizado em 40 horas-aula, com aproximadamente 30 estudantes, sem acompanhamento longitudinal. Para aprofundar a discussão, são necessárias novas experiências que incluam maior diversidade de obras, especialmente produções de autores indígenas, e registros sistemáticos que permitam acompanhar mudanças nas práticas de leitura.

Assim, a experiência reforça a importância da mediação docente e de uma seleção cuidadosa de textos para que a literatura seja trabalhada como espaço de construção de sentidos, diálogo entre perspectivas e valorização da diversidade cultural.

Como contribuição, o relato evidencia que a comparação pode funcionar como procedimento de mediação quando é acompanhada de contextualização e de atenção às fontes. O principal limite está na duração do estágio e na ausência de acompanhamento posterior, o que recomenda cautela ao interpretar os indícios de mudança observados.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MORAES, Wesley Aragão de (org.). **Cadernos pindorâmicos:** contos indígenas para crianças. São Paulo: Barany, 2017. v. 1.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. **Tradução de Caio Meira**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Mudanças e inflexões nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial docente: 2002–2024

Rejane Souza de Assunção de Campos (IFMT)
Karla Maria da Silva Santana (IFMT)
Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro (IFMT)

Resumo
O artigo analisa mudanças e permanências nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica entre 2002 e 2024. Trata-se de pesquisa documental, qualitativa e descritivo-comparativa, cujo corpus reúne as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024. A comparação considerou concepções de formação docente, competências e saberes profissionais, educação inclusiva, tecnologias digitais e acessibilidade. Os resultados indicam que as quatro normas tratam desses temas com ênfases e articulações distintas. A resolução de 2015 aproxima formação inicial e continuada de uma perspectiva emancipatória; a de 2019 privilegia a organização vinculada à BNCC e à BNC-Formação; e a de 2024 reorganiza princípios relacionados à contextualização, inclusão e aproximação entre instituições formadoras e escolas. Argumenta-se que essas alterações não representam evolução linear nem garantem a implementação das prescrições nas licenciaturas. Conclui-se que a análise comparada oferece elementos para problematizar os projetos formativos e suas condições de preparação para o ensino inclusivo.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Formação inicial de professores. Educação para todos.

1 Introdução

A formação inicial de professores envolve a construção de conhecimentos e de modos de compreender, organizar e avaliar o ensino. Seu sentido não se esgota no domínio de conteúdo ou no cumprimento de uma matriz curricular: abrange a responsabilidade pela aprendizagem, a participação na vida escolar e a interpretação das condições sociais e institucionais da docência. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), nesse contexto, expressam escolhas sobre a formação e orientam a organização das licenciaturas.

Entre 2002 e 2024, diferentes resoluções do Conselho Nacional de Educação redefiniram princípios e formas de organização da formação docente. Compará-las exige superar a suposição de que cada nova norma representa um avanço sobre a anterior. A permanência de uma expressão não assegura a continuidade de seu significado, assim como sua ampliação textual não comprova transformação das práticas. Importa examinar os vínculos entre conhecimentos, competências, trabalho docente e direito à educação.

A perspectiva da educação para todos, articulada à discussão de Cordeiro (2025), oferece uma referência para essa leitura. Neste estudo, as diferenças são tomadas como constitutivas dos sujeitos e dos contextos de ensino. A inclusão não se restringe ao público da Educação Especial, embora deva contemplar seus direitos e apoios específicos. Essa perspectiva permite indagar se os projetos formativos favorecem a participação e a aprendizagem de todos ou se apenas acrescentam conteúdos isolados sobre grupos de estudantes.

A questão orientadora é: quais mudanças, permanências e inflexões as resoluções de 2002, 2015, 2019 e 2024 apresentam nas concepções de formação, nos conhecimentos e competências profissionais e no tratamento da inclusão e das tecnologias? O objetivo é comparar essas dimensões, identificando os dispositivos que sustentam a interpretação e discutindo

suas implicações para uma formação comprometida com a educação para todos.

2 Referencial teórico: profissionalidade, diferenças e educação para todos

Nóvoa (1992) contribui para compreender a formação vinculada ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Essa articulação desloca o foco de uma acumulação individual de cursos para a construção da profissão e das condições de trabalho nas instituições. Por essa razão, uma diretriz formativa deve ser interrogada tanto pelos conhecimentos que prescreve quanto pelo lugar atribuído à escola, à colaboração e à reflexão sobre o ensino.

Em Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e relacionados às trajetórias de formação e de trabalho. Incluem saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Essa compreensão impede reduzir a docência à execução de procedimentos, mas também não autoriza opor experiência e conhecimento científico. O trabalho docente requer a mobilização desses saberes em situações concretas e sua revisão diante dos problemas de ensino.

A discussão de desenvolvimento pessoal/profissional na perspectiva da educação para todos, presente em Cordeiro (2025), é mobilizada como eixo de interpretação. Para operacionalizá-la neste artigo, adotam-se quatro dimensões articuladas: acesso às oportunidades educativas; permanência com condições de participação; participação nas atividades e relações escolares; e aprendizagem como responsabilidade pedagógica. Essas dimensões constituem critérios analíticos do estudo, e não uma enumeração atribuída literalmente à autora.

As diferenças não são tratadas como desvios de um estudante presumidamente padrão. Ensinar a todos implica reconhecer modos de participação, trajetórias, linguagens e condições de aprendizagem, sem transformar esses aspectos em expectativas inferiores. As adequações pedagógicas

são compreendidas como decisões sobre materiais, tempos, mediações e avaliação que ampliam o acesso ao conhecimento. Não equivalem à retirada automática de conteúdos nem à oferta de tarefas sem vínculo com o ensino da turma.

A Educação Especial integra essa discussão por meio de recursos e apoios à escolarização de seu público. A perspectiva assumida é a de apoio articulado ao ensino, sem transferência da responsabilidade pedagógica do professor da classe comum. Em diálogo com Mantoan (2015), a inclusão exige problematizar a organização escolar e suas práticas. A presença de conteúdos sobre Educação Especial em uma licenciatura, isoladamente, não demonstra que o projeto formativo se orienta pela educação para todos.

Quanto às tecnologias, Kenski (2012) permite considerar suas relações com a educação para além da disponibilidade de equipamentos. Neste artigo, o critério é a mediação pedagógica: a escolha de recursos deve relacionar-se aos objetivos de ensino, às possibilidades de participação e à acessibilidade. A presença de tecnologias no texto de uma norma, portanto, não pode ser tomada como sinônimo de inovação ou de inclusão.

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa e natureza documental, com finalidade descritivo-comparativa. Em consonância com Gil (2008), os documentos são examinados como fontes da investigação. O corpus foi delimitado às Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; nº 2, de 1º de julho de 2015; nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e nº 4, de 29 de maio de 2024. A seleção permite comparar reorientações das diretrizes da formação inicial em momentos distintos, sem pretender reconstruir integralmente a legislação educacional do período.

A análise foi organizada em leitura dos textos, localização dos dispositivos pertinentes, registro por categoria e comparação entre as reso-

luções. As categorias foram definidas a partir do objetivo e do referencial: (a) concepção de formação docente, observando finalidades e relação teoria–prática; (b) competências e saberes profissionais, considerando conhecimentos, pesquisa e desenvolvimento profissional; (c) educação inclusiva, examinando diferenças, Educação Especial e aprendizagem; e (d) tecnologias digitais e acessibilidade, considerando usos pedagógicos e enfrentamento de barreiras.

As unidades de análise são artigos, parágrafos, incisos e, na resolução de 2019, o anexo da BNC-Formação. A interpretação considera os dispositivos em sua articulação com o conjunto de cada texto. Foram distinguidas permanências, quando princípios reaparecem; reorientações, quando mudam sua posição ou articulação; e ampliações de explicitação, quando surgem formulações mais detalhadas. Não se atribuiu superioridade automática à norma mais recente.

O estudo se limita ao plano normativo. Não inclui projetos pedagógicos de cursos, observações, entrevistas ou dados sobre implementação. Consequentemente, seus resultados dizem respeito às orientações prescritas, não à qualidade efetiva das licenciaturas ou às práticas dos professores. Alterações posteriores, regras de transição e outras normas não integram o objeto comparativo.

4 Resultados e discussão

A comparação evidencia a coexistência de permanências e alterações na organização da formação. O quadro 1 reúne os principais dispositivos mobilizados na análise. As sínteses apresentadas são interpretações do estudo; os artigos indicados permitem localizar sua base documental.

Quadro 1: Orientações formativas e dispositivos de referência

Resolução	Dispositivos examinados	Síntese analítica
1/2002	Arts. 2º, II, IV e VI; 3º; 6º, § 3º, II; 12, § 1º.	Competências estruturam a formação, com pesquisa, diversidade, tecnologias e prática para além do estágio.
2/2015	Arts. 3º, § 5º; 5º, II, VI, VIII e IX; 8º; 13, §§ 2º e 3º.	Formação inicial e continuada articuladas; educação emancipatória, diferenças e relação teoria–prática.
2/2019	Arts. 1º a 5º; 6º, V; 8º, IV; 12, parágrafo único, II, f, e V; anexo.	Formação referenciada na BNCC e organizada por competências da BNC-Formação; permanecem dispositivos sobre pesquisa, inclusão e tecnologias.
4/2024	Arts. 4º, IV e parágrafo único; 5º; 7º, II, VI, VII, IX e XIX; 10, IX; 14, §§ 2º e 3º.	Formação contextualizada, equidade e parcerias com escolas; explicitação de mediações digitais e de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Fonte: *elaboração das autoras a partir de Brasil (2002, 2015, 2019, 2024).*

4.1 Concepções de formação: permanências e reorientações

Na resolução de 2002, a competência é uma referência da formação, mas convive com a pesquisa e com o conhecimento do contexto educacional. O art. 3º articula competências, coerência entre formação e prática e pesquisa voltada ao ensino e à aprendizagem. O art. 12, § 1º, impede que a prática se restrinja ao estágio ou a um espaço isolado do curso. Assim, não é adequado caracterizar esse documento como exclusivamente técnico ou desprovido de reflexão (Brasil, 2002).

A resolução de 2015 explicita a formação como compromisso social, político e ético, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o reconhecimento das escolas como espaços formativos. O art. 3º, § 5º, articula formação inicial e continuada, enquanto o art. 5º a vincula à educação emancipatória e permanente. Essa orientação amplia a compreensão da formação para além de uma preparação encerrada na graduação (Brasil, 2015).

Em 2019, a principal inflexão é a vinculação explícita à BNCC e à BNC-Formação. Os arts. 1º a 4º organizam a formação por competências gerais e específicas e pelas dimensões de conhecimento, prática e engajamento profissionais. Isso não significa ausência completa de fundamentos ou pesquisa: o art. 6º, V, mantém a articulação teoria–prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A interpretação crítica deve incidir na centralidade dessa organização e em suas possíveis tensões com a autonomia formativa, sem atribuir ao texto uma exclusão que ele não formula (Brasil, 2019).

A resolução de 2024 retoma formulações presentes em 2015, ao valorizar uma formação contextualizada, emancipatória e articulada à escola. O art. 5º reafirma a relação teoria–prática e o art. 7º, XIX, detalha parcerias entre instituições formadoras e redes de ensino. A aproximação com a escola envolve planejamento e avaliação conjuntos. Trata-se de uma reorientação do desenho normativo, cuja realização depende de condições institucionais que não foram investigadas neste estudo (Brasil, 2024).

4.2 Competências, saberes e desenvolvimento profissional

O termo competência não aparece apenas em 2019. Em 2002, já organiza princípios e componentes do projeto formativo; em 2015 e 2024, conhecimentos e capacidades profissionais também são requeridos. A questão comparativa, portanto, não é simplesmente a presença ou ausência da palavra, mas a função que desempenha e os vínculos estabelecidos com a formação e o trabalho docente.

A BNC-Formação de 2019 explicita uma estrutura comum de competências profissionais. Na leitura proposta, esse detalhamento pode favorecer a identificação de expectativas formativas, mas também suscita a questão de como evitar uma organização que transforme a formação em verificação fragmentada de desempenhos. Esse risco é uma problematização teórica, não um resultado empírico demonstrado pelo corpus.

A pluralidade dos saberes em Tardif (2014) e a articulação entre desenvolvimento pessoal, profissional e institucional em Nóvoa (1992) oferecem critérios para examinar tais expectativas. Importa que a formação possibilite mobilizar conhecimentos científicos e curriculares, investigar problemas de ensino, construir decisões pedagógicas e participar do trabalho coletivo. A reflexão vinculada à educação para todos, em diálogo com Cordeiro (2025), acrescenta a responsabilidade pela participação e aprendizagem dos diferentes estudantes.

Por esse critério, a relação com a escola não deve ser entendida apenas como aplicação de conhecimentos previamente adquiridos. Os dispositivos de 2015 e 2024 sobre a escola como espaço formativo e sobre colaboração permitem discutir a produção de saberes na interlocução entre professores, licenciandos e formadores. A norma cria uma orientação; sua concretização requer acompanhamento, tempos de estudo e reconhecimento dos profissionais envolvidos.

4.3 Educação inclusiva: diferenças, adequações e apoios

A diversidade e as especificidades dos estudantes já constam da resolução de 2002: o art. 2º, II, prevê seu acolhimento e tratamento, e o art. 6º, § 3º, II, inclui conhecimentos sobre estudantes com necessidades educacionais especiais, terminologia do documento. Esses dispositivos impedem afirmar que a inclusão surgiu nas diretrizes apenas em 2015 ou 2024 (Brasil, 2002).

Em 2015, o art. 5º, VIII e IX, associa inclusão, respeito às diferenças e aprendizagem de todos. O art. 13, § 2º, prevê conteúdos relativos

a direitos humanos, diferenças, Libras e Educação Especial. Em 2019, o art. 5º, parágrafo único, aborda estratégias e recursos para eliminar barreiras de acesso ao conhecimento, e o art. 12, parágrafo único, V, contempla marcos e conceitos da Educação Especial. Em 2024, o art. 7º, IX, reafirma o respeito às diferenças; o art. 10, IX, inclui estratégias didáticas diferenciadas para o público da Educação Especial na perspectiva inclusiva; e o art. 14, § 2º, mantém conteúdos relacionados a direitos humanos, Libras e Educação Especial (Brasil, 2015, 2019, 2024).

A comparação indica permanência e diferentes graus de articulação, não uma substituição simples entre ausência e presença da inclusão. Conteúdos específicos são necessários, mas sua inserção isolada pode não modificar a compreensão do ensino. O critério da educação para todos exige examinar como a formação articula reconhecimento das diferenças, planejamento, avaliação e participação nas atividades escolares.

As adequações pedagógicas e os apoios da Educação Especial são aqui interpretados como meios de acesso e participação no currículo, mantendo a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem. Essa interpretação é uma posição analítica das autoras, e não uma equivalência literal entre os termos de todas as resoluções. A investigação não permite afirmar que os cursos já oferecem tais condições; permite formular critérios para examinar seus projetos e suas práticas.

4.4 Tecnologias digitais e acessibilidade: além da presença de recursos

A resolução de 2002 já inclui o uso das tecnologias da informação e comunicação no art. 2º, VI. Em 2015, o art. 5º, VI, associa seu uso ao aprimoramento pedagógico e à formação cultural. Em 2019, o art. 8º, IV, relaciona inovações e linguagens digitais à formação; o art. 12, parágrafo único, II, f, contempla o mundo digital e o pensamento computacional. Seu anexo inclui o uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias digitais. Não se sustenta, portanto, identificar

2024 como a primeira norma a propor uma apropriação crítica dessas tecnologias (Brasil, 2002, 2015, 2019).

Em 2024, o art. 7º, VI e VII, explicita competências digitais e espaços virtuais de aprendizagem, relacionando-os às práticas de ensino e às necessidades diversificadas dos estudantes. O enfrentamento de barreiras de acesso ao conhecimento também aparece no art. 4º, parágrafo único, em continuidade com formulação de 2019. O texto oferece referências para relacionar recursos e mediações, mas não demonstra por si mesmo disponibilidade de infraestrutura ou acessibilidade efetiva (Brasil, 2024).

Em diálogo com Kenski (2012), a análise diferencia disponibilidade técnica e decisão pedagógica. Um recurso digital pode ampliar linguagens e participação, mas sua adoção não assegura que todos consigam utilizá-lo ou aprender com ele. À luz da educação para todos, interessam os objetivos de ensino, as formas de interação, a acessibilidade dos materiais e a avaliação das possibilidades de participação. A comparação normativa não permite medir esses aspectos nos cursos; sua contribuição é explicitar perguntas para pesquisas sobre a formação.

5 Considerações finais

A análise identificou permanências e reorientações nas quatro resoluções. Competências, pesquisa, diferenças e tecnologias já aparecem em 2002; em 2015, ganham articulação com uma concepção emancipatória e com a formação continuada; em 2019, a organização se estrutura pela BNCC e pela BNC-Formação; e, em 2024, são retomados e detalhados princípios de formação contextualizada, inclusão e colaboração com as escolas. Esses movimentos não configuram uma trajetória linear de aperfeiçoamento.

O referencial adotado permite interpretar as diretrizes pelo compromisso com a educação para todos. Nessa leitura, reconhecer as diferenças implica formar professores para planejar mediações e adequações pedagógicas, mobilizar apoios e acompanhar a aprendizagem. A Educação Es-

pecial participa desse compromisso sem substituir a responsabilidade do ensino comum. Os recursos digitais, por sua vez, devem ser examinados pelo que possibilitam à participação e ao acesso ao conhecimento.

A principal contribuição do estudo é oferecer uma comparação sustentada em dispositivos e em critérios explícitos, evitando equiparar prescrição normativa e efetivação. Sua limitação é a ausência de dados sobre os currículos e práticas das licenciaturas. Pesquisas posteriores poderão examinar projetos pedagógicos, experiências de estágio e condições de trabalho dos formadores, verificando como essas orientações são interpretadas e realizadas nos contextos institucionais.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, DF: CNE, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, DF: CNE, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, DF: CNE, 2024.

CORDEIRO, S. P. R. L. **Desenvolvimento pessoal/profissional docente na perspectiva da educação para todos**. Londres: Novas Edições Acadêmicas, 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Não basta passar um filme: autonomia crítica, cinematografias regionais e a Lei nº 13.006/14

Suzimara Cano Pereira Ferreira (IFMT; UNIC)
Brenna Polliany de Souza Santana (UNIC)
Aline Wendpap Nunes de Siqueira (IFMT; UNIC)

Resumo
O artigo discute a necessidade de mediação pedagógica crítica no trabalho escolar com cinema, considerando a Lei nº 13.006/2014, que prevê a exibição de filmes nacionais na Educação Básica. A pesquisa em andamento parte da compreensão de que o acesso frequente a produções audiovisuais não assegura o desenvolvimento de um letramento audiovisual crítico. Com base em estudos sobre autonomia, linguagem audiovisual e educação, problematiza-se a redução do cinema a entretenimento e a baixa circulação de produções regionais nos espaços escolares. O levantamento bibliográfico preliminar indica predomínio de trabalhos sobre a implementação da legislação, a presença do cinema na escola e a leitura crítica de imagens, enquanto as cinematografias regionais aparecem de modo menos expressivo. A investigação busca compreender como a valorização de produções audiovisuais locais pode contribuir para a formação dos estudantes. Espera-se que o mapeamento subsidie práticas que articulem a exibição de filmes brasileiros, a reflexão sobre identidade cultural e a construção da autonomia crítica diante dos discursos audiovisuais.

Palavras-chave: Cinematografia regional. Letramento audiovisual crítico. Pedagogia da autonomia.

1 Introdução

A rotina das instituições de ensino básico no Brasil é frequentemente atravessada por um desabafo que encerra sessões cinematográficas em sala de aula: "Não teve aula, só passaram um filme!". A expressão evidencia um paradoxo da educação contemporânea: embora crianças e jovens estejam imersos em um ecossistema comunicacional marcado pela circulação constante de imagens, telas e redes, a presença do audiovisual na escola nem sempre se converte em experiência de aprendizagem crítica.

A familiaridade cotidiana com as tecnologias não assegura, por si só, a construção de um letramento audiovisual. Como aponta Siqueira (2017), o sujeito contemporâneo pode atuar como interator, ressignificando discursos e exercendo autoria; entretanto, a leitura das imagens requer mediação capaz de superar uma apreensão naturalizada do audiovisual. Em diálogo com Freire (1996), trata-se de deslocar a "curiosidade ingênua" em direção a uma postura crítica, que permita compreender as escolhas estéticas, discursivas e ideológicas presentes na construção cinematográfica.

É nesse contexto que se insere a Lei Federal nº 13.006/2014, que acrescentou o § 8º ao artigo 26 da LDB nº 9.394/1996 e tornou obrigatória a exibição de, no mínimo, duas horas mensais de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica. Embora represente importante conquista para a presença do cinema brasileiro no espaço escolar, a legislação não assegura, por si só, uma experiência formativa. Sem intencionalidade pedagógica e mediação reflexiva, a exibição pode reduzir-se ao cumprimento burocrático da norma ou ao chamado "filme tapa-buraco", criticado por Lemos (2015) como uso do audiovisual para simples ilustração de conteúdos previamente estabelecidos.

Outro aspecto a ser problematizado diz respeito às obras selecionadas. A predominância do circuito comercial pode limitar o contato dos estudantes com cinematografias produzidas em seus próprios territórios. Em Mato Grosso, onde a produção audiovisual contemporânea apresenta di-

versidade estética, temática e produtiva, a presença dessas obras na escola pode contribuir para o reconhecimento do território, do pertencimento e da alteridade.

Diante desse quadro, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa preliminar de Estado da Arte (2014–2026) sobre a produção científica brasileira acerca da Lei nº 13.006/2014 e da mediação do cinema na Educação Básica, com atenção às produções cinematográficas regionais mato-grossenses. O levantamento identificou uma lacuna específica: a ausência de estudos que articulem a obrigatoriedade prevista na legislação à utilização de filmes mato-grossenses nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse espaço de investigação, insere-se o longa-metragem Beatriz Vira-Folhas (2023), tomado como objeto de reflexão sobre as possibilidades de articulação entre cinema regional, legislação educacional e práticas pedagógicas, em diálogo com os princípios da "Pedagogia da Autonomia".

2 Marco legal e aporte teórico: dialogicidade, autonomia e interatividade

A introdução do cinema na escola brasileira possui uma longa trajetória histórica que remonta às primeiras décadas do século XX, desdobrando-se em experiências isoladas de cineclubes, projetos de extensão universitária e orientações curriculares genéricas. Todavia, foi com a promulgação da Lei Federal nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que o audiovisual ganhou o status de obrigatoriedade legal no currículo da Educação Básica nacional. Ao alterar o artigo 26 da LDB nº 9.394/1996, a lei estabeleceu que 'a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo 2 (duas) horas mensais'.

O texto da norma é cristalino ao determinar que a exibição cinematográfica deve constituir 'componente curricular complementar integrado

à proposta pedagógica da escola'. Essa exigência explicita que assistir a um filme no espaço escolar não pode se configurar como uma atividade esporádica, improvisada ou desvinculada dos objetivos educacionais. Pelo contrário, exige-se que a obra fílmica esteja organicamente articulada aos projetos pedagógicos das áreas de conhecimento, promovendo o diálogo interdisciplinar e o letramento audiovisual dos alunos.

Contudo, a aprovação de uma lei não garante, por si só, que ela seja colocada em prática no dia a dia das escolas públicas. Passados mais de dez anos da sanção da Lei 13.006/14, persistiram obstáculos estruturais, tais como a carência de infraestrutura tecnológica nas escolas, a falta de acervos e catálogos acessíveis de filmes nacionais e, prioritariamente, a ausência de programas contínuos de formação docente voltados à linguagem cinematográfica. Sem o devido suporte metodológico, o cumprimento da norma corre o risco de desvirtuar-se em mera reprodução mecânica de conteúdo.

2.1 Da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica

Para fundamentar o conceito de mediação pedagógica crítica no trabalho com o cinema, este estudo apoia-se em Paulo Freire (1996), para quem a educação autêntica se contrapõe ao modelo "bancário", no qual o educando ocupa posição passiva diante do conhecimento. No trabalho com a linguagem audiovisual, essa perspectiva é superada quando o filme deixa de ser mero recurso ilustrativo e passa a constituir objeto de problematização e leitura crítica.

Freire (1996) destaca a curiosidade como elemento fundamental da construção do conhecimento, distinguindo a curiosidade ingênua, vinculada ao senso comum, da curiosidade epistemológica, desenvolvida pela reflexão crítica. No cinema, essa passagem implica superar uma recepção naturalizada da narrativa para questionar suas escolhas formais e discursivas: roteiro, enquadramentos, sons e demais elementos da linguagem audiovisual, e compreender como os sentidos são construídos. Tal movi-

mento se efetiva pela práxis e pelo diálogo entre professores e alunos, cabendo ao professor-mediador formular questões problematizadoras que relacionem a narrativa fílmica às experiências sociais e culturais dos estudantes. Assim, a exibição cinematográfica transforma-se em exercício de leitura crítica do filme e, simultaneamente, de leitura do mundo.

2.2 Sujeitos-autores e interatores: a contribuição de Siqueira sobre a cultura digital

A articulação entre a Pedagogia da Autonomia e a contemporaneidade ganha densidade teórica quando colocada em diálogo com os estudos sobre cibercultura e linguagem audiovisual, desenvolvidos por Siqueira (2017) na tese *Atribuindo sentidos outros pelo WhatsApp: o riso na interatividade audiovisual – 'Vôte Prantchei!'*. A autora investiga como a proliferação dos dispositivos móveis e das redes de comunicação reconfigurou as dinâmicas de recepção e produção cultural, instaurando uma realidade híbrida na qual as fronteiras rígidas entre emissores e receptores foram progressivamente diluídas.

Siqueira (2017) demonstra que o leitor contemporâneo não é mais um espectador passivo situado ao final de uma cadeia unidirecional de transmissão. Ele atua como um 'interator' e 'sujeito-autor' que hibridiza, seleciona, monta, recorta, cola e ressignifica textos audiovisuais circulantes no espaço social. Ao manipular e reinterpretar discursos e obras canônicas, esses sujeitos exercem uma autoria descentralizada e rizomática, atribuindo novos efeitos de sentido à produção cultural. Transpondo essa reflexão para o ambiente escolar, constata-se que os estudantes já possuem habilidades interativas e repertórios práticos no manuseio das imagens. Cabe à escola, portanto, partir desses saberes e vivências prévias dos alunos, ou de modo mais freireano, se alinhar com os saberes dos educandos, para potencializar o letramento audiovisual, permitindo que a autoria discente se expresse de modo crítico, ético e esteticamente qualificado.

3 Percurso metodológico do estado da arte (2014–2026)

Para mapear de forma rigorosa e sistemática a produção científica brasileira acumulada desde a promulgação da Lei nº 13.006/2014 até o presente ano de 2026, adotou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte. Essa abordagem metodológica permite quantificar, categorizar e analisar qualitativamente o fluxo de teses, dissertações e artigos científicos, verificando tendências, lacunas e caminhos analíticos consolidados no campo da Educação e Comunicação.

O levantamento foi estruturado em quatro grandes repositórios e bases acadêmicas de abrangência nacional: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 2) Portal de Periódicos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; 3) Plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online); e 4) Google Acadêmico (utilizado como fonte complementar de verificação de cobertura). As buscas foram conduzidas mediante o uso de descritores exatos e expressões entre aspas combinadas com operadores booleanos (AND/OR), tais como 'Lei nº 13.006/2014', 'cinema e educação', 'cinema e escola', 'letramento audiovisual', 'mediação pedagógica', 'cinema regional' e 'cinema mato-grossense'.

A triagem dos trabalhos seguiu um fluxo de duas etapas: na primeira etapa, realizou-se a leitura dos títulos e resumos para verificar a aderência direta ao tema da mediação do cinema na escola e da aplicação da legislação; na segunda etapa, procedeu-se ao exame das obras elegíveis e à deduplicação de registros repetidos entre as bases. A Tabela 1 sintetiza a configuração das etapas e o fluxo de recuperação das fontes mapeadas.

Tabela 1: Mapeamento quantitativo das buscas e triagem nas bases de dados (2014–2026).

Base de Dados	Termos / Estratégia de Busca	Recuperados (Bruto)	Selecionados pós-Triagem
BDTD	”Lei 13.006/2014”/ ”Lei 13006”	12 registros	11 pesquisas (1 duplicada)
CAPES (Periódicos)	”Lei 13.006/ 2014”AND ”Cinema”	18 artigos	6 artigos aderentes
SciELO	”Lei 13.006”OR ”Cinema na Escola”	46 artigos	3 artigos aderentes
Google Acadêmico	Expressões combinadas (Filtro e Busca)	112 ocorrências	14 trabalhos consolidados

Fonte: *Elaborado pelas autoras (2026).*

4 Mapeamento do cinema regional e a desmistificação da ausência de pesquisas

Uma das contribuições iniciais do levantamento do Estado da Arte consistiu em desmistificar a hipótese ingênua de que ’não existiriam pesquisas sobre cinema regional e educação’ no Brasil. A análise criteriosa dos dados revelou a existência de um conjunto significativo de investigações acadêmicas produzidas em diferentes estados brasileiros, demonstrando que pesquisadores têm se dedicado a investigar a inserção de cinematografias locais em contextos escolares públicos.

No Rio Grande do Norte, Simplício (2019) investigou a implementação do cinema potiguar nas escolas estaduais de Ensino Médio como desdobramento da Lei nº 13.006/14. A partir de questionários aplicados a produtores, professores e estudantes, o estudo evidenciou a escassez de filmes locais incorporados ao planejamento escolar, apesar do inte-

resse manifestado pelos estudantes. Na Paraíba, Silva e Santos (2016) e Santos (2017) analisaram experiências de exibição, debate e produção de curtas-metragens paraibanos em contextos educativos, destacando o potencial da cinematografia local tanto para o ensino de Sociologia quanto para a valorização da identidade cultural no semiárido paraibano. Em Mato Grosso, Baldan (2026) volta-se para o (re)conhecimento do cinema e do audiovisual mato-grossenses na formação inicial de professores, tomando como referência experiências desenvolvidas no Curso de Pedagogia da UFMT e articuladas às produções exibidas pelo Cineclube Coxiponés da UFMT. O estudo evidencia possibilidades de aproximação entre a produção audiovisual regional, o ensino de História e Geografia local e as discussões previstas pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, ampliando a compreensão do cinema mato-grossense como recurso para a construção de conhecimentos e para a valorização das referências culturais do território. Em conjunto, esses estudos evidenciam a presença e a relevância do cinema regional em diferentes experiências educativas, mas também permitem estreitar o olhar para uma questão ainda pouco explorada: como a produção cinematográfica mato-grossense pode ser articulada à obrigatoriedade prevista pela Lei nº 13.006/14 no Ensino Fundamental, particularmente nos Anos Finais dessa etapa da Educação Básica?

4.1 Cinema mato-grossense e ensino fundamental

A despeito da existência desses importantes trabalhos isolados, a aplicação das estratégias de busca cruzada nas bases nacionais (BDTD e CAPES) apresenta um dado estatístico altamente revelador. Quando os descritores exatos 'Lei nº 13.006/2014' foram associados estritamente às expressões 'cinema mato-grossense', 'cinematografia mato-grossense' ou 'cinema regional de Mato Grosso', o resultado obtido em todos os repositórios oficiais de pós-graduação foi de exatamente ZERO registros encontrados.

Essa constatação empírica permitiu refinar com precisão a lacuna da pesquisa científica brasileira: a literatura acadêmica permanece incipiente e lacunar na articulação direta entre três eixos fundamentais: 1) a obrigatoriedade e as diretrizes da Lei Federal nº 13.006/2014; 2) a exibição e mediação de filmes de ficção e documentários da cinematografia regional de Mato Grosso; e 3) o público discente dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) na rede pública de ensino. É precisamente nessa interseção inédita que o presente estudo se posiciona.

4.2 Potencialidades pedagógicas do longa-metragem Beatriz Vira-Folhas

Para ilustrar concretamente como a cinematografia mato-grossense pode ser integrada ao currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental atendendo aos preceitos da Lei 13.006/14 e da Pedagogia da Autonomia, analisa-se o longa-metragem de ficção *Beatriz Vira-Folhas* (2023, 87 minutos), dirigido pela cineasta mato-grossense Samantha Col Debella e produzido integralmente em Mato Grosso.

A obra narra a história de Beatriz (Bea), uma menina de 10 anos que enfrenta os desafios socioemocionais de uma mudança de cidade e de escola no meio do ano letivo. Diante das dificuldades de integração com a nova turma, Bea descobre na biblioteca escolar e na leitura de livros um universo mágico que aguça sua imaginação. Para conquistar o direito de vivenciar essas histórias e construir laços de amizade, a protagonista precisa enfrentar a resistência e a rigidez da bibliotecária, a Irmã Lourdes.

A Tabela 2 apresenta a matriz de convergência pedagógica entre os elementos do filme Beatriz Vira-Folhas, a fundamentação teórica de Paulo Freire (1996) e Siqueira (2017) e as diretrizes da Lei 13.006/14 para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tabela 2: Matriz de análise das potencialidades pedagógicas de Beatriz Vira-Folhas (2023) à luz de Freire (1996) e Siqueira (2017)

Dimensão de Análise	Elementos Fílmicos e Narrativos	Articulação Teórica e Pedagógica
Adequação à Lei 13.006/14 e contextualização regional	Longa-metragem de ficção, com 87 minutos, classificação livre, dirigido por Samantha Col Debella e produzido em Mato Grosso.	A obra materializa a possibilidade de inserção do cinema brasileiro e regional no cotidiano escolar, articulando o cumprimento da Lei nº 13.006/14 à aproximação dos estudantes com uma produção audiovisual vinculada ao território em que vivem.
Conflito Narrativo e Autonomia	Dilema da protagonista Beatriz (10 anos) frente à rigidez da bibliotecária Irmã Lourdes.	Ilustra o embate entre a concepção bancária/autoritária e a busca pela autonomia crítica (Freire, 1996).
Estudante como Interator	Identificação dos alunos com os dilemas de transição, amizade e descoberta da leitura.	Estimula o aluno-interator a ressignificar o filme e exercer sua autoria leitora (Siqueira, 2017).
Pertencimento Territorial	Cenários, elenco local e atmosferas culturais de Mato Grosso.	Promove o reconhecimento da identidade cultural e a valorização do patrimônio audiovisual regional.

Dimensão de Análise	Elementos Fílmicos e Narrativos	Articulação Teórica e Pedagógica
Cinema como experiência de leitura do mundo	A narrativa articula escola, biblioteca, leitura, amizade, mudança, conflitos e imaginação a partir da trajetória da protagonista.	A experiência cinematográfica pode ser tomada como uma forma de leitura que ultrapassa a compreensão do enredo. Em diálogo com Freire (1996), ler a narrativa implica também problematizar o mundo que ela representa; em diálogo com Siqueira (2017), significa reconhecer o estudante como sujeito ativo na produção e ressignificação dos sentidos. Desse modo, a leitura do filme pode constituir-se como exercício de interpretação da linguagem audiovisual e, simultaneamente, de leitura crítica da realidade.

Fonte: *Elaborado pelas autoras (2026), com base em Freire (1996) e Siqueira (2017).*

A análise da Tabela 2 evidencia que a inserção de *Beatriz Vira-Folhas* nos Anos Finais do Ensino Fundamental pode ultrapassar o cumprimento formal da Lei nº 13.006/14, ao mobilizar elementos narrativos e culturais relacionados à leitura, à autonomia, ao diálogo e à produção de sentidos. A trajetória da protagonista, marcada pela mudança de cidade e escola, pelas dificuldades de integração, pela descoberta da biblioteca e pelo enfrentamento de normas – possibilita problematizar questões como autoridade, direito à leitura, convivência, liberdade e autonomia, aproximando-as das experiências concretas dos estudantes.

Em perspectiva freireana, entretanto, essa potencialidade não está contida automaticamente na obra, mas se constitui na relação entre filme, estudantes e mediação pedagógica. A partir da problematização e do diálogo, a curiosidade pode deslocar-se do plano espontâneo para uma dimensão epistemológica (Freire, 1996), fazendo do filme não apenas uma narrativa a ser compreendida, mas uma linguagem a ser interrogada e ressignificada. Essa concepção aproxima-se da noção de estudante-interator (Siqueira, 2017), ao reconhecer o estudante como sujeito ativo na produção de sentidos, capaz de formular perguntas, confrontar interpretações e relacionar a experiência cinematográfica às dimensões sociais e culturais de seu cotidiano.

Nesse sentido, *Beatriz Vira-Folhas* pode constituir simultaneamente objeto de conhecimento e mediação cultural: permite analisar narrativa, linguagem e representação e, por sua origem regional, aproxima os estudantes de uma produção vinculada ao território em que vivem. A efetividade educativa da Lei nº 13.006/14, portanto, não se restringe à exibição de cinema brasileiro, mas depende das formas de escolha, contextualização, mediação e discussão das obras. Quando incorporado ao processo pedagógico, o cinema regional amplia essa experiência ao possibilitar que os estudantes não apenas assistam a filmes, mas reconheçam neles diferentes modos de narrar, representar, questionar e interpretar o mundo.

5 Considerações finais

Este artigo analisou a aplicabilidade da Lei Federal nº 13.006/2014 no ambiente escolar a partir de um mapeamento bibliográfico do Estado da Arte (2014–2026), articulando os pressupostos da Pedagogia da Autonomia aos conceitos de interatividade e autoria em Siqueira (2017), com foco na valorização do cinema regional mato-grossense. Os resultados evidenciam que a obrigatoriedade da exibição de cinema brasileiro na escola constitui importante conquista, mas sua efetividade educativa depende de uma mediação pedagógica intencional, dialógica e crítica. Sem essa

mediação, o filme corre o risco de permanecer como atividade meramente ilustrativa, reforçando a posição passiva do estudante. O Estado da Arte também revelou uma lacuna específica quanto à utilização de produções mato-grossenses no âmbito da Lei nº 13.006/2014 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a obra evidencia a possibilidade de articular cinema regional, pertencimento territorial e letramento audiovisual em práticas educativas voltadas à autonomia crítica.

Conclui-se, portanto, que a potência pedagógica do cinema não reside no ato de exibir uma obra, mas na possibilidade de transformar a experiência cinematográfica em espaço de pergunta, interpretação, diálogo e produção de sentidos. Quando mediado criticamente, o cinema regional pode constituir simultaneamente experiência de leitura audiovisual e de leitura do mundo, reconhecendo o estudante como sujeito ativo na construção e ressignificação dos sentidos.

Referências

BALDAN, Merilin. A importância do (re)conhecimento do cinema e audiovisual mato-grossense na formação de professores. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 12, n. 29, p. 347-368, jan./jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 jun. 2014.

DEBELLA, Samantha Col (dir.). Beatriz Vira-Folhas. Roteiro: Samantha Col Debella. Produção Executiva: Bárbara Varela. Mato Grosso: [S. l.], 2023. Ficção, 87 min.

FERREIRA, Daniele Rosa. **A prática educativa com o cinema brasileiro na escola:** análise de pesquisas a partir da lei n.º 13006/2014. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

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

LEMOS, Adriana Falqueto. Cinema e Sala de Aula: Propostas e Reflexões. Letras Escreve. **Macapá**, v. 5, n. 1, 1º semestre, 2015. Disponível em: http://periodicos.unifap.br/index.php/letras.

REIS, Isabela Pardinho. **Estado do conhecimento:** práticas pedagógicas com o uso de filmes nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras (2014 a 2018). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

SANTOS, José Diones Nunes dos. **Cinematografia da Paraíba para o ensino de sociologia**. 2017. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2017.

SILVA, Virgínia de Oliveira; SANTOS, José Diones Nunes dos. Exibindo, debatendo e produzindo filmes paraibanos em ambientes educativos. **Quaestio**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 35-65, maio 2016.

SIMPLÍCIO, Luana Rafaela de Lima. **Cinema local nas escolas estaduais do ensino médio do RN:** um desdobramento da Lei 13.006/2014. 2019. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SIQUEIRA, Aline Wendpap Nunes de. **Atribuindo sentidos outros pelo WhatsApp:** o riso na interatividade audiovisual – "Vôte Prantchei!". 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea) – Faculdade de Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

O ensino-aprendizagem como prática crítica contra-performativa: uma leitura freiriana das racionalidades educacionais contemporâneas

Kaike Oliveira Afonso (UNIR)
Andréia de Souza Lima (UNIR)
Michele Eguez Gomes (UNIR)
Karina Rodrigues de Faria (UNIR)

Resumo
Este estudo analisa a pedagogia de Paulo Freire como referencial para problematizar práticas educacionais orientadas predominantemente por mensuração, padronização e desempenho. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e teórico-interpretativa, fundamentada no diálogo entre Freire e autores da pedagogia crítica e da sociologia da educação. Como contribuição, propõe-se a noção de ensino-aprendizagem como prática contra-performativa, compreendida como perspectiva crítica diante da conversão dos indicadores de desempenho em finalidade central da educação. A análise articula dialogicidade, práxis e autonomia a debates sobre currículo, avaliação e trabalho docente. Argumenta-se que a centralidade exclusiva de resultados mensuráveis pode restringir dimensões éticas, políticas e formativas do processo educativo. A proposição não significa recusar avaliações, competências ou instrumentos de acompanhamento, mas situá-los em relação aos propósitos humanos e sociais da formação. Conclui-se que a releitura da pedagogia freiriana oferece elementos para pensar práticas pedagógicas comprometidas com o diálogo e a autonomia.

Palavras-chave: autonomia docente. formação crítica. pedagogia crítica. práticas pedagógicas.

