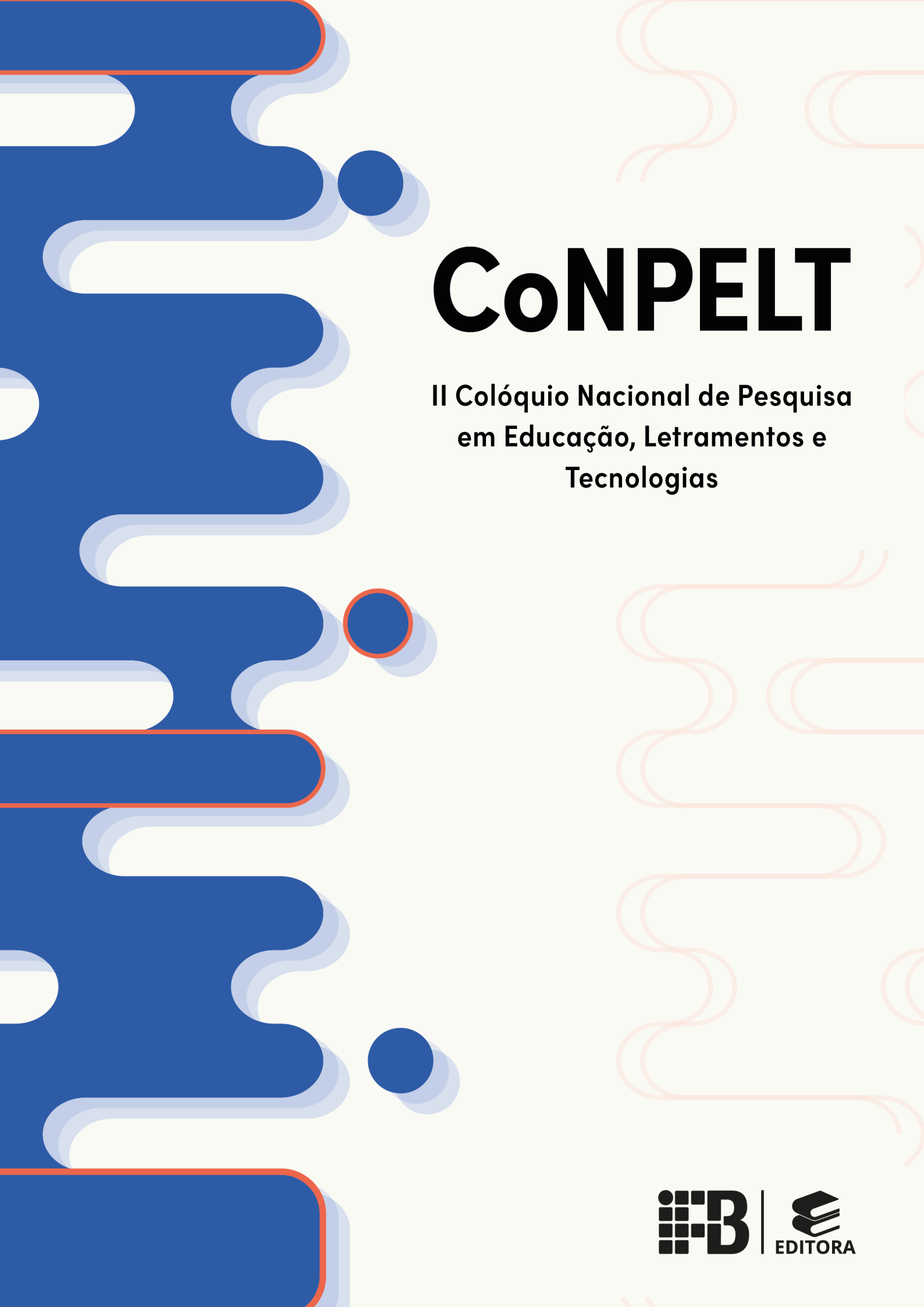




CoNPTEL

II Colóquio Nacional de Pesquisa
em Educação, Letramentos e
Tecnologias

CoNPELT

II Colóquio Nacional de Pesquisa em
Educação, Letramentos e Tecnologias

27 e 28 de Novembro, 2025
Instituto Federal de Brasília
Campus São Sebastião

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - IFB

REITORA

Veruska Ribeiro Machado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Rosa Amélia Pereira da Silva

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Diene Ellen Tavares Silva

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Simone Braz Ferreira Gontijo

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Cláudia Sabino Fernandes

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

CONSELHO EXECUTIVO

Aryane Tada Ferreira Santos
Augusta Rodrigues de Oliveira Zana
Bruno Marx de Aquino Braga
Consuelo Barreto Fernandes
Eryc de Oliveira Leão
Gecyclan Rodrigues Santana
Glauco Vaz Feijó
Jessiane Fontenele Guilherme
Lauanda Beatriz Matos Costa
Leonardo Rodrigues Miranda
Maria de Fátima Félix Nascimento
Mariela do Nascimento Carvalho
Ricardo Teles
Rute Nogueira de Moraes Bicalho
Vanessa de Deus de Mendonça