1 Introdução

O cenário educacional contemporâneo tem sido atravessado por políticas e dispositivos de regulação que atribuem crescente importância à mensuração, à responsabilização e ao desempenho. Indicadores, avaliações em larga escala e mecanismos de comparação passaram a ocupar posição relevante na organização dos sistemas educacionais e no trabalho das escolas (Apple, 2006; Ball, 2003). O problema não reside na existência de processos avaliativos ou de parâmetros de acompanhamento, mas na possibilidade de que sua centralidade reduza a complexidade da educação a resultados quantificáveis e subordine outras finalidades formativas.

Ball (2003) denomina performatividade uma tecnologia de regulação que produz julgamentos, comparações e formas de controle por meio de resultados e indicadores. Quando essa lógica se torna predominante, práticas pedagógicas podem ser orientadas pela necessidade de demonstrar desempenho, com efeitos sobre o currículo, a autonomia profissional e os sentidos atribuídos ao ensinar e ao aprender. Apple (2006), por sua vez, permite compreender que currículo, conhecimento e políticas educacionais não são neutros, pois se relacionam a disputas sociais e a projetos de formação.

É nesse contexto que a pedagogia freiriana oferece elementos para uma leitura crítica do presente. Ao questionar a educação bancária, Freire (1987) problematiza uma concepção de ensino fundada na transmissão unilateral e propõe uma educação problematizadora, sustentada pelo diálogo, pela práxis e pela constituição de educadores e educandos como sujeitos históricos. Em Pedagogia da autonomia, Freire (1996) reforça a dimensão ética e política da docência e a necessidade de respeito à autonomia dos educandos.

Partindo desse diálogo, este artigo propõe a expressão ensino-aprendizagem como prática contra-performativa. A noção é uma elaboração teórica deste estudo e não um conceito tomado como já consolidado na literatura. Ela é utilizada para nomear uma perspectiva pedagógica que

tensiona a redução da educação à lógica do desempenho mensurável e recoloca no centro do processo educativo a formação humana, o diálogo, a autonomia e a leitura crítica da realidade.

O objetivo é analisar em que medida a pedagogia freiriana, articulada às discussões contemporâneas sobre performatividade, permite problematizar racionalidades educacionais centradas na mensuração e reconfigurar os sentidos do ensino-aprendizagem. A discussão concentra-se nas relações entre dialogicidade, práxis, autonomia, currículo, avaliação e trabalho docente, buscando delimitar as possibilidades e os limites da categoria proposta.

A oposição entre uma educação orientada pela formação e uma educação regulada pelo desempenho, contudo, não deve ser tratada de forma binária. Sistemas educacionais necessitam de critérios, acompanhamento e avaliação, e a própria prática pedagógica requer objetivos e decisões sobre o que ensinar. A questão colocada neste estudo é outra: quais efeitos se produzem quando os mecanismos de mensuração deixam de ocupar uma função instrumental e passam a definir o valor do processo educativo? É nesse deslocamento que a noção de performatividade se torna relevante para a leitura das racionalidades contemporâneas.

A escolha de Freire como eixo da análise decorre justamente de sua insistência nas finalidades humanas e políticas da educação. Em sua perspectiva, ensinar envolve conhecimento rigoroso, mas também reconhecimento da historicidade dos sujeitos, abertura ao diálogo e responsabilidade diante do mundo comum. A releitura proposta não busca transportar mecanicamente categorias formuladas em outro contexto histórico, e sim colocá-las em diálogo com problemas atuais, preservando o núcleo crítico de sua pedagogia.

2 Metodologia

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, orientada por uma abordagem teórico-interpretativa de matriz crítico-dialética. A pesquisa bibliográfica possibilita examinar e articular contribuições já produzidas sobre determinado problema, construindo uma análise sustentada em referenciais selecionados de acordo com o objeto investigado (Gil, 2008). Neste artigo, a leitura teórica procura evidenciar tensões entre concepções de educação, sujeito, conhecimento e formação.

O corpus teórico é constituído principalmente por Pedagogia do oprimido (Freire, 1987) e Pedagogia da autonomia (Freire, 1996), em diálogo com Apple (2006), Ball (2003), Giroux (1997), Biesta (2010), hooks (2013), McLaren (2005) e Saviani (2008). A seleção decorre da pertinência dessas obras para a discussão de educação crítica, performatividade, currículo, formação, autonomia e trabalho docente.

O percurso analítico foi organizado em três movimentos articulados: primeiro, a retomada de categorias freirianas, especialmente dialogicidade, práxis e autonomia; segundo, a problematização da performatividade e da centralidade da mensuração no campo educacional; terceiro, a construção da noção de prática contra-performativa e a discussão de suas implicações para currículo, avaliação e docência. Assim, a categoria proposta não é apresentada como dado prévio nem como modelo pedagógico acabado, mas como elaboração interpretativa resultante do diálogo entre os referenciais mobilizados.

3 Ensino-aprendizagem como prática contra-performativa

A noção de ensino-aprendizagem como prática contra-performativa é proposta, neste artigo, para compreender práticas e concepções educativas que tensionam a transformação do desempenho mensurável em finalidade dominante da educação. O termo não implica rejeitar avaliação, planejamento, objetivos de aprendizagem ou acompanhamento de

resultados. O que se questiona é a subordinação do processo educativo a uma racionalidade na qual aquilo que pode ser medido tende a definir o que merece ser ensinado, aprendido e valorizado.

Essa formulação dialoga diretamente com Ball (2003). Na lógica da performatividade, desempenhos e resultados tornam-se meios de julgamento e comparação, produzindo novas formas de regulação dos sujeitos e das instituições. Em contraste, a pedagogia freiriana compreende o ensino-aprendizagem como práxis: ação e reflexão articuladas à leitura do mundo e à possibilidade de transformação da realidade (Freire, 1987). O conhecimento, nessa perspectiva, não se reduz à transferência de conteúdos, porque se produz em relações históricas e sociais.

A prática contra-performativa pode, então, ser compreendida a partir de três dimensões relacionadas. A primeira é a recusa da equivalência entre aprendizagem e resultado mensurável: indicadores podem oferecer informações relevantes, mas não esgotam processos como reflexão, participação, produção de sentidos e formação ética. A segunda é a centralidade dos sujeitos, reconhecidos como participantes do processo educativo e não apenas como produtores de desempenho. A terceira é a dialogicidade, entendida como princípio que vincula conhecimento, experiência e problematização.

Essa perspectiva exige cautela diante de leituras simplificadoras das políticas organizadas por competências e habilidades. A presença de objetivos, competências ou avaliações não determina, por si só, uma prática performativa. A tensão emerge quando tais dispositivos passam a organizar de maneira predominante o sentido da educação, estreitando o currículo e deslocando para segundo plano dimensões formativas que não se deixam reduzir facilmente a indicadores. É nesse ponto que a contribuição freiriana se torna particularmente fecunda: ela recoloca a pergunta sobre para que, para quem e em favor de que se educa.

A pedagogia crítica amplia essa discussão ao compreender a educação como prática cultural e política atravessada por relações de poder. McLa-

ren (2005) e Giroux (1997) destacam a necessidade de reconhecer os sujeitos e as instituições escolares como participantes de disputas em torno do conhecimento e da formação. A categoria contra-performativa, nessa direção, funciona como chave de leitura para identificar tensões entre a exigência de resultados e a preservação de espaços de diálogo, reflexão e autonomia.

Por isso, a prática contra-performativa não deve ser entendida como técnica ou receita. Trata-se de um horizonte analítico e pedagógico: uma forma de perguntar se determinadas escolhas curriculares, avaliativas e didáticas ampliam ou restringem a possibilidade de os sujeitos compreenderem criticamente sua realidade e participarem da produção do conhecimento. Seu sentido está menos na oposição automática a instrumentos educacionais e mais na crítica à absolutização da eficiência como critério de valor.

A dialogicidade ocupa posição decisiva nessa formulação. Em Freire (1987), diálogo não é simples técnica de participação ou estratégia para tornar a aula mais atraente; constitui uma relação epistemológica e política por meio da qual os sujeitos nomeiam e interpretam o mundo. Por isso, uma prática contra-performativa não pode ser identificada apenas pela presença de atividades participativas. É necessário considerar se a participação efetivamente interfere na produção de sentidos e se o conhecimento é tratado como objeto de problematização.

A práxis também impede que a categoria seja reduzida a uma atitude discursiva de oposição às políticas de resultados. A unidade entre ação e reflexão exige que a crítica às formas de regulação seja acompanhada pela análise das escolhas pedagógicas concretas. Uma prática pode questionar a padronização e, ainda assim, reproduzir relações pouco dialógicas; do mesmo modo, pode utilizar instrumentos avaliativos padronizados sem fazer deles o único critério para compreender a aprendizagem. A categoria proposta deve, portanto, ser utilizada para examinar relações e finalidades, não para classificar práticas de maneira automática.

Outro aspecto importante é a relação entre conhecimento e formação. A crítica à performatividade não significa relativizar a importância dos conteúdos escolares. Ao contrário, a possibilidade de leitura crítica do mundo depende do acesso a conhecimentos que ampliem a compreensão da realidade. O que se tensiona é a redução desse conhecimento a unidades treináveis exclusivamente para responder a métricas externas. Nesse ponto, a discussão aproxima a pedagogia freiriana da defesa de uma formação que articule apropriação de conhecimentos, experiência e reflexão.

4 Autonomia, formação crítica e disputas educacionais contemporâneas

Na pedagogia freiriana, autonomia não corresponde a independência individual ou autogerenciamento. Ela se constrói histórica e relacionalmente, no interior de práticas que reconhecem os sujeitos como participantes do processo educativo. Freire (1996) associa a docência ao respeito à autonomia do educando e à responsabilidade ética do educador, afastando-se tanto da imposição autoritária quanto da ideia de neutralidade pedagógica.

Essa concepção permite problematizar apropriações da autonomia que deslocam para indivíduos a responsabilidade exclusiva por seu desempenho. Biesta (2010) chama atenção para os efeitos de uma linguagem educacional excessivamente concentrada na aprendizagem e na mensuração, especialmente quando as finalidades da educação deixam de ser discutidas. Nessa perspectiva, perguntar pela qualidade da educação exige também perguntar quais sujeitos, relações e formas de vida se pretende favorecer.

A formação crítica, portanto, não se resume à aquisição de informações. Em Freire (1987, 1996), ela envolve leitura do mundo, problematização e práxis. hooks (2013) também enfatiza uma educação comprometida com participação, experiência e diálogo, elementos que reforçam a com-

preensão da sala de aula como espaço de produção de conhecimento e de constituição de sujeitos. O diálogo, nesse quadro, não significa ausência de direção pedagógica, mas uma relação educativa em que ensinar e aprender se vinculam à escuta, à pergunta e à reflexão.

A relação entre autonomia e prática contra-performativa torna-se mais clara quando se observa que a formação crítica requer tempos e espaços que nem sempre coincidem com a lógica de resultados imediatos. Interpretar, argumentar, rever posições, relacionar conhecimento e experiência e participar de decisões pedagógicas são processos que podem ser acompanhados e avaliados, mas não se esgotam em métricas. A perspectiva proposta neste artigo busca preservar essa complexidade sem negar a necessidade de planejamento e avaliação.

Desse modo, a resistência pedagógica discutida aqui não é exterior à escola nem depende da ausência de regulação institucional. Ela se produz nas escolhas possíveis dentro de condições concretas: na seleção e problematização de conhecimentos, na organização das interações, nos modos de avaliar e na abertura para que educadores e educandos sejam reconhecidos como sujeitos. A autonomia assume, assim, caráter político e formativo, articulado à responsabilidade coletiva e às finalidades da educação.

Essa compreensão de autonomia também exige reconhecer seus limites. Professores e estudantes não atuam fora de estruturas institucionais, políticas curriculares, condições de trabalho e relações sociais. Por isso, autonomia não equivale a liberdade irrestrita para decidir individualmente. Trata-se da possibilidade de participar criticamente das decisões pedagógicas, compreender seus condicionantes e construir margens de ação responsáveis no interior de situações concretas.

Ao mesmo tempo, a formação crítica não pode ser apresentada como resultado garantido de determinada metodologia. Ela constitui uma orientação formativa que depende das relações estabelecidas, dos conhecimentos mobilizados e das condições em que o trabalho pedagógico se

realiza. Essa cautela é importante para que a perspectiva freiriana não seja convertida em fórmula. A própria ideia de prática contra-performativa deve permanecer aberta à análise das contradições presentes na escola e nas políticas educacionais.

5 Implicações para o currículo, a avaliação e a prática docente

A categoria de prática contra-performativa permite discutir o currículo como construção histórica e política, e não como simples lista neutra de conteúdos. Saviani (2008) evidencia a relação entre conhecimento escolar, função social da escola e projetos de formação; Apple (2006), por sua vez, contribui para compreender que a seleção do conhecimento envolve disputas e relações de poder. Nessa perspectiva, problematizar a performatividade não significa abandonar conhecimentos sistematizados, mas interrogar os critérios que orientam sua seleção, organização e avaliação.

Um currículo orientado por essa leitura preserva objetivos de aprendizagem, mas evita reduzi-los ao que pode ser imediatamente convertido em desempenho observável. O conhecimento mantém sua importância precisamente porque oferece instrumentos para compreender a realidade, estabelecer relações, formular problemas e produzir novas interpretações. A contribuição freiriana consiste em articular esse conhecimento à experiência histórica dos sujeitos e à possibilidade de leitura crítica do mundo.

A avaliação também precisa ser situada nessa distinção. Uma perspectiva contra-performativa não propõe sua eliminação. Avaliar pode produzir informações necessárias ao acompanhamento do ensino e da aprendizagem. O problema surge quando a avaliação deixa de integrar o processo formativo e passa a funcionar prioritariamente como mecanismo de classificação, comparação ou controle. Nessa situação, o resultado tende a ocupar o lugar da própria finalidade educativa.

Quanto à docência, Giroux (1997) oferece uma contribuição importante ao conceber professores como intelectuais, isto é, sujeitos que interpretam o currículo, tomam decisões e participam da produção das condi-

ções pedagógicas. Essa compreensão se aproxima da pedagogia freiriana ao reconhecer que ensinar envolve escolhas e responsabilidades éticas e políticas. O professor não é mero executor de prescrições, embora sua autonomia se exerça dentro de limites institucionais, curriculares e sociais.

Assim, as implicações da prática contra-performativa podem ser sintetizadas em três deslocamentos: de um currículo tratado apenas como prescrição para um currículo também compreendido como espaço de disputa e produção de sentidos; de uma avaliação centrada exclusivamente no resultado para uma avaliação integrada ao processo formativo; e de uma docência concebida como execução para uma docência reconhecida em sua dimensão intelectual, ética e reflexiva. Esses deslocamentos não constituem um modelo pronto, mas consequências analíticas da articulação teórica desenvolvida neste estudo.

A noção proposta, portanto, não pretende opor de forma simples formação e desempenho, autonomia e regulação, ou avaliação e liberdade pedagógica. Seu objetivo é tornar visível a tensão que se estabelece quando um dos polos passa a definir sozinho o valor da educação. Nesse sentido, a pedagogia freiriana oferece critérios para recolocar as finalidades educativas no centro do debate e para examinar criticamente os usos de instrumentos que, embora necessários em determinados contextos, não devem substituir a discussão sobre formação humana.

Essas implicações ajudam a delimitar o alcance da categoria proposta. Uma prática contra-performativa não é definida por ausência de metas, provas ou indicadores, mas pela forma como esses elementos se relacionam às finalidades da educação. Se os resultados são utilizados como uma entre várias fontes de informação para orientar o trabalho pedagógico, preserva-se espaço para interpretação e decisão. Quando passam a funcionar como finalidade predominante, podem induzir estreitamento curricular e reduzir a autonomia dos sujeitos.

A mesma distinção vale para o trabalho docente. Reconhecer o professor como intelectual crítico não significa ignorar currículos oficiais ou

responsabilidades institucionais, mas afirmar que sua atuação envolve interpretação, mediação e julgamento pedagógico. Essa dimensão é particularmente relevante em contextos de forte padronização, porque permite compreender que a qualidade do ensino não se resume à fidelidade na execução de procedimentos previamente definidos.

Do ponto de vista da formação docente, a categoria proposta também convida a discutir como futuros professores e profissionais em exercício aprendem a interpretar criticamente indicadores, documentos curriculares e políticas de avaliação. Em vez de uma oposição simples entre adesão e rejeição, trata-se de formar condições para compreender os pressupostos desses instrumentos, seus usos possíveis e seus limites, relacionando-os às finalidades formativas assumidas pela escola.

6 Considerações finais

Este artigo analisou em que medida a pedagogia freiriana, articulada às discussões sobre performatividade, permite problematizar racionalidades educacionais centradas na mensuração e reconfigurar os sentidos do ensino-aprendizagem. A análise indica que dialogicidade, práxis e autonomia oferecem um eixo consistente para questionar a redução da educação a resultados e para reafirmar sua dimensão ética, política e formativa.

Como contribuição teórica, propôs-se a noção de ensino-aprendizagem como prática contra-performativa. A categoria foi construída neste estudo como instrumento interpretativo e não como conceito previamente consolidado ou modelo pedagógico acabado. Seu sentido está em problematizar situações nas quais mensuração, padronização e desempenho deixam de funcionar como instrumentos e passam a ocupar posição determinante na definição das finalidades educacionais.

A discussão também permitiu delimitar implicações para currículo, avaliação e trabalho docente. Em vez de rejeitar competências, objetivos, indicadores ou avaliações em si mesmos, a perspectiva contra-performativa chama atenção para a necessidade de subordiná-los a finalidades

educativas mais amplas. Nessa direção, currículo e avaliação podem ser compreendidos como dimensões do processo formativo, e a docência como atividade intelectual, ética e reflexiva.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e teórico-interpretativa, o estudo não permite afirmar como práticas contra-performativas se materializam ou quais efeitos produzem em contextos escolares específicos. Essa limitação indica a pertinência de pesquisas empíricas que examinem situações concretas, seus condicionantes e suas contradições. Ainda assim, a articulação desenvolvida permite sustentar que a pedagogia freiriana permanece produtiva para discutir as finalidades da educação e para tensionar a transformação do desempenho mensurável em critério dominante de valor educativo.

Referências

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003.

BIESTA, Gert. Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

Pequenos autores, grandes descobertas: incentivo à leitura e à produção textual no reforço escolar

Maria Karoline Campelo Bezerra (UESPI)

Resumo
O trabalho relata a experiência do projeto Pequenos Autores, Grandes Descobertas, desenvolvido durante três meses no reforço escolar Cantinho do Saber com estudantes que apresentavam dificuldades de leitura e escrita. A proposta, de abordagem qualitativa, buscou ampliar o interesse pela literatura e pela produção textual por meio de atividades contextualizadas e participativas. Foram organizadas rodas de leitura, contação de histórias no projeto Histórias ao pé de Manga, circulação da Sacola Viajante, práticas de leitura inclusiva e produção de livretos escritos e ilustrados pelas crianças. O acompanhamento das atividades indicou maior envolvimento dos participantes com os livros e com suas próprias produções, além de avanços observados no processo de alfabetização e na escrita de pequenos textos. A experiência também procurou ampliar o acesso à leitura de estudantes da comunidade que não frequentavam o reforço escolar. Conclui-se que estratégias lúdicas e oportunidades de autoria podem favorecer a formação leitora e contribuir para enfrentar desigualdades educacionais em contextos rurais.

Palavras-chave: Desigualdades sociais. Educação básica. Práticas pedagógicas.

1 Introdução

O processo da leitura e escrita constitui elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos contribuindo para sua autonomia, desenvolvimento e pensamento crítico diante da sociedade. Nesse sentido o domínio dessas habilidades ultrapassa a capacidade de

decodificar palavras ou produzir textos, uma vez que possibilita aos estudantes compreender, interpretar e atribuir significados às diferentes situações presentes em seu cotidiano.

Diante desse contexto, é importante destacar que a escrita é um processo de construção e que muitas vezes pode acontecer de maneira desigual entre os estudantes, haja vista que cada aluno possui um grau de desenvolvimento diferente do outro. No ambiente do reforço escolar esses desafios tornam-se ainda mais perceptíveis, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas de intervenção que estimulem a participação dos alunos e favoreçam uma relação mais significativa com a leitura. Essa disparidade no desenvolvimento e no acesso aos bens culturais dialoga diretamente com as raízes históricas investigadas pela historiadora piauiense Falci (1995), que evidencia como o cotidiano das infâncias pobres na região é marcado por privações estruturais que se perpetuam no tempo, reforçando a importância de ações que promovam a equidade e a inclusão social no presente.

A partir dessa perspectiva, o projeto intitulado Pequenos autores, grandes descobertas: Incentivo à leitura e à produção textual no reforço escolar, foi desenvolvido no espaço Cantinho do Saber, tendo como ponto de partida a observação de dificuldades apresentadas pelos estudantes na leitura de palavras simples, formulação de frases, e compreensão textual.

Ao compreender a existência de diferentes níveis de dificuldades, foi necessário desenvolver práticas de leituras, que estimulem os alunos a terem contato com os livros. Nesse contexto destacaram leituras ao Pé de Manga, a Sacola Viajante, e produção de livretos com temáticas voltadas para equidade, respeito às múltiplas diferenças do outro. A produção de livretos possibilitou aos estudantes não apenas o contato com diferentes textos, mas também a oportunidade de se reconhecerem como sujeitos protagonistas de produzir e compartilhar suas próprias histórias.

Este trabalho objetiva relatar e refletir sobre a experiência desenvolvida no projeto junto a estudantes de uma comunidade no interior do estado do Piauí, destacando as estratégias utilizadas para o incentivo à leitura, e à produção textual, bem como as contribuições observadas no desenvolvimento dos estudantes e proporcionando novas formas de abordagens metodológicas que incentivem os alunos a participarem ativamente de atividades propostas.

2 Procedimentos metodológicos

2.1 Da ideia à prática

O projeto de reforço escolar surgiu através da percepção das dificuldades apresentadas pelos estudantes na leitura de palavras simples e compreensão de pequenos textos. Diante disso, as atividades foram desenvolvidas ao longo de três meses, abrangendo o período de maio, junho e julho, na comunidade Bom Jardim, localizada na zona rural de Sigefredo Pacheco- PI. No contexto de uma turma multisseriada, as ações foram planejadas de maneira lúdica e flexível.

Nesse contexto, compreende-se que o desenvolvimento da leitura e escrita envolve diferentes habilidades que precisam ser construídas gradativamente ao longo do processo de aprendizagem. Para Soares (2021), a alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para que o estudante desenvolva o domínio da língua escrita e faça uso dela em diferentes situações sociais.

Para atender a essa demanda e aos diferentes níveis da turma, foram confeccionados recursos didáticos alternativos a partir de materiais recicláveis e elementos da natureza. Tais estratégias visavam expandir a compreensão leitora em consonância com a perspectiva de Solé (1998), a leitura constitui um processo complexo, no qual o leitor assume uma posição ativa diante do texto, mobilizando conhecimentos e estratégias para alcançar sua compreensão.

Durante as duas primeiras semanas de desenvolvimento das atividades de reforço escolar, foi possível observar diferentes dificuldades apresentadas pelos estudantes. Com relação ao processo inicial de alfabetização presente na turma, no que diz respeito aos alunos de 1º ano e 2º ano, foram identificadas defasagens na formação e leituras de palavras simples, enquanto entre os estudantes de 6º ano também foram observadas dificuldades no processo de leitura e na compreensão de textos de maior complexidade.

Considerando os diferentes níveis de aprendizagem presentes na turma, foram utilizados recursos diversificados e de baixo custo, buscando adequar as atividades às necessidades apresentadas pelos estudantes. Com as crianças da Educação Infantil, foram utilizados elementos da natureza, como folhas, galhos e flores, em atividades destinadas ao reconhecimento e à formação do próprio nome, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora.

Para os estudantes do 3º ao 6º ano, as atividades foram direcionadas ao desenvolvimento da leitura, da interpretação e da produção textual, por meio de textos e gêneros de menor complexidade, além de dinâmicas e atividades interativas. Dessa maneira, os recursos e estratégias foram organizados de acordo com as particularidades de cada grupo. Possibilitando diferentes formas de participação e aprendizagem.

O panorama inicial também permitiu perceber que o contato dos estudantes com os livros era limitado. Ao serem questionados sobre suas experiências de leitura, alguns estudantes relataram dificuldades de acesso aos materiais utilizados nas atividades escolares. Essa realidade repercutia diretamente no desenvolvimento das atividades, fazendo com que, em diferentes momentos, fosse necessário recorrer ao apoio durante a realização das tarefas escolares. Tal contexto tornou-se ainda mais desafiador por se tratar de uma turma multisseriada, composta por estudantes do infantil ao 6º ano, com diferentes níveis de aprendizagem e necessidades educacionais.

Diante dessa conjuntura, a abordagem da pesquisa configura-se de caráter qualitativo, pautada na observação e reflexão sobre experiências vivenciadas no cotidiano do reforço escolar. Para Gil (2019), a pesquisa qualitativa possibilita considerar aspectos relacionados aos significados, às experiências e às situações vivenciadas pelos sujeitos, contribuindo para a compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado.

A partir das necessidades identificadas, surgiu a proposta de aproximar os estudantes dos livros de literatura infantil e criar situações de leitura que ultrapassem a realização das atividades escolares. Inicialmente, não havia disponibilidade de um acervo próprio para a realização das ações, sendo necessária a busca por materiais que pudessem contribuir com a proposta. A doação de livros doado pela professora Ana Gabriela, por meio do projeto Bibimóvel- Biblioteca Móvel que tornou possível a formação de um pequeno acervo e, consequentemente, o desenvolvimento das primeiras atividades do projeto. Através dessa contribuição, foram planejadas ações que buscassem o contato com a leitura em uma experiência mais próxima, participativa e significativa.

3 Relato de experiência

3.1 Leituras ao pé de manga - quando a leitura encontra novos espaços

A partir das dificuldades identificadas no início das atividades de reforço escolar, foram desenvolvidas estratégias que buscassem aproximar os estudantes da leitura de maneira mais dinâmica e participativa. Nesse sentido, Bittencourt (2008) ressalta a importância de práticas de ensino que considerem diferentes linguagens e estratégias no processo educativo, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. Inicialmente, foram realizadas dinâmicas e atividades interativas relacionadas à leitura e à escrita, procurando despertar o interesse dos alunos e criar um ambiente mais favorável à participação.

Nesse contexto, surgiu a proposta das Leituras ao Pé de Manga, realizadas em um espaço externo ao ambiente habitual do reforço escolar. A leitura e a contação de histórias sob a mangueira possibilitaram uma experiência diferente daquela vivenciada cotidianamente pelos estudantes, tornando o momento de leitura mais participativo.

Figura 1: Leituras ao pé de manga: Livros e leitura em um novo espaço de aprendizagem

Fonte: *Acervo da autora (2026)*

As atividades de leitura foram realizadas em diferentes espaços, buscando tornar o contato com os livros mais significativo e estimular a participação dos estudantes, como demonstra a Figura 1. A experiência das Leituras ao Pé de Manga buscou ressignificar o ato de ler e promover o engajamento ativo dos estudantes.

Durante essas práticas, foi possível observar mudanças no comportamento dos estudantes diante dos livros. Aqueles que inicialmente demonstravam pouco interesse passaram a procurar as obras, escolher aquelas que despertavam sua atenção e participar mais ativamente dos momentos de leitura e contação de histórias. Além disso, foram observados avanços no desenvolvimento das habilidades trabalhadas, especialmente entre os estudantes que apresentavam dificuldades na leitura de palavras simples e na formação de frases.

Ao longo da experiência, alguns alunos passaram da leitura de palavras isoladas para a leitura e formulação de frases, além de demonstrarem maior autonomia nas atividades. Esses avanços observados contribuíram para a percepção de que as estratégias utilizadas estavam produzindo efeitos positivos no processo de aprendizagem. A experiência das leituras ao pé de manga também contribuiu para o surgimento da Sacola Viajante, pensada como uma possibilidade de ampliar a experiência de leitura para além do reforço escolar. A proposta consistia em possibilitar que os estudantes levassem livros para a casa, compartilhando o momento de leitura com seus familiares.

A Sacola Viajante assumiu, assim, uma dimensão que ultrapassava o incentivo individual à leitura, uma vez que procurava estabelecer uma parceria entre os estudantes e suas famílias. O livro deixava de ser utilizado somente durante as atividades do reforço e passava a circular entre diferentes espaços e sujeitos, possibilitando novas experiências de leitura e compartilhamento.

Dentro desse contexto, a pesquisadora Zilberman destaca que

> Os contos de fadas atraem o interesse de muitos, já introduzidos, por exemplo, a Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e Cinderela, quando pais, tios, irmãos, avós ou outros lhes narram as aventuras dessas personagens. (2008, p. 3)

Sob essa ótica, a participação da família, nesse sentido, pode ser compreendida como uma possibilidade de fortalecer o vínculo dos estudantes com os livros e valorizar a leitura como uma prática que pode fazer parte do cotidiano. A presença da família nesse processo também possibilita que as experiências de leituras ultrapassem os limites do espaço escolar, favorecendo a continuidade dessas práticas no dia a dia dos estudantes.

A partir dos avanços significativos e do engajamento dos alunos, surgiu a ideia de avançar da leitura para a produção textual, instigando os alunos a ocuparem lugares de autores e não apenas de leitores. Através dessa proposta nasce a produção dos livretos, elaborados pelos próprios estu-

dantes por meio de temáticas relacionadas à equidade, ao respeito e às múltiplas diferenças do outro. A atividade possibilitou trabalhar a escrita de maneira articulada à leitura, ao mesmo tempo em que abriu espaços para que os alunos expressassem ideias, percepções e histórias próprias.

Figura 2: Produção de um dos livretos desenvolvidos no reforço escolar, elaborado e ilustrado pela estudante a partir de suas próprias ideias.

Fonte: *Acervo da autora (2026)*

A imagem possibilita compreender como o exercício da escrita de forma contínua contribui para o processo de desenvolvimento crítico e intelectual dos estudantes, estimulando-os a refletir e a construir suas próprias narrativas a partir de experiências vivenciadas em seu cotidiano.

Paralelamente, estruturou-se uma oficina de leitura inclusiva voltada a crianças que não tinham acesso ao reforço escolar. Como estratégia

pedagógica para fortalecer a identidade do projeto, foram disponibilizados livros literários e materiais artísticos, como tinta guache e folhas de EVA recortadas em formato de folhas de mangueira, consolidando a identidade visual e temática do projeto. Essa prática mostrou-se fundamental para democratizar o acesso à leitura em uma comunidade impactada por severas desigualdades socioeconômicas. Tais vulnerabilidades limitam os recursos familiares e afetam o engajamento escolar, tornando a oficina um espaço essencial para mitigar essas barreiras e impulsionar o rendimento dos estudantes na leitura e escrita.

A experiência com os livros produziu aprendizagens que ultrapassaram o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes. O contato contínuo com as obras e com as histórias despertou curiosidade, interesse e novas formas de interação com a literatura infantil, nos momentos de leitura e nas escolhas realizadas pelos próprios estudantes. A presença dos livros no cotidiano das atividades possibilitou a construção de uma relação mais próxima com a literatura, favorecendo a descoberta de diferentes histórias e estimulando a participação dos alunos nas práticas de leitura.

Nesse processo, o professor como mediador ocupa um papel importante na construção de saberes, ao aproximar os estudantes das obras, compartilhar experiências de leitura e incentivar a exploração dos livros de acordo com os interesses e as particularidades de cada estudante.

O projeto possibilitou ampliar meu olhar enquanto professora e historiadora sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Inicialmente, tais dificuldades poderiam ser compreendidas apenas como questões relacionadas ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, a vivência cotidiana permitiu perceber que essas dificuldades estavam inseridas em um contexto mais amplo marcado por diferentes condições socio-históricas, especialmente, pelas limitações de acesso a livros e outros recursos de leitura.

As dificuldades observadas no desenvolvimento da leitura e da escrita, associadas à defasagem apresentada por alguns estudantes e ao reduzido envolvimento na busca e na exploração de materiais de leitura, evidenciaram a necessidade de ampliar as possibilidades de contato com os livros e de desenvolver estratégias que estimulassem uma participação mais ativa dos estudantes.

Nesse sentido, a experiência possibilitou compreender o projeto para além de seus resultados imediatos, considerando as condições sociais e históricas que atravessam as trajetórias dos estudantes. A prática pedagógica, portanto, aproximou a prática de leitura de uma reflexão mais ampla sobre desigualdades e acesso à educação, evidenciando que as experiências de aprendizagem são construídas a partir dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.

4 Conclusão

Considerando os aspectos apresentados, as ações desenvolvidas ao longo do projeto foram se constituindo de maneira articulada. As primeiras dinâmicas e atividades interativas contribuíram para a aproximação dos estudantes; as Leituras ao Pé de Manga ampliaram as possibilidades de contato com os livros; a Sacola Viajante levou a leitura para o ambiente familiar; e a produção dos livretos possibilitou aos estudantes experimentar a autoria e compartilhar suas próprias produções.

Além dos avanços observados no desenvolvimento da leitura e da produção textual, as atividades realizadas possibilitaram refletir sobre o contexto social no qual a experiência foi desenvolvida. Inserido em uma realidade de zona rural, o projeto permitiu identificar como as desigualdades sociais e educacionais atravessam diferentes trajetórias e podem interferir no acesso dos estudantes a livros, materiais e experiências de leitura. Sob esse viés, a ausência ou a limitação desse acesso não pode ser compreendida apenas como uma dificuldade individual do estudante,

mas também deve ser relacionada às condições sociais e educacionais que permeiam seu cotidiano.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FALCI, Miridan Britto Knox. **Escravos do Sertão:** demografia, trabalho e relações sociais (Piauí 1826-1888). Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Sensibilização para a leitura. Acta Scientiarum. **Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 1-9, 2008.

Por que ler literatura? Arte, identidade e repertório para o ENEM: um relato de experiência na formação inicial docente

Ludma Rayara Alves dos Santos (UNIR)
Guilherme Fábio de Lima Ito (UNIR)
Neandro Schwartz (UNIR)
Karina Rodrigues de Faria (UNIR)

Resumo
Este relato analisa uma oficina de leitura literária desenvolvida por licenciandos em Letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) com oito turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio de uma escola pública de Vilhena. A atividade, vinculada a estudos do GPELPEP, buscou ampliar o repertório cultural e a formação do leitor e, simultaneamente, contribuir para a formação inicial docente. A proposta articulou obras da tradição literária a produções contemporâneas de autoria negra, indígena e periférica, utilizando exposição dialogada e recursos multimodais. A análise fundamentou-se em estudos sobre literatura como direito e letramento literário. Os registros indicaram aproximação dos estudantes com os textos e discussões sobre representatividade, identidade e questões sociais suscitadas pelas leituras. Para os licenciandos, a experiência permitiu exercitar planejamento, mediação de leitura e diálogo com diferentes públicos. Conclui-se que oficinas dessa natureza podem aproximar universidade e escola, articulando conhecimentos teóricos, experiências literárias e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Ensino Médio. Formação de professores. Letramento literário. Repertório sociocultural.

1 Introdução

O ensino de literatura na Educação Básica frequentemente enfrenta o desafio de superar práticas pedagógicas restritas à memorização de características estilísticas, biografias e cronologias lineares. Nas escolas públicas, essa abordagem historicamente tendeu a afastar os estudantes do contato estético e reflexivo com o texto, reduzindo o componente literário a um mero pretexto para análises gramaticais ou avaliações de memorização factual. Para contrapor esse cenário, torna-se imperativo implementar propostas que promovam o letramento literário, conectando a leitura às vivências dos estudantes e transformando a literatura em um campo legítimo de interpretação da realidade e de constituição subjetiva.

Diante dessa demanda, este artigo aborda a oficina pedagógica "Por que ler literatura? Arte, identidade e repertório", idealizada e executada por integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística: Prática Docente e Política (GPELPEP), vinculado à Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Vilhena. A ação pedagógica foi direcionada a aproximadamente oito turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio de uma instituição da rede pública estadual, configurando-se como um espaço de intervenção e observação participante.

A relevância da proposta reside na necessidade de articular o ensino literário à ampliação do repertório sociocultural exigido pelas matrizes de exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Longe de instrumentalizar a arte de forma puramente utilitarista, a oficina buscou evidenciar que a bagagem cultural valorizada em exames oficiais se constrói na fricção entre a tradição literária e as vozes historicamente marginalizadas (negras, indígenas e periféricas).

O eixo central deste trabalho estabelece-se na investigação da oficina de leitura literária como experiência de formação do leitor e ampliação de seu repertório, considerando também os reflexos dessa prática na formação inicial dos licenciandos em Letras. Portanto, o objetivo deste artigo é

analisar as contribuições da oficina para o desenvolvimento do comportamento leitor nos estudantes da Educação Básica e para a construção da identidade profissional dos futuros docentes.

2 Letramento literário e formação humana

A ancoragem teórica desta proposta parte da premissa de que a literatura é um direito fundamental e uma necessidade universal. Conforme postula Antonio Candido (1995), as manifestações literárias atuam diretamente na organização das emoções, na formação da personalidade e na conscientização social do indivíduo. Por ser um instrumento humanizador, o acesso à literatura não pode ser tratado como um privilégio de classes ou um conteúdo escolar secundário, mas sim como um bem essencial que deve ser democratizado no espaço da escola pública.

Para que a literatura cumpra sua função humanizadora, o ensino precisa migrar da mera transmissão histórica para o processo de letramento literário. Rildo Cosson (2014) define o letramento literário como a prática social de apropriação da literatura, na qual o leitor não assume uma postura passiva de recepção, mas atua como um agente ativo capaz de atribuir sentidos ao texto e inseri-lo em sua bagagem cultural e social.

Dessa forma, o estudo dos períodos literários (do Quinhentismo ao Modernismo) ganha relevância quando deixa de ser um fim em si mesmo e passa a servir como vetor de contextualização histórica e estética. O letramento literário pressupõe que o estudante consiga tensionar o passado e o presente, compreendendo as rupturas, permanências e exclusões presentes na formação da literatura nacional. É nessa articulação dialógica que a leitura literária expande o repertório sociocultural do estudante, capacitando-o a acionar referências estéticas e críticas para compreender as complexidades do mundo contemporâneo.

O direito à literatura, conforme preconizado por Candido (1995), não se restringe ao mero acesso físico ao livro, mas engloba a garantia de uma experiência estética capaz de desestabilizar certezas e reorganizar

a percepção do sujeito sobre si e sobre o outro. Na Educação Básica, essa premissa ganha contornos de urgência, dado que o ambiente escolar frequentemente reduz o fenômeno literário a um componente puramente gramatical ou histórico-cronológico. Ao afastar o estudante do texto vivo, anula-se a dimensão humanizadora da palavra, transformando o que deveria ser fruição em mera obrigação avaliativa. O letramento literário surge, portanto, como um modelo pedagógico e político que visa reverter esse cenário, propondo uma inserção gradativa e consciente do aluno no universo da escrita ficcional e poética.

Essa formação do leitor crítico pressupõe a superação do pragmatismo que historicamente esvazia as aulas de Letras. Não se trata de instrumentalizar o texto literário para o ensino de regras sintáticas, mas de compreender como a estrutura estética da obra dialoga com as fraturas da realidade social. Sob essa ótica, a formação humana se consolida na medida em que o estudante é provocado a exercer a alteridade, cruzando suas próprias vivências textuais e biográficas com as vozes de sujeitos que habitam outras realidades históricas e geográficas. É nessa fricção entre o repertório individual e a complexidade do texto que ocorre o verdadeiro letramento, habilitando o educando a ler a palavra e, consequentemente, o mundo que o cerca.

3 O eixo da oficina: identidade, diversidade e ampliação do repertório

A oficina pedagógica estruturou seu percurso a partir do tensionamento entre as obras do cânone tradicional e as produções de grupos sociais cujas vozes foram sub-representadas na história literária. Essa escolha curricular justifica-se pela necessidade de discutir identidade, memória e diversidade de maneira orgânica, integrando esses conceitos ao processo de formação do leitor e de consolidação de repertório para o Ensino Médio.

Nesse sentido, a inserção da literatura de autoria negra deu-se por meio do estudo de fragmentos de *Quarto de Despejo: Diário de uma Favela*, de Carolina Maria de Jesus. A obra funcionou como elemento catalisador para discussões sobre a literatura de testemunho e a exclusão social, servindo de base para problematizar a variação linguística no ambiente escolar. O texto de Carolina permitiu evidenciar aos discentes que os desvios da norma culta padrão não anulam o valor estético e a potência documental da escrita, estimulando uma postura reflexiva frente ao fenômeno do preconceito linguístico.

A representação dos povos originários foi abordada sob a égide da Lei nº 11.645/2008, com a introdução de textos de Ailton Krenak (*Ideias para Adiar o Fim do Mundo*) e Daniel Munduruku. A leitura dessas obras contribuiu diretamente para desconstruir visões românticas e idealizadas herdadas de períodos como o Quinhentismo e o Romantismo, oferecendo aos estudantes o contato com o protagonismo indígena real e contemporâneo.

Por fim, a cultura urbana e a poética periférica foram inseridas a partir da análise das letras do álbum *Sobrevivendo no Inferno*, do grupo Racionais MC's. O rap foi trabalhado como manifestação artística legítima, rica em recursos estilísticos – como rimas complexas e metáforas –, demonstrando como as expressões das periferias são válidas como repertório sociocultural e ferramentas de leitura crítica sobre as desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

4 Percurso metodológico

Esta pesquisa configura-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e descritiva, focado na indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa na formação inicial de professores de Letras. As ações foram planejadas e executadas por graduandos vinculados ao GPELPEP/UNIR.

A intervenção ocorreu em uma escola pública da rede estadual de ensino de Vilhena, Rondônia. A amostra do público-alvo abrangeu oito turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino. A escolha desse segmento escolar deu-se em função do momento de transição vivido pelos discentes, que demandam maior adensamento analítico e repertório para a realização do ENEM e de exames vestibulares regionais.

A oficina foi estruturada em módulos interdependentes que integraram a exposição dialogada, círculos de leitura e debates reflexivos. Para subsidiar as discussões estéticas e históricas, utilizou-se uma exposição de arte em formato digital (PDF), contendo reproduções de obras visuais e trechos selecionados das obras. Paralelamente, foram disponibilizados livros físicos das obras de Carolina Maria de Jesus, Krenak, Munduruku e Racionais MC's nas carteiras dos estudantes, incentivando o manuseio direto e o contato tátil e visual com os objetos de leitura.

A coleta de dados e evidências realizou-se por meio de múltiplos instrumentos: os diários de campo produzidos pelos licenciandos ao término de cada sessão, anotações de observação participante e questionários impressos aplicados no encerramento das atividades. O corpus empírico foi analisado qualitativamente à luz do referencial teórico sobre letramento literário. A escolha pela abordagem qualitativa e descritiva justificou-se pela necessidade de apreender a subjetividade das interações ocorridas no espaço da sala de aula, indo além da mera catalogação quantitativa de acertos e erros. Sob essa perspectiva, a observação participante permitiu que os licenciandos atuassem não como espectadores distantes, mas como agentes mediadores integrados à dinâmica escolar. Os diários de campo funcionaram como ferramentas de reflexão sobre a prática docente, registrando as reações imediatas, os momentos de silêncio e as expressões de estranhamento ou entusiasmo dos estudantes do Ensino Médio. Esse acompanhamento processual foi indispensável para mapear como as pon-

tes intertextuais propostas mobilizaram o repertório prévio das turmas e geraram novos deslocamentos cognitivos e sociais.

5 A oficina de leitura literária: desenvolvimento da experiência

O desenvolvimento das atividades pedagógicas seguiu rigorosamente o desenho cronológico delineado no planejamento, buscando tensionar a teoria literária clássica a partir das indagações e da participação ativa das turmas frente aos estímulos multimodais propostos.

5.1 O percurso histórico e o domínio do saber

A etapa inicial da oficina concentrou-se na análise das manifestações inaugurais da literatura em solo brasileiro, englobando a produção documental do Quinhentismo e a estética teocêntrica do Barroco. Ao projetar as imagens digitais que ilustravam os manuscritos jesuíticos e o controle clerical sobre a circulação da escrita no período colonial, os licenciandos mediaram uma reflexão sobre as origens da exclusão educacional no país. Nesse momento, uma estudante do 3º ano questionou o motivo pelo qual a Igreja Católica centralizava as ferramentas de escrita e criava barreiras para que o restante da sociedade colonial acedesse a esse universo de saberes.

Os registros contidos nos diários de campo indicaram que a indagação da aluna instigou um debate coletivo profícuo sobre as relações históricas entre escrita, poder e exclusão social. Foi possível observar que, sob a mediação dos graduandos da UNIR, a contextualização da literatura do passado colonial deixou de figurar como uma mera recepção linear de datas e características biográficas. Em vez disso, transformou-se em um exercício analítico retrospectivo, permitindo à turma compreender como os mecanismos históricos de controle do saber instrumentalizaram a linguagem e como essas fraturas ainda ecoam na desigualdade contemporânea de acesso à educação e aos bens culturais de prestígio.

5.2 O cânone, a representação do herói e o protagonismo negro

A transição para o estudo do Romantismo e do Modernismo foi subsidiada pela leitura comparativa dos livros físicos distribuídos aos educandos. A dinâmica propôs o confronto analítico entre a idealização do indígena romântico de perfil eurocêntrico e a desconstrução identitária expressa na figura do herói sem nenhum caráter em *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Diante dessa fricção teórica e das representações estéticas em debate, um estudante verbalizou uma provocação contundente: ”Por que não um príncipe preto?”.

Essa evidência empírica, central para o redirecionamento crítico da oficina, externou uma demanda latente da turma por representatividade positiva e denotou a percepção aguçada dos alunos acerca do sistemático apagamento do protagonismo negro na literatura que compõe o cânone tradicional brasileiro. Amparando a discussão no conceito de direito à literatura de Candido (1995), a mediação pedagógica acolheu a fala do estudante não como um desvio, mas como um dado de interpretação da realidade. Os registros assinalaram que esse tensionamento favoreceu a desnaturalização das escolhas estéticas e políticas que fundaram a tradição literária nacional, instigando os alunos a perceberem que os critérios de validação de heróis e referências são construídos sob vieses ideológicos específicos de classe e raça.

5.3 Literatura de testemunho, poética periférica e reconhecimento

O módulo final da oficina dedicou-se à leitura de trechos de *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, conectando-os às líricas do grupo Racionais MC’s e aos manifestos de Krenak e Munduruku. Ao depararem-se com a crueza documental da rotina de Carolina, uma discente questionou as razões pelas quais escritoras com tamanho potencial estético e social frequentemente só obtêm o reconhecimento legitimado da crítica especializada e do mercado editorial após a morte.

Para responder a essa inquietação e adensar as práticas pedagógicas às demandas contemporâneas, os licenciandos inseriram uma atividade interativa mediada por ferramentas de Inteligência Artificial (IA) Generativa. Os estudantes foram encorajados a elaborar comandos de texto (prompts) com o objetivo de gerar representações visuais que traduzissem as metáforas de exclusão e a linguagem das ruas presentes nas obras analisadas.

As anotações de campo indicaram que o uso da tecnologia fomentou um engajamento imediato dos estudantes. Contudo, foi possível notar que os algoritmos de IA frequentemente reproduziam vieses estereotipados e preconceituosos ao ilustrar os corpos negros e os ambientes periféricos. Esse resultado imprevisto foi imediatamente capturado como objeto de leitura crítica: os graduandos mediaram um debate demonstrando que as tecnologias não são neutras, mas sim reflexos das estruturas e dos preconceitos da sociedade que as programa. Desse modo, o letramento literário expandiu-se para o letramento digital, evidenciando que a poética de resistência e o estudo da variação linguística constituem ferramentas essenciais para interpretar as linguagens contemporâneas e fundamentar o repertório sociocultural dos educandos.

6 Resultados e discussão

A triangulação dos dados coletados por meio dos diários de campo, relatórios de observação e questionários avaliativos revelou contribuições significativas e indissociáveis tanto para o corpo discente da Educação Básica quanto para a formação dos futuros professores da UNIR.

No âmbito do Ensino Médio, os registros indicaram que a intervenção pedagógica favoreceu a mitigação do distanciamento histórico que comumente afasta o estudante da escola pública do hábito de leitura. A inclusão orgânica de vozes plurais (negras, indígenas e periféricas) atuou como um vetor de espelhamento e identificação cultural, estimulando os educandos a correlacionarem o fenômeno literário às suas realidades imediatas. Ademais, a abordagem conferida à variação linguística no texto de Caro-

lina Maria de Jesus ofereceu subsídios para o tensionamento do preconceito linguístico. Os alunos passaram a compreender que os desvios da norma-padrão não configuram mera ausência de conhecimento, mas sim marcas de uma poética de testemunho legítima e historicamente situada, conhecimento este de recorrente exigência nas matrizes do ENEM. Os questionamentos críticos disparados pelas turmas – sobre o monopólio do saber colonial, o apagamento negro e os vieses algorítmicos – indicaram que o modelo pedagógico adotado favoreceu a transição de uma postura passiva para um comportamento leitor autônomo e reflexivo.

Sob a óptica da formação inicial docente, a regência de classe realizada em oito turmas reais e heterogêneas descortinou aos licenciandos em Letras a complexidade inerente ao cotidiano da escola pública. Os relatórios de autoavaliação dos graduandos evidenciaram que o maior desafio da experiência residiu na flexibilização do planejamento didático para acolher e mediar os debates imprevistos e complexos emergidos da sensibilidade dos estudantes da Educação Básica. Essa imersão prática exigiu dos futuros docentes o exercício da escuta atenta, o domínio conceitual aprofundado para responder a indagações estruturais e a habilidade de transposição didática das teorias acadêmicas. Portanto, a experiência contribuiu para a consolidação da identidade profissional dos graduandos, demonstrando que a docência se fortalece no equilíbrio indissociável entre o rigor metodológico e a sensibilidade social diante do chão da escola.

7 Considerações finais

A realização da oficina pedagógica ”Por que ler literatura? Arte, identidade e repertório”evidenciou que o ensino literário na Educação Básica adquire dinamismo e relevância social quando se desprende de amarras puramente mnemônicas e se compromete com o letramento literário ativo. A articulação sistemática entre a tradição literária e as vozes contemporâneas sub-representadas revelou-se um caminho eficaz para a expansão do

repertório sociocultural dos estudantes do Ensino Médio e para o despertar do pensamento crítico face às estruturas sociais dominantes.

Para os acadêmicos de Letras da UNIR, a imersão extensionista desenhou um relevante espaço formativo de práxis pedagógica, propiciando o desenvolvimento de competências de mediação, regência e planejamento adaptável às demandas urgentes da escola pública. Embora a limitação de tempo cronológico para o aprofundamento de cada obra singular tenha se configurado como um limite prático da intervenção, conclui-se que propostas dessa natureza cumprem um papel político e pedagógico fundamental, democratizando o acesso à arte como direito humanizador e qualificando a formação inicial de professores comprometidos com a equidade educacional.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6022:** Informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 10520:** Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1-2, 11 mar. 2008.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favela. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Práticas de linguagem e recursos digitais: a produção de textos no Canva como ferramenta de engajamento social

Letícia da Silva Fonseca (UNIC)
Cláudia Lúcia Landgraf Valério da Silva (UNIC)

Resumo
Este trabalho analisa uma atividade de produção de materiais digitais de conscientização sobre a violência contra a mulher, realizada em junho de 2026 com 148 estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Várzea Grande, Mato Grosso. A proposta foi desenvolvida nas aulas de Língua Inglesa e utilizou Chromebooks e a plataforma Canva para a elaboração de textos publicitários, folhetos e histórias em quadrinhos. Organizados em grupos, os participantes leram notícias e relatos, discutiram a música "Flowers", de Miley Cyrus, e planejaram peças de orientação sobre prevenção, formas de buscar ajuda e serviços de apoio. As produções foram realizadas em português e inglês, articulando práticas de linguagem e recursos digitais. A experiência buscou desenvolver competências de leitura, escrita e participação social em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. Conclui-se que a integração de tecnologias à produção textual pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e de engajamento dos estudantes em questões socialmente relevantes.

Palavras-chave: Campanha de conscientização. Ensino. Educação Básica. Tecnologia digital.

1 Introdução

A discussão sobre o papel da escola na formação de jovens para a vida em sociedade ganha especial relevância diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporâ-

nea. No Ensino Médio, etapa marcada pela construção da autonomia e da formação da identidade e do pensamento crítico dos estudantes, torna-se necessário aproximar os conhecimentos escolares das situações concretas que atravessam sua realidade.

Nesse contexto, as tecnologias digitais podem ultrapassar a condição de meros recursos de apoio às aulas e constituir espaços diversos para atuarem na pesquisa, comunicação, autoria, produção de conhecimento e participação social. A própria BNCC estabelece, em sua Competência Geral 5, a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética, associando seu uso ao protagonismo e à autoria dos estudantes.

Essa perspectiva torna-se ainda mais significativa quando a escola trabalha com Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), uma vez que esses temas possibilitam estabelecer relações entre os diferentes componentes curriculares e situações vivenciadas pelos estudantes em seus contextos sociais.

Entre essas questões, destaca-se a violência contra a mulher, fenômeno social complexo que permanece presente no cotidiano brasileiro e que alcança diferentes dimensões da vida social. Os dados mais recentes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública evidenciam a magnitude do problema: em 2025, foram registrados 1.568 feminicídios no Brasil, número que representou crescimento de 4,7% em relação ao ano anterior e o maior número da série histórica iniciada em 2015.

A presença recorrente dessa temática na mídia e, sobretudo, nos ambientes digitais frequentados pelos jovens evidencia a necessidade de que a escola promova espaços sistemáticos de reflexão e problematização. As redes sociais, plataformas digitais, vídeos, podcasts, notícias e demais linguagens contemporâneas podem ser utilizadas pedagogicamente não apenas para transmitir informações, mas para desenvolver a capacidade dos estudantes de selecionar fontes, verificar informações, interpretar

discursos, confrontar diferentes perspectivas e a produção de conteúdos fundamentados.

Essa abordagem encontra respaldo também na legislação educacional brasileira. A Lei nº 14.164/2021 determinou a inclusão, como temas transversais nos currículos da Educação Básica, de conteúdos relacionados aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher.

A mesma legislação instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher e estabeleceu, entre seus objetivos, estimular a reflexão crítica dos estudantes e da comunidade escolar, promover estratégias de enfrentamento à violência e favorecer a igualdade entre homens e mulheres.

Assim, a articulação entre tecnologias digitais, temas transversais e problemáticas sociais contemporâneas pode constituir uma estratégia pedagógica relevante para ampliar o engajamento e a participação dos estudantes do Ensino Médio. Ao discutir a violência contra a mulher a partir de dados, notícias, produções audiovisuais, campanhas, relatos, legislações e conteúdos disseminados nas redes digitais, a escola pode transformar um tema que frequentemente chega aos jovens de maneira fragmentada ou superficial em objeto de investigação, diálogo e aprendizagem.

O objetivo não deve ser apenas informar sobre a violência, mas possibilitar que os estudantes compreendam suas causas e manifestações, reconheçam direitos, questionem práticas naturalizadas e desenvolvam atitudes pautadas no respeito, na igualdade e na responsabilidade social.

Mais do que incorporar tecnologias ao cotidiano escolar, trata-se de ressignificar seu uso pedagógico, colocando-as a serviço da aprendizagem, da reflexão crítica, do diálogo e da participação estudantil. A violência contra a mulher, por sua relevância social e por sua recorrente presença nos meios de comunicação e nos ambientes digitais, constitui, nesse sentido, um campo privilegiado para analisar como práticas pedagógicas con-

textualizadas podem aproximar o currículo da realidade dos estudantes e contribuir para sua formação cidadã.

O problema desta pesquisa é: *De que maneira o uso pedagógico de tecnologias digitais, articulado aos Temas Contemporâneos Transversais, pode favorecer o engajamento, o protagonismo e a participação de estudantes do Ensino Médio na discussão sobre a violência contra a mulher?*

2 Desenvolvimento

2.1 Fundamentação teórica

A inserção do uso de recursos tecnológicos na sala de aula mudou a nossa compreensão de leitura, de construção e de interpretação de textos. Segundo Marcuschi (2001), trata-se de um caso importante analisar como ocorre a interação entre tecnologia e cultura de modo a interferir nas práticas de leitura e produção textual. É papel do professor oferecer de forma ampla e crítica elementos para o desenvolvimento dessas novas habilidades.

Daí surge a necessidade do conhecimento de multimodalidade que se refere ao ”uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos”(Van Leeuwen, 2011, p. 668) comumente encontrados no ambiente virtual que fazemos uso em boa parte do tempo para nos manter informados, conectados e comunicando.

Conforme assinalado por Rojo (2012, p. 19), os textos contemporâneos são “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. Surge então uma nova necessidade de adaptação do uso de recursos de sala de aula, haja vista que os professores precisam cada vez mais estar aptos a desenvolver múltiplas habilidades próprias da contemporaneidade.

A necessidade de uso dessas ferramentas digitais cresce na mesma proporção que a utilização de práticas pedagógicas que fomentem o engajamento dos estudantes da atualidade com o uso crítico e social das tecnologias digitais, a fim de estar atento às múltiplas possibilidades de construção textual que os permeiam nas redes sociais que tanto fazem uso.

Ler um texto na perspectiva crítica implica que o leitor, por meio de suas percepções, experiências pessoais e conhecimento do mundo, conseguirá perceber não só os sentidos presentes no texto (Coracini, 2005) construídos pela interação entre os diferentes recursos semióticos, mas também ler o omitido - o não dito, no dizer de Oliveira (2006). Haja vista que as imagens, as cores utilizadas e outros recursos e a própria ausência deles podem atribuir sentido na construção e compreensão de um texto multimodal.

Assim, compreender o não dito exige do leitor uma postura mais sensível às percepções implícitas e que este atue de maneira crítica, capaz de relacionar os elementos presentes no texto às condições de produção e aos diferentes fatores que o atravessam, reconhecendo que aquilo que não é explicitamente enunciado também participa da construção dos sentidos.

2.2 Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com caráter descritivo e interpretativo, desenvolvido a partir da elaboração e aplicação de uma sequência didática que articulou o uso de tecnologias digitais, o trabalho com Tema Contemporâneo Transversal (TCT) e práticas de leitura, compreensão e produção de textos em Língua Inglesa. A proposta teve como eixo temático a violência contra a mulher, compreendida como uma problemática social contemporânea capaz de mobilizar conhecimentos linguísticos, culturais e sociais e favorecer processos de reflexão, participação e protagonismo dos estudantes.

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública da rede estadual de ensino de Mato Grosso, localizada no município de Várzea Grande, tendo como participantes estudantes matriculados na 3ª série do Ensino Médio. A escolha desse público considerou a possibilidade de articular o trabalho com a Língua Inglesa às práticas de produção textual e ao desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica de diferentes linguagens e à participação social. A intervenção foi desenvolvida no componente curricular de Língua Inglesa e organizada de modo a integrar diferentes gêneros discursivos, recursos audiovisuais e ferramentas digitais.

A sequência didática foi estruturada em etapas articuladas, partindo da sensibilização e problematização da temática, passando pela ampliação do repertório sociocultural e linguístico dos estudantes, até chegar à produção de textos multimodais utilizando uma ferramenta digital. A organização das atividades buscou estabelecer uma progressão pedagógica, na qual os estudantes inicialmente entrassem em contato com informações e diferentes perspectivas sobre a violência contra a mulher para, posteriormente, mobilizarem esse repertório na elaboração de produções autorais em Língua Inglesa.

2.2.1 Desenvolvimento da sequência didática

Na primeira etapa, denominada sensibilização e problematização, foram apresentados aos estudantes materiais audiovisuais e reportagens jornalísticas relacionados à violência contra a mulher. Os vídeos e textos selecionados contemplaram dados, índices, relatos e notícias sobre diferentes manifestações da violência, possibilitando aos estudantes conhecer a dimensão social do problema e discutir questões relacionadas ao aumento dos casos e às relações de violência no contexto familiar. Após a leitura do material, foi realizada uma discussão coletiva em sala de aula, na qual os estudantes foram estimulados a socializar suas percepções, relacionar

seus conhecimentos prévios e ampliar o repertório das possíveis causas e questões sobre a vulnerabilidade feminina.

Na segunda etapa, foi utilizado o videoclipe "Flowers", da cantora Miley Cyrus, como recurso audiovisual para trabalhar algumas questões desse tipo de texto multimodal (imagens, sons) sobre essa problemática social. O material foi explorado pedagogicamente a partir de seus elementos linguísticos e discursivos, considerando vocabulário, expressões e construções em Língua Inglesa. A utilização do videoclipe possibilitou ainda o contato dos estudantes com uma manifestação da cultura midiática contemporânea, favorecendo a interpretação de diferentes linguagens e a ampliação da competência linguística.

Na terceira etapa, foram sistematizados os conhecimentos linguísticos mobilizados nas atividades anteriores. Os estudantes trabalharam vocabulário, expressões e estruturas da Língua Inglesa, a fim de ampliar a capacidade de compreender e produzir enunciados em situações comunicativas contextualizadas. Nessa etapa, os conhecimentos linguísticos foram abordados de maneira articulada à temática social, evitando que o estudo da língua ocorresse de forma desvinculada de uma situação concreta de comunicação.

Na quarta etapa, os estudantes passaram à produção de textos multimodais, utilizando a plataforma digital *Canva*. A atividade teve como propósito possibilitar que os conhecimentos construídos nas etapas anteriores fossem mobilizados em uma produção autoral destinada à circulação em ambientes digitais. Os estudantes foram orientados a produzir materiais relacionados à prevenção e conscientização sobre a violência contra a mulher, explorando diferentes recursos semióticos, tais como linguagem verbal, imagens, cores, organização gráfica e elementos visuais.

Foram desenvolvidas, principalmente, duas modalidades de produção: campanhas publicitárias e histórias em quadrinhos. A escolha desses gêneros possibilitou trabalhar a produção textual em uma perspectiva multimodal, considerando que os sentidos são construídos pela articulação entre

diferentes linguagens. Nesse processo, os estudantes precisaram selecionar informações pertinentes aos temas, organizar argumentos e frases de sensibilização, e ainda utilizar vocabulário em Língua Inglesa e tomar decisões relacionadas à composição visual dos materiais produzidos.

Na etapa final, as produções foram socializadas entre os estudantes e destinadas à possibilidade de circulação em espaços digitais, como redes sociais. A publicização foi compreendida como parte do processo de produção, uma vez que possibilitou aos estudantes pensar sobre o interlocutor, a finalidade comunicativa e a forma de apresentação de seus textos. Desse modo, a produção textual deixou de estar restrita ao contexto avaliativo da sala de aula e passou a assumir uma finalidade comunicativa e social.

2.2.2 Procedimentos de análise

Para análise da experiência pedagógica, foram consideradas as produções textuais desenvolvidas pelos estudantes, bem como as manifestações e interações ocorridas durante as diferentes etapas da sequência didática.

Sobre os aspectos linguísticos foram observados o emprego de vocabulário e expressões relacionadas à temática, a organização dos enunciados e a adequação da linguagem às finalidades comunicativas propostas. Sobre o tema, foram analisadas as formas pelas quais os estudantes abordaram a violência contra a mulher, incluindo aspectos relacionados à prevenção, conscientização, vulnerabilidade, respeito, igualdade e enfrentamento da violência. Sobre uso da tecnologia e engajamento, foram observados o uso do Canva, a autoria dos estudantes, o trabalho em equipe e a compreensão da finalidade de circulação dos textos em ambientes digitais.

A análise assumiu caráter interpretativo, buscando compreender de que maneira a articulação entre tecnologias digitais, TCT e produção textual em Língua Inglesa contribuiu para criar situações de aprendizagem contextualizadas e favorecer a participação dos estudantes. Não se pretendeu estabelecer relações causais ou generalizar os resultados para

outras realidades escolares, mas compreender as possibilidades pedagógicas observadas no contexto específico em que a sequência didática foi desenvolvida.

2.3 Resultados e discussões

Os resultados das produções textuais evidenciaram uma apropriação significativa da multimodalidade pelos estudantes, especialmente na elaboração das campanhas publicitárias. As imagens utilizadas contribuíram para complementar e ampliar os sentidos produzidos pelos textos, enquanto as escolhas das cores e a disposição de outros elementos visuais e verbais favoreceram a construção de uma identidade visual coerente com a temática abordada.

Além dos aspectos visuais, destacou-se a utilização de textos curtos, objetivos e de impacto, elaborados com a finalidade de chamar a atenção do leitor e provocar reflexão sobre a violência contra a mulher. Os enunciados empregados nas campanhas apresentaram caráter apelativo e sensibilizador, buscando estabelecer uma relação direta com o público e estimular uma postura de conscientização diante da problemática.

Figura 1: Produção multimodal dos estudantes em língua inglesa sobre sentimentos, autoestima e autocuidado.

Fonte: *Produção dos estudantes*

A Figura 1 produzida pelos estudantes apresenta uma composição multimodal bastante significativa, articulando imagem, cores, elementos gráficos e linguagem verbal para produzir uma mensagem de conscientização sobre a violência contra a mulher. Os quadrinhos são numerados e apresentam uma sequência de sentimentos e ações para promover uma ajuda nesse processo de violência sofrido por algumas mulheres. Nas imagens a mulher é a única protagonista de suas ações e da mudança de sua vida. Essa escolha aproxima o leitor da possibilidade de mudar a situação a partir de suas percepções pessoais e autoconhecimento e contribui para despertar sentimentos de empatia e valorização da autoestima. As frases no último quadrinho demonstram conhecimento de estruturas da língua inglesa e vocabulários apropriados ao contexto.

Figura 2: Campanha em língua inglesa de valorização, respeito e apoio às mulheres.

Fonte: *Produção dos estudantes*

Na Figura 2, a escolha das cores reflete feminilidade e calma, as imagens que compõem são de empoderamento e força feminina. O texto remete a expressões de motivação, de mudança e encorajamento para o público feminino, a partir de outra perspectiva muito diferente da Figura 1, sem deixar de lado a temática de violência contra a mulher.

Nesse sentido, as produções demonstraram que os estudantes compreenderam que a construção de sentidos, nos gêneros contemporâneos, ultrapassa o uso exclusivo da linguagem escrita.

Logo, os resultados sugerem que a produção das campanhas possibilitou aos estudantes mobilizar conhecimentos linguísticos e multissemióticos de maneira integrada, assumindo uma posição de autoria e participação social ao utilizar a linguagem como instrumento de sensibilização e enfrentamento de uma questão social relevante.

3 Conclusão

A realização dessa sequência didática evidenciou que o envolvimento dos estudantes em uma proposta didática envolvendo temas transversais e uso de tecnologias digitais é muito maior que o desenvolvimento de atividades que não requerem a integração de temas atuais e ferramentas digitais quando sem um objetivo bem definido. Ao longo da experiência, observou-se um elevado grau de engajamento, evidenciado pela participação ativa de todos os estudantes envolvidos nessa atividade e pela disposição em contribuir para a construção de uma produção textual de relevância social ao final de todas as etapas.

O protagonismo apresentado pelos participantes pode ser observado durante todo o processo, desde as leituras e socialização em grupo, como depois na entrega do trabalho final para ser publicizado nas mídias digitais. Esse envolvimento também favoreceu o desenvolvimento de diferentes competências entre os estudantes, fortalecendo habilidades de leitura e escrita e outras socioemocionais de fundamental importância nessa fase, além do letramento digital no uso mais consciente e autônomo de uma plataforma digital como ferramenta de trabalho.

Referências

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós)modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (org.). **Leitura:** múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005. p. 15-44.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-29, jan./jun. 2006.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos, diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–31.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

Projeto de extensão Espanhol para Crianças na UFPel/Pelotas-RS: uma formação para além da graduação

Fabiano Otero Vaz (UFPel)
Ana Lourdes da Rosa Nieves Brochi Fernández (UFPel)
Stephanie Feijó Cardoso Martinez (UFPel)
Natali Silveira Rocha (UFPel)

Resumo
O artigo relata a trajetória do projeto de extensão Espanhol para Crianças, vinculado à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em seu terceiro ano de realização. A iniciativa surgiu da identificação de uma lacuna na formação de licenciandos em Letras – Português e Espanhol quanto às especificidades do ensino de língua espanhola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considerou-se também o aumento da demanda por esse ensino nas escolas de Pelotas, Rio Grande do Sul. O projeto buscou oferecer oportunidades formativas aos graduandos e a professores da rede pública, articulando fundamentos teóricos, discussão de práticas e necessidades profissionais. Ao longo de sua execução, os objetivos e o perfil dos participantes passaram por ajustes, mantendo-se o propósito de aproximar a formação universitária dos desafios encontrados nas escolas. O relato destaca o valor do diálogo entre licenciandos e docentes em exercício para a reflexão sobre estratégias de ensino de espanhol para crianças. Conclui-se que ações extensionistas podem ampliar os espaços de formação inicial e continuada para além dos componentes regulares da graduação.

Palavras-chave: Ensino. Língua Espanhola. Idioma. Professores.

1 Introdução

O ensino da Língua Espanhola no país ocupa um espaço marcado por avanços, desafios e diversos processos de ressignificação. Torna-se importante destacar que o Brasil está inserido em um contexto geográfico cercado por nações hispanofalantes e mantém relações culturais, econômicas e sociais com esses países, mas ainda assim, o idioma enfrenta processos de desvalorização no âmbito educacional.

No entanto, mesmo diante disso, o ensino do espanhol desempenha um papel fundamental no que se refere à formação linguística, cultural e cidadã dos estudantes brasileiros. Isso ocorre porque a Língua Espanhola se faz presente diretamente no cotidiano de diferentes formas, como, por exemplo, nas redes sociais, nas músicas, na literatura, nos filmes e séries entre outros.

Dessa forma, aprender espanhol vai além da aquisição de estruturas linguísticas, já que significa ampliar possíveis redes de comunicação, fortalecer o diálogo intercultural e promover uma formação mais crítica e integrada à realidade latino-americana. Sendo assim, defender o ensino do idioma nas escolas brasileiras implica reconhecer sua relevância social, cultural e política, bem como valorizar o papel do professor dessa língua como mediador de conhecimentos, culturas e identidades, proporcionando-lhes uma formação adequada.

Ao considerar que a formação docente requer mais do que apenas o domínio das teorias e conteúdos linguísticos, ou seja, demanda também a experiência prática em situações reais de ensino, mostra-se importante a existência dos projetos de extensão universitária. Eles possuem um papel fundamental para complementar a formação de estudantes de licenciatura. Tais projetos permitem que os discentes dos cursos de licenciatura desenvolvam competências pedagógicas mediante a prática direta, ao mesmo tempo em que fomentam o diálogo entre a comunidade e a universidade (Freire, 1971).

Diante desse cenário surge o Projeto de Extensão "Espanhol para Crianças / *Español para Niños*", vinculado à Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e realizado sob a orientação da professora Dra. Ana Lourdes da Rosa Nieves Brochi Fernández, desde maio de 2023. Pensado e elaborado com o intuito de ampliar os conhecimentos dos alunos da graduação em Letras Português e Espanhol da UFPel, além de professores da rede pública, que atuam no ensino da língua estrangeira nos primeiros anos escolares no município de Pelotas/RS, tendo em vista a presença do ensino da Língua Espanhola voltado para esse público.

A relevância do projeto mencionado se manifesta não só pela iniciativa de promover o ensino de espanhol para as crianças da comunidade, anteriormente pensado para ser realizado nas escolas do município, mas também por proporcionar um espaço que possibilite a construção de um conhecimento para além dos abordados no curso de licenciatura. Além disso, reconhece a importância do espanhol em Pelotas, visto que a cidade se situa em uma localização geográfica próxima à fronteira com países hispanofalantes, o que coloca o idioma em uma posição estratégica, tanto do ponto de vista político como cultural e social.

2 Presença do espanhol no ensino fundamental I em Pelotas/RS

Diante da situação apresentada em relação ao ensino do idioma, ou seja, um cenário em que os professores vêm sendo colocados em um contexto sem uma formação adequada para atuarem. Torna-se fundamental compreender e reconhecer onde o espanhol está sendo ofertado com base na organização realizada pelo município de Pelotas/RS.

Sendo assim, o ensino da língua estrangeira citada, na cidade de Pelotas, segundo o Documento Orientador Municipal (DOM), "fomenta a adesão da Língua Espanhola e demais idiomas nos espaços educativos", pois acredita em uma diversidade linguística, cultural, na pluralidade e importância das linguagens fronteiriças. Além disso, respeita a PEC 270/

2018, "que prevê o ensino desse idioma como componente obrigatório das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio no estado do Rio Grande do Sul" (DOM, p. 568), ainda que de matrícula facultativa.

Desse modo, "a grade curricular de Língua Estrangeira", no município, "organiza-se, atualmente, da seguinte forma: a Língua Espanhola é ministrada do 1º ao 9º ano e a Língua Inglesa do 6º ao 9º ano" (DOM, p. 573), exceto em algumas instituições da cidade. Ou seja, o espanhol é um idioma que está presente na vida escolar dos estudantes desde seu ingresso nos primeiros anos da educação básica.

Ainda com base no DOM, o documento menciona "que as habilidades de desenvolvimento cognitivo, para a aquisição de uma nova língua, são expressas muito cedo nas crianças". Por isso se torna importante oferecer a esse público "outro idioma, além do desenvolvimento da língua materna" (DOM, p. 569), tornando um processo enriquecedor para as crianças nos anos iniciais. Obviamente, os conhecimentos devem estar alinhados com as habilidades, competências e ludicidade, cabendo ao professor alinhar os objetivos do conhecimento conforme a etapa de ensino ou modalidade, além de envolver o aluno na construção do seu próprio conhecimento.

A partir desses apontamentos em relação aos níveis de ensino na rede municipal de Pelotas, bem como no estado do Rio Grande do Sul, em que a Língua Espanhola vem sendo ofertada, é que surgem os seguintes questionamentos: se o ensino do idioma está presente na educação básica – anos iniciais (1º ao 5º ano) –, como os docentes que possuem uma formação acadêmica para atender o ensino fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) – e ensino médio estão atuando com essa faixa etária? De que forma esse docente está aplicando os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura, porém voltados para um público com outras necessidades?

Esses questionamentos servem para abrir as portas para uma discussão crucial no que se refere ao ensino da Língua Espanhola para um pú-

blico ao qual os docentes não recebem a formação acadêmica necessária e adequada, porém se deparam com essa realidade, cabendo assim buscar uma formação para além das ofertadas no curso.

3 Breve história do projeto de extensão

O Projeto de Extensão "Espanhol para Crianças / *Español para Niños*" está vinculado à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), realizado sob a orientação da professora Dra. Ana Lourdes da Rosa Nieves Brochi Fernández e com a participação de alunos do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol na UFPel.

O projeto em questão é uma iniciativa que busca proporcionar aos docentes em formação do curso de Licenciatura, da universidade mencionada, uma complementação em sua formação. Diante do cenário, no qual o ensino da Língua Espanhola é ofertado no município de Pelotas/RS a partir dos anos iniciais do ensino fundamental. Cabe salientar que, inicialmente, o projeto buscava contemplar os professores da rede pública, que, por razões que fogem ao nosso conhecimento, não aderiram ao projeto, como uma possibilidade de ampliar sua formação.

O projeto iniciou em maio de 2023 e, desde então, segue promovendo suas atividades até os dias de hoje, passando por diversas ações e promovendo o ensino do idioma para seu terceiro grupo de crianças. Cada módulo tem a duração de mais ou menos nove meses, porém os estudos e planejamentos acontecem durante todo o ano, salvo os recessos apresentados no calendário acadêmico da UFPel.

Ao dar início às atividades no projeto, alunos do curso mencionado e professores da rede pública da cidade de Pelotas/RS foram convidados a participar do projeto de extensão com a intenção de proporcionar uma formação continuada para esses professores já em atuação e complementar a formação dos graduandos, já que os discentes não receberam essa formação no curso e complementar a formação dos discentes da graduação.

A experiência adquirida ao participar de um projeto como esse torna-se fundamental para a formação docente, pois possibilita aos estudantes dos cursos de licenciatura vivenciarem a docência de forma real, unindo teoria e prática, refletindo sobre o fazer pedagógico, entre outras contribuições referentes à profissão, ou seja, é um momento de complementar a formação acadêmica. Desse modo, fica a cargo dos alunos buscarem esse conhecimento de outras formas, como a participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, visto que o curso não oferta uma formação que contemple os anos iniciais da educação básica.

3.1 Organização do projeto

A organização do projeto ocorre da seguinte maneira: os alunos do curso de licenciatura citado anteriormente participam de encontros todas as sextas-feiras, das 8h30min às 12h00, para a realização de estudos teóricos e planejamentos das aulas que serão ministradas. Além disso, as discentes ministram as aulas para crianças da comunidade, aos sábados, das 10h00 às 11h30min.

Atualmente, o número de ministrantes que compõem o projeto é de dez alunas do curso de Letras, que estão entre o primeiro e quarto semestre da graduação. Já no que se refere às crianças participantes, fazem parte das aulas em torno de 18 delas, entre a faixa etária de 06 a 10 anos de idade. As aulas são divididas em dois grupos, levando em consideração a faixa etária, e cada grupo fica sob a responsabilidade de uma professora que ministra a aula e outra professora para auxiliar no atendimento aos alunos.

Torna-se importante mencionar que nem sempre as aulas ministradas se organizaram assim, por algumas razões, sendo algumas delas: a quantidade de alunos matriculados e a infraestrutura disponibilizada pela universidade. Durante os três anos de existência, precisou-se "lutar" muito para conseguir o espaço em que as crianças recebem aula nos dias de

hoje. Sendo assim, anteriormente, as aulas eram ministradas em um único espaço e com todas as faixas correspondentes juntas.

Cabe salientar ainda que, inicialmente, tinha-se como objetivo aplicar as aulas em uma escola da cidade, sendo escolhida a E.M.E.F. Ferreira Vianna – Pelotas, na qual o projeto foi bem recebido, porém, por questões burocráticas, não foi possível colocar o projeto em prática na instituição.

Dessa forma, o projeto precisou ser repensado e reorganizado, fazendo com que as aulas passassem a ser ofertadas no campus Anglo da UFPel (campus onde se localiza o Centro de Letras e Comunicação e onde ocorrem as aulas dos cursos de Licenciatura em Letras). Desde então, o projeto promoveu as seguintes ações: Espanhol para crianças no Anglo, Espanhol para crianças: Módulo I e, atualmente, Espanhol para crianças: Módulo II.

Após esse primeiro momento de estudos e aplicações das aulas ministradas, foi possível perceber a necessidade de organizar o projeto de uma forma que, já no primeiro dia de aula, se soubesse os conteúdos que seriam ensinados no decorrer do ano. Foi então que se elaborou o plano de ensino para o projeto, criado pelos alunos e aprovado pela professora orientadora, possui a relação de conteúdos que devem ser abordados no decorrer do módulo que será aplicado. Momento importante para os alunos, pois proporcionou-lhes um contato direto com o fazer pedagógico e como o pensar no ensino do idioma de forma significativa para as crianças.

O Projeto Espanhol para Crianças ainda segue em atividade. Contudo, o que se pode perceber até o presente momento é que a realização das atividades propostas no projeto é de suma importância para a comunidade pelotense, tendo em vista a inexistência de um ensino de línguas estrangeiras – em especial, a língua espanhola – voltado especificamente para o público infantil. Da mesma forma, no que se refere à formação de professores em nível de Licenciatura em Letras, mostra-se fundamental por suprir a ausência de uma formação que prepare os futuros docentes para a prática de ensino de língua estrangeira (LE) para crianças.

3.2 Estudos realizados pelos participantes do projeto

Durante o ano de 2023, foram realizados encontros para discussão pelo grande grupo acerca do ensino de LE para o público-alvo, tendo como base teórica a obra "*Enseñar Español a Niños y Adolescentes - Enfoque y Tendencias*", organizada por Francisco Herrera e publicada pela Editora Difusión, servindo como norte dos estudos iniciais por proporcionar uma reflexão aprofundada nas mais diversas questões que permeiam a educação infantil, como por exemplo: planejar uma aula de espanhol para crianças, a gestão positiva, maleta de recursos e ensino de ELE a crianças em um entorno afetivo.

Inicialmente a professora orientadora e os alunos se reuniam uma vez por semana para a realização de leituras do livro mencionado e discussões, além de leituras de artigos, que proporcionassem um aprofundamento sobre o ensino da Língua Espanhola para crianças, e para realizar o planejamento das aulas que seriam ministradas no dia seguinte.

Os aportes teóricos passaram a ser aprofundados a partir da criação do projeto de pesquisa "Metodologia de Ensino de ELE para Criança", vinculado à universidade e sob a orientação da professora mencionada anteriormente. Foram realizadas leituras dos trabalhos finais de mestrado, intitulados: "*Metodologias y Enfoques en la Enseñanza de ELE a Niños*" de Lorena Toledo de la Torre (Universidad de Alcalá, 2022) e "*La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a Niños*" de Ana Escamilla Fernández (Universidade de Alcalá, 2022), possibilitando a ampliação dos conhecimentos sobre essa temática.

3.3 Espanhol em família

O projeto espanhol em família surge a partir do interesse dos pais das crianças que estavam iniciando a ação Espanhol no Anglo, ao proporem à professora orientadora e aos alunos da graduação a realização de aulas de espanhol para eles no mesmo momento em que as crianças realizassem

suas aulas, como um meio de preencher esse tempo em que eles estariam na universidade aguardando as crianças.

Com o objetivo de suprir essa demanda, além de colocar os alunos em mais uma prática docente, se organizou essa ação. As aulas para os pais seguiam os mesmos conteúdos das crianças, porém de forma mais aprofundada e com o uso de outra metodologia, ainda que se buscasse levar dinâmicas às quais as crianças também estivessem realizando para proporcionar momentos lúdicos.

Ainda que o projeto esteja em sua terceira ação ofertada para as crianças, o projeto "Espanhol em família" foi ofertado apenas em dois momentos (2024-2026), pois os pais demonstraram-se muito interessados no primeiro momento, porém não foram assíduos em relação à frequência e, somente este ano, surgiu a ideia de retomar novamente o projeto diante do pedido dos pais, que agora se mantêm frequentes.

Essa iniciativa também se torna relevante na história do projeto, pois demonstra que as famílias compreendem a importância que o ensino do idioma tem na vida das crianças e até mesmo em suas vidas. Além de ser outro momento de prática ofertada aos alunos que estão em formação, proporcionando mais uma complementação na formação docente.

4 Alguns resultados e discussões

Ainda que não seja possível apresentar resultados concretos devido à proposta de estudo estar em sua fase inicial, algumas discussões surgiram a partir da participação no projeto de extensão "Espanhol para Crianças", sendo possível reconhecer essa problemática vivenciada pelos docentes que atuam nesse contexto, resultando na elaboração de um projeto de pesquisa que busque ir de encontro a essa situação.

A formação adquirida ao participar do projeto apresentou questionamentos que não são discutidos nos cursos de licenciatura com um olhar direcionado ao ensino do espanhol nos anos iniciais, como, por exemplo: como ensinar uma língua estrangeira para as crianças, as necessidades de

um planejamento adequado, a elaboração de materiais, as questões lúdicas, necessidades específicas para atender esse público, o papel do professor etc.

As observações realizadas durante os projetos citados, assim como as experiências vivenciadas no decorrer da formação acadêmica, evidenciaram que, muitas vezes, os professores estão atuando de forma despreparada no ensino do espanhol nos anos iniciais, sem possuir conhecimentos teóricos e didáticos adequados para suprir as necessidades dessa demanda, ou seja, realizam adaptações dos conhecimentos adquiridos na universidade para atenderem esse público.