COMISSÃO ORGANIZADORA

Catia Silvana da Costa
Dayse Kelly Barreiros de Oliveira
João Gabriel Rocha Silva
Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani
Maria Eneida Matos da Rosa
Pedro Henrique Isaac Silva

COORDENADOR DO EVENTO

João Gabriel Rocha

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Luiza de França Sá
Alinne Santana Ferreira
Augusta Rodrigues de Oliveira Zana
Catia Silvana da Costa
Clara Melo Casotti Bastos
Dayse Kelly Barreiros de Oliveira
Darlene Almada Oliveira Soares
Demétrius Alves de França
Eduardo Camargo de Siqueira
Jaqueline Coêlho
João Gabriel Rocha Silva
Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani
Maria Eneida Matos da Rosa
Pedro Henrique Isaac Silva

Nome dos Avaliadores *ad hoc* internos ao IFB

Catia Silvana da Costa
Dayse Kelly Barreiros de Oliveira
João Gabriel Rocha Silva
Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani
Maria Eneida Matos da Rosa
Pedro Henrique Isaac Silva

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Daniele dos Santos Rosa

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Jefferson Sampaio de Moura

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Juliana Savanhago Machado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C753 ConPELT: Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação, Letramentos e Tecnologias (2 : 2026 : Brasília-DF)

Anais do II Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação, Letramentos e Tecnologias [recurso eletrônico]/ Coordenador do evento: João Gabriel Rocha; Comissão Organizadora: Catia Silvana da Costa... [et al.].

Brasília : Editora IFB, 2026.

1 arquivo texto (82 p.) : PDF; 16,6 MB.

Disponível em formato PDF.

Modo de acesso: World Wide Web.

Evento realizado dias 27 e 28 de novembro de 2025.

Inclui bibliografias.

ISSN

Anual

Disponível em: <https://editora.ifb.edu.br/editora/>

1. Educação. 2. Letramento. 3. Tecnologias educacionais. 4. Letramento racial. 5. Inclusão escolar. 6. Leitura. 7. Pesquisa educacional. 8. Professores - formação. I. Rocha, João Gabriel (coord.). II. Costa, Catia Silvana da (org.) III. Instituto Federal de Brasília. IV. Instituto Federal de Brasília. Campus São Sebastião. V. Título.

CDU: 372.41:004

Elaborado pela bibliotecária Lara Batista Carneiro Botelho CRB1/2434

2026 - Editora IFB



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos na obra são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta publicação são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.



REITORIA - Setor de Autarquias Sul
Q. 2, Bloco E - Edifício Siderbrás
CEP: 70.070-20 | Asa Sul, Brasília - DF.
www.ifb.edu.br
+55 (61) 2103-2108
editora@ifb.edu.br

SUMÁRIO

Desafios para a aplicação de metodologias ativas no ensino superior: uma análise sob o olhar de docentes em um curso de licenciatura

Exclusão e pertencimento em contextos multiculturais: contribuições do estágio supervisionado e dos casos de ensino na formação inicial

A leitura sob vigilância: plataformização, mediação algorítmica e experiência leitora

Desportistas: uma plataforma web de apoio tecnológico para alunos-atletas

A leitura dialogada no letramento familiar: contribuições para o letramento emergente

Narrativas da doença: letramento literário e propostas didáticas para o combate à desinformação

“Oficina de zine como estratégia de ensino: violência contra a mulher, julgamento e linchamento real a partir do conto Maria”, de Conceição Evaristo”

Mapeamento da produção acadêmica: o que revelam os trabalhos de conclusão do curso de licenciatura em pedagogia do IFB – *Campus São Sebastião* (2021–2024)

Novos olhares para a inclusão escolar: dinâmicas teóricas, práticas e vivenciais na formação docente

SUMÁRIO

Os impactos das tecnologias digitais na sociabilidade de adolescentes

Diálogos digitais

Interpreta PAS: um site de apoio à interpretação das obras do PAS

Que humanização, para qual educação? Sentidos de humano e produção da desumanização em Frantz Fanon e Paulo Freire

Ler para reconhecer-se: a literatura afro-brasileira como caminho para o letramento racial na infância

(Re)pensando o sujeito e a linguagem: um relato de experiência educativa com Sigmund Freud e Frantz Fanon

Olhares e perspectivas discentes: uma análise sobre as possibilidades de aprimoramento da educação inclusiva no ensino superior

Níveis relacionais no processo inclusivo: uma análise a partir das práticas escolares

Oficina: "Ler como o algoritmo lê – experimentos de leitura, dados e subjetividade"

Ensino da oralidade na educação básica: reflexões sobre a formação docente

DESAFIOS PARA A APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DE DOCENTES EM UM CURSO DE LICENCIATURA

Giovanna Gomes de Sousa - Giovanna61302@estudante.ifb.edu.br

Maria Eduarda Chaves Queiroz - maria62155@estudante.ifb.edu.br

Ana Luiza de França Sá - ana.sa@ifb.edu.br

Ana Vitória Vieira Freitas - ana68978@estudante.ifb.edu.br

Sara Cristina Lisboa Ribeiro - sara.ribeiro1@estudante.ifb.edu.br

Instituto Federal de Brasília - Campus Riacho Fundo

PALAVRAS-CHAVE Metodologias ativas; Ensino superior; Prática docente.

RESUMO: O presente projeto, em fase inicial de iniciação científica, tem como objetivo investigar o uso das metodologias ativas no ensino superior, com ênfase nos cursos de licenciatura e sob a perspectiva dos docentes. A pesquisa parte da constatação de que, diante da crise da instituição escolar e da necessidade de um ensino mais dinâmico e participativo, é fundamental colocar o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Nesse contexto, busca-se compreender como os professores percebem e utilizam essas estratégias, identificando os desafios enfrentados em sua implementação e as possibilidades de transformação da prática pedagógica. De abordagem qualitativa, o estudo adota o delineamento de estudo comparado, possibilitando analisar as percepções de docentes que utilizam e daqueles que não utilizam metodologias ativas em sua rotina de ensino. A coleta de dados será realizada por meio de questionário do tipo *survey*, com perguntas em escala Likert, aplicado online para ampliar o alcance dos participantes. Os docentes serão recrutados pelo método bola de neve, priorizando professores de cursos de licenciatura vinculados a uma mesma instituição de ensino superior. Após a coleta, os dados serão organizados em categorias analíticas e tratados com base no princípio da reflexividade, assegurando uma análise crítica e minimizando possíveis vieses interpretativos. Mesmo em estágio inicial, a pesquisa busca produzir conhecimentos relevantes sobre os obstáculos e as potencialidades do uso das metodologias ativas, promovendo uma reflexão sobre seu papel na formação de professores reflexivos, conforme defende Freire (1996). Espera-se que os resultados contribuam para ampliar o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras, oferecendo subsídios teóricos e práticos que auxiliem na formação docente e na melhoria da qualidade do ensino superior. Assim, o estudo pretende construir um panorama abrangente sobre as percepções e desafios vivenciados pelos professores na adoção das metodologias ativas em sala de aula.

INTRODUÇÃO

Historicamente, o surgimento das metodologias ativas no ensino partiu da constatação da crise da instituição escolar no início do século XX. Com a universalização do ensino e

a democratização do acesso à educação, surgiram desafios que impulsionaram propostas educacionais voltadas à ruptura do modelo centrado no professor. Nesse contexto, pesquisas e educadores passaram a defender a necessidade de despertar o interesse dos estudantes, colocando-os no centro do processo educativo. Assim, o debate sobre as metodologias ativas, especialmente nos cursos de licenciatura e sob a perspectiva docente, tem ganhado força nos últimos anos, sendo apontado como uma alternativa frente a problemas como a falta de motivação dos alunos, a pouca interação em sala de aula e a visão de que o docente é soberano no processo de aprendizagem.

Este trabalho, em fase inicial de um projeto de iniciação científica, compreende metodologias ativas como estratégias pedagógicas que transferem o foco do ensino para o estudante. Busca-se analisar sua utilização em sala de aula sob a perspectiva de professores de cursos de licenciatura, investigando os desafios e as possibilidades de sua aplicação. O objetivo é construir um panorama sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes nesse contexto e refletir sobre o potencial das metodologias ativas para transformar a prática pedagógica.

METODOLOGIA

Trata-se de projeto de iniciação científica, em fase inicial, de caráter qualitativo. O delineamento escolhido é o estudo comparado por destacar as percepções de professores(as) acerca do uso de metodologias ativas no contexto educacional, buscando compreender como esses profissionais avaliam a aplicabilidade dessas práticas, os benefícios percebidos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, bem como os desafios enfrentados em sua implementação.

Os estudos comparados nos ajudam a compreender aspectos do fenômeno que podem estar ocultos e descobrir coisas novas por meio da ação de comparar (WELLER, 2017). Portanto para a presente investigação, optou-se pela seleção de participantes a partir de sua compreensão sobre o que constitui uma metodologia ativa. Assim, foram considerados tanto docentes que fazem uso dessas práticas em sua rotina pedagógica quanto aqueles que, por diferentes motivos, não as utilizam. Essa escolha possibilita observar, de forma mais ampla, como diferentes percepções e experiências influenciam a adoção ou rejeição das metodologias ativas, contribuindo para um olhar mais crítico e aprofundado acerca do tema.

Para que este estudo seja viabilizado, torna-se necessário contar com a participação de docentes da educação superior que atuam especificamente em cursos de licenciatura. É essencial envolver o maior número possível de professores(as) vinculados a um mesmo curso de licenciatura dentro de uma instituição de ensino superior, para que sejam asseguradas a consistência e a relevância dos dados coletados. A ampla participação permite a observação de diferentes perspectivas sobre o uso de metodologias ativas e, ao mesmo tempo, favorece a obtenção de informações suficientemente variadas para a análise. O método de recrutamento de participantes será o bola de neve, com base na rede de contatos da professora orientadora do projeto.