Tal realidade acaba fornecendo às crianças um ensino da Língua Espanhola com metodologias que não são adequadas e que desconhecem o processo de ensino-aprendizagem nessa faixa etária, apresentando um ensino voltado para as estruturas e conteúdos aplicados com métodos tradicionais, como afirma Freire "não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador" (Freire, 2013, p. 75).

Essa concepção de ensino tradicional contraria os estudos realizados na literatura, reconhecendo que o processo de ensino-aprendizagem se torna efetivo ao proporcionar um ensino por meio do lúdico, que "se mostra uma importante ferramenta com que as crianças podem, com interação e autonomia e mediado pelo professor, construir conhecimento de forma prazerosa" (Santos; Lessa; Arueira, 2022), além do diálogo, reconhecendo o indivíduo como atuante ativo em seu processo de aprendizagem.

5 Conclusão

Diante da necessidade de uma formação mais adequada para professores de línguas, direcionada ao público já mencionado, e à realização de ações fiéis à proposta de extensão, é crucial refletir sobre o papel social da universidade como espaço comprometido não só a formar educadores,

mas sim bons educadores, que reconheçam o impacto político-cultural de seu ensino e da língua como ferramenta de comunicação.

Os impactos que o projeto alcançou na área da educação encontram-se em construção no momento, já que os resultados se mostram de maneira contínua. Ainda assim, é possível destacar fatores positivos, como a participação dos estudantes da licenciatura em Letras – Português e Espanhol da UFPel, além da quantidade de matrículas das crianças que, ano após ano, aumenta. Ademais, apresentações em eventos que buscam levar a história do projeto com o objetivo de dialogar com outros docentes acerca desse cenário.

Além disso, torna-se evidente que a participação em projetos de extensão, o "*Español para Niños*", mais precisamente, possibilita aos estudantes da graduação experimentarem a docência desde o início ao vivenciar a teoria e a prática docente. Essa experiência contribui para a formação dos futuros professores que atuarão em todos os níveis, pois a visão que se estabelece sobre o papel do professor para esse cenário reflete em qualquer outro nível do ensino básico da educação.

Referências

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 270, de 2018**. Brasília, DF: Senado Federal, 2018. Disponível em: https://apeepb1.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/01/pec-rs.pdf. Acesso em: 25 maio 2026.

ESCAMILLA FERNÁNDEZ, Ana María. La enseñanza del español como lengua extranjera a niños. 2022. Trabalho de Conclusão de Mestrado (Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera) – Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2022.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HERRERA, Francisco et al. **Enseñar Español a Niños y Adolescentes:** enfoques y tendencias. Barcelona: Difusión, 2016.

PELOTAS (Município). Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Documento Orientador Municipal:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Pelotas: SMED, 2020.

TORRE, Lorena Toledo de la. Metodologías y enfoques en la enseñanza de ELE a niños. 2022. 64 f. Trabalho de Conclusão de Mestrado (Máster Universitario en Formación de Profesores de Español) – Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2022.

GRUPO DE TRABALHO 6
Metodologias ativas no ensino de Matemática e ciências: inovação, práticas e protagonismo estudantil

7 trabalhos

Dos elementos de jogos à aprendizagem significativa: uma análise teórica das aproximações entre a gamificação e a teoria de Ausubel

Polyana Bahri Schwertz (IFMT)
Thiago Beirigo Lopes (IFMT)

Resumo
O estudo analisa aproximações entre elementos da gamificação e a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, com atenção às condições pedagógicas que favorecem a construção de conhecimentos. Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, voltada à articulação entre propostas de atividades gamificadas e conceitos como conhecimentos prévios, diferenciação progressiva e reconciliação integradora. A análise indica que recursos como desafios, feedback e participação ativa podem contribuir para a aprendizagem quando orientados por objetivos didáticos claros. Argumenta-se que a utilização isolada de pontos, medalhas e classificações não garante relações significativas entre novas informações e estruturas cognitivas já constituídas pelos estudantes. A discussão destaca a importância do planejamento docente e da escolha de estratégias capazes de mobilizar conhecimentos prévios e promover reflexão sobre os conteúdos. Conclui-se que a teoria ausubeliana oferece fundamentos para compreender o potencial educativo da gamificação e orientar seu uso de modo mais consistente em diferentes contextos de ensino.

Palavras-chave: conhecimentos prévios. metodologia ativa. narrativa.

1 Introdução

A utilização de jogos para propósitos sérios, como treinamento militar e aprendizagem remonta à Antiguidade. Ao longo da história jogos de tabuleiro foram utilizados com o objetivo de aprimorar habilidades relacionadas ao raciocínio, tomada de decisão e elaboração de estratégias. Diante do avanço tecnológico os jogos também evoluíram e adquiriram novas possibilidades de integração, ampliando sua presença no cotidiano. Com características como a capacidade de motivação e engajamento, começaram a ser utilizados para propósitos sérios como ambientes corporativos, na área da saúde e da educação.

Nesse contexto de crescente interesse pelas características dos jogos e suas possibilidades de aplicação em diferentes áreas, surge a gamificação, que consiste no uso de elementos de jogos em contextos que não sejam jogos. Na educação, a gamificação é uma metodologia ativa frequentemente utilizada como uma estratégia para promover a motivação e o engajamento dos estudantes, inserindo elementos de jogos ao desenvolvimento do conteúdo.

Muitos estudos e propostas gamificadas utilizam estruturas de recompensa como estratégia para aumentar o engajamento dos estudantes. Porém, quando a gamificação é planejada considerando apenas elementos como pontos, ranking e medalhas pode relacionar o aprendizado do conteúdo a motivações extrínsecas, ou seja, o estudante pode realizar a atividade visando ganhar uma recompensa externa. Dessa forma é importante entender os elementos de jogos e as funções que podem desempenhar possibilitando o planejamento de atividades que possam estimular motivações intrínsecas e relacionadas aos objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel pode ser um importante embasamento teórico para o planejamento de atividades gamificadas voltadas à aprendizagem. Para Ausubel (2003) a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos se relacionam de maneira não arbitrária e substantiva com conhecimentos re-

levantes já existentes na estrutura cognitiva do estudante. Por meio desse processo o novo conhecimento pode adquirir significado a partir da interação com os conhecimentos que o estudante já possui, ao mesmo tempo em que os conhecimentos prévios podem se modificar e tornar-se mais elaborados.

Para que esse processo ocorra são necessárias algumas condições, dentre elas: conhecimentos prévios que sejam relevantes para o aprendizado do novo conteúdo, predisposição do estudante para aprender e a apresentação de um material potencialmente significativo.

Considerando que a gamificação, se for bem planejada, de modo a possibilitar relações entre novos conhecimentos e a estrutura cognitiva do estudante, pode apresentar características de um material potencialmente significativo, surge a seguinte pergunta: quais aproximações teóricas podem ser estabelecidas entre elementos selecionados da gamificação e a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel? A partir dessa questão, o trabalho tem como objetivo analisar aproximações entre elementos selecionados da gamificação e a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel.

A justificativa para a realização deste trabalho está na necessidade de ampliar a discussão sobre a utilização da gamificação em sala de aula intencionalmente visando atingir mais que a motivação dos estudantes. O uso da teoria de David Ausubel pode fornecer base teórica para o desenvolvimento de atividades gamificadas planejadas que possam favorecer condições para a aprendizagem significativa.

O trabalho possui abordagem qualitativa e utiliza a revisão bibliográfica como procedimento metodológico. O ChatGPT, na versão GPT-5.6 Sol consultada em agosto de 2026 (OpenAI, 2026), foi utilizado como ferramenta para estruturação e revisão do trabalho e no auxílio de tradução de artigos bibliográficos em inglês. Está dividido em três seções. Na primeira, é apresentada a teoria da aprendizagem significativa e alguns conceitos importantes para o desenvolvimento do trabalho. Em seguida,

é apresentado o conceito de gamificação e suas características. Por fim, são apresentados alguns elementos de jogos e discutidas suas possíveis relações com os conceitos da aprendizagem significativa.

2 Aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa ocorre quando o estudante relaciona conhecimentos previamente adquiridos, e que sejam relevantes, a novos conceitos de forma não arbitrária e não literal. A não arbitrariedade ocorre quando o conhecimento prévio é relevante para o novo aprendizado atuando como uma "âncora". Em relação à não literalidade, indica que quando um conhecimento é adquirido de forma significativa o estudante não necessariamente irá reproduzi-lo com as mesmas palavras apresentadas pelo professor (Ausubel, 2003; Moreira, 2012).

Para Ausubel (2003), o conhecimento prévio relevante à aprendizagem é chamado de subsunçor e é a variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa, pois durante o processo de interação dos conhecimentos novos e antigos, quanto mais relevante e claro o conhecimento prévio for maior a possibilidade de a ancoragem ser significativa (Moreira, 2012).

Dessa forma, é essencial que o estudante possua subsunçores adequados para que tenha mais condições de desenvolver novos conhecimentos significativos. Durante esse processo, pode ocorrer a diferenciação progressiva, na qual os conhecimentos existentes na estrutura cognitiva do estudante se tornam progressivamente mais diferenciados e específicos conforme novos conhecimentos são incorporados. Ao mesmo tempo, o estudante estabelece relações entre os conhecimentos, identifica semelhanças e diferenças e reorganiza esses conhecimentos em sua estrutura cognitiva, processo que Ausubel chama de reconciliação integradora (Ausubel, 2003; Moreira, 2012).

Além de subsunçores adequados, a aprendizagem significativa depende de duas condições: a predisposição do estudante para aprender e que o material seja potencialmente significativo.

A gamificação pode ser planejada de maneira intencional favorecendo a aprendizagem significativa desde que considere relacionar elementos de jogos ativando conhecimentos prévios, organizando desafios progressivos e contextualizando conteúdos. No entanto, se planejada predominantemente focada em estruturas de recompensa pode promover a motivação extrínseca e o desempenho imediato, favorecendo a aprendizagem mecânica (Santos *et al.*, 2026).

3 Gamificação

A gamificação consiste no uso de elementos de design de jogos em contextos que não são propriamente jogos (Deterding *et al.*, 2011). Esses elementos podem ser caracterizados pelo uso de mecânicas, estética e raciocínio baseados em jogo com a intenção de envolver as pessoas, motivar suas ações e promover a aprendizagem contribuindo para a resolução de problemas (Kapp, 2012).

Nesse contexto, a incorporação desses elementos tem sido utilizada em diferentes ambientes como estratégia para favorecer a participação e o envolvimento dos indivíduos em atividades que podem ser percebidas como monótonas ou pouco atrativas (Londero; Takatu, 2025).

Diferentemente do brincar, caracterizado por atividades mais livres e espontâneas, os jogos apresentam estruturas organizadas por regras e objetivos definidos e resultados quantificáveis. A gamificação se aproxima do contexto dos jogos ao incorporar alguns de seus elementos, mas não possui os elementos necessários para ser considerada um jogo completo (Deterding *et al.*, 2011).

O uso de estruturas de recompensa é frequentemente associado à gamificação, embora pontos, medalhas e rankings estejam presentes nos

jogos, não representam a totalidade dos elementos que podem compor uma proposta gamificada (Kapp, 2012).

Sistemas de pontos e recompensas podem estar associados à motivação extrínseca, caracterizada pela motivação do indivíduo em busca de receber uma recompensa ou não receber uma punição, entretanto, os jogos também apresentam características e elementos capazes de favorecer a motivação intrínseca, estimulando o envolvimento do indivíduo com a própria atividade como por exemplo narrativa, feedback imediato e desafios baseados em resolução de problemas (Kapp, 2012).

4 Elementos de jogos e suas relações com a aprendizagem significativa

Elementos de jogos podem ser definidos como "blocos de construção" pois são componentes individuais característicos dos jogos que podem ser utilizados de formas distintas em outros contextos (Sailer *et al.*, 2017, p. 372). No contexto da gamificação esses elementos são identificados, extraídos e aplicados em combinações que visem algum objetivo (Landers, 2014).

Em seu trabalho Landers (2014) propõe que os elementos de jogos podem afetar a aprendizagem por meio de dois processos: o mediador e o moderador. No processo mediador o elemento do jogo é utilizado de forma direta para incentivar um comportamento do estudante, enquanto no processo moderador os elementos são introduzidos com a intenção de gerar uma atitude positiva.

Os jogos podem apresentar diversos elementos. Karl M. Kapp (2012) apresenta 13 elementos considerados comuns, dentre eles: narrativa; metas; níveis; *feedback*. Neste trabalho, as aproximações teóricas concentram-se em narrativa, metas, níveis e feedback.

Estes elementos podem ser utilizados em propostas gamificadas visando favorecer a aprendizagem significativa desde que ativem conhecimentos prévios, organizem desafios de forma progressiva e contextuali-

zem conteúdos, dessa forma se relacionando a princípios da aprendizagem significativa como subsunçores, diferenciação progressiva e reconciliação integradora (Santos *et al.*, 2026).

A narrativa é um elemento que nem todos os jogos apresentam, sendo que alguns possuem histórias bastante simples. Entretanto, quando utilizada, a narrativa pode trazer relevância, contexto e significado às ações realizadas pelo jogador, orientando sua atuação ao longo da experiência (Kapp, 2012). Essas narrativas podem ser construídas a partir de situações reais ou fictícias, assim como assumir a forma de analogias, inspirando e motivando os jogadores (Sailer *et al.*, 2017).

No contexto educacional, a narrativa pode ser utilizada em conjunto com outros elementos de jogos para guiar o estudante durante a experiência de aprendizagem. Jogos educacionais bem elaborados combinam narrativas e outros elementos de modo a guiar o estudante na aprendizagem de comportamentos, ações ou padrões de pensamento adequados a determinado contexto (Kapp, 2012). As histórias podem contribuir para que os estudantes percebam suas próprias ações como significativas e envolventes (Landers, 2014). Em relação à Teoria da Aprendizagem Significativa, é possível estabelecer uma aproximação entre o uso da narrativa e a mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes. Uma narrativa pode ser elaborada com o intuito de mobilizar conhecimentos prévios, fornecendo um contexto e permitindo conectar novos conceitos a conceitos anteriores apresentados em sala de aula. Nesse sentido, a narrativa pode atuar como um recurso para favorecer o estabelecimento de relações entre os novos conteúdos e conhecimentos relevantes existentes na estrutura cognitiva do estudante, condição importante para a aprendizagem significativa na perspectiva de Ausubel (2003).

Um exemplo é o jogo "E não sobrou ninguém", elaborado por Helena Barnes Rosa de Pasqual, conforme Pasqual e Lopes (2022), que utiliza uma narrativa de investigação criminal para abordar conteúdos de Química Orgânica e Bioquímica trabalhados no 3º ano do Ensino Médio. Nesse caso,

a narrativa fornece um contexto para a mobilização e aplicação dos conhecimentos químicos necessários à resolução das situações apresentadas no decorrer da atividade.

As metas são elementos que acrescentam propósito, foco e resultados mensuráveis a um jogo. As metas precisam ser claras e específicas e estruturadas de forma sequencial para proporcionar sentido e manter o engajamento dos jogadores (Kapp, 2012). Quanto mais específicas, alcançáveis, realistas e delimitadas por tempo forem, as metas tendem a alcançar maior efeito motivacional (Landers; Landers, 2014).

No contexto educacional, Kapp (2012) sugere o estabelecimento de uma meta final associada ao resultado que se pretende alcançar, acompanhada de metas intermediárias que funcionem como pequenos passos que guiem o estudante em direção a esse objetivo.

Os níveis também podem desempenhar uma função de progressão dentro de uma experiência gamificada. Kapp (2012) os caracteriza de três formas: níveis estruturais, níveis relacionados ao grau de dificuldade e níveis associados à experiência do jogador.

Para a discussão proposta neste trabalho, destacam-se os níveis estruturais, nos quais o jogador precisa cumprir determinados objetivos antes de prosseguir para uma nova etapa. Nessa estrutura, as habilidades podem ser construídas e reforçadas progressivamente ao longo dos níveis, de modo que, nas etapas iniciais, o jogador aprende habilidades básicas que poderão ser utilizadas posteriormente (Kapp, 2012).

No contexto educacional, níveis e metas podem permitir a estruturação de atividades de maneira progressiva, de modo que os objetivos possam ser organizados mobilizando conceitos prévios e os níveis estruturados organizando o conteúdo de forma mais ampla para mais específica conforme a progressão dos níveis.

Sob a perspectiva da Aprendizagem Significativa, essa organização pode se aproximar do conceito de diferenciação progressiva de Ausubel (2003), segundo o qual os conteúdos devem ser organizados a partir

do conceito mais geral para um mais específico, pois a mente humana estrutura o conteúdo de forma hierárquica facilitando a compreensão quando partimos de um modelo amplo rumo aos detalhes.

Um exemplo que ilustra essa possibilidade é o conteúdo gamificado "A ilha do esquecimento" desenvolvido pela autora Janini Gomes Caldas Rodrigues que trata do conteúdo de funções quadráticas para estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Na proposta, os níveis possuem uma sequência lógica relacionada ao desenvolvimento da disciplina e para o jogador seguir para o próximo nível precisa de pistas recebidas nos níveis anteriores (Rodrigues; Scherer, 2023).

Além dos elementos anteriores, um elemento muito relevante é o *feedback*. O *feedback* é um elemento importante pois em jogos costuma ocorrer em alta frequência e intensidade. Normalmente, o jogador possui *feedback* instantâneo sobre seu progresso em direção ao objetivo que precisa alcançar (Kapp, 2012).

Os *feedbacks* podem ser divididos em duas categorias: informativos e orientativos. Os feedbacks informativos são projetados para direcionarem o jogador em determinada direção, estimular seu comportamento, suas ações ou pensamentos. Eles informam o estudante sobre o grau de "acerto"ou "erro"de uma resposta ou atividade, permitindo que o participante sofra ou comemore as consequências de suas escolhas (Kapp, 2012). Já o feedback orientativo é projetado para guiar o jogador em direção à resposta correta, com pistas e orientações que não informem a resposta correta, mas direcionem o caminho para chegar nela (Kapp, 2012).

Em relação à aprendizagem significativa, os feedbacks podem favorecer processos de reconciliação integradora. Esse processo ocorre de maneira simultânea à diferenciação progressiva e consiste em "eliminar diferenças aparentes, resolver inconsistências, integrar significados, fazer superordenações" (Moreira, 2012, p. 6). Nesse sentido, os feedbacks podem levar o estudante a reconsiderar sua abordagem em relação aos

objetivos propostos e a rever sua estratégia para continuar avançando (Londero; Takatu, 2025).

No jogo "E não sobrou ninguém" o *feedback* ocorre de maneira automática, o que pode favorecer a retomada dos conhecimentos prévios em relação às respostas e ações realizadas no jogo (Pasqual; Lopes, 2022).

Elementos de jogos podem contribuir com a aprendizagem significativa quando planejados de maneira intencional ativando conhecimentos prévios, organizando objetivos de maneira progressiva e contextualizando conteúdos (Santos *et al.*, 2026).

5 Conclusão

Contudo, as relações identificadas neste trabalho indicam possibilidades de planejamento de atividades gamificadas que considerem a utilização de elementos de jogos fundamentados em conceitos da aprendizagem significativa. A narrativa pode favorecer a mobilização de conhecimentos prévios; metas e níveis podem contribuir para a organização progressiva dos conteúdos; e o feedback pode apoiar processos de reconciliação integradora, desde que esses elementos sejam planejados com intencionalidade pedagógica. A simples inserção de elementos de jogos em atividades não é suficiente para promover a aprendizagem significativa, por isso é importante conhecer suas características e funções para que a atividade seja efetiva.

Referências

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos:** Uma Perspectiva Cognitiva. 1. ed. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE: ENVISIONING FUTURE MEDIA ENVIRONMENTS, 15., 2011, Tampere,

Finlândia. **Proceedings [...]**. New York: ACM, 2011. p. 9–15. DOI:. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction:** Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LANDERS, Richard N. Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. **Simulation & Gaming**, Thousand Oaks, v. 45, n. 6, p. 752–768, 2014. DOI:. https://doi.org/10.1177/1046878114563660

LANDERS, Richard N.; LANDERS, Amy K. An Empirical Test of the Theory of Gamified Learning: The Effect of Leaderboards on Time-on-Task and Academic Performance. **Simulation & Gaming**, [S. l.], v. 45, n. 6, p. 769–785, 2014. DOI:. https://doi.org/10.1177/1046878114563662

LONDERO, Fabrício Tonetto; TAKATU, Deivison Shindi. Gamificação e aprendizagem: entre a inovação pedagógica e o risco da superficialidade. **Revista Educação em Páginas**, [S. l.], v. 4, n. 04, e18402, 2025. DOI:. https://doi.org/10.22481/redupa.v4i04.18402

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa:** a teoria e textos complementares. 1. ed. São Paulo: LF Editorial, 2012.

PASQUAL, Helena Barnes Rosa de; LOPES, Ana Lúcia de Souza. Jogos e química: utilizando o jogo "E não sobrou ninguém" como recurso didático. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 114–138, 2022. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/tint/article/view/15031. Acesso em: 23 ago. 2026.

RODRIGUES, Janini Gomes Caldas; SCHERER, Suely. Gamificação em aulas de Matemática: uma possibilidade para o ensino de funções. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 8, e23003, 2023. DOI:. https://doi.org/10.23926/rpd.2023.v8.n1.23003.id1654

SAILER, Michael; HENSE, Jan Ulrich; MAYR, Sarah Katharina; MANDL, Heinz. How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. **Computers in Human Behavior**, [S. l.], v. 69, p. 371–380, 2017. DOI:. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033

SANTOS, Gloria Karoline Freitas dos; ROCHA, Antônio Carlos Dantas da; MENEZES, Jean Michel dos Santos; ODA, Welton Yudi. Uso da Teoria da Aprendizagem Significativa em estudos sobre gamificação na educação: uma revisão sistemática. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 11, n. 3, e2140, 2026. DOI:. https://doi.org/10.52641/cadcajv11i3.2140

Explorando o Interland: aprendizagem baseada em jogos para o letramento digital na formação docente

Leandro Santos Passos (IFMT; UNIC)
Jorge Souza de Jesus (IFMT; UNIC)
Leandro Carbo (IFMT)

Resumo
Este relato analisa uma atividade de Aprendizagem Baseada em Jogos realizada com 28 licenciandos em Ciências da Natureza para discutir segurança e cidadania digital. A intervenção utilizou a plataforma Interland em duas aulas de cinquenta minutos, desenvolvidas em laboratório de informática. O percurso combinou exploração dos desafios do jogo, resolução de problemas e discussões mediadas sobre criação de senhas seguras, proteção de dados pessoais, desinformação, golpes on-line e cyberbullying. A experiência buscou aproximar os conteúdos digitais de situações que futuros professores poderão enfrentar em suas práticas pedagógicas. Os registros indicaram participação dos estudantes e oportunidades de reflexão crítica sobre riscos e comportamentos nos ambientes virtuais. A análise destaca que a dimensão lúdica pode favorecer a compreensão de conceitos e incentivar a discussão coletiva quando articulada à mediação docente. Conclui-se que o uso planejado de jogos digitais oferece possibilidades para o desenvolvimento do letramento digital na formação inicial de professores, sem dispensar a discussão de seus fundamentos éticos e pedagógicos.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Jogos. Formação Docente. Letramento Digital.

1 Introdução

Com o avanço das tecnologias no dia a dia, é necessário que os professores possuam além do conhecimento pedagógico e científico o domínio das competências digitais e éticas. O professor que não possui estas habilidades pode ser considerado ultrapassado e deixar de utilizar ferramentas que poderiam otimizar o ensino, além de chamar a atenção e despertar o interesse dos alunos.

Muitos licenciandos em Ciências da Natureza têm pouca formação em cidadania digital, o que limita sua atuação pedagógica em ambientes virtuais. O uso do jogo *Interland* em cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza pode ser explorado como uma metodologia ativa para desenvolver competências digitais, pensamento crítico e cidadania científica. Ele contribui para formar futuros professores capazes de integrar tecnologia e ética digital na prática pedagógica, preparando-os para orientar estudantes da educação básica em ambientes digitais.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o potencial pedagógico do jogo *Interland* como recurso formativo para licenciandos em Ciências da Natureza.

2 Fundamentação teórica

A Resolução seguinte, MEC/CNE nº 1, é publicada em 18 de fevereiro de 2002 e versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O 2º Artigo dessa Resolução institui que, além do observado no disposto nos Artigos 12º e 13º da Ldben (1996), será necessário considerar outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, dentre as quais as que visem ao preparo para: "VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores." (Brasil, 2002, p. 1).

Com relação à organização institucional para a formação de professores, na visão de que deve ser promovida por meio do desenvolvimento de competências, o Artigo 7º dessa mesma Resolução indica capacidades de ação que fomentem condições para o estímulo de competências durante a formação, dentre outras questões, destacando a necessidade de que: "VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação." (Brasil, 2002, p. 4). Com relação a isto, é evidente a necessidade de uma prática pedagógica que não se limite aos estágios curriculares obrigatórios, com a finalidade de promover a articulação e a interdisciplinaridade entre diferentes práticas, é destacada no Artigo 13º da Resolução, por meio do inciso 2º, o qual ressalta a importância de se ter:

> A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (Brasil, 2002, p. 6).

No atual cenário é essencial preparar pessoas – incluindo futuros professores para compreender e aplicar os pilares da segurança da informação (Confidencialidade, Integridade e Disponibilidade) em diferentes contextos. Diante disto esta atividade se mostra essencial para preparar estes futuros docentes para atuar neste contexto.

2.1 Desafios da formação de professores na cultura digital

A formação de professores para atuar na cultura digital enfrenta uma série de desafios complexos, que vão desde impasses pedagógicos e curriculares até pressões sociais e políticas. Entre os principais desafios estão:

A integração instrumental e tecnicista das tecnologias é dos maiores desafios na formação de professores. A transição entre o saber pedagógico e a virtualidade deve ser observada com atenção sob o risco de haver uma in-

tegração apressada, simplificada e meramente instrumental nos currículos de formação.

Libâneo (2001), que no início do novo milênio já se preocupava com a formação dos profissionais da educação em tempos de transformações tecnológicas, propõe que esse cenário se apresenta pautado por um paradoxo:

> [...] enquanto é verificada uma intensa pedagogização da sociedade com o impacto das inovações tecnológicas, da informática, dos meios de comunicação, da difusão cultural e científica e da propaganda; no meio educacional, ela se encontra no descrédito, assim como a atividade docente. (Libâneo, 2001, p. 17).

Ainda com relação à importância da educação para a sociedade e os impactos da tecnologia na mesma, Takahashi (2005), afirma que:

> A educação é o elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado. Parte considerável do desnível entre indivíduos, organizações, regiões e países, deve-se à desigualdade de oportunidades relativas ao desenvolvimento da capacidade de aprender e concretizar inovações. Por outro lado, educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. (Takahashi, 2005, p. 45).

2.2 Currículos fragmentados e disciplinas isoladas

Existe uma prevalência de propostas curriculares que confinam as tecnologias digitais a componentes curriculares isolados e fixos na matriz. Essa abordagem impede que as mídias e as tecnologias permeiem de forma interdisciplinar todo o percurso formativo dos professores, tratando a tecnologia como uma ferramenta a ser ensinada de modo pontual, em vez de um instrumento cultural de criação conjunta.

Ao analisar a inserção das TDIC na formação inicial de professores, é imperativo compreender o currículo para além de um documento burocrático ou de uma grade de disciplinas isoladas. Para Sacristán (2017), o currículo é uma construção social complexa, que expressa escolhas culturais, políticas e epistemológicas, sendo permanentemente reelaborado e materializado na prática pedagógica cotidiana das escolas. O currículo, portanto, nunca é neutro. Como pontua Silva (1999), o currículo constitui um documento de identidade, na medida em que a seleção e a organização dos saberes escolares legitimam determinadas visões de mundo em detrimento de outras, configurando modos específicos de ser e de estar na sociedade.

2.3 A aprendizagem baseada em jogos e a gamificação como práxis crítica

No horizonte da cultura digital, a Aprendizagem Baseada em Jogos *(Game-Based Learning*) e a gamificação emergem como estratégias teórico-práticas potentes para romper com o modelo pedagógico instrucionista focado na transmissão passiva de conteúdo. Com relação a isso, Bottentuit Júnior (2020) define a gamificação em contextos educativos como a inserção intencional de dinâmicas, regras, feedbacks interativos e desafios com o objetivo de gerar engajamento, motivação e protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Os jogos digitais educativos não se configuram apenas como recursos didáticos para tornar as aulas mais divertidas, mas constituem ambientes imersivos complexos que estimulam o pensamento

estratégico, a inteligência coletiva, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo.

Quando transportada para a formação inicial de professores, a Aprendizagem Baseada em Jogos adquire um caráter de práxis crítica ao posicionar o licenciando no papel de designer de experiências de aprendizagem e criador de conteúdos. Ao vivenciar de forma prática a curadoria, a adaptação e a criação de jogos interativos, os futuros professores transcendem a barreira da passividade técnica. Deixam de ser apenas consumidores de plataformas digitais – as quais, segundo Williamson (2017), funcionam frequentemente como atores políticos e econômicos que modulam o funcionamento dos sistemas educacionais – para se tornarem autores e mediadores de ambientes virtuais de aprendizagem.

3 Procedimentos metodológicos

Para responder ao objetivo deste estudo, delineou-se um percurso metodológico fundamentado na abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva, estruturado sob a forma de um Estudo de Caso de caráter de intervenção pedagógica. A pesquisa qualitativa justifica-se por sua capacidade de investigar profundamente processos sociais complexos – no caso, a constituição de saberes docentes e letramentos digitais –, permitindo apreender as concepções, valores e subjetividades dos participantes a partir de uma experiência situada.

A intervenção prática proposta constitui o corpus analítico desta investigação, centrando-se no planejamento, execução e avaliação de uma atividade fundamentada na Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ). A atividade utilizou a plataforma interativa *Interland* (desenvolvida pelo Google) como dispositivo pedagógico para capacitar licenciandos em Ciências da Natureza em segurança e cidadania digital.

3.1 Caracterização do lócus e dos participantes da pesquisa

O estudo foi desenvolvido no âmbito de uma Instituição de Ensino Superior pública, o IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso, especificamente no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. A escolha desse curso justifica-se pela urgente necessidade de integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de forma transversal e prática nas metodologias de ensino das ciências físicas, químicas e biológicas.

Os participantes da pesquisa foram selecionados por amostragem intencional, compostos por discentes matriculados em componentes curriculares voltados à Didática das Ciências ou Práticas de Ensino. O critério de inclusão estabeleceu a participação voluntária na totalidade das oficinas e o preenchimento dos instrumentos de registro reflexivo.

3.2 O dispositivo pedagógico: plataforma Interland

O *Interland* é um jogo educativo tridimensional e gratuito, integrado ao programa internacional *Be Internet Awesome* ("Seja Incrível na Internet"), concebido para ensinar fundamentos de segurança digital, ética e cidadania na rede. O jogo apresenta um ambiente imersivo dividido em quatro reinos temáticos, cada qual focado em uma dimensão específica da segurança cibernética:

1. **Rio da Realidade**: Focado no discernimento crítico de informações, identificação de tentativas de phishing, golpes digitais e verificação de fidedignidade de fontes de dados on-line.
2. **Montanha da Consciência**: Dedicado à proteção de dados pessoais, compartilhamento responsável de informações em redes sociais e limites da privacidade on-line.
3. **Torre do Tesouro**: Centrado na segurança técnica, criação de senhas robustas e proteção de dispositivos contra invasões e malwares.
4. **Reino da Bondade**: Voltado ao combate ao cyberbullying, assédio virtual e fomento de atitudes empáticas, éticas e acolhedoras no ciberespaço.

Sob a perspectiva conceitual de Kapp (2012), o *Interland* estrutura-se como um "sistema abstrato governado por regras, interatividade e feedback imediato", promovendo um envolvimento cognitivo e afetivo diferenciado, essencial para a retenção do conhecimento de longo prazo.

4 Resultados e discussões

A análise dos resultados obtidos a partir da intervenção pedagógica com os licenciandos em Ciências da Natureza, mediada pelo jogo digital *Interland*, revelou reflexões profundas sobre a transposição didática e a urgência de reformulações nos currículos de formação inicial. Para compreender a dimensão dessas descobertas, os dados empíricos gerados na oficina foram categorizados e discutidos à luz do referencial teórico-crítico da cultura digital e em contraste com os indicadores estatísticos de pesquisas sobre a realidade formativa das licenciaturas.

A primeira conclusão relevante refere-se ao contraste entre a imersão proporcionada pela metodologia baseada em jogos (*Game-Based Learning*) e as vivências curriculares tradicionais dos participantes. Durante a fase de diagnóstico da oficina, a maioria dos licenciandos revelou que seu contato prévio com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na universidade limitou-se a uma abordagem puramente instrumental e técnica.

Esse cenário está em perfeita consonância com os dados estatísticos coletados junto a estudantes concluintes de Pedagogia, os quais revelam um panorama preocupante sobre a formação tecnológica convencional:

• Escassez de Prática: Apenas 9,5% dos graduandos relatam ter tido muitas oportunidades de aprendizagem prática com TDIC ao longo do curso, ao passo que 47,6% afirmam não ter vivenciado nenhuma oportunidade significativa.

• Limitação Instrumental: A disciplina obrigatória de tecnologia (frequentemente denominada "Informática Aplicada à Educação") é percebida como ineficaz por 42,9% dos estudantes, que declaram que ela não con-

tribuiu para a compreensão do uso pedagógico das tecnologias. Conforme relatado pelos discentes, essas aulas costumam centrar-se no mero adestramento para uso do ”pacote Office”(Word e Excel), ignorando as mediações pedagógicas necessárias para a sala de aula da educação básica. Quando confrontados com a jogabilidade de *Interland,* os futuros professores de Ciências da Natureza inicialmente tenderam a enxergar o jogo de forma puramente técnica ou como um ”passatempo ilustrativo”. Contudo, à medida que a mediação pedagógica da oficina avançou para além do ato de jogar, os discentes foram desafiados a decodificar as mecânicas do jogo.

Esse movimento interpretativo permitiu que os licenciandos compreendessem o jogo não como um mero recurso motivacional periférico, mas como um artefato sociocultural dotado de intencionalidades políticas e pedagógicas. A transição do papel de ”jogadores passivos”para o de ”analistas críticos”evidenciou que a apropriação das tecnologias digitais pelos professores depende crucialmente de oportunidades formativas que promovam a reflexão partilhada e a autoria docente.

A segunda categoria analítica debruçou-se sobre a capacidade dos licenciandos de transpor os conceitos de segurança e ética digital presentes em *Interland* para o ensino das Ciências da Natureza. O jogo é composto por quatro mundos temáticos que abordam diferentes dimensões da cidadania digital (como privacidade, compartilhamento responsável, combate à toxicidade e identificação de golpes).

Os participantes da oficina foram instados a desenhar planos de aula que articulassem esses mundos com os conteúdos programáticos de Ciências (como saúde humana, ecologia, astronomia e evolução), focando especialmente no combate à desinformação e às chamadas *fake news* científicas. Essa articulação revelou-se um exercício poderoso para cobrir lacunas históricas da formação docente. Um resumo dos resultados esperados com a atividade está listado na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Articulação Didática entre Mundos de Interland e Ciências da Natureza

Mundo do Jogo	Temática de Segurança Digital	Transposição Didática para o Ensino de Ciências	Saber Digital Associado (Matriz MEC)
Rio da Realidade	Identificação de golpes, *phishing* e fraudes virtuais.	**Combate ao Negacionismo Científico:** Identificação de notícias falsas sobre vacinas, teorias da conspiração (terraplanismo) e pseudociências.	Cidadania Digital: Identificar desinformação e avaliar criticamente fontes de informação digital.
Reino da Bondade	Bloqueio de assédios, denúncia de *haters* e combate ao bullying digital.	**Ética e Empatia no Ciberespaço:** Discussão sobre o sofrimento psíquico decorrente de ataques on-line e a importância do acolhimento à diversidade nas aulas de Ciências.	Cidadania Digital: Promoção de interações respeitosas e empatia em ambientes digitais.

Mundo do Jogo	Temática de Segurança Digital	Transposição Didática para o Ensino de Ciências	Saber Digital Associado (Matriz MEC)
Montanha da Consci-ência	Compartilhamento seguro de informa-ções e proteção de dados pessoais.	**Divulgação Científica Responsável:** Como os cientistas compartilham dados de pesquisas de forma ética e segura, comba-tendo o plágio acadêmico.	Desenvolvimento Profissional: Uso ético de dados e fontes de informação.

Fonte: *organizado com Gemini Notebook*

No ”Rio da Realidade”, por exemplo, onde o jogador deve atravessar um rio turbulento diferenciando o que é ”real”(verdadeiro) do que é ”falso”(golpes ou mentiras), os licenciandos em Ciências da Natureza propuseram dinâmicas para debater o negacionismo científico. Eles planejaram atividades nas quais os alunos do ensino fundamental deveriam usar critérios de checagem científica (análise de fontes, revisão por pares, dados empíricos) para desmascarar notícias falsas sobre mudanças climáticas ou eficácia de vacinas que circulam amplamente em redes sociais.

Essa abordagem converge diretamente com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as diretrizes da Política Nacional de Educação Digital (PNED), que exigem do professor a capacidade de formar cidadãos aptos a navegar com discernimento, responsabilidade e pensamento crítico pelo vasto e, por vezes, enviesado universo da informação digital.

5 Conclusão

A análise empreendida ao longo deste artigo evidencia que a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação inicial de professores não pode ser compreendida como um simples ajuste técnico-operacional ou pela adoção acrítica de ferramentas de escritório. A experiência pedagógica de intervenção realizada com os estudantes de Licenciatura em Ciências da Natureza, amparada na Aprendizagem Baseada em Jogos por meio da plataforma Interland, revelou-se um vetor potente para reconfigurar a relação entre o saber pedagógico e a cibercultura, promovendo um letramento digital verdadeiramente crítico, reflexivo e autoral.

Ao vivenciarem o jogo não apenas como meros usuários, mas como designers de transposição didática, os futuros docentes transpuseram dinâmicas lúdicas de segurança e cidadania digital. Eles convertem-se em espaços de produção de consciência social, ética e humana, nos quais o professor assume o papel de mediador cultural essencial para transformar informações fragmentadas da rede em conhecimento escolar estruturado e socialmente referenciado.

Para superar esses impasses, torna-se urgente que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas rompam com a racionalidade técnica e utilitarista imposta pela lógica de mercado e pela pedagogia das competências pragmáticas. É preciso consolidar o currículo como um espaço de resistência e de intervenção social, onde as mídias e os recursos digitais perpassem de forma transversal e interdisciplinar todo o percurso formativo. A formação docente deve fomentar espaços híbridos multimodais de experimentação coletiva e planejamento compartilhado, nos quais a universidade e a escola pública atuem de forma colaborativa na constituição de comunidades de investigação interpares.

Em suma, a incorporação crítica dos jogos educativos na formação inicial em Ciências da Natureza reafirma a centralidade da docência, da autonomia e da autoria docente no ciberespaço. O avanço tecnológico na

cibercultura só fará sentido pedagógico se for acompanhado por uma formação humana, ética e solidária, capaz de preparar os futuros professores para intervir de maneira emancipatória nos mundos digitais que permeiam a vida de seus estudantes, transformando a tecnologia em um verdadeiro instrumento de democratização social e de justiça educacional.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não formal por meio de tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 2, p. 1162-1188, 2014.

ARARIPE, J. P. G. A.; LINS, W. C. B. Competências Digitais na Formação Inicial de Professores. São Paulo: CIEB; Recife: CESAR School, 2020.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Gamificação na Educação: revisão sistemática de estudos empíricos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Temática**, João Pessoa, v. 16, n. 3, p. 285-301, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial de saberes digitais docentes para o uso de tecnologias digitais**. Brasília, DF: MEC, 2024.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 9-19, 2006.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento:** os desafios da educação. São Paulo: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Editora Vozes, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. Educ. Real., **Porto Alegre**, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015. DOI:. https://doi.org/10.1590/2175-623646132

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 61-83, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde. Brasília: MEC, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

WILLIAMSON, Ben. Big data in education: the digital future of learning, policy and practice. London: Sage, 2017.

Jogos matemáticos como estratégia para a recomposição da aprendizagem

Neusimar Gonçalves da Rocha (UNIC)
Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida (UNIC)

Resumo
O artigo apresenta atividades de recomposição das aprendizagens matemáticas desenvolvidas no Laboratório de Atendimento Personalizado da Aprendizagem (APA) da Escola Estadual Antônia Moura Muniz, em Juína, Mato Grosso. A proposta concentrou-se nas operações de adição e subtração com números de até três ordens, considerando situações de juntar, acrescentar, separar e retirar, relacionadas à habilidade EF02MA06 da Base Nacional Comum Curricular. O planejamento levou em conta as dificuldades identificadas nas avaliações e o reagrupamento de estudantes segundo suas necessidades de aprendizagem. Foram utilizados Dominó de Adição e Subtração, Bingo, Resta Zero, jogos digitais da plataforma Matific, Material Dourado e desafios matemáticos. As atividades buscaram estimular diferentes estratégias de resolução de problemas, a participação dos estudantes e a compreensão dos procedimentos operatórios. A experiência sustenta que recursos lúdicos, aliados ao acompanhamento individualizado e ao planejamento docente, podem ampliar o envolvimento nas aulas e favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico e da autonomia durante o processo de recomposição.

Palavras-chave: Jogos matemáticos. Operações básicas. Recomposição da aprendizagem.