Para que haja a coleta de dados será necessário o questionário de tipo *survey*, com perguntas fechadas em escala Likert, para que de forma facilitada seja compreendido as

percepções dos/as participantes sobre os usos das metodologias ativas, seus contextos de utilização, as condições de produção das metodologias e as preferências pessoais. Para a produção deste questionário será utilizado o formulário Google e será respondido online para facilitar uma ampla participação.

Após a aplicação e o retorno dos questionários, os participantes serão organizados em grupos distintos, conforme o critério de 'utilização' ou 'não utilização' de metodologias ativas. Essa divisão permitirá comparar as percepções entre docentes que fazem uso dessas práticas e aqueles que não as incorporam em sua atuação pedagógica. Para o tratamento das informações, será realizada a construção de categorias analíticas, seguida pela elaboração de códigos que possibilitem a sistematização dos dados. Esses códigos serão revisados por pares a fim de assegurar a fidedignidade do processo e reduzir possíveis vieses interpretativos. Ademais, o procedimento será conduzido à luz do princípio da reflexividade, garantindo que o olhar do pesquisador sobre os dados seja constantemente problematizado. Tal abordagem busca favorecer a emergência de temas novos e relevantes, capazes de oferecer contribuições originais e aprofundadas para a compreensão da questão de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mesmo estando em estágio inicial, o projeto se dedica na produção e construção de conhecimentos relevantes que auxiliem na formação de professores, buscando tornar evidente quais seriam os desafios encontrados por seus pares que já executam esse tipo de metodologia. Esta pesquisa visa não só mapear e classificar as diferentes formas e aplicações das metodologias ativas por professores de ensino superior, mas também se concentra especialmente na identificação dos principais obstáculos enfrentados pelos docentes para sua implementação.

Com o objetivo de construir esquemas que expressem as percepções, resistências e limitações pedagógicas e institucionais vivenciadas pelos docentes, esta pesquisa propõe refletir sobre o potencial das metodologias ativas para transformar a prática pedagógica. Pondo em comparação o uso das metodologias ativas em sala de aula, a pesquisa pode refletir sobre quais são as melhores maneiras, onde e como transpô-los. A participação expressiva dos docentes contribuirá na construção coletiva de conhecimentos, fazendo-se necessária a divulgação desses saberes individuais (metodologias de cada docente pesquisado) para uma construção coletiva do conhecimento, algo que por si traz também inovações nas formas de ensino e aprendizagem para os níveis superiores.

Para isso, o apoio metodológico a partir do princípio da reflexividade (DEWEY, 1944) estimula o pesquisador a examinar os dados continuamente de forma crítica, levantando constantes problematizações essenciais para a fluidez da pesquisa. Esse princípio educativo é fundamental tanto para a formação continuada do professor quanto para a efetividade da pesquisa, buscando assim favorecer a emergência de temas novos e relevantes, capazes de oferecer contribuições originais e aprofundadas para a compreensão da questão de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no referencial teórico escolhido para a construção do projeto, conclui-se que as metodologias ativas são fundamentais para a construção de professores e alunos ditos reflexivos (FREIRE, 1996). Nesse sentido, para compreender o fenômeno do uso de metodologias ativas em sala de aula, principalmente no que tange a um curso de licenciatura, é necessário compreender e debater quais são os motivos que levam os docentes a usarem ou não essas alternativas inovadoras em suas aulas.

Dessa forma, por se tratar de um projeto em estágio inicial os próximos passos para a construção do panorama sobre os desafios enfrentados por professores em um curso de licenciatura ao usarem metodologias ativas em suas aulas são: pesquisar, selecionar e categorizar materiais bibliográficos que tratem do assunto discutido na pesquisa e realizar as entrevistas baseadas no roteiro *survey* com os participantes selecionados.

Diante dessa exposição, considera-se de suma importância a realização de novas pesquisas que dialoguem acerca dos desafios enfrentados por professores de licenciaturas ao utilizarem metodologias ativas em suas aulas. Assim, um panorama maior poderá ser gerado e mais docentes terão acesso à informação proposta pelo tema.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. ***Democracy and education***. New York: *The Free Press*, 1944.

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

WELLER, Wivian. Compreendendo a operação denominada comparação. ***Educação & Realidade***, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul./set. 2017.

EXCLUSÃO E PERTENCIMENTO EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DOS CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL

Adriano Medeiros dos Santos Filho - adriano.filho@estudante.ifb.edu.br

Beatriz Pereira Dantas Nunes

Beatriz Vitória Florentino da Silva

David Queiroz de Jesus

Catia Silvana da Costa

Instituto Federal de Brasília - Campus São Sebastião

INTRODUÇÃO

A exclusão escolar de alunos imigrantes, motivada por diferenças culturais, sociais e linguísticas, ainda constitui um desafio persistente nas escolas públicas brasileiras. Em face desse cenário, este trabalho tematiza a inclusão e exclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender como atitudes cotidianas e práticas pedagógicas podem reforçar ou superar situações de não pertencimento.

A problemática central emerge de uma observação realizada durante o estágio supervisionado de uma licencianda em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFB), Campus São Sebastião, em uma turma de 3.º ano do Ensino Fundamental, na qual um aluno recusou-se a realizar uma atividade com uma colega venezuelana recém-chegada ao país. Esse episódio evidencia as barreiras simbólicas que ainda dificultam a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de refletir sobre o papel do professor como mediador das relações e agente de transformação social, capaz de promover o acolhimento e o respeito à diversidade cultural, e fundamenta-se em autores como Balzan *et al.* (2022) e Tonhati *et al.* (2024), que defendem práticas pedagógicas baseadas na empatia, escuta ativa e valorização das identidades migrantes. Com abordagem qualitativa, adota-se o método das narrativas e a análise de um caso de ensino como instrumento de investigação e formação docente. O objetivo geral consiste em relatar e analisar um caso de ensino contendo dinâmicas de exclusão e pertencimento em contextos multiculturais e, os específicos, compreender os fatores que dificultam a integração de alunos imigrantes e propor reflexões sobre práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e o sentimento de pertencimento na escola.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por possibilitar uma compreensão profunda dos sentidos, sentimentos e relações que emergem no cotidiano escolar. Essa abordagem permite interpretar os fenômenos educativos em seus contextos reais, privilegiando a compreensão das experiências vividas (Bogdan; Biklen, 1994). O método adotado foi o

das narrativas por se constituírem em relatos reflexivos que favorecem a análise crítica das práticas pedagógicas e o desenvolvimento da identidade docente (Realí; Reyes, 2009).

O estudo baseou-se em um caso de ensino elaborado no âmbito do Componente Curricular “Profissão Docente”, do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFB *Campus* São Sebastião durante o primeiro semestre de 2025. O caso selecionado, intitulado ““Eu não quero fazer com ela’: um caso de exclusão e a construção da empatia na sala de aula”, descreve a vivência de uma aluna venezuelana recém-chegada ao Brasil que enfrentou uma situação de exclusão por parte de um colega. A análise do caso possibilitou refletir sobre os impactos da exclusão no processo de socialização e sobre o papel do professor na mediação de conflitos e promoção do pertencimento.

Como intervenção, foi desenvolvida uma sequência didática interdisciplinar, fundamentada em Freire (1987), Mantoan (2003) e Vygotsky (1991), que defendem uma educação inclusiva pautada na empatia, no diálogo e no reconhecimento da identidade do outro. As atividades incluíram rodas de conversa, dinâmicas sobre sentimentos, leitura de histórias com personagens diversos e produção textual. Um dos momentos mais significativos ocorreu na atividade com o gênero “carta”, na qual os alunos escreveram mensagens para colegas sorteados, promovendo o acolhimento e o fortalecimento dos vínculos afetivos, especialmente da estudante imigrante.

O processo metodológico, portanto, envolveu três etapas principais: (1) observação e registro da situação de exclusão durante o estágio supervisionado; (2) elaboração e aplicação da sequência didática como proposta interventiva; e (3) análise das práticas pedagógicas e dos resultados obtidos. A metodologia adotada, ao articular teoria e prática na construção de uma educação mais sensível, dialógica e inclusiva, demonstrou potencial formativo e transformador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o estágio supervisionado em uma turma de 3.º ano do Ensino Fundamental, foi observada uma situação de exclusão envolvendo uma aluna venezuelana recém-chegada ao Brasil, ainda em processo de alfabetização na língua portuguesa.

A estudante era frequentemente isolada pelos colegas e tratada com indiferença, sendo suas dificuldades linguísticas motivo de riso por parte da turma. O episódio mais marcante ocorreu quando um estudante se recusou publicamente a formar dupla com ela, alegando que “não entendia o que ela falava” e que “ela não ajudava”. A intervenção imediata da professora, embora necessária, limitou-se a uma medida punitiva, sem promover um espaço de reflexão coletiva, evidenciando a necessidade de uma abordagem pedagógica que trate as causas da exclusão, promovendo empatia e respeito à diversidade.

Diante dessa situação, percebeu-se a importância de desenvolver práticas pedagógicas voltadas à valorização do outro e das diferenças culturais presentes no ambiente escolar. Conforme Mantoan (2003, p. 12), “a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos”, o que reforça a função da escola como um espaço de transformação e de promoção da cidadania.

Como resposta ao desafio identificado, foi planejada e desenvolvida uma sequência didática interdisciplinar com foco na construção da identidade, na valorização das diferenças e no fortalecimento da empatia entre os alunos. Ao longo de sete aulas, foram realizadas rodas de conversa, dinâmicas sobre sentimentos, leituras de histórias com personagens diversos e produções textuais, com destaque para a atividade com o gênero “carta”, momento em que os estudantes escreveram mensagens anônimas para colegas sorteados e as leram em voz alta. A aluna venezuelana participou ativamente e foi acolhida pela turma, indicando uma mudança gradual no clima relacional da aula.

O planejamento da sequência centrou-se no reconhecimento da identidade do outro e na valorização da diversidade cultural. A turma explorou aspectos relacionados às tradições, aos modos de vida, às comidas, festas e culturas diferentes, incluindo referências ao Brasil e a outros países, ampliando a percepção sobre diversidade e promovendo reflexões acerca do respeito às diferenças. Essa abordagem demonstrou que a inclusão escolar depende de ações pedagógicas intencionais e mediadas, capazes de superar barreiras simbólicas e afetivas.