1 Introdução

O presente texto decorre das atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto de Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem (APA), realizadas com estudantes do 6.º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual localizada no município de Juína, Mato Grosso. As ações tiveram como finalidade contribuir para a recomposição das aprendizagens matemáticas, com ênfase no desenvolvimento e na consolidação da habilidade EF02MA06, prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relacionada à resolução e elaboração de problemas de adição e subtração envolvendo números de até três ordens, contemplando diferentes significados das operações, como juntar, acrescentar, separar e retirar, por meio de estratégias pessoais e convencionais. A escolha dessa habilidade está relacionada às dificuldades identificadas no processo de aprendizagem dos estudantes atendidos pelo Laboratório de Aprendizagem. Embora a habilidade EF02MA06 esteja prevista para o 2.º ano do Ensino Fundamental, integrando o processo de desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos nos anos iniciais, observou-se que estudantes do 6.º ano ainda apresentavam dificuldades relacionadas à compreensão e à utilização das operações de adição e subtração. Essa situação evidencia a existência de aprendizagens que não foram consolidadas no período escolar esperado e que, posteriormente, repercutem na continuidade da trajetória formativa dos estudantes.

Nesse contexto, o atendimento desenvolvido no APA buscou criar situações pedagógicas diferenciadas que possibilitassem aos estudantes retomar conhecimentos essenciais, mobilizar diferentes estratégias de resolução e atribuir significado aos procedimentos matemáticos. Para tanto, foram desenvolvidas atividades envolvendo jogos e situações-problema, entre elas o Resta Zero, o Stop de Matemática e a resolução de situações-problema, buscando favorecer a participação ativa dos estudantes e a construção de estratégias próprias para lidar com as operações matemáticas.

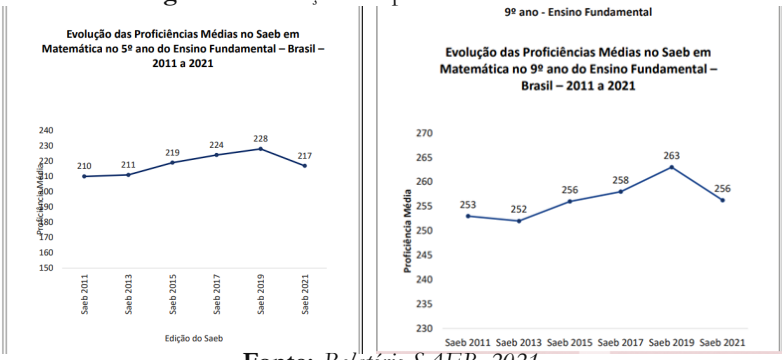
2 Recomposição de aprendizagem no ensino de Matemática

A educação institucional, ao longo de sua trajetória, tem enfrentado diversos desafios que impactaram significativamente os processos de ensino e aprendizagem. Entre os mais recentes, destaca-se a pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, que provocou profundas transformações em escala mundial. Além dos impactos sociais, econômicos e sanitários, esse período evidenciou importantes prejuízos educacionais, especialmente no que se refere à aprendizagem dos estudantes. Com o retorno gradual das atividades presenciais, tornou-se possível identificar e mensurar as defasagens educacionais acumuladas, reforçando a necessidade de ações voltadas à recomposição das aprendizagens.

Com o retorno das atividades presenciais e a análise dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tornou-se possível identificar os impactos da pandemia da COVID-19 sobre a aprendizagem dos estudantes, evidenciando defasagens educacionais que demandam estratégias de recomposição das aprendizagens.

Os dados apresentados nos quadros a seguir, referentes ao componente curricular de Matemática no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental, revelam um declínio nos níveis de proficiência dos estudantes. Tal cenário reforça a necessidade de estratégias de recomposição das aprendizagens, visando minimizar as perdas educacionais observadas após o período da pandemia (Figura 1):

Figura 1: Evolução das proficiências 5° e 9° ano



Fonte: *Relatório SAEB, 2021.*

Em Mato Grosso, os resultados do Saeb evidenciam avanços nos indicadores de aprendizagem, contudo, ainda permanecem desafios relacionados às defasagens de conhecimentos e habilidades, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Diante desse cenário, torna-se fundamental fortalecer as ações de Recomposição da Aprendizagem, por meio da definição de metas e estratégias pedagógicas fundamentadas no diagnóstico das necessidades dos estudantes. Essas ações possibilitam o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem, a retomada das habilidades ainda não consolidadas e a criação de condições para que todos os estudantes avancem em seu percurso escolar e desenvolvam as aprendizagens essenciais previstas para cada etapa de ensino.

Em 2022, o Estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), apresentou às unidades escolares o Plano de Recomposição da Aprendizagem, documento estruturado para orientar o planejamento e a execução de ações pedagógicas voltadas à recuperação das defasagens educacionais identificadas após o período de pandemia. As diretrizes do plano foram fundamentadas nos diagnósticos elaborados a partir dos resultados das avaliações realizadas ao final de 2021, bem como nos indicadores obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O mapeamento constitui um processo central desta etapa, uma vez que permite organizar os estudantes em diferentes níveis de conhecimento. Para que essa organização seja possível, tanto a avaliação diagnóstica quanto a avaliação processual mostram-se necessárias, configurando-se como requisitos fundamentais para a realização do mapeamento dos estudantes e das turmas. É por meio da articulação entre essas duas modalidades avaliativas que se torna possível identificar, de forma consistente, os níveis de aprendizagem de cada estudante (Mato Grosso, 2023).

A proposta reconhece a importância do acompanhamento contínuo das aprendizagens e da adoção de estratégias específicas para atender às necessidades dos estudantes. Além disso, enfatiza que o alcance de resultados mais significativos depende do compromisso coletivo de gestores, professores, estudantes e famílias, defendendo que "não existe perda irrecuperável de aprendizagem quando gestores, educadores e comunidade escolar estão engajados" (Mato Grosso, 2022, p. 5).

Nessa perspectiva, o trabalho corrobora as concepções de educação apresentadas no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso/DRC/MT (Mato Grosso, 2018), que afirma:

> Entende-se que todo conhecimento é datado, que tem seu valor social definido por relações assimétricas de poder e que, embora possuam um caráter emancipatório, precisam ser entendidos para além da lógica conhecer/explorar/dominar. A aprendizagem pela qual se interessa, pois garante amplamente os direitos de aprendizagem, é aquela capaz de contribuir para a socialização dos estudantes, mas que também possibilite que os mesmos possam construir autoria, pensamento autônomo, reflexivo, a fim de que consigam agir sobre o mundo de forma empática, integrada e crítica (Mato Grosso, 2028, p. 15);

Nesse contexto, insere-se o Laboratório de Aprendizagem, cuja atuação é orientada por diretrizes que reforçam a necessidade de "garantir que as ações do Laboratório de Aprendizagem estejam contempladas no Projeto

Político-Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar" (Mato Grosso, 2023). Essa orientação evidencia que o atendimento realizado pelo Laboratório não deve ser compreendido como uma ação isolada ou paralela ao trabalho pedagógico, mas como parte integrante do planejamento da escola.

Nesse sentido, o Laboratório tem como finalidade contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, por meio de ações pedagógicas planejadas a partir das necessidades identificadas, favorecendo a retomada e a consolidação de conhecimentos e habilidades essenciais.

O Caderno de Gestão Pedagógica (2022) reforça a importância do Laboratório de Aprendizagem ao defini-lo como:

> O Laboratório de Aprendizagem se constitui em um ambiente de intervenção pedagógica de suma importância para a escola que oferta as etapas da Educação Básica. Por meio do Laboratório de Aprendizagem, estudantes com defasagens de aprendizagem elaboram, organizam, constroem e produzem, individual e coletivamente, diversos conhecimentos sobre a leitura, escrita e matemática. Assim como no ano letivo 2020/2021, as ações realizadas pelo Laboratório no ano de 2022 possuem a finalidade de assegurar aos estudantes o direto de alfabetização, de letramento e de resgate das aprendizagens afetadas pela pandemia (Mato Grosso, 2022, p. 33-34)

A concepção apresentada pela SEDUC atribui ao Laboratório de Aprendizagem uma função fundamental na promoção da equidade educacional, ao oferecer suporte aos estudantes que apresentam defasagens em seu percurso escolar.

A partir de 2023, o Laboratório de Aprendizagem (LA) passa a ser denominado Laboratório de Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem (APA), tendo como objetivo principal promover a recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. A organização do atendimento compreende duas

horas-aula semanais para cada componente curricular, com os estudantes distribuídos em grupos de acordo com os resultados das avaliações. Esses agrupamentos são definidos a partir dos níveis de aprendizagem identificados, sendo utilizados os níveis 5, 4, 3, 2 e 1 para os 6º e 7º anos e os níveis 5, 4, 3 e 2 para os 8º e 9º anos. Os alunos que são nível 1 são encaminhados para atendimentos no Laboratório de Aprendizagem, e têm como professor um pedagogo.

As Orientações para o Laboratório APA (Mato Grosso, 2023, p. 16) definem o Laboratório de Aprendizagem como um espaço integrante da proposta pedagógica do Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem, destinado à realização de atividades educativas diversificadas e personalizadas, voltadas aos estudantes que apresentam maiores dificuldades no processo de aprendizagem. O documento atribui ao pedagogo articulador a responsabilidade pelo atendimento dos estudantes que ainda não consolidaram habilidades essenciais em Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de promover a recomposição das aprendizagens.

Além disso, as orientações estabelecem que o trabalho docente nesse espaço deve contemplar a organização de situações de aprendizagem, o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes, o trabalho colaborativo, a utilização de tecnologias educacionais, a participação em processos de formação continuada e, especialmente, a adoção de metodologias ativas como estratégia para favorecer a aprendizagem (Mato Grosso, 2023).

Apesar das mudanças de nomenclatura ao longo do tempo, sua essência permanece a mesma, mediar o conhecimento e promover a aprendizagem dos estudantes, que ao longo dos anos não desenvolveram as habilidades determinadas para o ano escolar. Nesse contexto, o trabalho docente consiste em buscar estratégias diferenciadas para que os alunos consigam desenvolver habilidades fundamentais, especialmente relacionadas à leitura e às quatro operações matemáticas, garantindo avanços significativos em seu processo de formação.

Segundo os orientativos disponibilizados pela SEDUC, o Projeto de Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem (APA) evidencia que o atendimento aos estudantes deve ocorrer de forma planejada, sistemática e personalizada, considerando as necessidades específicas identificadas por meio do diagnóstico inicial e do acompanhamento contínuo da aprendizagem.

Outro aspecto de destaque refere-se à adoção de metodologias ativas, personalizadas e diversificadas como princípio orientador das práticas pedagógicas desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem. Essa orientação demonstra que o processo de recomposição das aprendizagens não se limita à retomada de conteúdo, mas pressupõe a criação de situações de aprendizagem que estimulem a participação ativa dos estudantes, a resolução de problemas, a investigação, a interação e a construção do conhecimento.

O desafio do professor é promover a mudança do foco educacional, pois aqui a aprendizagem do aluno é o centro principal. Não basta apenas explicar de novo o conteúdo, a metodologia precisa ser diferente, requer intervenções pontuais, é preciso o uso de metodologias ativas.

Para Berbel (2011, p. 29), "as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades vividas socialmente". Nesse sentido, as metodologias ativas ganham relevância, pois colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo maior engajamento, autonomia e construção significativa do conhecimento. Estratégias como a resolução de problemas, o uso de jogos didáticos, a aprendizagem baseada em projetos e as atividades práticas desenvolvidas no Laboratório de Matemática favorecem a superação das dificuldades e defasagens de aprendizagem, especialmente entre os alunos que demonstram baixo rendimento nos conteúdos básicos.

Os jogos têm se constituído como um importante recurso pedagógico no trabalho desenvolvido nas aulas de Matemática, especialmente diante dos desafios relacionados às dificuldades apresentadas pelos estudantes na construção de conhecimentos sobre os números. Considerando que os conhecimentos numéricos estão presentes em diferentes situações do cotidiano e podem assumir distintas representações, torna-se necessário propor atividades que estabeleçam relações entre os conhecimentos escolares e as experiências vivenciadas pelos estudantes. Nesse contexto, os jogos podem contribuir para a criação de situações de aprendizagem nas quais os estudantes sejam desafiados a mobilizar conhecimentos, elaborar estratégias e atribuir significado aos conceitos matemáticos, favorecendo o processo de recomposição das aprendizagens.

O uso dos jogos é um aliado fundamental, pois é um recurso pedagógico de fácil acesso, que estabelece regras e contribui para a construção e o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos, uma vez que possibilitam aos estudantes mobilizar diferentes habilidades durante a resolução de situações-problema.

Para Zaslavsky (2009, p. 11), é fundamental envolver as crianças em jogos e brincadeiras, pois, nessas situações, "as crianças utilizam muitas habilidades importantes. Elas calculam, medem e resolvem problemas. Elas aguçam suas habilidades em geometria e no reconhecimento de padrões. Acima de tudo, elas aprendem a pensar criticamente".

A perspectiva apresentada pela autora evidencia que o jogo pode ultrapassar a dimensão do entretenimento, constituindo-se como uma situação de aprendizagem na qual diferentes conhecimentos e estratégias são mobilizados. No contexto da recomposição das aprendizagens matemáticas, essa característica assume particular relevância, pois possibilita retomar conhecimentos que ainda não foram consolidados pelos estudantes, criando situações em que eles podem experimentar estratégias, testar possibilidades, realizar cálculos, discutir procedimentos e construir novas formas de resolução.

2.1 Jogos nas aulas do Laboratório de Aprendizagem

O ensino da Matemática deve ser compreendido como uma construção social historicamente constituída, que se articula com diversas áreas do conhecimento e contribui significativamente para a resolução de problemas. Sua abordagem não deve se limitar ao uso de fórmulas e técnicas, mas também deve favorecer o desenvolvimento da compreensão, da interpretação e da capacidade crítica sobre o mundo que nos cerca (Mato Grosso, 2018).

Sobre a ludicidade no ensino da matemática o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018, p. 5), destaca:

> É possível perceber que as crianças, durante uma brincadeira, agem e pensam de maneira mais complexa do que em outras atividades. Na impossibilidade de agir como adultos, criam circunstâncias fantasiosas, comportando-se de forma parecida. Esses momentos lúdicos, organizados a partir de regras próprias ao ato de brincar, traduzem situações antecipatórias que favorecem a consolidação do pensamento abstrato.

Com esse propósito, foram desenvolvidas atividades lúdicas, com o uso do Dominó de Adição e Subtração, Bingo da Adição e Subtração (individual e duplas), Trilha da Multiplicação, jogos on-line na plataforma Matific, resolução de operações com Material Dourado e desafios matemáticos. As aulas foram organizadas a partir de uma habilidade que ainda não foi consolidada, com a perspectiva de recompor, portanto, é o enfrentamento das defasagens. Desenvolver a capacidade de resolver problemas de adição e subtração envolvendo números de até três ordens, contemplando os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, por meio da utilização de estratégias pessoais e convencionais, em consonância com a habilidade EF02MA06 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Após o mapeamento das dificuldades dos alunos, foi elaborado o planejamento das atividades, considerando diferentes momentos: roda de conversa para contextualizar o uso dos números; conceituação das operações

de adição e subtração; exploração dos termos matemáticos relacionados a essas operações; e atividades de oralidade, buscando promover a participação dos alunos.

Foram apresentados aos alunos os termos que compõem as operações de adição e subtração. Segundo Oliveira (2026, p. 6), "Os termos da adição são as parcelas e o total ou soma. As parcelas são os números que estamos somando e a soma ou total é o resultado da adição".

Para melhor compreensão dos alunos, também foram abordados os termos da subtração. De acordo com Oliveira (2026, p. 2), "Cada um dos termos da subtração recebe nomes específicos. O resultado da subtração é conhecido como resto ou diferença, e os números cuja subtração estamos calculando são, respectivamente, o minuendo e o subtraendo".

A apresentação desses conceitos teve como objetivo favorecer a compreensão da linguagem matemática utilizada nas operações de adição e subtração, contribuindo para que os alunos reconhecessem e utilizassem adequadamente os termos matemáticos durante a resolução das atividades.

As atividades foram desenvolvidas com as turmas de 6º ano, nas aulas de Matemática, tendo como objetos de conhecimento os números naturais em diferentes contextos, nos cotidianos históricos e científicos e os algoritmos da adição e da subtração. Após o registro das resoluções e das estratégias discutidas em sala, as aulas eram finalizadas por meio de jogos pedagógicos, com o objetivo de retomar e consolidar os conhecimentos trabalhados.

Figura 2: Desenvolvimento das atividades

Fonte: *Dados da pesquisa, 2026.*

Ao longo do desenvolvimento das atividades, foi possível observar a diversidade de estratégias mobilizadas pelos estudantes para solucionar os desafios propostos. Alguns buscaram resolver as situações individualmente, recorrendo ao cálculo mental, ao registro escrito, à contagem nos dedos, às estimativas e à elaboração de estratégias próprias. Outros solicitaram o apoio dos colegas, evidenciando diferentes formas de interação e mobilização dos conhecimentos matemáticos.

Entretanto, também foram observadas situações de resistência à participação nas atividades propostas. Alguns estudantes demonstraram pouco envolvimento, manifestando desinteresse ou dificuldade em aderir às estratégias pedagógicas desenvolvidas. Outro aspecto que chamou a atenção foi a dificuldade apresentada por alguns estudantes em realizar atividades em duplas ou em grupos, o que evidencia que a participação colaborativa também constitui um processo que precisa ser desenvolvido no contexto escolar.

Essas observações indicam que a utilização de metodologias diferenciadas e atividades colaborativas não produz, por si só, o envolvimento

imediato de todos os estudantes. A diversidade de comportamentos, conhecimentos prévios e formas de participação exige do professor uma postura investigativa e flexível, capaz de identificar as necessidades apresentadas pelos estudantes e reorganizar as estratégias pedagógicas sempre que necessário. Nesse sentido, o desafio docente consiste não apenas em propor diferentes atividades, mas em criar condições para que os estudantes se sintam envolvidos, reconheçam sentido nas propostas e desenvolvam progressivamente maior autonomia e participação no processo de aprendizagem.

3 Conclusão

Ao analisar a participação dos alunos, foi possível perceber que o engajamento é maior quando os jogos são incorporados ao cotidiano das aulas. Os alunos demonstram interesse em participar das atividades e, especialmente, em alcançar bons resultados. Dessa forma, observam-se avanços na aprendizagem quando os jogos são utilizados como recurso pedagógico, favorecendo a participação, a interação e a retomada dos conhecimentos trabalhados.

Como é próprio do processo de aprendizagem, alguns alunos ainda necessitam de outros momentos e estratégias para retomar e consolidar os conhecimentos, bem como desenvolver as habilidades previstas. Nesse sentido, os jogos constituem um recurso importante para favorecer a aprendizagem, mas devem estar articulados a outras estratégias pedagógicas que considerem os diferentes ritmos e necessidades dos alunos.

Referências

BERBEL, N. A. N. As Metodologias Ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0. Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do Saeb 2021: dados de proficiência: volume 1 [recurso eletrônico]. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, DF: Inep, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular Para Mato Grosso, 2018. Disponível em: https://www.google.com/search?q=drc+mt+anos+iniciais&rlz=1C1ISCS_pt-PTBR1004BR1004&oq=drcmt&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCQgDEAAYChiABDIGCAAQRRg5MgkIARAAGAoYgAQyCQgCEAAYChiABDIJCAMQABgKGIAEMgkIBBAAGAoYgAQyCQgFEAAYChiABDIJCAYQABgKGIAEMgcIBxAAGO8FMgcICBAAGO8FMgoICRAAGIAEGKIE0gEINjIwNWowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 20 jul. 2025.

MATO GROSSO. Caderno de Gestão Pedagógica 2022. Cuiabá, 2022.

MATO GROSSO. Orientações Para a Semana Pedagógica 2023, Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem – APA. Cuiabá, 2023.

MATO GROSSO. Plano Estadual de Recomposição de Aprendizagem. Cuiabá, 2023.

OLIVEIRA, Raul Rodrigues de. Adição. Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/matematica/adicao.htm. Acesso em: 19 ago. 2026.

OLIVEIRA, Raul Rodrigues de. Subtração. Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/matematica/subtracao.htm. Acesso em: 19 ago. 2026.

ZASLAVSKY, Claudia. **Mais jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro:** diversão multicultural a partir de 9 anos. Tradução: Adriano Moraes Migliavaca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Métodos históricos de multiplicação: possibilidades pedagógicas para o ensino de Matemática nos anos iniciais

Ana Paula de Oliveira Dacol Maria (UNIC)
Katyúscia Giselle da Silva e Lima (UNIC)
Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida (UNIC)

Resumo
O estudo discute possibilidades pedagógicas de métodos históricos de multiplicação para o ensino de Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental. A análise considera a História da Matemática e experiências docentes com o método egípcio, a gelosia e o método japonês. O objetivo foi explorar diferentes maneiras de representar e realizar a multiplicação, para além da aplicação exclusiva do algoritmo convencional. A discussão destaca conceitos como decomposição numérica, duplicação sucessiva, valor posicional, produtos parciais e representação gráfica. A utilização desses procedimentos favoreceu situações de comparação, investigação e argumentação, nas quais os estudantes puderam reconhecer regularidades e justificar estratégias. Os resultados da experiência apontam ampliação do repertório de cálculo e maior visibilidade das relações matemáticas envolvidas na operação. Argumenta-se que os métodos históricos não devem substituir o algoritmo convencional, mas integrar um conjunto de possibilidades didáticas. Conclui-se que a diversidade de procedimentos pode contribuir para uma aprendizagem reflexiva e para o reconhecimento da Matemática como construção histórica e cultural.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. História da Matemática. Métodos de multiplicação. Raciocínio matemático.

1 Introdução

A matemática é uma disciplina que muitos alunos apresentam dificuldades ao longo da trajetória escolar, com isso a importância de se trabalhar de forma diferenciada os conteúdos em sala de aula e assim superar as defasagens dentro do contexto escolar.

A multiplicação é um dos conteúdos fundamentais da matemática, sendo de muita importância para a aprendizagem de diversos outros conceitos matemáticos, o ensino desta operação ainda é marcado pela valorização do algoritmo convencional e pela reprodução mecânica de procedimentos, limitando a compreensão dos estudantes acerca dos significados da operação e das diferentes estratégias de cálculo.

Para este desenvolvimento tornam-se necessárias práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem mais significativa, colocando os estudantes a desenvolver raciocínios através da investigação, comparação e procedimentos para assim conseguir levantar hipóteses e justificar suas respostas. Com isso a história da matemática configura-se como um importante recurso didático pois os conhecimentos matemáticos são construções históricas e culturais, desenvolvidas por diferentes civilizações para atender às necessidades de seu tempo. Ao conhecer diferentes formas de realizar cálculos, os estudantes compreendem que a matemática é dinâmica, construída coletivamente e sujeita a transformações ao longo da história.

Com base nestas estratégias para aprendizagem matemática elencamos três estratégias de cálculo: o método egípcio, o método japonês e a gelosia, também conhecida como método árabe.

O método egípcio tem como estratégias as duplicações sucessivas (dobrar valores) e decomposição de um dos fatores em uma soma de potências de dois, dispensando o algoritmo convencional da multiplicação. Segundo Boyer e Merzbach (2012), ”Os milhares de anos que foram necessários para que o homem fizesse a distinção entre os conceitos abstratos e repetidas situações concretas mostram as dificuldades que

devem ter sido experimentadas para se estabelecer um fundamento, ainda que muito primitivo, para a matemática."

O método japonês tem como forma de usar a multiplicação**,** com representações geométricas por meio de segmentos de reta é uma estratégia visual que representa os algarismos dos fatores por meio de conjuntos de linhas paralelas. As interseções entre essas linhas correspondem aos produtos parciais.

O método árabe conhecido como gelosia, organiza os produtos parciais em uma malha quadriculada, este método é realizado por meio da decomposição de fatores e da soma organizada dos resultados.

Esses métodos possibilitam explorar propriedades e desenvolver propriedades de multiplicação estimulando o pensamento para uma resolução matemática através de formas práticas, desenvolvendo a compreensão sobre o sistema de resolução de equações de multiplicações.

2 História da Matemática como recurso para o ensino da multiplicação

Os procedimentos matemáticos são resultado de um processo histórico de construção desenvolvido por diferentes povos, que buscaram responder às necessidades de seu tempo. Ao longo da história, diferentes estratégias foram elaboradas, aperfeiçoadas e sistematizadas para solucionar problemas relacionados ao comércio, à agricultura, à arquitetura, à navegação e a diversas outras atividades.

A História da Matemática configura-se, assim, como um importante recurso para o ensino, pois possibilita aos estudantes reconhecer que os conhecimentos matemáticos são construções humanas, produzidas em diferentes tempos e contextos socioculturais. Ao conhecer e analisar estratégias de resolução desenvolvidas por diversas civilizações, os estudantes compreendem que uma mesma situação pode ser resolvida por múltiplos caminhos matematicamente válidos. Essa abordagem favorece a investi-

gação, o protagonismo estudantil e a construção de uma aprendizagem mais significativa.

Essa perspectiva dialoga com D'Ambrosio (2019), na perspectiva do Programa Etnomatemática, que busca compreender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, considerando os diferentes grupos, comunidades, povos e nações em que esses conhecimentos são produzidos. Para o autor, esse saber/fazer é contextualizado e responde a fatores naturais e sociais, estando relacionado às maneiras pelas quais os indivíduos lidam com seu ambiente e com as necessidades de seu cotidiano. Dessa forma, reconhecer diferentes formas de produzir e utilizar conhecimentos matemáticos permite compreender a Matemática para além de um conjunto único e universal de procedimentos.

Na mesma direção, Miguel e Miorim (2004) enfatizam que a utilização da História da Matemática nas práticas pedagógicas possibilita aos estudantes compreender a disciplina para além da memorização de procedimentos e da aplicação mecânica de algoritmos. Ao evidenciar que os conhecimentos matemáticos surgiram da necessidade de solucionar problemas concretos, essa abordagem favorece a construção da compreensão conceitual, o desenvolvimento do raciocínio lógico e o entendimento das propriedades matemáticas. Para os autores, o estudo da História da Matemática favorece a compreensão do conhecimento matemático como uma produção humana, dinâmica e em constante transformação, estimulando a investigação, a argumentação e a reflexão sobre diferentes estratégias de resolução.

Entre as possibilidades oferecidas pela História da Matemática, este trabalho destaca os métodos históricos de multiplicação, desenvolvidos por diferentes civilizações ao longo do tempo. A exploração desses procedimentos em sala de aula amplia as possibilidades do ensino-aprendizagem da multiplicação, favorecendo a compreensão das propriedades da operação, a comparação entre estratégias de cálculo, a argumentação e a investigação. A abordagem desses métodos constitui uma estratégia

pedagógica que diversifica os procedimentos de cálculo sem substituir o algoritmo convencional, contribuindo para uma aprendizagem mais reflexiva, significativa e contextualizada. Além disso, permite evidenciar que diferentes povos desenvolveram formas próprias de realizar cálculos, de acordo com seus contextos e necessidades, favorecendo a compreensão da Matemática como uma construção histórica e cultural, perspectiva que fundamenta este trabalho.

2.1 Métodos históricos de multiplicação

Neste trabalho, são apresentados o método egípcio, a gelosia e o método japonês, selecionados por seu potencial pedagógico. Em conjunto, esses métodos possibilitam explorar diferentes conceitos, propriedades e procedimentos envolvidos na multiplicação, como a duplicação sucessiva, a decomposição numérica, o valor posicional, a organização dos produtos parciais e a representação visual da operação. Dessa forma, favorecem a compreensão conceitual da multiplicação e contribuem para o desenvolvimento do raciocínio matemático.

2.1.1 Método egípcio

Neste método, o cálculo baseia-se em sucessivas duplicações, nas quais um dos fatores é decomposto em parcelas correspondentes a potências de base dois. Mendes (2009) apresenta esse procedimento no contexto de atividades de investigação matemática, destacando a chamada "regra do dobro", utilizada pelos egípcios para realizar multiplicações.

Para realizar o cálculo, organizam-se duas colunas. Na primeira, registra-se o número 1 e suas sucessivas duplicações (1, 2, 4, 8, 16...), prosseguindo até o maior valor que não ultrapasse um dos fatores da multiplicação. Na segunda coluna, registram-se as sucessivas duplicações do outro fator. Em seguida, selecionam-se, na primeira coluna, os valores cuja soma corresponde ao fator inicialmente considerado e somam-se os valores correspondentes da segunda coluna, obtendo-se o produto da

multiplicação. Como exemplo, considere a multiplicação dos fatores 16 x 13:

Multiplicador	Multiplicando
1	**16**
2	32
4	**64**
8	**128**

Como queremos multiplicar **16 por 13** e na segunda coluna utilizamos o fator 16, procuramos, na primeira coluna, os valores que, somados, resultam em 13:

$$1 + 4 + 8 = 13$$

Selecionamos, então, as linhas correspondentes:

$$16 + 64 + 128 = 208.$$

Assim, $\mathbf{16 \times 13 = 208}$.

Do ponto de vista pedagógico, esse procedimento possibilita explorar a duplicação sucessiva, a decomposição numérica e a propriedade distributiva da multiplicação. Ao organizar o cálculo em duas colunas, os estudantes podem visualizar a relação entre os valores selecionados e os produtos correspondentes, compreendendo que diferentes parcelas podem ser combinadas para produzir o resultado de uma multiplicação. A estratégia também favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e amplia as possibilidades de cálculo para além da aplicação direta do algoritmo convencional.

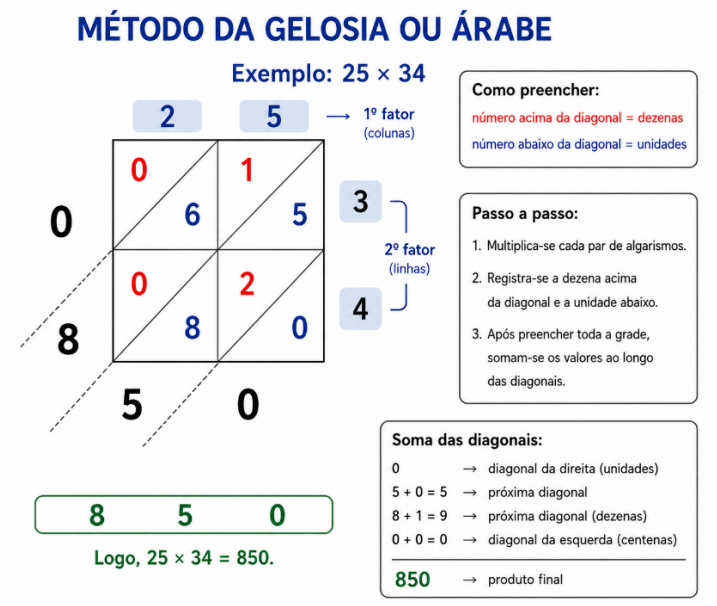
2.1.2 Gelosia (método árabe)

A gelosia, também conhecida como método árabe de multiplicação, é um procedimento histórico cuja origem é atribuída à Índia, entre os séculos XI e XII, sendo posteriormente difundido pelo mundo árabe e introduzido na Europa por meio das rotas comerciais. A denominação *gelosia* surgiu na Itália, entre os séculos XIV e XV, em referência às gra-

des de madeira utilizadas nas janelas venezianas, cuja disposição diagonal remete à estrutura empregada nesse método de multiplicação.

Para realizar a multiplicação, constrói-se uma grade cujas linhas e colunas correspondem à quantidade de algarismos dos fatores. Os algarismos de um dos fatores são registrados na parte superior da grade e os do outro, na lateral. Cada quadrado é dividido por uma diagonal que separa o espaço destinado às dezenas e às unidades de cada produto parcial. Em seguida, multiplica-se cada par de algarismos, registrando-se a dezena acima da diagonal e a unidade abaixo. Após o preenchimento da grade, somam-se os valores ao longo das diagonais, obtendo-se o produto final como aponta o Exemplo (Figura 1) multiplicação de **25** × **34** pelo método da gelosia.

Figura 1: Método da Gelosia ou Árabe



Fonte: *Dados da pesquisa, 2026.*

Do ponto de vista pedagógico, a gelosia favorece a compreensão das ordens do sistema de numeração decimal, da organização dos produtos parciais e da decomposição decimal dos fatores, contribuindo para que

os estudantes compreendam a estrutura da multiplicação e os princípios que fundamentam o algoritmo convencional. Sua representação visual também possibilita acompanhar de forma mais organizada as etapas do cálculo, favorecendo a compreensão das relações envolvidas na operação.

2.1.3 Método japonês

O chamado método japonês de multiplicação, também conhecido como método das linhas ou método visual, utiliza conjuntos de linhas para representar os algarismos dos fatores e suas respectivas interseções. Embora sua atribuição histórica ao Japão não seja consensual, o procedimento é amplamente difundido sob essa denominação e pode ser explorado como recurso visual para o ensino da multiplicação.

Para realizar a multiplicação, cada algarismo de um dos fatores é representado por um conjunto de linhas verticais, enquanto os algarismos do outro fator são representados por conjuntos de linhas horizontais. Mantém-se um pequeno espaçamento entre os grupos de linhas correspondentes a cada algarismo, facilitando a identificação das diferentes ordens do sistema de numeração decimal durante a contagem das interseções. Os pontos de cruzamento são agrupados por diagonais, cuja soma permite obter o produto da multiplicação. Quando o total de interseções em uma diagonal ultrapassa nove, realiza-se o reagrupamento para a ordem seguinte, procedimento equivalente ao transporte de dezenas utilizado no algoritmo convencional.

A representação gráfica favorece a visualização da decomposição dos fatores, das relações entre os produtos parciais e da composição do resultado, possibilitando aos estudantes comparar esse procedimento com outras estratégias de cálculo.

2.2 Contribuições pedagógicas dos métodos históricos de multiplicação

O ensino da multiplicação pode se beneficiar da diversificação das estratégias de cálculo, especialmente quando o algoritmo convencional é articulado a outras formas de representação e resolução. Embora seja um procedimento eficiente e importante para a aprendizagem matemática, sua utilização como única estratégia pode limitar a percepção de que uma mesma operação pode ser resolvida por diferentes caminhos. Nesse sentido, os métodos históricos permitem reconhecer que povos e culturas, em diferentes momentos e contextos, desenvolveram procedimentos próprios para resolver problemas matemáticos, possibilitando aos estudantes perceber que uma mesma operação pode ser realizada por diferentes procedimentos e abrindo espaço para a elaboração e a comparação de suas próprias estratégias. Essa perspectiva encontra respaldo em Miguel e Miorim (2004), ao proporem uma História da Matemática pedagogicamente vetorizada, constituída com finalidades pedagógicas e articulada ao processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa concepção, a História pode contribuir para a problematização dos conhecimentos matemáticos e para a ampliação das formas de abordá-los no contexto escolar.

A exploração de procedimentos históricos pode favorecer uma aprendizagem menos centrada na execução mecânica e mais voltada à compreensão das relações matemáticas envolvidas. Ao resolver uma mesma operação por diferentes caminhos, os estudantes podem identificar regularidades, estabelecer relações, formular hipóteses e explicar os resultados. A utilização de atividades históricas que apresentam diferentes procedimentos de cálculo pode, nesse sentido, criar situações de exploração e investigação, nas quais os estudantes são convidados a observar, questionar e compreender os processos envolvidos.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de tornar mais visíveis conceitos e estruturas envolvidos na multiplicação. A decomposição dos números, o valor posicional, a organização dos produtos parciais e a composição do resultado aparecem de maneiras distintas nos procedimentos analisados. Assim, a comparação entre os métodos pode contribuir para

que os estudantes compreendam as relações que sustentam os cálculos, ultrapassando a execução mecânica dos procedimentos.

Além da compreensão conceitual, a análise comparativa pode favorecer a argumentação matemática. Ao discutir diferentes caminhos para resolver uma mesma operação, os estudantes são incentivados a explicar os procedimentos, identificar semelhanças e diferenças e justificar os resultados. O potencial pedagógico dos métodos históricos, portanto, não está apenas na apresentação de técnicas alternativas, mas na criação de situações que permitam investigar conceitos e relações matemáticas. Nesse processo, o algoritmo convencional permanece como importante instrumento de cálculo, integrado a um repertório mais amplo de estratégias.

Quadro 1: Métodos da Multiplicação

Método	Conceito matemático em destaque	Estratégia predominante	Possibilidades pedagógicas
Egípcio	Dobro e decomposição	Duplicação sucessiva	Favorece o raciocínio matemático e possibilita explorar a decomposição e a composição de parcelas.
Gelosia	Valor posicional e produtos parciais	Organização em grade	Favorece a compreensão dos produtos parciais e a organização do cálculo
Método japonês	Decomposição decimal e representação visual	Representação gráfica por linhas e interseções	Torna mais visíveis as relações entre os fatores, os produtos parciais e o resultado.

Fonte: *Dados da Pesquisa (2026).*

O quadro evidencia que, embora os métodos apresentem procedimentos distintos, cada um possibilita explorar aspectos específicos da multiplicação. A articulação dessas estratégias pode ampliar as oportunidades de aprendizagem, favorecendo a análise dos procedimentos, a compreensão das relações matemáticas envolvidas e a construção de diferentes formas de resolução.

3 Resultados e discussões

A experiência pedagógica com os métodos históricos de multiplicação, desenvolvida em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental entre 2021 e 2023, constituiu a base para a análise apresentada neste trabalho. A utilização dos métodos egípcio, da gelosia e japonês possibilitou explorar diferentes formas de realizar uma mesma operação e estabelecer relações entre os procedimentos históricos e o algoritmo convencional. Durante as atividades, destacaram-se a duplicação sucessiva no método egípcio, a organização dos produtos parciais na gelosia e a representação gráfica por linhas e interseções no método japonês.

A experiência evidenciou também a importância da mediação docente para que a utilização desses procedimentos ultrapassasse a simples execução de técnicas diferentes. Os cálculos foram acompanhados de questionamentos e comparações sobre sua organização, as relações matemáticas envolvidas e as formas de justificar os resultados. Dessa maneira, o interesse despertado pelas diferentes estratégias foi articulado à compreensão dos processos matemáticos presentes na multiplicação.

Outro aspecto observado foi a ampliação do repertório de estratégias de cálculo dos estudantes. Ao conhecer diferentes formas de realizar uma mesma operação, os alunos puderam perceber que um resultado pode ser construído por caminhos distintos, desde que sustentados por relações matemáticas válidas. Essa percepção contribui para superar a ideia de que existe apenas uma forma de realizar uma multiplicação, sem desconsiderar a importância e a eficiência do algoritmo convencional.

Os aspectos observados dialogam com Mendes (2009), para quem a História da Matemática pode constituir uma possibilidade metodológica para a reconstrução e compreensão dos conhecimentos matemáticos. Nessa perspectiva, os procedimentos históricos deixam de ocupar apenas o lugar de informações sobre práticas do passado e passam a constituir recursos para a exploração de conceitos e a análise de diferentes formas de produzir um resultado.

4 Conclusão

A presente pesquisa evidenciou que a aplicação dos métodos históricos de multiplicação nas aulas de matemática constitui uma importante estratégia metodológica para o ensino da Matemática, favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Essas abordagens dos métodos egípcio, japonês e da gelosia possibilitam aos estudantes compreenderem que a multiplicação pode ser resolvida por diferentes procedimentos, ampliando a capacidade dos estudantes de raciocínio, investigação, argumentação e resolução de problemas.

A História da Matemática é uma forma de ampliar as práticas pedagógicas, o professor proporciona aos estudantes uma visão da Matemática como uma ciência construída historicamente por diferentes povos e culturas, rompendo com a concepção de que existe apenas um único caminho para a obtenção de resultados. Essa perspectiva contribui para tornar as aulas mais atraentes e dinâmicas despertando o interesse dos alunos e favorecendo o desenvolvimento do pensamento matemático.

Conclui-se que a utilização de métodos históricos de multiplicação representa um recurso pedagógico relevante para a prática docente, especialmente no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, período em que são consolidadas as bases do pensamento matemático. Este trabalho tem a perspectiva de um ensino que seja mais significativo, investigativo e reflexivo, contribuindo para a superação das dificuldades de aprendizagem em Matemática e para a formação de estudantes mais

críticos, autônomos e capazes de compreender a Matemática como uma construção humana, histórica e cultural.

Referências

BOYER, Carl B.; MERZBACH, Uta C. **História da Matemática**. 3. ed. São Paulo: Blucher, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MENDES, Iran Abreu. Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem. 2. ed. rev. **e aum**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

MIGUEL, Antônio; MIORIM, Maria Ângela. **História na educação matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

O uso do Kahoot! como estratégia de revisão da tabela periódica no 9º ano do Ensino Fundamental

Luana Laiame de Oliveira (IFMT; UNIC)
Ana Claudia Tasinaffo Alves (IFMT; UNIC)

Resumo
O artigo apresenta uma proposta didática de utilização da plataforma Kahoot! para a revisão da Tabela Periódica com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de investigação qualitativa, de natureza bibliográfica e propositiva, ainda sem aplicação em sala de aula. A proposta considera as dificuldades de compreensão da organização dos elementos químicos e de suas propriedades e busca diversificar a revisão de conteúdos frequentemente associados à memorização. Prevê-se a elaboração de um questionário digital sobre símbolos, famílias, períodos, número atômico e propriedades periódicas, com realização individual ou em grupos e discussão final mediada pelo professor. O recurso permite respostas interativas e devolutivas imediatas, que poderão auxiliar na identificação de dificuldades de aprendizagem. Espera-se que a estratégia favoreça a participação e a retomada dos conteúdos estudados, em articulação com outras atividades de Ciências. Conclui-se que o Kahoot! apresenta potencial pedagógico para a revisão da Tabela Periódica, cuja efetividade deverá ser examinada em futura aplicação escolar.
Palavras-chave: Ensino de Ciências. Gamificação. Metodologias Ativas.

1 Introdução

O ensino de Ciências no Ensino Fundamental tem como uma de suas finalidades possibilitar a compreensão de fenômenos naturais presentes no cotidiano dos estudantes. Os conteúdos relacionados à Química per-

mitem o entendimento de transformações, constituição da matéria e do desenvolvimento do senso crítico do estudante. Entre os conteúdos químicos abordados no Ensino Fundamental, destaca-se a Tabela Periódica, que constitui um importante instrumento para a organização e compreensão dos elementos químicos.

O aprendizado da Tabela Periódica para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II apresenta-se como um desafio devido ao caráter abstrato de seus conceitos, à dificuldade de compreender a organização dos elementos químicos e suas propriedades e à predominância de estratégias tradicionais de ensino, focadas na memorização dos elementos químicos. Parte dessas dificuldades também está relacionada aos modelos e representações que exigem do estudante a capacidade de estabelecer relações entre aquilo que é observado macroscopicamente e as explicações relacionadas ao nível microscópico.

Nesse cenário, as metodologias ativas apoiadas em tecnologias digitais configuram-se como importantes estratégias pedagógicas e podem favorecer maior participação e interesse dos estudantes. Isso ocorre porque o estudante, em vez de permanecer exclusivamente como receptor de informações, pode ser envolvido em situações que demandem participação, tomada de decisões, resolução de problemas, interação e reflexão sobre os conteúdos estudados. Com a popularidade dos jogos e games deve-se fazer a escolha do que melhor se aplica à realidade do estudante, que contribua para seu aprendizado e auxilie o professor em sala de aula.

Entre as possibilidades de utilização das tecnologias digitais encontra-se a *gamificação*. A adoção da *gamificação* na educação deriva de uma prática empresarial bem-sucedida, originalmente projetada para otimizar o rendimento e o engajamento profissional.

Para Gaio (2021), a gamificação insere elementos característicos dos jogos em cenários que vão além do mero entretenimento. Essa prática pode ser adotada em diversos setores, como educação, marketing, administração e turismo.

Logo, a gamificação não deve ser compreendida erroneamente somente como aprender por jogos, pois ela vai além do mecanismo do jogo e envolve as atividades contextualizadas.

Nesse contexto, a plataforma Kahoot! se mostra como um recurso digital adequado para a elaboração e realização de questionários interativos. A ferramenta possibilita que o professor apresente questões aos estudantes e acompanhe suas respostas, proporcionando *feedback* sobre o desempenho durante a atividade. Dessa maneira, pode ser utilizada como recurso complementar para revisão de conteúdos, avaliação formativa e identificação de dificuldades. No caso da Tabela Periódica, o *quiz* pode contemplar questões relacionadas aos símbolos dos elementos, número atômico, períodos, famílias e propriedades periódicas, permitindo que o estudante retome conceitos previamente estudados.

O objetivo deste trabalho é propor o uso da plataforma Kahoot! como ferramenta de *gamificação* para apoiar a revisão da Tabela Periódica, visando promover uma aprendizagem mais dinâmica, colaborativa e significativa, além de incentivar a participação dos estudantes nas aulas de Ciências.

A pesquisa caracteriza-se como proposta didática, com abordagem qualitativa e fundamentada em pesquisa bibliográfica. O público-alvo são estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II e a aplicação da atividade é indicada a ser realizada após a etapa de revisão teórica dos conteúdos relacionados à Tabela Periódica.

2 Gamificação

2.1 Conceito e aprendizagem escolar

A palavra *gamificação* possui origem no inglês e consiste na aplicação de elementos de estratégia em jogos eletrônicos. É um método que surge no meio empresarial com o objetivo de engajar os colaboradores nas atividades nesse contexto. A *gamificação* aborda uma técnica de aprendizagem que

consiste na indução do participante a vivenciar um determinado produto ou serviço pelo seu engajamento. Ela apresenta estímulos e recompensas o que favorece a permanência do indivíduo em interações sucessivas. Embora sua utilização inicial esteja relacionada ao contexto empresarial, a gamificação passou a ser incorporada a diferentes áreas, entre elas a educação, adquirindo novas possibilidades de aplicação.

A *gamificação* consiste na incorporação, em contextos que não são propriamente jogos, de características e mecanismos próprios dos games. Destacam-se a construção de narrativas, o feedback contínuo, as recompensas, os objetivos e as regras bem definidas, além de aspectos relacionados à cooperação, à competição, aos desafios, aos níveis de progressão, às tentativas e aos erros (Fardo, 2013). Nesse sentido, sua utilização não implica necessariamente a criação de um jogo completo, mas a apropriação de elementos característicos dos jogos para favorecer o envolvimento dos participantes em determinada atividade.

No campo do ensino, o uso da *gamificação* colabora para o desenvolvimento da aprendizagem de forma atrativa, criativa e motivadora. Para Mello (2026), os jogos no campo da aprendizagem são ambientes que colaboram para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Sendo um ambiente propício para a construção de habilidades relacionadas à resolução de problemas e pensamento estratégico. Logo, os jogos digitais colaboram para o desenvolvimento da aprendizagem por meio do engajamento e resolução de problemas.

Além dos aspectos relacionados à motivação e ao desenvolvimento de habilidades, a gamificação possibilita ao professor organizar diferentes estratégias de acompanhamento e participação dos estudantes. Krupczak e Rocha apontam que:

> A gamificação permite que o professor crie um ambiente motivacional, elaborando um roteiro de estudos que envolva elementos como níveis, pontuação, placar e premiação. Além disso, é possível incorporar características presentes em jogos como

> avatares, histórias, desafios e recompensas (2025, p. 79).

A utilização desses elementos evidencia que a gamificação pode ser planejada de acordo com os objetivos pedagógicos estabelecidos pelo professor, permitindo que diferentes recursos sejam combinados para estruturar as atividades de aprendizagem. Dessa forma, a *gamificação* funciona como uma ferramenta pedagógica para transformar a dinâmica de aprendizagem, permitindo ao professor estruturar um ambiente altamente motivacional. Além disso, "o uso da gamificação, na sala de aula, deve partir das ideias e propostas dos alunos, por meio das quais podem se desenvolver regras e métodos para alcançar o objetivo propostos em cada atividade gamificada" (Silva *et al.*, 2022, p. 11783). Essa participação dos estudantes é relevante porque desloca a gamificação de uma perspectiva centrada exclusivamente na utilização de recursos tecnológicos para uma abordagem que valoriza também o planejamento, a participação e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Entretanto, a incorporação de tecnologias e plataformas digitais ao ensino também exige uma análise crítica sobre suas possibilidades e limitações. Para Pereira, Diniz Júnior e Albuquerque "[...] a Plataformização da Educação, entendida como o uso de plataformas digitais em ambientes escolares, deve ser analisada criticamente" (2025, p. 49). Embora ferramentas como o Kahoot! promovam interações e engajamento, é essencial considerar estudos que validem empiricamente sua eficácia. Desse modo, o potencial motivacional proporcionado pela gamificação não deve ser tomado, por si só, como garantia de aprendizagem, sendo necessário relacionar o uso desses recursos aos objetivos pedagógicos e às evidências de sua contribuição para o processo educativo.

2.2 Kahoot!

O Kahoot! é uma plataforma destinada a criar questionários, que possibilita a estruturação de jogos com perguntas e respostas de múltiplas

escolhas com placar. O professor ao elaborar e aplicar o jogo, ele pode acompanhar o desempenho dos estudantes. O Kahoot permite o desenvolvimento dos questionários via web ou por meio de dispositivos móveis. Ele dispõe de opções de versão paga e gratuita, com variações em suas configurações e funcionalidades.

Na plataforma, há quizzes de conteúdos prontos que o usuário pode escolher, mas também é possível a geração instantânea de quiz a partir de materiais que são inseridos. O ambiente permite a inserção de imagens, vídeos, textos, anotações manuscritas, sendo possível também a configuração de tempo para cada questão ser respondida (Kahoot, 2026).

Para acessar o jogo, o estudante insere um PIN gerado pela plataforma, em seguida insere o nome do participante e executa o questionário. As perguntas são exibidas na tela com as opções de resposta que os participantes deverão escolher. Após a escolha das alternativas pelos participantes, o sistema revela a opção certa e apresenta um gráfico informando o percentual ou total de alunos em cada resposta. A pontuação recebida considera não apenas o acerto da questão, mas também o tempo gasto pelo estudante para responder. Ao término de cada atividade, o professor pode acessar um relatório geral do desempenho da turma, que inclui o gabarito das respostas (acertos e erros) e o tempo gasto por cada aluno.

Dessa maneira, os dados gerados pela plataforma podem ser utilizados pelo professor como instrumento de acompanhamento da aprendizagem, permitindo identificar conteúdos que necessitam de maior retomada ou esclarecimento.

Nesse sentido, o Kahoot! pode ser incorporado às práticas pedagógicas como um recurso de apoio à revisão e à avaliação formativa, especialmente por possibilitar a participação simultânea dos estudantes e o fornecimento de feedback durante a atividade. Sua utilização, entretanto, deve estar articulada aos objetivos pedagógicos da aula, de modo que os elementos de competição e pontuação não sejam considerados como finalidade em

si mesmos, mas como recursos que podem favorecer o envolvimento dos estudantes com o conteúdo.

No ensino de Química, essa possibilidade pode ser explorada em atividades de revisão de conteúdos que envolvem conceitos, símbolos, propriedades e relações entre diferentes elementos. No caso da Tabela Periódica, por exemplo, o Kahoot! pode ser utilizado para retomar conhecimentos sobre símbolos e nomes dos elementos, número atômico, organização dos grupos e períodos e propriedades periódicas, possibilitando ao professor verificar, de maneira dinâmica, quais conceitos foram compreendidos pelos estudantes e quais necessitam ser retomados.

3 Materiais e métodos

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo, viabilizado por meio de uma pesquisa bibliográfica. O procedimento metodológico centrou-se na proposta de intervenção pedagógica mediada pela ferramenta Kahoot!. A proposta busca analisar as potencialidades dessa ferramenta para o desenvolvimento de atividades de revisão e aprendizagem em ambiente escolar.

O texto desta pesquisa passou por um processo de revisão de linguagem e gramática com o auxílio da ferramenta ChatGPT, versão 5.6, no mês de setembro de 2026. O objetivo foi apenas aprimorar a clareza e a fluência da escrita.

4 Resultados e discussões

A proposta da atividade a ser realizada com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências, aborda assuntos sobre símbolos químicos, famílias, períodos, número atômico e propriedades periódicas da Tabela Periódica.

A atividade poderá ser realizada em grupo ou individualmente e deverá ser promovida uma discussão ao final da atividade. A proposta do desenvolvimento da atividade inicia-se com a apresentação do Kahoot! para

os estudantes, sobre suas funcionalidades e modo de uso por meio de dispositivos eletrônicos. Posteriormente, a realização de uma jogada para simular o uso da ferramenta. Na sequência a realização da atividade com os estudantes (Figura 1), a verificação dos resultados por meio do ranking disponível pela plataforma e a devolutiva aos alunos sobre o desempenho por meio do acesso ao relatório (Figura 2). As questões elaboradas como proposta para compor o jogo no Kahoot! estão disponibilizadas ao final desse trabalho, no apêndice I.

Figura 1: Exemplo de uma jogada no Kahoot! (A); questões utilizadas (B).

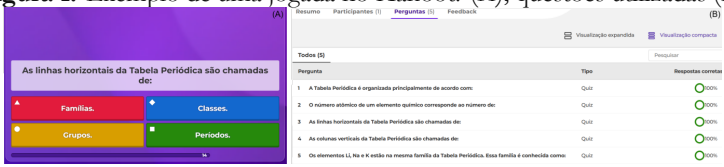
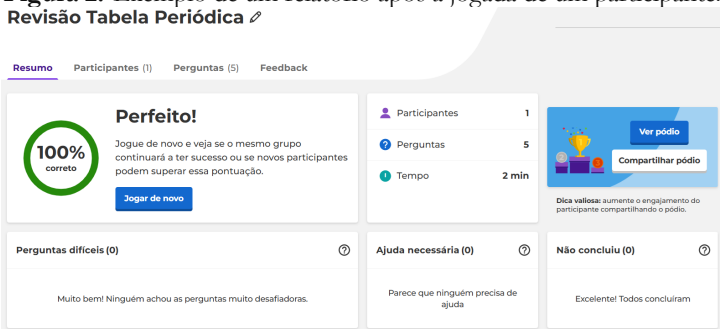


Figura 2: Exemplo de um relatório após a jogada de um participante.



O Kahoot! destaca-se pela facilidade de acesso e pela interface visualmente organizada, o que favorece sua utilização tanto por professores quanto por estudantes. A plataforma também apresenta diferentes possibilidades de aplicação no contexto educacional. Espera-se que a proposta favoreça a revisão e assimilação dos conteúdos de forma interativa, incentive a participação dos estudantes e possibilite ao professor identificar dificuldades de aprendizagem por meio do feedback imediato fornecido pela plataforma.

5 Conclusão

Conclui-se que o Kahoot! apresenta potencial para enriquecer as estratégias de revisão no ensino de Ciências, especialmente no estudo da Tabela Periódica, ao incorporar elementos da gamificação que podem tornar o processo de aprendizagem mais participativo e motivador. Entretanto, a efetividade da proposta deverá ser investigada por meio de sua futura aplicação em contexto escolar.

Referências

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2013.

GAIO, Oriana. **Gamificação**. Curitiba, PR: Contentus, 2021.

KAHOOT! 2026. Disponível em: https://kahoot.it/. Acesso em: 3 set. 2026.

KRUPCZAK, Carla; ROCHA, Flavia Sucheck Mateus da. **Metodologias ativas no ensino de química**. Curitiba, PR: InterSaberes, 2025.

MELLO, Cleyson de Moraes. **Gamificação e Jogos Educacionais**. Rio de Janeiro, RJ: Processo, 2026.

PEREIRA, Larissa de Castro; DINIZ JÚNIOR, Antônio Inácio; ALBUQUERQUE, Cecília Leite. Aprendizagem Tecnológica Ativa no Ensino de Ciências: Uma Abordagem com a Plataforma Kahoot!. **Revista Virtual de Química**, v. 17, n. 1, p. 48-56, 2025.

SILVA, Ricardo da; TOPOLNIAK, Luciano; QUADROS, Andrey Alencar; SANTOS, Silvana de Fátima de. Kahoot como proposta de ferramenta de gamificação no ambiente escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 11780-11794, fev. 2022.

APÊNDICE I

Proposta de questões para compor a revisão pelo Kahoot!

Conteúdo: revisão sobre a Tabela Periódica

Turma: 9º ano do Ensino Fundamental II

A Tabela Periódica é organizada principalmente de acordo com:

a) A massa dos elementos, em ordem decrescente.

b) O número atômico dos elementos, em ordem crescente.

c) O número de nêutrons dos elementos.

d) O estado físico dos elementos.

O número atômico de um elemento químico corresponde ao número de:

a) Nêutrons presentes no núcleo.

b) Elétrons e nêutrons juntos.

c) Prótons presentes no núcleo.

d) Partículas existentes no átomo.

Observe o elemento Na (sódio), cujo número atômico é 11. Podemos afirmar que um átomo neutro de sódio possui:

a) 11 prótons e 10 elétrons.

b) 10 prótons e 11 elétrons.

c) 11 prótons e 11 elétrons.

d) 11 nêutrons e 11 elétrons.

As linhas horizontais da Tabela Periódica são chamadas de:

a) Famílias.

b) Grupos.

c) Períodos.

d) Classes.

As colunas verticais da Tabela Periódica são chamadas de:

a) Períodos.

b) Grupos ou famílias.

c) Camadas eletrônicas.

d) Séries atômicas.

Qual das alternativas apresenta apenas elementos classificados como metais?

a) Ferro (Fe), cobre (Cu) e alumínio (Al).

b) Oxigênio (O), cloro (Cl) e flúor (F).

c) Hélio (He), neônio (Ne) e argônio (Ar).

d) Carbono (C), oxigênio (O) e enxofre (S).

7. Os elementos da família dos gases nobres, como hélio, neônio e argônio, apresentam como uma de suas principais características:

a) Alta reatividade química.

b) Baixa reatividade química.

c) Serem todos metais.

d) Estarem presentes apenas no estado sólido.

O elemento cloro (Cl) pertence à família dos halogênios. Qual dos elementos abaixo também pertence a essa família?

a) Sódio (Na).

b) Cálcio (Ca).

c) Flúor (F).

d) Hélio (He).

Os elementos estão na mesma família da Tabela Periódica. Essa família é conhecida como:

Li – Lítio

Na – Sódio

K – Potássio

a) Metais alcalinos.

b) Metais alcalinoterrosos.

c) Halogênios.

d) Gases nobres.

Sobre a organização da Tabela Periódica, assinale a alternativa CORRETA:

a) Elementos de uma mesma família apresentam algumas propriedades químicas semelhantes.

b) Todos os elementos de uma mesma família possuem a mesma massa atômica.

c) Os elementos são organizados aleatoriamente.

d) Todos os elementos da Tabela Periódica são metais.

Preparação para o SAEB: engajamento coletivo e recomposição da aprendizagem no Ensino Médio

Anne Caroline Fonseca Pereira (IFMT)
Paulo Alexandre Ribeiro de Lima (IFMT)
Geison Jader Mello (IFMT)

Resumo
Este relato descreve uma ação de preparação para a avaliação de Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvida em 2025 com turmas do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Padre Wanir Delfino César, em Cuiabá, Mato Grosso. A proposta articulou atividades acadêmicas e mobilização coletiva para ampliar o envolvimento dos estudantes na avaliação. A escola realizou simulados periódicos, organizou momentos de acolhimento, produziu camisetas de identificação, divulgou vídeos motivacionais elaborados por estudantes e promoveu busca ativa daqueles com histórico de ausência. A experiência evidenciou maior participação nas ações preparatórias, fortalecimento dos vínculos com a escola e retorno de estudantes anteriormente afastados das aulas. Os registros também apontaram oportunidades de retomada de conteúdos e de recomposição de aprendizagens matemáticas durante os simulados e as atividades correlatas. Conclui-se que ações voltadas às avaliações externas podem adquirir significado pedagógico mais amplo quando associam acompanhamento das aprendizagens, participação estudantil e cuidado com as condições de permanência escolar.

Palavras-chave: SAEB. Engajamento estudantil. Recomposição da aprendizagem.

1 Introdução

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é o maior e mais abrangente sistema de avaliação em larga escala do Brasil. Realizado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o SAEB tem como finalidade avaliar a qualidade da educação básica brasileira e produzir diagnósticos que orientam a formulação e o monitoramento de políticas públicas educacionais (Brasil, 2025). No contexto do Ensino Médio, a avaliação incide sobre estudantes do 3º ano e abrange as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, por meio de testes cognitivos referenciados em matrizes de habilidades construídas com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A relevância do SAEB vai além de seu caráter mensurativo. Seus resultados alimentam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e são utilizados por secretarias estaduais e municipais de educação para identificar vulnerabilidades, redirecionar recursos e propor intervenções pedagógicas. Para o professor em sala de aula, os dados do SAEB podem representar um ponto de partida para reflexões sobre a própria prática, desde que sejam apropriados de forma crítica e contextualizada, e não apenas como indicadores de ranqueamento ou pressão por resultados (Franco, 2001).

Contudo, a preparação dos estudantes para essa avaliação nem sempre é acompanhada de estratégias que conjuguem rigor acadêmico e engajamento emocional. Em muitas escolas, a aproximação do SAEB é marcada por ansiedade, desmotivação ou indiferença, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde os jovens carregam múltiplas demandas que competem com o espaço da escola em suas vidas. Criar condições para que esses estudantes se engajem genuinamente em um processo de avaliação externa é, portanto, um desafio pedagógico de primeira ordem.

No Brasil, a pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, impôs uma ruptura abrupta nas rotinas escolares, com a suspensão das aulas presenciais e a adoção emergencial do ensino remoto e híbrido. Esse período,

que se estendeu por quase dois anos em grande parte das redes públicas, deixou marcas profundas no processo de aprendizagem dos estudantes. Dados do INEP (2024) e estudos nacionais e internacionais indicam que as perdas de aprendizagem acumuladas durante a pandemia foram estimadas entre 4 e 10 meses, com impacto mais expressivo em Matemática e entre os estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais/Ufrj, 2022).

A recomposição dessas aprendizagens tornou-se, a partir de 2022, uma das principais prioridades das redes de ensino brasileiras, culminando na instituição do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (MEC, 2023). Esse cenário gerou novos e complexos desafios para os professores, que passaram a atuar simultaneamente no desenvolvimento dos conteúdos do ano em curso e na recuperação de habilidades não consolidadas em períodos anteriores, tudo isso em um ambiente escolar ainda marcado pelos traumas e desigualdades amplificados pela pandemia.

No estado de Mato Grosso, o IDEB de 2023 para o Ensino Médio ficou abaixo da meta estabelecida pelo MEC para várias redes estaduais, evidenciando que os desafios educacionais do pós-pandemia atingiram com força particular a região Centro-Oeste. Nesse contexto, iniciativas locais e situadas que articulem o desenvolvimento de habilidades matemáticas com estratégias de engajamento afetivo tornam-se não apenas desejáveis, mas necessárias. A escola pública do interior e da periferia das grandes cidades precisa encontrar seus próprios caminhos, adaptados às suas realidades, para fazer frente à complexidade dos desafios que enfrenta.

A Escola Estadual Padre Wanir Delfino César, escola pública estadual localizada no município de Cuiabá-MT, não ficou imune a esse contexto. Atendendo estudantes em sua maioria oriundos de bairros periféricos, a escola convive com desafios como a evasão, a infrequência e as defasagens de aprendizagem herdadas dos anos de ensino remoto. Em 2025, com a proximidade da edição do SAEB, a equipe pedagógica e os professores se

mobilizaram para construir uma estratégia de preparação que fosse além do treinamento técnico para a prova, uma estratégia que apostasse no engajamento coletivo como motor da aprendizagem.

É nesse cenário que se insere o presente relato de experiência, cujo objetivo é descrever e refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida com turmas do 3º ano do Ensino Médio em preparação para o SAEB de 2025. A questão central que orientou a experiência foi: como preparar estudantes para uma avaliação externa de forma que o processo seja, ao mesmo tempo, academicamente consistente, afetivamente mobilizador e capaz de produzir efeitos duradouros sobre a recomposição das aprendizagens?

2 Fundamentação teórica

A literatura sobre engajamento estudantil constitui um dos pilares teóricos desta experiência. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) propõem um modelo multidimensional de engajamento que distingue três dimensões inter-relacionadas: a comportamental, que se refere à participação ativa nas atividades escolares e ao cumprimento de normas; a emocional, que envolve o sentimento de pertencimento e as reações afetivas diante das tarefas; e a cognitiva, que diz respeito ao investimento intelectual e ao uso de estratégias elaboradas de aprendizagem. Esse modelo tem sido amplamente utilizado na literatura educacional para compreender os fatores que favorecem ou dificultam o envolvimento dos estudantes com a escola.

Pesquisas recentes reforçam que o engajamento estudantil está associado a uma série de resultados positivos, incluindo melhor desempenho acadêmico, maior motivação, maior frequência escolar e menor probabilidade de abandono (SciELO, 2025). Além disso, alunos engajados tendem a desenvolver habilidades socioemocionais mais robustas, como resiliência, autoconfiança e capacidade de colaboração. Estratégias pedagógicas que promovem senso de pertencimento, desafio adequado e reconhecimento são apontadas como facilitadoras do envolvimento dos

alunos, enquanto a ausência de suporte institucional e familiar aparece como um dos principais fatores de risco para o desengajamento.

No campo das avaliações externas, Bonamino e Sousa (2012) distinguem três gerações de avaliação da educação básica no Brasil, diferenciadas pelo grau de consequências atribuídas aos seus resultados. A primeira geração, diagnóstica, produz informações sem consequências diretas para as escolas. A segunda geração divulga resultados publicamente, criando pressão simbólica por desempenho. A terceira geração associa resultados a incentivos ou sanções materiais. O SAEB, enquanto avaliação de sistema, tem caráter diagnóstico e subsidia políticas educacionais, sem atribuir consequências diretas a escolas ou professores, o que, em teoria, favorece uma apropriação mais reflexiva e menos ansiogênica de seus resultados.

Franco (2001) destaca as potencialidades do SAEB como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, desde que seus resultados sejam apropriados pelas comunidades escolares de forma crítica e construtiva. O autor alerta, porém, para os riscos de uma leitura reducionista dos dados, que pode levar escolas a ”ensinar para o teste”em detrimento de uma formação mais ampla e integral dos estudantes. Essa tensão entre preparação para a avaliação e formação para a vida é uma das mais relevantes no debate pedagógico contemporâneo.

A recomposição das aprendizagens, por sua vez, é compreendida como um conjunto de ações pedagógicas intencionais voltadas a recuperar habilidades não consolidadas, sem abandonar o currículo da série em curso (MEC, 2023). Essa perspectiva rompe com a lógica de repetição pura e simples de conteúdos, propondo intervenções diagnósticas e formativas que articulem as necessidades individuais dos estudantes com as demandas curriculares de cada etapa. Pesquisas indicam que essa recomposição é mais efetiva quando os estudantes compreendem e se identificam com o processo, e quando há pactuação entre professores, estudantes e famílias sobre seus objetivos (Instituto Unibanco, 2023).

O protagonismo estudantil também emerge como elemento central nessa perspectiva. Quando os alunos assumem papéis ativos no processo de aprendizagem, seja produzindo materiais, convocando colegas ou avaliando seu próprio progresso, o engajamento tende a se aprofundar para além da dimensão comportamental, atingindo as dimensões emocional e cognitiva descritas por Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004). A experiência aqui relatada buscou, justamente, criar condições para que esse protagonismo se manifestasse de forma genuína e coletiva, transformando a preparação para o SAEB em um projeto compartilhado pela comunidade escolar.

3 Procedimentos metodológicos

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, fundamentado na perspectiva da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000), que reconhece a experiência vivida pelo professor-pesquisador como fonte legítima de conhecimento pedagógico. A pesquisa narrativa parte do princípio de que os professores produzem saberes a partir de suas vivências em sala de aula e na escola, e que narrar essas experiências de forma sistemática e reflexiva constitui uma contribuição válida para o campo da Educação.

A experiência foi desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2025 na Escola Estadual Padre Wanir Delfino César, escola pública da rede estadual de Mato Grosso, localizada no município de Cuiabá-MT. As turmas envolvidas eram três do 3º ano do Ensino Médio, com um total aproximado de 90 estudantes matriculados. A ação contou com o envolvimento de toda a equipe escolar, professores de diferentes disciplinas, coordenadores pedagógicos, equipe de gestão e funcionários, o que conferiu ao processo um caráter genuinamente coletivo.

A ação pedagógica foi organizada em torno de cinco frentes complementares: (1) elaboração e aplicação de simulados periódicos de Matemática, alinhados à Matriz de Referência do SAEB, com questões no formato

e no nível de dificuldade da avaliação real, contemplando os principais descritores da área; (2) organização de lanches especiais a cada edição dos simulados, como estratégia deliberada de acolhimento e celebração coletiva, presente para todos os participantes, independentemente do desempenho; (3) confecção de camisetas personalizadas para os estudantes, com identidade visual do projeto; (4) produção de vídeos motivacionais protagonizados pelos próprios alunos, convidando os colegas para os simulados e para o dia da prova do SAEB; e (5) busca ativa de estudantes com histórico de ausência, realizada pela equipe pedagógica da escola.

Os dados para este relato foram coletados por meio de observação participante do professor ao longo do processo, registros em diário de campo, análise dos resultados dos simulados aplicados e escuta informal com os estudantes sobre suas percepções. A narrativa articulada nas seções seguintes busca evidenciar tanto o percurso metodológico quanto os sentidos construídos ao longo da experiência, em uma perspectiva reflexiva e comprometida com a melhoria da prática pedagógica.

4 Resultados e discussões

A experiência revelou que a articulação entre preparação acadêmica e mobilização afetiva produziu resultados que superaram as expectativas iniciais da equipe escolar. Desde as primeiras edições dos simulados, foi possível observar um aumento progressivo da adesão dos estudantes, tanto em termos de frequência nos dias de aplicação quanto de envolvimento com as atividades preparatórias. A presença das camisetas e dos lanches nos dias de simulado criou uma atmosfera festiva e acolhedora que contrastava positivamente com o clima habitual das avaliações escolares.

Os simulados de Matemática, elaborados com questões alinhadas aos descritores do SAEB, cumpriram uma dupla função: preparar os estudantes para o formato e o nível de exigência da prova, e funcionar como instrumento de diagnóstico contínuo das lacunas de aprendizagem. Os resultados de cada edição eram discutidos coletivamente em sala de aula, per-

mitindo ao professor identificar os conteúdos que demandavam reforço e planejar intervenções específicas. Esse ciclo de aplicação-correção-intervenção é consistente com o que a literatura aponta como condição para a efetividade da recomposição das aprendizagens (MEC, 2023; Instituto Unibanco, 2023).

A Tabela 1 apresenta as frentes de ação desenvolvidas e os principais efeitos observados em cada uma delas.

Tabela 1: Frentes de ação da preparação para o SAEB e efeitos observados.

Frente de ação	Efeitos observados
Simulados de Matemática	Diagnóstico das lacunas; familiarização com o formato do SAEB; melhora progressiva do desempenho nas edições subsequentes
Lanches especiais	Aumento da adesão e da frequência nos dias de simulado; fortalecimento do clima de celebração e pertencimento coletivo
Camisetas personalizadas	Construção de identidade coletiva; senso de participação em evento significativo; visibilidade do projeto na escola
Vídeos motivacionais	Protagonismo estudantil; convocação dos pares; fortalecimento do vínculo entre os alunos e do compromisso coletivo
Busca ativa	Retorno de estudantes com histórico de ausência; reintegração à rotina escolar após o período de preparação

Fonte: *elaborado pelo autor (2026).*

Do ponto de vista do engajamento, os vídeos motivacionais produzidos pelos próprios alunos evidenciaram uma dimensão de protagonismo estudantil raramente explorada no cotidiano escolar. Ao convidar os colegas para os simulados e para o dia da prova, os estudantes assumiram um papel ativo na construção do processo coletivo, o que se alinha à

perspectiva de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), segundo a qual o engajamento pleno envolve o investimento emocional e cognitivo do estudante, e não apenas a participação comportamental passiva.

As camisetas personalizadas operaram como marcadores identitários de grande impacto simbólico. Em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, frequentes em escolas da rede estadual, o sentimento de pertencimento a um coletivo reconhecido e valorizado é um fator não negligenciável de motivação e frequência escolar. O simples fato de carregar uma peça de roupa com a identidade do projeto comunicava aos estudantes que aquele processo tinha relevância e que eles eram parte central dele.

O lanche especial, estratégia aparentemente simples, revelou-se um elemento de grande eficácia no incremento da frequência. Mais do que um benefício material, funcionou como marcador festivo do coletivo, um sinal de que aquele era um dia diferente, que merecia presença e entusiasmo. Essa lógica de acolhimento e celebração é consistente com o que a literatura aponta sobre o papel das emoções positivas e do suporte institucional no engajamento escolar (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004; SciELO, 2025).

O resultado mais expressivo e inesperado foi o retorno de estudantes afastados à rotina escolar após o período de preparação para o SAEB. Jovens que haviam interrompido a frequência às aulas por razões diversas foram alcançados pela busca ativa da equipe pedagógica e encontraram no processo de preparação para o SAEB uma razão concreta para retornar. Após a prova, parte desses estudantes permaneceu frequentando as aulas regularmente, evidenciando que a experiência havia funcionado como uma ponte de reentrada para a vida escolar, efeito que transcende amplamente os objetivos originalmente estabelecidos.

Esse resultado dialoga com pesquisas que apontam o engajamento como fator de proteção contra o abandono escolar (SciELO, 2025), e sugere que ações de mobilização coletiva, quando conduzidas com cuidado e intencionalidade, podem produzir efeitos que vão muito além da prepa-

ração para uma prova específica. A preparação para o SAEB tornou-se, na prática, uma estratégia de revinculação dos estudantes com a escola.

5 Conclusão

A experiência relatada neste trabalho demonstra que a preparação para avaliações externas pode ser muito mais do que um exercício técnico de familiarização com o formato da prova. Quando planejada com intencionalidade pedagógica, atenção ao aspecto afetivo e envolvimento coletivo da comunidade escolar, essa preparação torna-se um processo formativo amplo, capaz de mobilizar estudantes, fortalecer vínculos comunitários e produzir efeitos duradouros sobre a frequência, o engajamento e a recomposição das aprendizagens.

A articulação entre simulados diagnósticos, estratégias de acolhimento, protagonismo estudantil e busca ativa revelou-se uma combinação potente no contexto da Escola Estadual Padre Wanir Delfino César. Cada frente de ação contribuiu de forma específica e complementar para o resultado geral: os simulados garantiram a consistência acadêmica; os lanches e as camisetas criaram condições afetivas favoráveis; os vídeos motivacionais ativaram o protagonismo; e a busca ativa resgatou estudantes que estavam à margem do processo escolar.

Os resultados indicam que o trabalho em torno do SAEB não precisa, e não deve, ser reduzido à lógica do treinamento para a prova. Ao contrário, pode constituir uma oportunidade genuína de reinvenção das práticas pedagógicas e de fortalecimento do vínculo entre escola, estudantes e famílias. A avaliação externa deixa de ser apenas um instrumento de aferição e passa a ser também um catalisador de transformações na cultura escolar, desde que a escola escolha encará-la como um projeto coletivo, e não como uma imposição burocrática.

Esse achado tem implicações importantes para a formação e a prática docente. O professor que planeja a preparação para o SAEB como uma ação pedagógica intencional e humanizada, e não apenas como um treina-

mento técnico, exerce uma forma de liderança pedagógica que vai além da sala de aula. Ao mobilizar colegas, famílias e estudantes em torno de um objetivo comum, esse professor contribui para a construção de uma cultura escolar mais colaborativa, inclusiva e orientada para o sucesso de todos.

Do ponto de vista da formação do professor-pesquisador, esta experiência reforça o argumento de que a reflexão sistemática sobre a própria prática, no espírito da pesquisa narrativa, é uma forma legítima e necessária de produção de conhecimento pedagógico. Especialmente em contextos de pós-pandemia, onde os desafios da recomposição das aprendizagens são urgentes e complexos, narrativas de professores que encontraram caminhos criativos e humanos para esses desafios precisam ser valorizadas, compartilhadas e estudadas.

Vale destacar, por fim, que a experiência aqui relatada não foi construída com recursos extras ou condições excepcionais. Ela nasceu da criatividade e do comprometimento de uma equipe escolar disposta a olhar para a realidade de seus estudantes com cuidado e escuta. As camisetas foram doadas; os lanches, organizados com recursos modestos; os vídeos, gravados com celulares dos próprios alunos. O que fez a diferença não foi o orçamento, mas a intencionalidade pedagógica, a decisão consciente de que a preparação para o SAEB seria, acima de tudo, um ato de cuidado com os jovens da escola.

Como desdobramentos futuros, pretende-se sistematizar os dados coletados ao longo da experiência de forma mais rigorosa, ampliando a escuta junto aos estudantes e às famílias, e explorando possibilidades de replicação em outras turmas e escolas da rede. A experiência vivida na Escola Estadual Padre Wanir Delfino César deixa uma lição que transcende qualquer métrica: quando a escola aposta no cuidado humano como condição pedagógica, os resultados vão além do que qualquer simulado pode prever.

Referências

ANJOS, Rosana Abutakka Vasconcelos dos; ALONSO, Kátia Morosov; ANJOS, Alexandre Martins dos. A implantação de ambientes virtuais de aprendizagem para os cursos presenciais da Universidade Federal de Mato Grosso. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, v. 2, n. 1, p. 7-20, out. 2015. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/27. Acesso em: 17 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: Informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: Informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 fev. 1998.

DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Trad. **revisada por Eduardo Guimarães**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FREITAS, Talita Cristiane Sutter. A percepção dos discentes sobre as dificuldades na produção do trabalho acadêmico. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos**... Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/77/721. Acesso em: 13 ago. 2021.

HARVEY, David. Para entender O capital: livro I. **Tradução Rubens Enderle**. São Paulo: Boitempo, 2013.

PALMA, Sonia. **Cartografia do imaginário:** a dimensão poética e fenomenológica da educação ambiental. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SANTANA, Margarida Conceição Cunha; VICTOR, Eliene Padilha Felipe. Aprendizagem a distância: comunicação virtual, mediação e interação. In: TOSCHI, Mirza Seabra (org.). **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem:** múltiplas visões. Anápolis: UEG, 2013. p. 125-148.

SCHUCK, Angela Karine; BRIDI, Caroline Neris. Projeto Nós por Elas – orientando recomeços. In: SEMINÁRIO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (SEDEPEX), 2020. Relatos Técnicos, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, v. 4, n. 1, dez. 2020. **Anais eletrônicos**... Caçador: UNIARP, 2020. Disponível em: https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/sedepex/article/download/2569/1279/8393. Acesso em: 18 ago. 2021.

SILVA, Danilo Garcia da; CASAGRANDE, Ana Lara. A multimodalidade e o Ambiente Virtual de Aprendizagem: possibilidades para o fazer pedagógico na contemporaneidade. In: FERNANDES, Terezinha; MACIEL, Cristiano; SANTOS, Edméa (org.). **Multiletramentos e linguagens multimodais 1**. Coleção Educação a distância; v. 15. Cuiabá: EdUFMT, 2020. p. 96-117.

YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17, n. 50, p. 329-351, maio/ago. 2012.

Relato de experiência: filme como recurso pedagógico para estudantes de primeiro ano do Ensino Médio

Jociane Aparecida Rudes Antunes (IFMT)
Ana Claudia Tasinaffo Alves (IFMT)

Resumo
O trabalho relata uma intervenção pedagógica realizada com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, utilizando o filme Estrelas Além do Tempo como recurso para discutir identidade, cultura, relações raciais e desigualdades de gênero. Inicialmente, promoveu-se uma conversa sobre valores e experiências dos participantes. Em seguida, a turma assistiu à obra cinematográfica, ambientada no período da corrida espacial entre Estados Unidos e União Soviética, que apresenta a atuação de mulheres afro-americanas em atividades científicas e matemáticas e as situações de discriminação enfrentadas por elas. Após a exibição, foram realizadas discussões coletivas sobre racismo, preconceito, reconhecimento profissional e participação das mulheres na ciência. O relato destaca as possibilidades de aproximação entre conteúdos escolares e questões sociais por meio da linguagem audiovisual. A experiência permitiu construir um espaço de diálogo sobre temas sensíveis e refletir sobre a superação de barreiras impostas por discriminações de raça e gênero. Conclui-se que o uso mediado de filmes pode enriquecer práticas pedagógicas voltadas à formação crítica dos estudantes.
Palavras-chave: Pensamento crítico. questões de gênero. recurso didático.

1 Introdução

Historicamente, a trajetória das mulheres na ciência e na construção de conhecimento foi estruturada sob preconceitos androcêntricos, encontrando diversas barreiras, embora representem a maioria nas matrículas

nas universidades, ainda permanecem sub-representadas nos níveis mais elevados das carreiras acadêmicas.

Essa diferença pode ser observada nas mídias, onde não há representatividade, a cultura em que estamos inseridos leva as crianças e adolescentes a acreditarem que cientistas são pessoas diferentes, normalmente homens mais velhos, com seus jalecos brancos e que trabalham dentro de laboratórios.

Os livros e materiais didáticos não apresentam espaços dedicados às mulheres cientistas ou às suas contribuições para o desenvolvimento da ciência e, quando os têm, os espaços são mínimos.

Coutinho *et al.* (2025) relatam que durante muitos séculos o trabalho e as contribuições das mulheres nas áreas científicas foram minimizados e negligenciados pela sociedade acadêmica, muitas vezes seus estudos e suas descobertas eram atribuídos aos seus companheiros ou colegas homens que trabalhavam juntos, negando assim seus direitos.

Apesar de muita luta pelos direitos e por séculos de batalhas, ainda há muito o que se conquistar em diferentes áreas da sociedade, principalmente na área científica.

2 Fundamentação teórica

De Negri (2020) relata que a ciência foi estruturada ao longo do tempo por preconceitos eurocêntricos, machistas e elitistas, que impõem barreiras evidentes ao ingresso e à permanência das mulheres nos espaços acadêmicos de prestígio.

Bühler *et al.* (2024) refletem sobre a desigualdade acadêmica, que é refletida e ampliada na divulgação acadêmica e científica por meio das mídias que não retratam a diversidade de perfis raciais, demográficos e geográficos dos cientistas brasileiros, construindo um perfil imaginário social que impede que jovens mulheres, negras e de baixa renda possam imaginar buscar uma carreira científica.

Essa diferença se acentua com estudantes do ensino médio, pois muitos precisam trabalhar para auxiliar na subsistência da família, enfrentando uma dupla jornada que favorece a desmotivação em relação ao futuro escolar e profissional. Na concepção de Grossi *et al.* (2016), o resultado desse contexto é uma intensa desmotivação e desinteresse pelas áreas das ciências, tecnologias e engenharias por não encontrarem nelas qualquer tipo de representatividade.

Nas últimas décadas, os movimentos feministas se acentuaram e, com as críticas sobre o papel das mulheres e seu reconhecimento social, científico e político, as barreiras e a invisibilidade começaram a diminuir. Grossi *et al*. (2016) salientam que no Brasil os avanços são notórios, que as mulheres conseguiram alcançar a igualdade numérica em termos de doutorado no ano de 2004, e dominaram em termos de matrículas gerais no ensino superior e na pós-graduação.

Santos (2016) denuncia que, apesar dos avanços educacionais, os números não se revelam equivalentes no topo da estrutura hierárquica acadêmica. O acesso a bolsas de produtividade em pesquisa, a liderança, a ocupação de cargos de prestígio e a coordenação de instituições renomadas ainda são controlados majoritariamente por homens.

Rodrigues *et al*. (2021) apresentam a mídia como um recurso que reforça a exclusão feminina do campo acadêmico, pois, ao veicular uma imagem homogênea sênior e elitizada de cientistas, promove um movimento de não identificação que atinge diretamente as estudantes de escolas públicas, especialmente as que estão inseridas em um contexto de vulnerabilidade social e econômica, como o do ensino médio noturno.