Os resultados observados foram significativos: a aluna venezuelana, inicialmente retraída, passou a participar mais ativamente das atividades e dinâmicas em grupo, mesmo com limitações no domínio da língua portuguesa. Houve, também, maior curiosidade e abertura por parte dos colegas em relação à cultura e história da estudante estrangeira. Notou-se, em particular, a transformação do comportamento do aluno que havia se recusado a interagir com a colega, que passou a demonstrar empatia e escreveu uma mensagem positiva direcionada a ela. Esse gesto simples, de ser reconhecido e valorizar o outro, evidenciou as contribuições da sequência didática na promoção de vínculos afetivos e na construção de um ambiente de convivência mais inclusivo.

Esses resultados reforçam a importância do papel do professor como mediador das relações, assumindo uma postura crítica, sensível e intencional. Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre com base nas interações sociais, mediadas pela linguagem, pelo afeto e pela relação com o outro, e a escola deve ser compreendida como espaço de construção de significados em que cada aluno possa ser reconhecido em sua singularidade.

A sequência didática também dialoga com Freire (1987), ao valorizar o diálogo, a escuta e a troca afetiva como elementos essenciais para a humanização da prática pedagógica. Dessa forma, observou-se que intervenções planejadas e sensíveis à realidade da turma podem contribuir para a redução de conflitos e situações de exclusão, fortalecendo a inclusão escolar e a construção de vínculos interpessoais positivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral de relatar e analisar um caso de ensino contendo dinâmicas de exclusão e pertencimento em contextos multiculturais, este trabalho apresentou avanços significativos no aprofundamento da compreensão sobre práticas inclusivas e na ampliação da reflexão crítica de licenciandos diante de situações reais de

exclusão e inclusão no contexto escolar. O planejamento e desenvolvimento da sequência didática se configuraram como ações importantes e necessárias na articulação entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de posturas mais sensíveis e intencionais frente à diversidade cultural e linguística.

Entre as principais dificuldades enfrentadas, destacaram-se o desafio de transpor as reflexões teóricas para ações concretas em aula e a limitação de tempo para o planejamento coletivo e acompanhamento das atividades. Ainda assim, este trabalho evidenciou o potencial dos casos de ensino como ferramenta de aprendizagem significativa na formação docente.

O trabalho foi concluído, alcançando seus objetivos de promover a reflexão sobre a inclusão escolar e fortalecer o olhar crítico e sensível de futuros professores. Como perspectiva futura, destaca-se a importância de ampliar iniciativas semelhantes em outros contextos educativos, a fim de consolidar práticas pedagógicas que contribuam para uma educação cada vez mais inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

BALZAN, Carina Fior Postinger *et al.* **Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica.** Gragoatá, Niterói, RJ, v. 28, n.º 60, e-53123, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gragoata/a/RrXs5PDCTBsBC6Dp66Czr6G/?format=html&lang=pt> Acesso em: 30 out. 2025.

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

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

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009.

TONHATI, Tânia *et al.* Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 45, p. e270236, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGRxtH4fRbnfqXrrHsTVcfr/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

A LEITURA SOB VIGILÂNCIA: PLATAFORMIZAÇÃO, MEDIAÇÃO ALGORÍTMICA E EXPERIÊNCIA LEITORA

Larissa Dantas Oliveira - prof.larissadantas@gmail.com
Instituto Federal de Brasília e Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

O avanço da plataformação e da inteligência artificial vem transformando as práticas de leitura e mediação cultural. A lógica algorítmica, sustentada por sistemas de recomendação e personalização preditiva, redefine o modo como os leitores se relacionam com textos e obras, afetando a construção de subjetividades e o acesso à diversidade literária. Este trabalho reflete sobre os impactos da mediação algorítmica na formação leitora e discute a importância da leitura literária como espaço de imaginação, alteridade e liberdade simbólica. O estudo ancora-se nas reflexões de Luiz Costa Lima (2009) sobre o controle do imaginário, de Pierre Bourdieu (1996) acerca do campo literário e de Neta Alexander (2016), que analisa a matematização do gosto.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, articulando referenciais dos estudos literários, sociológicos e midiáticos. Foram analisadas obras teóricas e ensaísticas que problematizam a racionalização do gosto, a visibilidade editorial e a função simbólica dos algoritmos. O trabalho constitui parte de uma pesquisa doutoral em andamento na Universidade de Brasília.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais indicam que a plataformação desloca a mediação crítica — tradicionalmente exercida por editores, professores e críticos — para uma mediação algorítmica orientada por dados e padrões de engajamento. Essa transformação gera homogeneização cultural e restringe o contato do leitor com textos complexos, reduzindo a experiência estética e a ampliação do repertório. O controle do imaginário (COSTA LIMA, 2009) ajuda a compreender esse processo de condicionamento simbólico, enquanto o conceito de campo literário (BOURDIEU, 1996) evidencia o enfraquecimento do polo simbólico diante da predominância econômica das plataformas.