Pois, para essas estudantes, cuja escolarização noturna resulta da necessidade de sobrevivência e da desigualdade de classe, a universidade e a carreira acadêmica e científica se apresentam como um horizonte inatingível, sufocado pela necessidade de subsistência e pela dupla jornada.

Diante desse cenário complexo, Santos (2016) reflete sobre a desigualdade de gênero, classe, raça e território na ciência, com uma prática

pedagógica emancipadora e reflexiva, buscando um letramento científico crítico. Nessa perspectiva, buscamos discutir e compreender de que modo a segregação de gênero na carreira e as desigualdades favorecem a desmotivação de jovens estudantes do sexo feminino.

Compreender como o recurso audiovisual desperta emoções e estimula o debate, ao utilizar o longa-metragem Estrelas Além do Tempo em sala de aula visando desconstruir estereótipos, permitindo que as estudantes possam ampliar seus horizontes, criando novas perspectivas e projetos de vida contra-hegemônicos.

2.1 Procedimentos metodológicos

O trabalho é um relato de experiência que, *sob a perspectiva de* Larrosa Bondía (2002), é compreendido como uma reflexão que afeta e transforma a nossa prática docente. Essa prática ocorreu em sala de aula por meio de uma intervenção pedagógica intencional de mediação, possibilitando ao professor uma análise sobre o fazer pedagógico como proposto por Nóvoa (1992).

Durante o ano de 2022, ao trabalhar com turmas de primeiro ano matutino e noturno em uma escola pública no estado do Mato Grosso, foi possível perceber que os estudantes, de forma geral, principalmente do ensino noturno, chegavam sempre muito cansados e desmotivados.

As estudantes relatavam que, além da escola e do trabalho, muitas vezes ainda precisavam cuidar de casa, pois, apesar da pouca idade, muitas já estavam em relacionamentos conjugais; diante dessa situação, elas não apresentavam perspectivas acadêmicas e profissionais.

Para muitas destas estudantes, ir à escola era uma obrigação imposta pelas leis que protegem e garantem o acesso e a permanência escolar, e às vezes um momento de desconectar-se de suas obrigações profissionais e familiares.

Diante da realidade exposta, foi necessário buscar um recurso que mostrasse para os estudantes e, principalmente, os do sexo feminino, o

quanto as mulheres batalharam para conquistar seu espaço, o quanto já evoluímos, mas ainda há muito o que conquistar.

A turma do primeiro ano noturno era composta por 29 estudantes, que não sabiam como se encaixavam na sociedade, principalmente as meninas de menor renda. A aula foi desenvolvida no segundo bimestre, no mês de julho de 2022, com o tema "A influência da herança familiar na formação da identidade e do próprio futuro".

Apesar de a aula ser da disciplina de biologia, a inquietação da professora em relação à desmotivação dos estudantes de forma geral e a visível barreira social e econômica que existia entre a realidade e a possibilidade de cursar uma graduação ou conseguir se inserir na vida acadêmica, principalmente das estudantes, eram assustadoras.

Diante da realidade apresentada, a intervenção pedagógica foi pensada e planejada para incentivar os estudantes a pensarem de forma mais ampla e vislumbrarem possibilidades.

A intervenção pedagógica estruturou-se em três momentos, indicados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: etapas da intervenção pedagógica

Etapa	Atividade
Momento 1	Diálogo inicial: roda de conversa com escuta ativa sobre a formação da identidade, pertencimento social e perspectivas de futuro/projetos de vida pós-ensino médio
Momento 2	Exibição dirigida do longa-metragem *Estrelas Além do Tempo* (2016, Dir. Theodore Melfi);
Momento 3	Diálogo guiado pós-filme sobre gênero, raça, classe, preconceito e resiliência na ciência e na sociedade contemporânea.

Fonte: *elaborada pela autora (2026).*

Foi possível discutir como a turma, os valores e a cultura influenciam a vida dos estudantes. Foi realizado um diálogo sobre a identidade de cada um. Eles falaram sobre suas perspectivas para o futuro.

Durante a conversa, foi possível incentivá-los a pensar quais profissões poderiam buscar quando finalizassem o ensino médio. Muitas diziam que só finalizariam aquela etapa, pois precisavam trabalhar e não tinham condições de continuar os estudos. Foi perceptível a desmotivação.

O diálogo realizado no primeiro momento permitiu reduzir a prática baseada em uma educação bancária, possibilitando que a desmotivação desse espaço à curiosidade e à problematização coletiva diante dos questionamentos apresentados. Segundo Freire (1987), a educação precisa ser libertadora e autônoma, baseada na construção coletiva do saber.

Após a socialização, assistimos ao filme "Estrelas Além do Tempo", que se passa no ano de 1961, no ápice da Guerra Fria e da Corrida Espacial dos Estados Unidos e da União Soviética, com protagonistas mulheres afro-americanas que compunham uma equipe liderando cálculos matemáticos cruciais para o sucesso tecnológico estadunidense; no entanto, mesmo com toda essa importância, sofriam preconceitos e discriminações por parte da equipe masculina e branca. Ao final do filme, realizamos diálogos sobre questões raciais, sociais, sobre a diferença de gênero e preconceitos de diferentes tipos.

3 Resultados e discussões

Ao realizar a atividade, durante a roda de conversa no momento em que antecedeu a exibição do filme e problematizou as expectativas escolares das estudantes após a conclusão do ensino médio, era perceptível nas falas da maioria a desmotivação em relação a uma carreira acadêmica.

As estudantes, em sua maioria, se consideravam desprovidas de recursos econômicos e intelectuais para ingressar no ensino superior, assu-

mindo sua condição de submissão ao trabalho precarizado como único recurso material viável.

A utilização do recurso midiático permitiu desmistificar a imagem estereotipada do cientista, ao reconhecer mulheres negras desenvolvendo cálculos complexos, liderando os primeiros computadores digitais, sendo peças fundamentais para o desenvolvimento da tecnologia espacial.

As estudantes puderam vislumbrar possibilidades que antes sequer sonhariam, e desconstruir a ideia de que a ciência é para homens brancos de elite e a abertura à participação de sujeitos diversos, segundo Coutinho *et al.* (2025).

As estudantes identificaram uma representatividade; apesar de o filme se passar na década de 60, no auge da Guerra Fria, conseguiram reconhecer de forma clara as barreiras e preconceitos retratados na tela e relacionar com as desigualdades e discriminações vividas por elas em seus cotidianos na atualidade.

O filme está longe de se apresentar como um recurso meramente ilustrativo ou de entretenimento vazio; de acordo com Rosália Duarte (2002), é um importante recurso de letramento estético e cultural, permitindo o desenvolvimento de sentidos e capaz de aproximar os estudantes da realidade histórica e de lutas complexas.

A exibição do filme permitiu conduzir os estudantes à reflexão e à problematização sobre temas sensíveis e profundos que afetam diretamente uma grande maioria na sociedade contemporânea.

Assim, foi possível articular o fazer educativo da intervenção práxica ao diagnóstico científico-social, relacionando a invisibilidade das cientistas, discutindo como a falta de representatividade impacta diretamente as estudantes e como a sala de aula pode ser um espaço de emancipação e reconstrução de identidades.

O uso do cinema ajuda a dar autonomia aos estudantes, baseada na conversa e na troca de ideias, e é sustentada pela Pedagogia Dialógica de Paulo Freire (1996), que defende que a educação deve ser uma prática de

liberdade que tem como pressuposto a leitura de mundo dos estudantes, promovendo uma reflexão crítica de suas realidades.

Figura 1: plano de aula.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DRE-DIAMANTINO
COORDENAÇÃO DE GESTÃO PEDAGÓGICA
ESCOLA ESTADUAL JOSÉ APARECIDO RIBEIRO – NOVA MUTUM - MT

ROTEIRO PEDAGÓGICO SEMANA/MENSAL
PROFESSOR: Jociane Aparecida Rudes Antunes

- **ÁREA DE CONHECIMENTO:** Ciências da Natureza/Linguagens e suas Tecnologias - Projeto de Vida

MÊS: JULHO/2022
DISCIPLINA: BIOLOGIA
MODALIDADE DE ENSINO: ENSINO MÉDIO
SÉRIE: 1º ano AN, DM, EM e GM
PERÍODO: 2º BIMESTRE
EMA/ Página do material
QUAL A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE EM MIM
MINHA HISTÓRIA DE VIDA: HERANÇAS, TERRITÓRIOS E VALORES.
OS VALORES DE MINHA COMUNIDADE: UM RECORTE SOCIAL
OBJETIVO GERAL: REFLETIR SOBRE A INFLUÊNCIA DA HERANÇA FAMILIAR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E DO PRÓPRIO FUTURO
ABILIDADES A SEREM TRABALHADAS
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.
(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.
(EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.
(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
(EM13LF27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.
M13CNT207) Identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.

PASSO A PASSO: ROTINA PARA ORGANIZAR A SEMANA

Data	Conteúdos/objetos do conhecimento	Estratégias Metodológicas	Atividade(s) complementar(es) a serem desenvolvidas no livro didático – PNLD / outras	Como fazer e onde pesquisar?	Duração Aproximada	Avaliação
1ª Semana 01 a 10/06/22	**FILME : ESTRELAS ALÉM DO TEMPO**	Antes de assistir ao filme, faremos um diálogo sobre o espaço que as mulheres ocupam na sociedade. Após o diálogo, será exibido o longa-metragem indicado no material didático. Será assistido em duas aulas e, após o filme, os alunos discutirão sobre a realidade apresentada e deverão responder a um questionamento sobre a história do filme.	Livro #vivências. Plataforma Educartech.	O filme a ser assistido encontra-se **na plataforma Disney Plus**	1 h e 50 min.	• Os alunos serão avaliados de forma contínua e diversificada: por meio de relatórios, pela interação/envolvimento individual (acesso aos materiais e feedback das atividades);
2ª Semana 13a 17/06/22	**FILME : ESTRELAS ALÉM DO TEMPO**	•apresentado no livro Vivências, página 35;	Plataforma Educartech. Livro #vivências.	O filme a ser assistido encontra-se na plataforma Disney Plus	1 h e 50 min.	

Fonte: *elaborada pela autora (2026).*

4 Considerações

A atividade demonstrou que, ao ser conduzido de forma ética e planejada, o recurso audiovisual possibilita o diálogo em sala de aula, promovendo uma conscientização, minimizando a desmotivação escolar, encorajando as estudantes a reavaliar suas potencialidades e perspectivas, reconhecendo que a universidade e as carreiras científicas são espaços de direito legítimo, permitindo buscar um futuro mais justo, inclusivo e emancipatório. O debate possibilitou aos estudantes de forma geral

perceber que a ciência não é neutra ou exclusivamente masculina, que a inteligência e a capacidade não estão restritas a uma identidade social, racial ou de gênero.

Enfrentar essa realidade de invisibilidade se faz urgente e necessário, é importante que as comunidades e instituições adotem práticas de divulgação científica, visibilizando a produção de mulheres, jovens, negras, indígenas e de populações que estão fora do eixo hegemônico.

Desenvolver práticas diversas que possibilitam a conscientização, a reflexão, transformando a sala de aula em um espaço de resistência e emancipação. Valorizando e resgatando o papel do professor de ciência como um mediador do conhecimento que permite ampliar os horizontes de seus estudantes, formando cidadãos autônomos e críticos em uma sociedade que insiste em invisibilizar e silenciar a construção do saber feminino.

Para concluir, foi possível constatar que a exclusão de meninas e mulheres na ciência não é apenas um dado estatístico, mas uma realidade que silencia e desestimula as vocações de estudantes femininas, principalmente de escolas públicas.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rio de Janeiro**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BÜHLER, Beatriz Ferraz et al. A importância das mulheres na ciência: promovendo a participação feminina na ciência desde a educação básica. **Revista Educação C&T**, v. 1, n. 3, 2024.

COUTINHO, Maria Beatriz Dias; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. Feminismo na percepção de professores de Ciências dos anos finais do ensino fundamental e suas práticas docentes. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 12, n. 2, p. 394-416, 2024.

DE NEGRI, Fernanda. Mulheres na ciência no Brasil: ainda invisíveis? Centro de Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade - Ipea, Central de Conteúdo, mar. 2020.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

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

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro et al. As mulheres praticando ciência no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2016.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

RODRIGUES, Lara Lorhany Gomes da Costa et al. Do presente ao futuro: a mulher na ciência brasileira. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 7, n. 21, p. 35-53, 2021.

SANTOS, Vívian Matias dos. Uma "perspectiva parcial" sobre ser mulher, cientista e nordestina no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 801-824, set./dez. 2016.

GRUPO DE TRABALHO 7
Formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam ciências e Matemática: saberes, práticas e perspectivas investigativas

4 trabalhos

A alfabetização científica na formação de professores: uma análise comparada entre as perspectivas de Paul Hurd e Attico Chassot

Marcos Vinicius Santos Guimarães (IFMT; UNIC)
Karina Eugenia Freitas Fogaça (IFMT; UNIC)
Quézia Gomes Moreira (IFMT; UNIC)
Marcelo Franco Leão (IFMT; UNEMAT)

Resumo
O estudo compara contribuições de Paul Hurd e Attico Chassot ao debate sobre alfabetização científica e suas implicações para a formação de professores. A pesquisa é bibliográfica e exploratória, de abordagem qualitativa comparada, e examina três artigos localizados na base SciELO, considerando publicações de 2000 a 2025. A análise foi orientada por descritores relacionados a ensino, ciências, alfabetização científica e formação continuada. Os resultados indicaram convergências entre os referenciais quanto à importância de compreender a ciência em sua relação com a vida social e de favorecer uma formação comprometida com a cidadania. Destaca-se que a alfabetização científica ultrapassa a transmissão de conceitos, envolvendo leitura crítica da realidade, participação social e capacidade de interpretar informações científicas. A reflexão também aponta desafios enfrentados por docentes diante de transformações tecnológicas e demandas de inclusão. Conclui-se que a formação continuada pode contribuir para práticas de ensino de Ciências mais democráticas, críticas e conectadas às necessidades dos estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização científica. Ciência. Ensino. Formação continuada.

1 Introdução

A educação contemporânea pressiona a formação continuada do professor a adaptar-se ao mundo globalizado e à era de avanços tecnológicos, de acesso amplo e irrestrito à informação, de questões socioculturais, de heterogeneidade, de inclusão e de gênero.

Nesse sentido, Nóvoa (2019) aponta que, no início do século XXI, os professores reaparecem como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Ao nos depararmos com a educação atual, percebemos a necessidade cada vez mais urgente de formação de professores, com o intuito de ampliar seus conhecimentos e prepará-los para atender às exigências atuais. Não apenas para reparar, mas também para difundir as reflexões e reconstruir a prática docente. Conforme Brandi e Gurgel (2002), a formação continuada não deve ser entendida apenas como uma forma de corrigir lacunas da formação inicial, mas como um processo permanente de reflexão, investigação e reconstrução da prática docente.

O ensino deve estar comprometido com a promoção da autonomia do educando, fornecendo recursos para que ele possa agir com responsabilidade em uma sociedade cada vez mais envolvida pela ciência e pela tecnologia.

O presente estudo visa proporcionar uma reflexão teórica quanto à alfabetização científica na formação continuada de professores, espaço de desenvolvimento profissional no qual o professor amplia seus conhecimentos científicos, suas concepções e sua prática e constrói novas possibilidades de intervenção pedagógica e prática para ensino-aprendizagem. Por meio de análise qualitativa comparada de artigos sobre alfabetização científica sob a ótica da literatura clássica de Paul Hurd e da contemporânea de Attico Chassot, identificar convergências e divergências teóricas.

2 Alfabetização científica na formação de professores

O autor Paul Hurd é considerado o primeiro a utilizar o termo "*scientific literacy*", em tradução livre, "alfabetização científica". A expressão aparece em seu livro "*Science Literacy: Its Meaning for American Schools*", publicado em 1958. Ao longo dos anos, Hurd continuou seus estudos, com foco no currículo de Ciências.

Segundo Hurd (1998), a alfabetização científica envolve a produção e a utilização da ciência na vida do homem, provoca mudanças na ciência, com dimensões na democracia, no progresso social e nas necessidades de adaptação do ser humano, e também apresenta várias características que permitirão aos alunos adaptar-se ao mundo variável da Ciência e da Tecnologia e ao seu impacto nos âmbitos pessoais, sociais e econômicos.

Nesse sentido, Chassot (2018) complementa, afirmando que, por meio da alfabetização científica, ultrapassa-se a mera apropriação de conceitos e relaciona-se à possibilidade de compreender o mundo em que se vive e de atuar sobre ele.

Podemos relacionar as necessidades da formação continuada, com as necessidades para o ensino de ciências. Pois se a escola pretende formar sujeitos capazes de interpretar criticamente, é necessário que o professor também disponha de oportunidades permanentes para ampliar seus conhecimentos, questionar suas concepções e refletir sobre suas práticas.

Para Chassot (2018), a alfabetização científica estabelece relação com a formação para a cidadania. O ensino de Ciências não deve limitar-se à apropriação de conceitos científicos, mas também deve contribuir para que os sujeitos compreendam criticamente o mundo no qual estão inseridos e possam atuar sobre ele. Dessa maneira, alfabetizar cientificamente significa ampliar as possibilidades de leitura da realidade, permitindo que os estudantes se desenvolvam criticamente diante dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais que atravessam sua vida cotidiana.

Mello *et al.* (2005) concebem a formação continuada como uma forma de ampliar os conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores, propiciando práticas de ensino de Ciências que valorizem a curiosidade, a participação e a construção do conhecimento pelas crianças. Neste trabalho, os autores defendem que a paleontologia pode ser utilizada na Educação Infantil como instrumento de alfabetização e de construção do conhecimento, desde que seja trabalhada de forma adequada à faixa etária das crianças. Para isso, destacam a importância da formação continuada dos professores, da aproximação entre a universidade e a escola e do uso de práticas pedagógicas criativas e investigativas.

Considerando as reflexões dos autores Nigro e Azevedo (2011), notamos que, para eles, a formação continuada constitui um espaço fundamental para problematizar as concepções dos professores sobre o ensino de Ciências e a própria alfabetização científica. Em seu estudo, demonstram que, embora os docentes reconheçam a importância das Ciências e participem de um programa de formação voltado à promoção da alfabetização científica, ainda persistem dificuldades relacionadas ao domínio conceitual, à definição dos objetivos do ensino de Ciências e à compreensão das implicações pedagógicas da alfabetização científica.

Desta forma, a alfabetização científica, por sua vez, constitui não apenas um objetivo do ensino de Ciências, mas também um horizonte formativo relacionado à participação crítica na sociedade. Também, nesse contexto, a formação continuada e a alfabetização científica deixam de ser dimensões isoladas e passam a interagir, ressignificando o ensino de Ciências.

3 Procedimentos metodológicos

A presente investigação é de natureza básica, adota uma abordagem qualitativa, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, de caráter exploratório, e utiliza o método de análise qualitativa comparativa (QCA), com base em uma teoria de conjuntos,

Crisp-set QCA, em que a condição está totalmente presente (1) ou ausente (0). Nesta tipologia de estudo, permite-se o mapeamento e a análise sistemática das produções acadêmicas sobre uma temática específica, com o objetivo de identificar lacunas pouco exploradas e tendências em um determinado campo do saber.

A pesquisa foi realizada por meio de levantamento de dados no Portal da SciELO, no período de 2000 a 2025, utilizando os seguintes descritores: ”alfabetização científica”, ”Ciências”, ”ensino”e ”formação continuada”, tendo como critérios de inclusão: todos os trabalhos obtidos pela pesquisa; e de exclusão: todos os trabalhos não relacionados. Após a aplicação dos critérios de seleção (inclusão e exclusão), foram obtidas, ao todo, três produções.

Na análise qualitativa comparada, avaliamos os seguintes conjuntos temáticos abordados por Paul Hurd e Attico Chassot: desenvolvimento das capacidades docentes por meio da formação continuada; participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem; e incentivo à análise crítica por parte dos estudantes.

4 Resultados e discussões

Os resultados da pesquisa ressaltam a relevância da alfabetização científica no contexto escolar como fundamento para preparar os estudantes nas dimensões civil, política e social, contribuindo para o exercício de uma cidadania ativa e participativa. No entanto, há evidências de que, na prática, ainda existem barreiras que o professor encontra em suas práticas pedagógicas.

Quadro 1: Relação de pesquisas analisadas.

Cód.	Produção	Autor	Temática	Tipo de Estudo / Metodologia
A1	ENSINO DE CIÊNCIAS NO FUNDAMENTAL I: Perfil de um grupo de professores em formação continuada num contexto de alfabetização científica	Nigro e Azevedo, 2011.	Promoção da alfabetização científica no curso de formação continuada para professores do 1º ao 5º ano.	Abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo com coleta de dados por meio de questionários e entrevistas.
A2	A PALEONTOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Alfabetização e construindo o conhecimento	Mello *et al*, 2005.	A paleontologia como ferramenta lúdica de alfabetização científica: construção do conhecimento na educação infantil e promoção de proximidade entre a universidade e a escola.	Abordagem qualitativa, relato de experiência de intervenção pedagógica.

Cód.	Produção	Autor	Temática	Tipo de Estudo / Metodologia
A3	A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E O PROCESSO DE LER E ESCREVER EM SÉRIES INICIAIS: Emergências de um estudo de investigação-ação	Brandi e Gurgel, 2002.	Alfabetização científica nas séries iniciais: parceria colaborativa e prática docente como ferramentas para a integração do aprendizado de leitura e de escrita.	Abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, com coleta de dados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas.

LEGENDA: A1 – Artigo 1; A2 – Artigo 2; A3 – Artigo 3

Fonte: *Elaborada pelos autores.*

O quadro 01 apresenta os trabalhos obtidos por meio da pesquisa no banco de dados do portal SciELO, destacando o título das produções, a relação de autores que desenvolveram o estudo, o ano de publicação, a temática abordada e o tipo de metodologia utilizada para realizar o estudo.

Quadro 2: Análise Qualitativa Comparada (csQCA)

		Crisp-set				
Ord.	**Conjunto Temático**	**A1**	**A2**	**A3**	**Paul Hurd**	**Attico Chassot**
1	Desenvolvimento das capacidades docentes por meio da formação continuada.	1	1	1	1	1

		Crisp-set				
2	Participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem	0	1	1	1	1
3	Incentivo à análise crítica por parte dos estudantes	0	1	1	1	1

Legenda: *Crisp-set:* valor lógico-binário, (1) há convergência teórica e (0) há divergência teórica.

Fonte: *Elaborada pelos autores.*

Ao analisarmos o Quadro 02, em relação ao primeiro conjunto temático analisado, "desenvolvimento das capacidades docentes por meio da formação continuada", observamos que os três artigos (A1, A2 e A3) convergem entre si e com os autores Paul Hurd e Attico Chassot, ao reconhecerem a formação docente, inicial e continuada, como elemento fundamental para aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, constituindo uma condição importante para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a alfabetização científica.

No A1, os autores identificaram que os docentes do Ensino Fundamental I priorizam o ensino de Língua Portuguesa em detrimento das Ciências e apresentam dificuldades em aplicar o conceito de alfabetização científica aos objetivos escolares. Também, a confiança para o ensino de Ciências deve ser adquirida durante o processo de formação inicial e aprimorada pela formação continuada.

Ainda, Nigro e Azevedo (2011) *apud* Harlen e Holroyd (1997), reconhecem que, independentemente de os professores do ensino primário terem ou não condições de fato, eles sentem-se pouco aptos a darem aulas de ciências e adotam as seguintes práticas: ensinar o mínimo possível de ciências; concentrar-se em áreas que são mais confiantes; confiar em kits e livros-texto; enfatizar modelos expositivos; evitar atividades manipulati-

vas, a não ser as mais simples; evitar usar 'aparatus' que possam dar errado; usar experts externos, sempre que possível.

No A2, os autores Mello *et al.* (2005) destacam a necessidade de ampliar os conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores, aproximando a universidade e a escola e oferecendo condições para práticas nas quais as crianças possam observar, manipular, questionar e construir conhecimentos. O estudo evidencia a importância da formação continuada para que o professor supere a atuação centrada na mera transmissão de conteúdo e reconheça sua função mediadora.

No A3, os autores Brandi e Gurgel (2002) enfatizam que a formação continuada assume caráter permanente, reflexivo e investigativo, articulando a formação, a investigação da prática e a reconstrução da ação docente, e evidenciam que a formação fragmentada ou desvinculada do cotidiano profissional apresenta limitações para promover mudanças efetivas nas práticas pedagógicas.

Segundo Chassot (2018), por meio da promoção da alfabetização científica, pressupõe-se que os professores sejam capazes de compreender a ciência para além de uma coleção de informações, reconhecendo sua relação com a realidade social e com a formação de sujeitos críticos.

Nesse sentido, Hurd (1998) converge com a ideia de que a alfabetização científica envolve a produção e a utilização da ciência na vida do homem, provoca mudanças na ciência, com dimensões na democracia, no progresso social e nas necessidades de adaptação do ser humano, e também apresenta várias características que permitirão aos alunos adaptar-se ao mundo variável da Ciência e da Tecnologia e ao seu impacto nos âmbitos pessoal, social e econômico.

Em relação ao segundo conjunto temático "participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem" (Quadro 02), o A1 distancia-se dos demais autores e evidencia que, na prática, os professores ainda têm dificuldade em ceder espaço ao protagonismo discente, enxergando a par-

ticipação oral e investigativa, muitas vezes, como um entrave ao cumprimento do tempo pedagógico.

No A2, os autores demonstram empiricamente como o envolvimento prático e lúdico mobiliza até crianças bem pequenas (4 a 6 anos), transformando-as de receptoras passivas em multiplicadoras do saber científico para a sociedade. Neste relato de experiência, a Paleontologia foi utilizada como ferramenta lúdica para a alfabetização e a construção do conhecimento na Educação Infantil.

No A3, os autores aprofundam a dimensão epistemológica dessa participação, argumentando que a verdadeira aprendizagem só ocorre quando a voz e as teorias intuitivas das crianças ("ciência dos alunos") são acolhidas e negociadas no espaço escolar.

Chassot (2018) amplia a análise, afirmando que a finalidade desse processo não está apenas em melhorar a transmissão dos conteúdos científicos, mas em contribuir para que a escola forme sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo em que vivem e participar de sua transformação.

Complementando, Hurd (1998) defende que as características de uma pessoa, cientificamente, devem estar embutidas no currículo escolar, no qual os alunos são chamados a solucionar problemas, realizar investigações, desenvolver projetos em laboratórios de apoio e participar de experiências de campo. Estas atividades são compreendidas como preparação para o exercício da cidadania.

O terceiro e último conjunto temático analisado, "incentivo à análise crítica por parte dos estudantes", a A1 descreve que a prática pedagógica dominante tende a ser transmissiva e baseada em manuais didáticos que oferecem respostas prontas, distanciando-se das bases teóricas dos autores Paul Hurd e Attico Chassot que se aproxima do A2 e A3, que defendem que a capacitação continuada deve instrumentalizar o professor para que ele atue como um mediador que estimula a curiosidade e o questi-

onamento constante, permitindo que o aluno construa seu raciocínio com base em evidências materiais.

No A1, apesar de a temática central das discussões teóricas ser a alfabetização científica, o artigo descreve que o desenvolvimento da postura crítica ainda é um objetivo secundário no processo de ensino-aprendizagem ou é ignorado pela maioria dos docentes em exercício, o que reforça a urgência de programas de formação continuada focados nessa dimensão.

Os autores Nigro e Azevedo (2011), em análises dos resultados, destacam, no que se refere à importância dada às disciplinas, que o ensino de Língua Portuguesa, aparentemente, seria considerado uma disciplina de maior destaque, em relação a Ciências e outras disciplinas escolares. O ensino de diferentes disciplinas (incluindo, entre elas, Ciências) poderia, inclusive, estar a serviço do ensino de Língua Portuguesa, porém, não o contrário.

No A2, demonstra-se que a análise crítica começa com o estímulo à curiosidade e com a capacidade de formular perguntas diante de evidências concretas, o que evidencia que mesmo crianças muito pequenas podem desenvolver raciocínios lógicos complexos quando desafiadas por metodologias ativas.

No A3, ao se aproximar do A2, aprofunda a dimensão sociopolítica desse processo, mostrando que o pensamento crítico se consolida quando a escola adota a perspectiva CTS e acolhe as concepções prévias dos alunos para problematizar sua realidade imediata.

De acordo com Hurd (1998), os currículos de ciências destacam que as pesquisas científicas têm hoje um caráter amplamente social, além de envolverem profissionais especialistas em diversas disciplinas. Também deve ser relevante para a vida de todos os estudantes, e não apenas para aqueles que pretendem seguir carreiras científicas, e os métodos de instrução devem demonstrar cuidado com a diversidade de habilidades e interesses dos estudantes.

Chassot (2018) defende que a alfabetização científica pode ser entendida como uma das finalidades do ensino de ciências na educação básica, tendo em vista a necessidade de fazer com que os sujeitos se tornem capazes de analisar informações de cunho científico e tecnológico, valendo-se de argumentos sobre ciências, tecnologias e suas relações com questões sociais e ambientais.

5 Conclusão

O perfil do professor contemporâneo vai além do método tradicional de ensino; é preciso adotar abordagens pedagógicas voltadas à cidadania e ao espírito investigativo e crítico, com o intuito de tornar o estudante protagonista do processo, com foco na formação de pessoas críticas, conscientes e participativas na sociedade.

Os resultados da análise comparada evidenciaram uma convergência entre as produções científicas e os referenciais teóricos analisados, destacando a importância da alfabetização como um processo que permite o estabelecimento de conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita; e de tais conexões nascem os significados e as construções de saberes. Não houve identificação de divergência teórica.

Desta forma, concluiu-se que, tratando-se o ensino como método, diversas barreiras e desafios são enfrentados na docência do século XXI, o que demanda propostas e soluções que auxiliem educadores em diferentes níveis da educação, no processo de formação continuada, propondo uma educação cidadã, humanizada e democrática, com o intuito de reduzir assimetrias, promover a inclusão e o convívio social.

Referências

BRANDI, Arlete Terezinha Esteves; GURGEL, Célia Margutti do Amaral. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 8, n. 1, p. 113-125, 2002.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, jan./abr. 2003.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 8. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

HURD, Paul DeHart. Scientific literacy: new mind for a changing world. In: Science & Education. **Stanford**, USA, n. 82, 1998, p. 407-416.

MELLO, Fernanda Torello; TORELLO, Luiz Henrique Cruz; FREITAS, Maria Beatriz. A paleontologia na educação infantil: alfabetizando e construindo o conhecimento. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 11, n. 3, p. 397-410, 2005.

NIGRO, Rogério Gonçalves; AZEVEDO, Maria Nizete. Ensino de ciências no fundamental 1: perfil de um grupo de professores em formação continuada num contexto de alfabetização científica. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 17, n. 3, p. 705-720, 2011.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

Formação continuada de professores que ensinam Matemática: um relato de experiência no contexto do SAEB na rede estadual de Mato Grosso

Angélica Aparecida Martins da Silva Bueno (UNIC)
Daiana Rodrigues de Sousa (UNIC)
Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida (UNIC)

Resumo
Este relato apresenta a experiência de duas professoras da rede estadual de Mato Grosso que participaram, em 2025, de formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado de Educação, com foco no ensino de Matemática e na preparação para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A atividade, realizada em Cuiabá e Várzea Grande, reuniu docentes que atuam no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental. Durante os encontros, foram examinados descritores de Matemática, estratégias de ensino, planejamento de aulas e atividades relacionadas às habilidades previstas nas orientações curriculares. Também ocorreram momentos de reflexão sobre a prática e compartilhamento de experiências entre participantes. O relato destaca que o estudo dos descritores permitiu repensar o planejamento pedagógico e organizar ações voltadas ao desenvolvimento das aprendizagens essenciais. A experiência evidencia a importância de espaços formativos colaborativos para a qualificação do trabalho docente. Conclui-se que a formação continuada pode apoiar o aperfeiçoamento das práticas de ensino e o acompanhamento das aprendizagens em contextos de avaliações externas.

Palavras-chave: Avaliações Externas. Ensino de Matemática. Prática Docente.

1 Introdução

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma avaliação externa em larga escala, realizada periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de produzir informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira, considerando o desempenho dos estudantes e fatores relacionados ao contexto escolar. Conforme estabelecido pelo Inep, seus resultados contribuem para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas educacionais, além de possibilitarem o acompanhamento das aprendizagens ao longo do tempo. Nesse sentido, Bonamino e Sousa (2012) destacam que as avaliações externas podem fornecer subsídios importantes para o diagnóstico das redes de ensino e para a orientação das práticas pedagógicas, desde que seus resultados sejam analisados de forma crítica e articulados a outros elementos da realidade educacional. Assim, o SAEB não deve ser compreendido apenas como um mecanismo de classificação ou mensuração do desempenho, mas como um instrumento diagnóstico que pode apoiar decisões pedagógicas e contribuir para a melhoria da educação básica.

A formação continuada constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que possibilita ao professor refletir criticamente sobre sua prática, atualizar conhecimentos e construir estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva, António Nóvoa (1992) defende que a formação docente deve estar articulada ao contexto profissional e à reflexão sobre a prática, compreendendo o professor como sujeito de sua própria formação. Assim, a formação continuada não deve ser compreendida apenas como participação em cursos ou capacitações, mas como um processo permanente de reflexão, colaboração e ressignificação das práticas pedagógicas, contribuindo para que os professores enfrentem os desafios educacionais contemporâneos e promovam aprendizagens mais significativas para os estudantes.

Nesse contexto, as escolas com turmas de terminalidades de ensino do 5º ano, 9º ano e 3ª série do ensino médio, visam formações com intuito de preparar os professores de Matemática e Língua Portuguesa para o desenvolvimento dos descritores avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que é fundamental para fortalecer a qualidade do ensino e melhorar os índices da aprendizagem, principalmente em Matemática.

2 SAEB: a importância de conhecer os descritores

O conhecimento, por parte dos professores de Matemática, dos descritores avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é fundamental para o planejamento de práticas pedagógicas mais intencionais e alinhadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Ao compreenderem os descritores e competências presentes nas matrizes de referência, os docentes podem identificar quais conhecimentos matemáticos precisam ser desenvolvidos, selecionar estratégias metodológicas adequadas e elaborar atividades que favoreçam a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a aplicação dos conceitos matemáticos em diferentes situações. Além disso, o domínio desses descritores possibilita ao professor analisar os resultados das avaliações de forma mais crítica, identificando dificuldades e potencialidades dos estudantes e planejando intervenções pedagógicas mais eficazes. Conforme destaca Tardif (2014), os saberes docentes são constituídos por diferentes conhecimentos que se articulam à experiência e à prática profissional; nesse sentido, conhecer os descritores avaliados pelo SAEB contribui para ampliar os saberes pedagógicos do professor e fortalecer sua capacidade de tomar decisões fundamentadas em evidências, sem reduzir o ensino à preparação para a avaliação, mas utilizando-a como instrumento de diagnóstico e promoção da aprendizagem.

2.1 Esquenta SAEB com professores e estudantes do 9º ano

O Movimento **Esquenta SAEB** surgiu como uma ação pedagógica voltada ao fortalecimento das práticas de ensino de Matemática e à preparação dos estudantes do 9º ano da Escola Estadual Cívico Militar Dr. Leônidas Antero de Matos, localizada no CPA III, em Cuiabá-MT. A iniciativa foi desenvolvida com o objetivo de contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes e dos indicadores educacionais da unidade escolar, por meio de ações articuladas entre a equipe pedagógica e os professores. O projeto foi idealizado pelos coordenadores pedagógicos, com a participação e o apoio dos professores que ensinam Matemática, além da colaboração de profissionais convidados de outras unidades escolares e da Diretoria Metropolitana de Educação (DME) de Cuiabá.

O projeto contempla diferentes ações pedagógicas, entre elas a formação continuada dos professores que ensinam matemática, o estudo e a análise das habilidades avaliadas pelo SAEB, momentos de orientação e palestras com os estudantes e atividades de sensibilização e motivação para a avaliação. Como etapa de encerramento, são realizadas atividades lúdicas, brincadeiras e gincanas envolvendo os estudantes, buscando promover a participação, o trabalho coletivo e o engajamento com a aprendizagem matemática.

Dessa forma, o **Esquenta SAEB** busca integrar formação docente, planejamento pedagógico e estratégias de mobilização dos estudantes, compreendendo a avaliação como instrumento de diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem, e não apenas como mecanismo de mensuração de resultados, como aponta a Figura 1:

Figura 1: Esquenta SAEB - 9º anos 2025

Fonte: *Acervo pessoal das autoras, 2025.*

Evidenciamos nosso trabalho com algumas imagens das práticas durante o projeto Esquenta SAEB realizado em 2025. Como fruto do projeto Esquenta SAEB, a comunidade escolar da EECM Dr. Leônidas Antero de Matos comemora um feito inédito com a nota mais alta já atingida pelos estudantes dos 9º anos da escola, fruto de um trabalho coletivo e de muita dedicação.

2.2 Práticas para o SAEB com professores do 5º ano

Este trabalho apresenta um relato de experiência vivenciado nos encontros de formação de professores que ensinam matemática, realizados em Várzea Grande/MT, durante o ano de 2025, voltados ao preparo para

o SAEB com professores do 5º ano do Ensino Fundamental, do ensino regular e do projeto E.T.A. (Escola em Tempo Ampliado).

Os encontros aconteciam quinzenalmente e eram conduzidos por formadores que trabalhavam as habilidades e os descritores avaliados pelo SAEB. A partir da avaliação diagnóstica, eram identificadas as habilidades que apresentavam maior dificuldade, orientando a escolha das atividades e dos conteúdos a serem retomados.

Durante as formações, foram realizadas oficinas e simulados, atividades em grupo e propostas lúdicas. Os professores participavam das atividades, recebiam sugestões para desenvolver em sala e, posteriormente, compartilhavam suas experiências com os colegas. Dessa forma, o relato foi construído a partir das situações vivenciadas, das atividades realizadas e das orientações e discussões ocorridas durante os encontros em destaque na Figura 2.

A imagem registra uma ação de formação continuada realizada em 2025, no município de Várzea Grande/MT. A composição reúne fotografias de professores em momentos de estudo, interação e participação coletiva, além da apresentação de uma formadora, evidenciando um espaço destinado à discussão e ao aprimoramento das práticas pedagógicas relacionadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Figura 2: Formação Movimenta

Fonte: *Acervo pessoal das autoras, 2025.*

As imagens revelam diferentes momentos da formação, caracterizados pelo trabalho colaborativo, pela socialização de conhecimentos e pela participação dos profissionais. Nesse sentido, a imagem não apenas documenta um evento formativo, mas também evidencia a formação continuada como espaço de reflexão sobre os processos avaliativos e seus possíveis desdobramentos no trabalho docente e na aprendizagem dos estudantes.

3 Resultados e discussões

A participação nas formações e nas ações de preparação para o SAEB possibilitou perceber que o estudo dos descritores ganhou mais sentido quando esteve ligado às situações vivenciadas pelos professores e estudantes. Nos encontros, não se tratava apenas de conhecer os conteúdos cobrados na avaliação, mas de pensar em como trabalhar as habilidades em que os alunos ainda apresentavam dificuldades.

Na formação realizada com os professores do 5º ano, em Várzea Grande/MT, a avaliação diagnóstica teve um papel importante. Os resultados ajudavam a identificar os descritores que precisavam ser retomados e, a partir disso, os formadores apresentavam atividades e estratégias para o trabalho em sala de aula. As oficinas também contribuíram para que os professores vivenciassem as propostas antes de aplicá-las com os estudantes.

Um dos aspectos que mais se destacou foi a participação dos professores nas atividades. Eles trabalhavam em grupo, discutiam as propostas e tinham espaço para apresentar suas próprias experiências. Depois, algumas atividades eram levadas para a sala de aula e, nos encontros seguintes, os professores podiam contar aos colegas como havia sido a realização. Esse movimento aproximou a formação da realidade escolar e possibilitou uma troca que não ficava somente entre formador e professor.

No trabalho desenvolvido com os estudantes do 9º ano, por meio do projeto Esquenta SAEB**,** também foi possível perceber essa relação entre formação, planejamento e prática. O projeto envolveu professores que ensinam matemática, equipe pedagógica e outros profissionais, com ações que incluíram estudo das habilidades, orientações aos estudantes, atividades de sensibilização e momentos lúdicos.

As atividades desenvolvidas durante o projeto contribuíram para envolver os estudantes de uma maneira diferente. As brincadeiras, gincanas e outras ações de mobilização buscaram aproximar os alunos da avalia-

ção e estimular a participação. As imagens registradas durante o projeto mostram parte dessas práticas realizadas com os estudantes (Figura 1 e 2).

A experiência do Esquenta SAEB também apresentou um resultado que merece destaque. Ao final do processo, a comunidade escolar da EECM Dr. Leônidas Antero de Matos comemorou a maior nota já alcançada pelos estudantes dos 9º anos da escola.

Considerando as duas experiências, alguns aspectos estiveram presentes de maneira semelhante, como mostra o Quadro 1. A formação dos professores, o estudo dos descritores, a utilização dos resultados diagnósticos, as atividades práticas e a participação dos estudantes apareceram como elementos importantes no desenvolvimento das ações.

Quadro 1: Principais aspectos observados nas experiências de preparação para o SAEB

Aspectos observados	Contribuições percebidas
Estudo dos descritores	Maior compreensão das habilidades a serem trabalhadas
Avaliação diagnóstica	Identificação das dificuldades dos estudantes
Oficinas e atividades práticas	Ampliação das possibilidades de ensino
Troca entre professores	Compartilhamento de experiências e estratégias
Atividades lúdicas	Maior participação e envolvimento dos estudantes
Trabalho coletivo	Integração entre professores, equipe pedagógica e estudantes

Fonte: *Dados da Pesquisa, 2025.*

A partir dessas experiências, percebeu-se que a formação continuada contribuiu para um planejamento mais direcionado. Quando o professor conhece as habilidades que precisam ser desenvolvidas e consegue

relacioná-las às dificuldades apresentadas pelos estudantes, torna-se mais fácil pensar em atividades adequadas para aquela realidade.

Outro ponto observado foi que a preparação para o SAEB pode acontecer de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem. O trabalho com os descritores não precisa ficar restrito à resolução de questões semelhantes às da avaliação. As experiências relatadas mostram que é possível utilizar atividades em grupo, propostas lúdicas, discussões e diferentes estratégias para desenvolver as habilidades matemáticas.

A troca de experiências também se mostrou importante. No caso da formação do 5º ano, os professores tinham espaço para falar sobre aquilo que haviam realizado com suas turmas. No projeto com o 9º ano, o trabalho coletivo entre professores e equipe pedagógica também foi um dos elementos presentes. Essas experiências mostram que a formação pode ser mais significativa quando existe espaço para ouvir e aprender com o outro.

Dessa maneira, os resultados observados não se limitam ao desempenho em uma avaliação externa. A experiência permitiu perceber mudanças na forma de olhar para o planejamento, para os descritores e para as dificuldades dos estudantes. A formação continuada contribuiu para que os professores tivessem mais possibilidades de pensar suas práticas e buscassem estratégias de acordo com as necessidades encontradas em suas turmas.

Assim, as experiências vivenciadas em 2025 reforçam a importância de aproximar a formação continuada da realidade da escola. O estudo dos descritores, quando acompanhado de atividades práticas, análise das dificuldades e troca entre os profissionais, pode contribuir para um trabalho pedagógico mais intencional e para o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes.

4 Conclusão

A análise apresentada evidencia que a formação continuada dos professores constitui uma estratégia essencial para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, especialmente diante dos desafios relacionados às avaliações externas, como o SAEB. O conhecimento das matrizes de referência, das habilidades e dos descritores avaliados possibilita aos professores planejar intervenções mais intencionais, identificar as dificuldades dos estudantes e desenvolver práticas pedagógicas diversificadas, contextualizadas e alinhadas às necessidades de cada turma. Entretanto, é fundamental compreender que o trabalho com os descritores não deve limitar o ensino à preparação para a prova, mas contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas, da autonomia e da aprendizagem significativa.

As experiências do projeto Esquenta SAEB, realizado com estudantes do 9º ano, e das formações destinadas aos professores do 5º ano demonstram que o trabalho coletivo, o acompanhamento pedagógico e a utilização de avaliações diagnósticas podem produzir resultados relevantes para a comunidade escolar. As oficinas, atividades lúdicas, discussões entre professores e ações de motivação dos estudantes favoreceram o engajamento e fortaleceram a responsabilidade compartilhada pela aprendizagem. Desse modo, conclui-se que a formação continuada, articulada ao planejamento, à análise de evidências e à realidade escolar, contribui não apenas para a melhoria dos indicadores do SAEB, mas também para a construção de práticas docentes mais reflexivas, colaborativas e comprometidas com a qualidade e a equidade da educação.

Referências

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Portaria nº 435, de 3 de julho de 2025**(*). Legislação SAEB. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/saeb. Acesso em: 16 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 12 set. 2026.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Recomposição da aprendizagem em Geometria no 8º ano: um relato de experiência com a construção de figuras planas e sólidos geométricos

Ailaidée Pereira dos Santos (UNIC)
Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida (UNIC)

Resumo
O artigo relata uma experiência de recomposição das aprendizagens em Geometria desenvolvida entre março e junho de 2026 com 27 estudantes do 8º ano da Escola Estadual de Tempo Integral Governador José Fragelli, em Cuiabá, Mato Grosso. A proposta foi realizada em duas aulas semanais e partiu da identificação de dificuldades relacionadas às propriedades das figuras planas, às planificações e aos elementos de sólidos geométricos. As atividades envolveram a retomada de conceitos de triângulos, quadriláteros e circunferências, além da construção de cubos, pirâmides, cilindros e cones com materiais recicláveis. Também foram propostas situações-problema sobre áreas, faces, vértices e arestas. O acompanhamento ocorreu por meio de registros, observações, explicações dos estudantes e apresentação dos materiais na Feira das Eletivas. Os resultados indicaram maior participação e compreensão dos conceitos trabalhados, bem como ampliação do interesse pelas aulas. Conclui-se que materiais manipuláveis, associados ao planejamento curricular e ao acompanhamento docente, podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento geométrico e para o protagonismo estudantil.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Geometria. Recomposição da Aprendizagem.

1 Introdução

A geometria constitui um dos campos da matemática que mais contribui para o desenvolvimento do raciocínio espacial, da visualização, da argumentação e da resolução de problemas presentes em diferentes situações do cotidiano. Ao longo da Educação Básica, esse conhecimento possibilita aos estudantes compreender formas, medidas, relações espaciais e diferentes maneiras de representar o espaço, favorecendo a interpretação de situações que ultrapassam o ambiente escolar. Por essa razão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a geometria como uma das unidades temáticas fundamentais da matemática, propondo o desenvolvimento progressivo de habilidades relacionadas às figuras planas, aos sólidos geométricos, às transformações e às medidas (Brasil, 2018).

Apesar dessa relevância, é comum que muitos estudantes cheguem aos Anos Finais apresentando dificuldades na compreensão de conceitos geométricos essenciais, que se tornam mais evidentes quando precisam identificar propriedades das figuras, interpretar planificações, estabelecer relações entre figuras planas e sólidos geométricos ou resolver situações-problema envolvendo áreas e volumes. Em muitos casos, essas limitações estão relacionadas à ausência de consolidação de habilidades desenvolvidas em etapas anteriores da escolarização, comprometendo o avanço das aprendizagens.

Nesse sentido, a recomposição das aprendizagens assume um papel importante ao orientar intervenções pedagógicas voltadas à retomada dessas habilidades. Na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, esse trabalho ocorre em articulação com o Sistema Estruturado de Ensino (SEE), que organiza o planejamento docente por meio de materiais didáticos, orientações pedagógicas e instrumentos de acompanhamento da aprendizagem, como os Mapas de Progresso, instrumentos pedagógicos do SEE, utilizados para identificar e acompanhar a progressão das habilidades não consolidadas pelos estudantes, subsidiando o planejamento, o

monitoramento e o planejamento das ações pedagógicas visando a recomposição das aprendizagens (Mato Grosso, 2025).

No componente curricular de matemática, o Material Estruturado do 8º ano contempla habilidades relacionadas às construções geométricas, às propriedades das figuras planas, às planificações, ao cálculo de áreas e ao estudo dos sólidos geométricos. No entanto, a prática escolar demonstra que muitos estudantes ainda apresentam dificuldades para acompanhar esses conteúdos, quando não dominam conceitos básicos desenvolvidos em anos anteriores. Diante dessa realidade, tornam-se necessárias estratégias pedagógicas que favoreçam a participação dos estudantes e atribuam significado aos conceitos geométricos trabalhados.

Foi nesse cenário que se desenvolveu a experiência em destaque neste artigo, realizada com estudantes do 8º ano da Escola Estadual Governador José Fragelli, em Cuiabá-MT, durante as aulas de Recomposição das Aprendizagens. O objetivo do trabalho é relatar essa experiência, evidenciando as contribuições da construção de figuras planas e sólidos geométricos com materiais manipuláveis para a compreensão dos conceitos geométricos e para o fortalecimento das habilidades previstas para essa etapa da Educação Básica.

2 Fundamentação teórica

2.1 Ensino de Geometria e a construção do conhecimento matemático

A geometria constitui um dos eixos fundamentais da matemática escolar, pois possibilita aos estudantes compreender e interpretar o espaço em que vivem. Mais do que reconhecer formas ou aplicar fórmulas, seu ensino contribui para o desenvolvimento da percepção espacial, do raciocínio lógico, e da resolução de problemas. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que o trabalho com geometria promova a investigação, a argumentação e a construção de estratégias que

permitam aos estudantes compreender propriedades, estabelecer relações entre figuras e aplicar esses conhecimentos em diferentes contextos (Brasil, 2018).

Apesar dessa importância, a aprendizagem desses conteúdos ainda representa um desafio quando o ensino permanece centrado na exposição de conceitos e na repetição de procedimentos, favorecendo a memorização em detrimento da compreensão. Para Lorenzato (2012), a aprendizagem da geometria torna-se mais significativa quando os estudantes observam, manipulam, comparam e representam objetos geométricos, desenvolvendo o pensamento geométrico por meio da exploração e da investigação.

Essa perspectiva é reforçada por Van de Walle (2009), ao afirmar que a aprendizagem matemática se fortalece quando os estudantes investigam situações, testam estratégias e constroem explicações para os conceitos estudados. No ensino de geometria, atividades que envolvem materiais concretos e construção de modelos favorecem a visualização espacial e a compreensão das relações entre figuras planas e sólidos geométricos.

Mendonça (2023) argumenta que a utilização de materiais concretos favorece a compreensão dos conceitos geométricos, ao mesmo tempo em que amplia a participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Corroborando essa perspectiva, Alcântara Filho (2022) ressalta que a construção de modelos significativos potencializa a investigação, a reflexão e o protagonismo discente. Em conjunto, essas contribuições evidenciam que o uso de materiais manipuláveis configura uma estratégia didático-pedagógica relevante para o ensino de Geometria, por possibilitar a construção de conhecimentos de forma mais ativa, significativa e contextualizada.

2.2 Recomposição das aprendizagens e o ensino de Geometria na rede estadual de Mato Grosso

A política de Recomposição das Aprendizagens da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) fundamenta-se no desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas à consolidação das habilidades essenciais não desenvolvidas pelos estudantes. De acordo com o Documento Orientador da Recomposição das Aprendizagens, esse processo deve partir da avaliação diagnóstica e do acompanhamento contínuo das aprendizagens, subsidiando o planejamento de intervenções pedagógicas adequadas às necessidades de cada turma (Mato Grosso, 2025).

Em consonância com essas diretrizes, a Portaria nº 299/2025/GS/SEDUC institui a Recomposição das Aprendizagens como política permanente da rede estadual, atribuindo às escolas e aos professores a responsabilidade pelo planejamento e desenvolvimento de estratégias que favoreçam a consolidação das habilidades previstas no currículo (Mato Grosso, 2025).

Como apoio a esse trabalho, o Sistema Estruturado de Ensino organiza os conteúdos da BNCC em sequências didáticas acompanhadas de orientações metodológicas para o professor. No componente curricular de matemática, o manual do professor propõe a retomada de conhecimentos prévios, a resolução de problemas, atividades investigativas, momentos de revisão e acompanhamento contínuo da aprendizagem (Zattoni; Carvalho, 2025).

No ensino de geometria, essas orientações priorizam a construção de figuras, a exploração de diferentes representações geométricas e a utilização de atividades que favoreçam a compreensão das propriedades das figuras planas e dos sólidos geométricos. Foi nesse contexto que se desenvolveu a experiência com os estudantes, por meio da construção de figuras planas, planificações e sólidos geométricos como estratégia para favorecer a recomposição das aprendizagens e fortalecer as habilidades previstas para o 8º ano do Ensino Fundamental.

3 Material e métodos

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido durante as ações de Recomposição das Aprendizagens na disciplina de matemática, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Governador José Fragelli, localizada no município de Cuiabá, Mato Grosso.

A experiência foi realizada entre os meses de fevereiro e junho de 2026, durante duas aulas semanais destinadas à Recomposição das Aprendizagens. O planejamento das atividades tomou como referência as habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018), o Material Estruturado de Matemática da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, os Mapas de Progresso e as orientações da política de Recomposição das Aprendizagens da SEDUC/MT.

As ações iniciaram com a análise dos resultados da avaliação diagnóstica e das dificuldades apresentadas pelos estudantes em conteúdos relacionados à geometria. A partir desse levantamento, foram planejadas intervenções pedagógicas voltadas à retomada dos conceitos essenciais previstos para o 8º ano, priorizando conteúdos como figuras planas, circunferência, áreas, planificações e sólidos geométricos.

Inicialmente, foram desenvolvidas aulas de revisão dos conceitos básicos de Geometria, contemplando a retomada de definições, propriedades e relações entre os elementos das figuras planas. Nesse momento, buscou-se estabelecer conexões entre os conteúdos e situações do cotidiano, incentivando a participação dos estudantes por meio de questionamentos, discussões e resolução coletiva de problemas.

Na sequência, as aulas passaram a privilegiar atividades práticas (Figura 1) nas quais os estudantes confeccionaram figuras planas, planificações e sólidos geométricos com o uso de materiais recicláveis, como palitos, bolas de isopor, papel-cartão e papelão. Durante a construção dos modelos, foram exploradas as propriedades dos sólidos, a identificação de faces, vértices e arestas, bem como as relações entre as representa-

ções bidimensionais e tridimensionais. O uso de materiais manipuláveis possibilitou a visualização e a exploração dos conceitos geométricos de forma mais concreta, favorecendo a participação ativa dos estudantes e a construção do conhecimento por meio da observação, da experimentação e da interação coletiva (Figura 1):

Figura 1: Confecção de Figuras planas e sólidos geométricos – 8º ano

Fonte: *Acervo da pesquisadora, 2026.*

Ao longo de todo o desenvolvimento da proposta, a mediação docente ocorreu por meio de orientações individuais e coletivas, resolução de problemas, momentos de socialização e discussões sobre as estratégias utilizadas pelos estudantes. Paralelamente às atividades práticas, também foram desenvolvidas as atividades propostas pelo Material Estruturado da rede estadual, buscando articular a recomposição das habilidades essenciais aos conteúdos previstos para o ano escolar.

Como culminância da proposta, os materiais confeccionados pelos estudantes foram organizados e apresentados na Feira das Eletivas da Escola Estadual Governador José Fragelli. A socialização das produções (Figura 2) com a comunidade escolar proporcionou a valorização do protagonismo estudantil, ao mesmo tempo em que evidenciou os conhecimentos construídos ao longo das atividades e o processo de aprendizagem desenvolvido durante a sequência didática.

Figura 2: Feira das Eletivas – Figuras planas e sólidos geométricos – 8º ano

Fonte: *Acervo da pesquisadora, 2026.*

4 Resultados e discussões

O desenvolvimento das atividades evidenciou que a utilização de materiais manipuláveis favoreceu a participação dos estudantes durante as aulas de Recomposição das Aprendizagens. Desde os primeiros encontros, observou-se que muitos estudantes apresentavam dificuldades em reconhecer propriedades das figuras planas, identificar elementos dos sólidos geométricos e estabelecer relações entre representações bidimensionais e tridimensionais. Essas dificuldades também se manifestavam na resolução das atividades propostas pelo Material Estruturado de Matemática, especialmente nos conteúdos relacionados à geometria.

A retomada dos conceitos básicos, realizada antes das atividades práticas, mostrou-se importante para fortalecer conhecimentos que não haviam sido consolidados em anos anteriores. Durante esse processo, verificou-se que a revisão dos conteúdos permitiu aos estudantes compreender conceitos fundamentais, como circunferência, área, perímetro, planificações e características dos sólidos geométricos, estabelecendo uma base para o desenvolvimento das etapas seguintes da proposta.

À medida que os estudantes passaram a construir figuras planas, elaborar planificações e montar sólidos geométricos, observou-se maior envolvimento nas atividades e participação nas discussões em sala de aula. A manipulação dos materiais possibilitou que conceitos anteriormente tratados apenas de forma abstrata fossem visualizados e experimentados, favorecendo a compreensão das propriedades geométricas e das relações entre seus elementos.

Durante as atividades, também foi possível observar o desenvolvimento da cooperação entre os estudantes. A montagem dos sólidos exigiu planejamento, organização, divisão de tarefas e resolução conjunta de dificuldades encontradas ao longo da construção. Em diferentes momentos, estudantes que demonstravam maior facilidade passaram a auxiliar os colegas, favorecendo um ambiente colaborativo de aprendizagem.

A culminância da proposta ocorreu na Feira das Eletivas, ocasião em que os estudantes apresentaram à comunidade escolar os sólidos geométricos, as planificações e os demais materiais produzidos durante as aulas. A socialização dessas produções possibilitou a exposição e a explicação dos conceitos geométricos por meio dos modelos confeccionados, evidenciando a apropriação dos conhecimentos construídos durante as atividades. Além de fortalecer o protagonismo estudantil, esse momento permitiu evidenciar os avanços alcançados no processo de Recomposição das Aprendizagens, consolidando as experiências vivenciadas ao longo da proposta pedagógica.

5 Conclusão

A experiência desenvolvida nas ações de Recomposição das Aprendizagens evidenciou que a utilização de materiais manipuláveis contribuiu para tornar o ensino de geometria mais significativo, favorecendo a participação dos estudantes e a compreensão de conceitos que apresentavam maiores dificuldades. A articulação entre o Material Estruturado de Matemática, os Mapas de Progresso e as atividades práticas possibilitou retomar habilidades essenciais e aproximar os estudantes dos conteúdos previstos para o 8º ano.

A construção de figuras planas, planificações e sólidos geométricos, aliada aos momentos de discussão, resolução de problemas e à socialização das produções na Feira das Eletivas, fortaleceu o envolvimento dos estudantes e evidenciou que a aprendizagem se torna mais significativa quando eles participam ativamente da construção do conhecimento. Além de tornar o ensino de Geometria mais dinâmico e contextualizado, essa abordagem favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do protagonismo estudantil, contribuindo para a consolidação das aprendizagens construídas ao longo da sequência didática.

Embora esta experiência esteja vinculada a um contexto específico, os resultados evidenciam que práticas pedagógicas fundamentadas na experimentação e no uso de materiais concretos podem contribuir significativamente para a recomposição das aprendizagens em Geometria. Nesse sentido, espera-se que este trabalho possa inspirar outros professores a desenvolver propostas semelhantes, adaptadas às particularidades de seus contextos escolares, fortalecendo o ensino de Geometria e favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas.

Referências

ALCÂNTARA FILHO, José de. **Materiais potencialmente significativos para o ensino de Geometria Espacial**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

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

LORENZATO, Sergio. **Educação Geométrica:** teoria e prática. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador da Recomposição das Aprendizagens**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 299/2025**/GS/SEDUC, de 24 de novembro de 2025. Institui diretrizes para a Recomposição das Aprendizagens na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2025.

MENDONÇA, Caroline de Souza. **O uso de materiais concretos para o ensino de Geometria Espacial:** uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

VAN DE WALLE, John A. **Matemática no Ensino Fundamental:** formação de professores e aplicação em sala de aula. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZATTONI, Rafael; CARVALHO, Thomas Dall'Acqua. **MAXI:** 8º ano: ensino fundamental: anos finais: caderno 1: Matemática: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2025.

Relato de experiência: gamificação como estratégia metodológica na formação continuada de professores

Rosana Pereira Barbosa Franco (IFMT)
Liandra Mendonça Pinheiro (IFMT)
Kívia Botelho Moreira (IFMT)
Sérgio Gomes da Silva (IFMT)

Resumo
O trabalho relata uma formação continuada realizada com 26 professores da Escola Estadual Rainha da Paz, em Vale de São Domingos, Mato Grosso, sobre o uso pedagógico da gamificação. O objetivo foi apresentar alternativas acessíveis de criação de atividades com elementos de jogos, sem exigir domínio avançado de tecnologias digitais. A proposta incluiu discussão de conceitos de gamificação, apresentação das ferramentas Wordwall, Genially e Gemini e produção colaborativa de atividades relacionadas aos componentes curriculares dos participantes. Organizados em grupos de cinco integrantes, os professores planejaram propostas gamificadas e compartilharam os resultados com os colegas, refletindo sobre possibilidades de aplicação em sala de aula. Os registros da experiência evidenciaram participação nas etapas da formação e elaboração de materiais didáticos com ferramentas digitais. A análise indica que o planejamento coletivo e a experimentação podem ampliar a confiança docente na utilização desses recursos. Conclui-se que ações formativas contextualizadas contribuem para diversificar estratégias pedagógicas e fortalecer a cultura digital na escola.

Palavras-chave: metodologias ativas. prática pedagógica. tecnologias digitais.

1 Introdução

As mudanças e os desenvolvimentos contínuos no panorama das tecnologias educacionais exigem que os professores renovem constantemente seus conhecimentos, habilidades e estratégias de ensino-aprendizagem. De acordo com Moran (2003), a integração das tecnologias digitais na escola oferece uma oportunidade única de transformar os ambientes de aprendizagem em espaços mais dinâmicos e colaborativos. Esse aspecto da prática docente apoia os educadores no desenvolvimento de metodologias inovadoras que podem levar à avaliação da aprendizagem e do envolvimento dos estudantes. Considere-se o fato de que o ensino é universalmente reconhecido como uma profissão altamente complexa, que agrega várias formas diferentes de conhecimento adquiridas em diferentes momentos de suas carreiras. Para Tardif (2014), o conhecimento do professor consiste em: conhecimento oriundo da formação acadêmica, da experiência profissional e das relações estabelecidas na vida escolar diária. E é aqui que o desenvolvimento profissional entra, ao permitir a reflexão sobre as práticas e o compartilhamento de experiências que podem, gradualmente, constituir um novo conhecimento a partir dos desafios que emergem da própria prática. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) argumenta que a formação docente deve ter como centro o desenvolvimento profissional do próprio professor, valorizando o que ele sabe e criando espaços para a reflexão coletiva sobre a prática. Os processos de formação devem possibilitar o protagonismo do professor para a colaboração entre docentes e o compartilhamento de experiências, bem como a construção de comunidades de aprendizagem. As contribuições de Freire (1996) para a formação profissional contínua compreendem a educação como um processo permanente de construção e reflexão. O ensino é um processo em evolução de construção de conhecimentos que exige pesquisa, reflexão e a reconsideração para aprender ao longo de toda a vida. Isso o leva a afirmar que a formação docente não se conclui com a finalização de cursos ou com a certificação, mas envolve reflexividade contínua sobre eles melhoram a

sua autonomia mental e a intervenção pedagógica. Por fim, algo mais também digno de menção é a articulação entre teoria e prática. Pimenta (2012) argumenta que a prática docente deve ser concebida como o ato de abrir espaço para o conhecimento: em outras palavras, o professor é um pesquisador da sua própria prática. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional duradouro deve também possibilitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas a construir estratégias para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. As concepções de Imbernón (2000) sobre a formação continuada devem envolver uma reflexão constante sobre a atividade docente, uma oportunidade de construir profissionalismo e a colaboração entre professores, além da adaptação da própria prática de acordo com o que é necessário pelos nossos estudantes e pelos diferentes contextos. Contudo, a prática pedagógica está estreitamente ligada às experiências e ao contexto dos professores, de modo que a formação deve partir dos desafios e das situações reais da vida escolar cotidiana.

De acordo com Kenski (2012), as tecnologias são inseridas nas mais diversas dimensões da vida social e, especialmente, no contexto escolar, podem modificar as formas de ensino-aprendizagem, exigindo novos conhecimentos dos professores para sua prática pedagógica. Diante do cenário das novas tecnologias digitais, a formação continuada torna-se ainda um termo mais pertinente. A cultura digital tem modificado formas de comunicar, acessar informações e condições para a produção de conhecimentos, fazendo com que professores adquiram competências que lhes permitam articular esses recursos em processos educacionais. Conforme afirma Brasil (2022), a formação de professores deve refletir sobre aspectos de conhecimento e prática no pensamento computacional, na cultura digital e no uso crítico, ético e responsável das tecnologias, para que possam ser incorporados às práticas de ensino e ao desenvolvimento das competências designadas para os estudantes. Assim, torna-se necessário fomentar espaços inovadores para a autonomia e o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento em projetos de formação

docente quanto ao uso pedagógico das tecnologias. No entanto, a efetividade dessas ferramentas depende de processos formativos que ofereçam aos professores retorno teórico e prático sobre como utilizá-las de maneira contextualizada. No caso de Mato Grosso, as ações de formação continuada desenhadas no âmbito do Programa EducAÇÃO 10 Anos têm buscado fortalecer habilidades pedagógicas e competências digitais para os educadores. Ações formativas que visam ajudar os professores a implementar novas estratégias conforme o currículo e as demandas educacionais atuais. Apesar dos avanços observados, a formação do professor deve continuar a construir conhecimento profissional adaptável não apenas à diversidade e ao contexto dos estudantes, mas também capaz de ajustar constantemente as tarefas educacionais (Imbernón, 2000). Nesse contexto, torna-se essencial consolidar a escola como um ambiente de formação e atuação profissional, pautado na gestão democrática e em práticas pedagógicas participativas, capazes de promover a criação de redes de aprendizagem e formação continuada entre os docentes, focada na perspectiva reflexiva, que se caracteriza como uma política voltada à valorização do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, bem como ao fortalecimento das instituições escolares (Pimenta, 2012). No entanto, algumas políticas importantes sobre a formação de professores ainda necessitam de melhorias para garantir que as condições estejam adequadas para que os docentes participem plenamente dos processos formativos. Isso inclui sobrecarga de trabalho, recursos limitados e a demanda por uma formação mais contextualizada defendem políticas públicas que valorizem o desenvolvimento profissional docente. Assim, precisamos pensar sobre a necessidade de investir na formação continuada, ou seja, colocar o professor como personagem central do processo educativo e oferecer condições para que ele possa integrar com facilidade a aprendizagem dos estudantes e seu desenvolvimento integral.

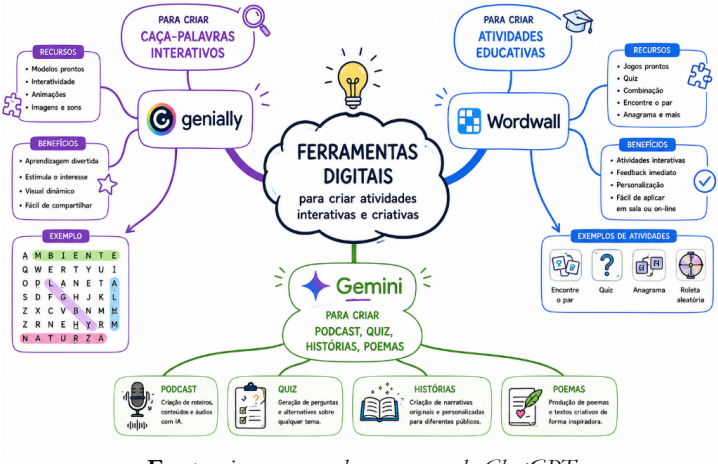
Portanto, este artigo tem como objetivo relatar uma experiência de formação continuada desenvolvida com professores da Escola Estadual Rai-

nha da Paz (EERP), localizada no município de Vale de São Domingos–MT, cuja ideia norteadora foi a discussão sobre o uso da gamificação como estratégia de ensino e de aprendizagem.

2 Materiais e métodos

A presente pesquisa é um relato de experiência, de abordagem qualitativa, resultado de uma ação de formação continuada realizada com professores da Escola Estadual Rainha da Paz (EERP), no município de Vale de São Domingos – MT. A formação integra as ações do Programa EducAÇÃO 10 Anos e teve como foco a apresentação e a experimentação de ferramentas digitais para a construção de atividades gamificadas. A formação foi implementada com 26 professores, foi apresentada a BNCC computação, onde este documento traz orientações sobre uso das tecnologias no ambiente escolar, em diferentes áreas do conhecimento. Por fim, os professores foram divididos em grupos por área de conhecimento com aproximadamente cinco pessoas, o que incentivou a colaboração e a troca de experiências. Os grupos tiveram de elaborar uma atividade gamificada de acordo com a sua área de atuação, utilizando ferramentas digitais apresentadas anteriormente na formação. Cada equipe escolheu uma entre diferentes opções tecnológicas apresentadas, como: Gemini, usado para criar podcasts, poemas e quiz; O Genially foi utilizado para desenvolver caça-palavras interativos; O Wordwall foi usado para construir jogos educativos e atividades dinâmicas (Figura 1).

Figura 1: A imagem representa as possibilidades de uso das ferramentas digitais para criação de atividades interativas educativas a partir das aprendizagens desenvolvidas na formação.



Fonte: *imagem gerada com o uso do ChatGPT.*

Ao final desse processo, os grupos socializam as atividades produzidas com os demais participantes, explicando as estratégias que empregaram, as possíveis oportunidades pedagógicas que identificaram e quais mudanças precisam fazer para um contexto de sala de aula.

3 Resultados e discussão

Os resultados da formação demonstram envolvimento dos participantes em todas as etapas, a organização dos participantes em grupos de aproximadamente cinco professores cada mostrou-se relevante para o desenvolvimento das atividades. Ao trabalharem de forma coletiva foram oportunizados momentos de discutir possibilidades de aplicação dos recursos digitais, compartilhar conhecimentos prévios e buscar soluções para os desafios apresentados durante a elaboração das atividades. Nesse sentido, a formação ultrapassou a perspectiva de uma capacitação centrada na transmissão de informações, constituindo-se como um espaço de experimentação, diálogo e construção coletiva. Durante o desenvolvimento das atividades, alguns professores pareciam fazer o uso de recursos digi-

tais em suas práticas pedagógicas, no entanto, não conheciam as variadas funcionalidades possíveis das ferramentas digitais que foram apresentadas. Essa constatação evidencia que a presença da tecnologia no cotidiano escolar não significa, necessariamente, que os recursos disponíveis sejam explorados em todas as suas possibilidades pedagógicas. Segundo Kapp (2012), elementos de jogo alinhados com objetivos educacionais é um dos desafios mais importantes. Dessa forma, a formação possibilitou ampliar o repertório dos docentes, apresentando ferramentas e funcionalidades que podem ser incorporadas ao planejamento das aulas de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de cada componente curricular.

A experiência prática foi um dos aspectos mais significativos da formação, pois permitiu que os professores assumissem uma posição ativa na elaboração das atividades. Em vez de apenas conhecerem teoricamente as ferramentas, tiveram a oportunidade de experimentar alguns recursos tecnológicos reais, proporcionando-lhes uma visão ampliada do que é possível usar para realizar planejamento e criar atividades de aprendizagem mais ativas, interativas e envolventes. As atividades produzidas demonstraram criatividade e adequação ao conteúdo curricular das disciplinas trabalhadas, demonstrando a possibilidade de utilizar diferentes recursos digitais para abordar conteúdos curriculares. A utilização do Gemini por exemplo permitiu a geração de podcasts, e quizzes contextualizados, onde a ferramenta mostrou-se relevante não apenas pela capacidade de auxiliar na produção de conteúdos, mas também pela possibilidade de adaptar as propostas aos diferentes componentes curriculares e níveis de ensino. Nesse processo, os professores puderam perceber que ferramentas baseadas em inteligência artificial podem atuar como recursos de apoio ao planejamento, desde que utilizadas de maneira crítica, intencional e alinhada aos objetivos pedagógicos. A elaboração de quizzes possibilitou aos docentes refletirem sobre estratégias de avaliação e revisão de conteúdos de maneira mais dinâmica. A utilização de perguntas, resolução

de problemas matemáticos, desafios e feedbacks pode favorecer a participação dos estudantes e possibilitar ao professor identificar dificuldades de aprendizagem. O Genially forneceu atividades interativas na forma de um caça-palavras sobre coleta seletiva, a utilização desse tipo de recurso pode favorecer a exploração de conteúdos de maneira mais interativa, possibilitando que o estudante participe ativamente da atividade proposta. Para os professores, a experimentação da ferramenta permitiu identificar novas possibilidades para diversificar as estratégias utilizadas em sala de aula, especialmente em atividades de revisão, sistematização e retomada de conteúdos. Outro recurso explorado foi o Wordwall, que por sua vez, é reconhecido pela simplicidade dos jogos educativos que podem ser executados como atividades em sala de aula e em sequências com outros durante o uso físico. Outras pesquisas já adotaram o uso dessas ferramentas tecnológicas, e encontraram resultados semelhantes. Para Meroto *et al.* (2024), enquanto a gamificação for implementada de maneira eficaz e monitorada continuamente, ela pode ser uma excelente forma de aprimorar o processo educacional. Domínguez *et al.* (2013) observaram um aumento prolongado da motivação em sala de aula ao utilizar elementos baseados em jogos no currículo escolar. Mendes (2019) apresenta possíveis relações da Gamificação com a aprendizagem significativa, tentando esclarecer que são considerados relevantes para a aprendizagem significativa. A gamificação é um dos possíveis produtos com os quais se pode trabalhar como material para um ensino significativo (Ausubel, 2003). Concomitante com essa linha de pensamento, Meroto *et al.* (2024) afirmam que a gamificação na educação representa uma forma poderosa e moderna de aprimorar a aprendizagem e o envolvimento dos estudantes. como uma metodologia capaz de aumentar a motivação, a interação e a apropriação da aprendizagem pelos estudantes, promovendo inclusive uma aprendizagem significativa. A experiência também possibilitou discutir a importância do planejamento pedagógico para a utilização das tecnologias e da gamificação. Durante as atividades, tornou-se evidente que

a utilização de uma ferramenta digital, por si só, não garante inovação ou melhoria da aprendizagem. É necessário que o recurso esteja articulado aos objetivos educacionais, aos conteúdos trabalhados e às necessidades dos estudantes. Assim, a formação contribuiu para ampliar a compreensão dos professores de que a tecnologia deve ser utilizada como meio para potencializar as experiências de aprendizagem, e não como finalidade isolada. Enquanto a gamificação for implementada de maneira eficaz e monitorada continuamente, ela pode ser uma excelente forma de aprimorar o processo educacional (Meroto *et al.*, 2024).

Nesse sentido, a gamificação pode tornar as aulas mais dinâmicas e significativas, estimulando a participação dos estudantes. Ao propor experiências diferenciadas, favorece o interesse e o envolvimento com os conteúdos trabalhados. Assim, pode contribuir para ampliar o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem (Souza, 2024). Ao experimentar as atividades durante a formação, os docentes puderam vivenciar, como aprendizes, algumas características que podem ser posteriormente experimentadas com seus alunos. De acordo com Mesquita e Massarolo (2013), a gamificação é orientada por diretrizes que auxiliam em experiências que capturam emocionalmente e, de forma cognitivamente referida, envolvem o processo de construção da identidade do sujeito ou a posição social relacionada a desafios cotidianos. Nesse sentido, os resultados indicam que a formação continuada pode desempenhar papel importante na apropriação pedagógica das tecnologias digitais. A experiência demonstrou que oferecer aos professores momentos de experimentação, colaboração e reflexão pode contribuir para que recursos já disponíveis sejam utilizados de maneira mais intencional. Mais do que ensinar a utilizar determinadas ferramentas, torna-se necessário criar condições para que os professores compreendam suas potencialidades, limitações e possibilidades de articulação com diferentes estratégias metodológicas. Para Alves (2015), a gamificação deve proporcionar uma experiência envolvente, utilizando

a ludicidade como forma de estimular a participação dos estudantes de maneira leve, prazerosa e espontânea.

Assim, os resultados obtidos indicam que a formação realizada contribuiu para ampliar o repertório de estratégias e ferramentas digitais dos professores participantes. A experiência com Gemini, Genially e Wordwall possibilitou aos professores visualizarem diferentes formas de criar atividades interativas, contextualizadas e alinhadas aos conteúdos curriculares. Ao mesmo tempo, a proposta evidenciou a importância de processos formativos que articulem conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e curriculares, favorecendo uma integração mais significativa das tecnologias ao trabalho do professor. Portanto, a experiência desenvolvida evidencia que a formação continuada, quando associada à experimentação prática e à colaboração entre professores, pode contribuir para o fortalecimento da inovação pedagógica a Gamificação na educação com elementos e design de jogos de simulação de ambientes reais (Bidarra, 2015). A gamificação, articulada às ferramentas digitais exploradas, mostrou-se uma possibilidade para diversificar as práticas de ensino e criar experiências de aprendizagem potencialmente mais dinâmicas e participativas. Entretanto, sua efetividade depende da intencionalidade pedagógica do professor, do planejamento das atividades e da adequação dos recursos aos objetivos de aprendizagem e ao contexto dos estudantes.

Figura 2: Apresentação de atividade sobre figuras planas

A **Figura 2** mostra o professor apresentando um quiz sobre figuras planas criado com o uso do Gemini.

4 Conclusão

Na Escola Estadual Rainha da Paz, a formação continuada realizada com os professores permitiu que eles conhecessem a gamificação como estratégia metodológica aplicada ao contexto da prática educativa. Esses momentos de coparticipação, reflexão sobre a prática e conhecimentos ao nosso alcance, levamos conosco em termos de ferramentas digitais que podem ser integradas ao nosso planejamento pedagógico. A experiência de utilizar ferramentas como Gemini, Genially e Wordwall indica que há muitas formas de as tecnologias digitais serem usadas para criar atividades mais dinâmicas, interativas e atrativas na sala de aula, de modo a motivar

os estudantes, ao mesmo tempo em que se inovam as práticas de ensino. Conclui-se que as ações formativas baseadas na gamificação constituem oportunidades significativas para o desenvolvimento profissional dos formadores de professores, reforçando competências pedagógicas e digitais para a educação no século XXI. Assim, a continuidade de iniciativas desse tipo pode contribuir de maneira notável para oferecer ambientes de ensino mais participativos, motivadores e contextualizados, de acordo com as exigências da atualidade. (Figura 1).

Referências

ALVES, Flora. Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. DVS Editora, 2015. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=VO-MBAAAQBAJ&printsec=copyright&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 2 set. 2026.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo, 2003.

BIDARRA, José; FIGUEIREDO, Mauro; NATÁLIO, Carlos. Interactive design and Gamification of ebooks for móvel and contextual learning. **International Journal of Interactive Móvel Technologies (iJIM)**, p. 24-32, 2015. Disponível em: https://online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/4421. Acesso em: 5 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 22 ago. 2026.

DOMÍNGUEZ, A.; SAENZ-DE-NAVARRETE, J.; DE-MARCOS, L.; FERNÁNDEZ-SANZ, L.; PAGÉS, C.; MARTÍNEZ-HERRÁIZ, J. J. Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. **Computers & Education**, v. 63, p. 380-392, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/256194365_Gamifying_Learning_Experiences_Practical_Implications_and_Outcomes. Acesso em: 19 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/107424937/IMBERN%C3%93N_Francisco_Forma%C3%A7%C3%A3o_docente_e_profissional_Formar_se_para_a_mudan%C3%A7a_e_a_incerteza. Acesso em: 26 ago. 2026.

KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction:** Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022**. Dispõe sobre o Programa EducAção – 10 anos e dá outras providências. Cuiabá: Governo do Estado de Mato Grosso, 2022.

MENDES, L. O. R. A Gamificação como estratégia de ensino: a percepção de professores de matemática. **2019**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

MEROTO, M. B. das N.; GUIMARÃES, C. D.; SILVA, C. K. da; SILVA, D. A. da; ARAÚJO, F. J. de; SÁ, G. B. de; CARVALHO, I. E. de; BEZERRA, O. P. C. Jogando para aprender: como a gamificação está mudando a educação. **Revista Foco**, v. 17, n. 1, e4122, 2024. DOI:. https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n1-058

MESQUITA, D.; MASSAROLO, J. C. Narrativa transmídia e a educação: panorama e perspectivas. Revista Geminis - Novas mídias e o Ensino Superior, 2013.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Israel Leandro. A Aplicação de Metodologias Ativas por meio da Gamificação no Processo de Ensino-Aprendizagem. **Revista do Encontro de Gestão e Tecnologia**, v. 1, n. 05, p. 20-35, 2024. DOI:. https://doi.org/10.5281/zenodo.12593155

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Sobre o evento

O Seminário Nacional de Ensino de Linguagens (SENAEL) constitui um espaço de discussão acadêmica vinculado aos grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), no âmbito do IFMT e da UNIC. Sua proposta abrange questões relativas ao ensino de linguagens, às práticas pedagógicas, à formação docente, aos fundamentos da educação e ao ensino de Matemática e Ciências.

Na edição de 2026, realizada em formato on-line entre 10 e 12 de setembro, o evento articulou palestras e apresentações de trabalhos em sete grupos temáticos. O tema da edição destacou as conexões entre ensino, pesquisa e formação de professores, em referência aos dez anos do PPGEn.

Página oficial da edição de 2026: https://www.even3.com.br/senael-743248

Sobre os organizadores

Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini
É pós-doutora pela Universidade Federal de Mato Grosso e doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo. Atua como docente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), em associação ampla entre a Universidade de Cuiabá e o Instituto Federal de Mato Grosso. Desenvolve pesquisas nas áreas de tecnologias digitais, educação midiática, letramentos e ensino.

Claudia Lucia Landgraf Valério
É pós-doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso. Atua na área de Educação, com ênfase em leitura, produção de texto, tecnologias no ensino e formação docente, vinculada à UNIC e a grupos de pesquisa em ensino de linguagens.

Marcos Aparecido Pereira
É doutor em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso, mestre em Ensino pelo IFMT/UNIC e realizou estágio pós-doutoral na Universidade da Beira Interior, em Portugal. É professor da Universidade Federal de Rondônia - UNIR Campus Vilhena e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn/IFMT-UNIC), com atuação em ensino de literatura e línguas, formação de leitores, escrita criativa e crítica literária.

IDEIAS
TEXTOS
TERRITÓRIOS
TRANSFORMAÇÕES

Linguagens que aproximam pessoas, saberes que transformam realidades.

Os Anais do Seminário Nacional de Ensino de Linguagens (SENAEL 2026) reúnem trabalhos que expressam a diversidade de pesquisas, relatos de experiência e reflexões sobre o ensino de linguagens, a formação de professores e as práticas educativas contemporâneas.

Mais do que um registro acadêmico, esta coletânea é um convite ao diálogo entre diferentes áreas, instituições e experiências, fortalecendo redes de colaboração e o compromisso com uma educação crítica, inclusiva e transformadora.

CONHECIMENTO
DIÁLOGO
TRANSFORMAÇÃO

Gnosis Carajás | PPGEn Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFMT/UNIC) | CAPES