A leitura literária emerge, nesse contexto, como prática de resistência e formação das subjetividades. Conforme Michèle Petit (2013), ela constitui um espaço de subjetivação e de liberdade intelectual, capaz de promover deslocamentos e expandir a sensibilidade. A bibliodiversidade (HAWTHORNE, 2024) torna-se, assim, um horizonte ético e político, que contrapõe à lógica da previsibilidade o direito ao inesperado e ao desafio interpretativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a mediação algorítmica interfere na formação das subjetividades leitoras, limitando a diversidade de experiências simbólicas. Reafirma-se, portanto, o papel da leitura literária na construção da autonomia e da imaginação crítica. A escola e os mediadores de leitura devem atuar como agentes de resistência à automatização do imaginário, promovendo práticas que ampliem o repertório e preservem a complexidade da experiência leitora.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Neta. *Catered to your future self: Netflix's "predictive personalization" and the mathematization of taste*. In: McDONALD, K.; SMITH-ROWSEY, D. (Org.). ***The Netflix effect: technology and entertainment in the 21st century***. London: Bloomsbury Publishing, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COSTA LIMA, Luiz. **O controle do imaginário & a afirmação do romance: Dom Quixote, Moll Flanders, Tristram Shandy**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DAVIS, Mark. Cinco processos na plataformização da produção cultural: a Amazon e seu ecossistema editorial. **Vinco – Revista de Estudos de Edição**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 87–113, 2024.

HAWTHORNE, Susan. **Bibliodiversidade: um manifesto pelas edições independentes**. Belo Horizonte: LabLed/Fale UFMG, 2024.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DESPORTISTAS: UMA PLATAFORMA WEB DE APOIO TECNOLÓGICO PARA ALUNOS-ATLETAS

Emilson Ribeiro Neto - emilson.ribeiro@ifb.edu.br

Carlos Augusto Vaz dos Santos

Dandara Gurgel Muniz

Pietra Neves

Instituto Federal de Brasília - Campus São Sebastião

INTRODUÇÃO

A prática esportiva desempenha um papel essencial no desenvolvimento humano, favorecendo dimensões físicas, sociais, cognitivas e emocionais que impactam diretamente a formação educacional. Pesquisas recentes convergem ao apontar que a integração entre esporte e escola amplia competências socioemocionais, fortalece vínculos acadêmicos e contribui para a permanência estudantil. Por meio disso, o esporte, quando articulado ao processo educativo, amplia competências socioemocionais e reforça a participação escolar, declarando a relevância de ações que reconheçam o esporte como componente formativo, e não como atividade concorrente às demandas curriculares (DONNELLY e LAMBOURNE, 2011, apud JESUS; MONTEIRO; KAPALU, 2025).

É nesse cenário que se insere o projeto **DesPortistas – Educação pelo Esporte**, concebido para responder a uma demanda concreta identificada entre os alunos-atletas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) – *Campus São Sebastião*: a dificuldade de estruturar, organizar e equilibrar a rotina esportiva e acadêmica. A sobrecarga gerada pela necessidade de conciliar treinos, estudos, descanso e compromissos institucionais afeta negativamente o rendimento escolar e esportivo. A literatura reforça que a organização da rotina é um dos fatores determinantes para que o aluno-atleta mantenha um bom desempenho escolar, destacando a pertinência de ferramentas que auxiliem essa gestão (BRANDT et al., 2017; CONDELLO et al., 2019; QUINAUD et al., 2020; SEMIZ, 2018, apud FLACH et al., 2025).

A plataforma *World Wide Web* (WWW), foi desenvolvida com o objetivo de fornecer um ambiente digital de apoio pedagógico e organizacional, voltado à gestão do tempo, monitoramento de desempenho e acompanhamento da evolução esportiva. O sistema integra elementos visuais, analíticos e de autoavaliação que promovem autonomia, responsabilidade e senso de progressão. Em consonância, este ambiente digital oferece visualização gráfica de progresso, ocasionando na tendência significativa de autorregulação dos usuários, justificando a inserção de painéis interativos e indicadores de desempenho no projeto (CARD et al., 1999; CHEN, 2002, apud SILVA, s d).

A proposta se fundamenta na lógica do equilíbrio entre compromissos acadêmicos e esportivos, evitando perspectivas deficitárias que associam a prática esportiva ao comprometimento do desempenho escolar. Ao contrário, busca-se potencializar a experiência do aluno-atleta, promovendo ferramentas para que o esporte amplie, e não limite, sua for-

mação integral. Esse trabalho constitui a culminância das atividades práticas e teóricas do curso de nível técnico em Desenvolvimento de Sistemas Educacionais Integrado ao Ensino Médio, proporcionando uma articulação inovadora entre educação, tecnologia e esporte.

METODOLOGIA

A metodologia adotada articula dois eixos centrais: pesquisa bibliográfica e desenvolvimento prático da plataforma web. A investigação acadêmica ocorreu por meio de buscas realizadas na ferramenta de pesquisas **Google Acadêmico**, contemplando estudos sobre interfaces educacionais, usabilidade, segurança da informação, organização de dados e tecnologias aplicadas ao acompanhamento discente. Obras científicas apontam que recursos que combinam simplicidade visual com feedback contínuo elevam a motivação e favorecem o acompanhamento do próprio desenvolvimento, fundamento que orientou decisões relativas ao design e à experiência do usuário (UX) no sistema (NORMAN, 1998, apud RAMOS et al., 2016).

O desenvolvimento técnico foi realizado no editor de código-fonte *Visual Studio Code* (VS Code), selecionado devido às suas funcionalidades robustas para trabalhar com front-end e back-end sem custos financeiros. As atividades foram divididas em duas frentes:

(A) *back-end* — encarregado da organização do banco de dados, definição das rotas, execução dos mecanismos de autenticação e sustentação da arquitetura do sistema. Sua implementação ocorreu preferencialmente com a utilização de *Python*, *Flask* e *Jinja2* para o processamento das operações realizadas no servidor;

(B) *front-end* — voltado à composição da interface gráfica, ao tratamento da responsividade, à manutenção da unidade visual e à observância dos critérios de acessibilidade. Sua estruturação utilizou o *HyperText Markup Language* (HTML) e *Cascading Style Sheets* (CSS) para a apresentação das páginas e aperfeiçoamento estético do ambiente digital.

Discussões sobre segurança e proteção de dados foram fundamentais durante a implementação, sobretudo em virtude da obrigatoriedade da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Conforme argumentam pesquisadores, o tratamento responsável de dados educacionais tornou-se requisito básico para qualquer plataforma digital desde a consolidação da LGPD, o que guiou decisões relativas ao armazenamento, criptografia e manuseio das informações dos usuários (CASTELLS, 1999, p. 21, apud SARLET; RUARO, 2021).

Priorizou-se a construção da base funcional: navegação estruturada, cadastro, login e a arquitetura preliminar do módulo analítico. Funcionalidades avançadas serão incorporadas posteriormente, após a coleta sistemática de feedback dos usuários e avaliação contínua da eficiência da ferramenta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais indicam avanços significativos no desenvolvimento da plataforma. A página inicial apresenta identidade visual definida e alinhada às demandas do público-alvo, enquanto os módulos de cadastro e login encontram-se plenamente funcionais. O setor de análise e acompanhamento, atualmente em fase avançada de implementação, incorpora gráficos interativos, registros personalizados, indicadores esportivos, bem como mecanismos de visualização clara da evolução individual.

A literatura reforça a relevância dessas escolhas. Sistemas que tornam o progresso visível fortalecem a autorregulação, motivação e engajamento dos estudantes, princípios estes que norteiam todo o módulo analítico da plataforma (CARD *et al.*, 1999; CHEN, 2002, apud SILVA, s.d). Além disso, indicam que interfaces intuitivas e com feedback constante elevam substancialmente a percepção de utilidade, elemento central para a continuidade do uso (NORMAN, 1998, apud RAMOS *et al.*, 2016).

Entretanto, alguns desafios se apresentam para as próximas etapas. A aceitação institucional e o engajamento contínuo dos estudantes são fatores determinantes para a consolidação da ferramenta. Desse modo, ressalta-se como útil a participação de estudantes que possam vir a aderir essa tecnologia educacional, destacando a importância de testes de usabilidade, entrevistas e refinamentos constantes na experiência do usuário.

A segurança informacional permanece como outro ponto crítico. Considerando que o sistema lida com dados sensíveis, a implementação rigorosa de boas práticas de segurança e conformidade com a LGPD será indispensável (CASTELLS, 1999, p. 21, apud SARLET; RUARO, 2021).

Figuras 1,2,3 e 4 - Capturas de tela da interface



Fonte: autoria própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A plataforma **DesPortistas – Educação pelo Esporte**, revela potencial expressivo como recurso tecnológico de apoio na vida esportiva dos discentes. Ao integrar organização, análise de desempenho e acompanhamento contínuo, o sistema contribui para que alunos-atletas mantenham seu rendimento e dedicação ao esporte.

Os próximos passos incluem o aprimoramento do módulo analítico já desenvolvido, a incorporação de possíveis áreas de apoio pedagógico e psicológico, o fortalecimento das políticas de segurança e a realização de testes com usuários reais. Assim, o **DesPortistas – Educação pelo Esporte** poderá consolidar-se como uma ferramenta robusta, segura e potencialmente transformadora, contribuindo para práticas educacionais mais integradas, inovadoras e alinhadas às demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

JESUS, Patrick Quadros de; MONTEIRO, Alan Moreira; KAPALU, Izamba. PRÁTICAS ESPORTIVAS E DESEMPENHO ESCOLAR: INTERFACES ENTRE FUNÇÕES COGNITIVAS, COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, [S. l.], v. 14, n. 8, p. e2582, 2025. DOI: 10.23900/2359-1552v14n8-24-2025. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/2582>. Acesso em: 15 nov. 2025.

FLACH, Mônica Cristina; MACIEL, Larissa Fernanda Porto; DALLEGRAVE, Eduardo José; COLLET, Carine; BENITES, Larissa Cerignoni; DUEK, Viviane Preichardt; FARIAS, Gelcemar Oliveira; FOLLE, Alexandra. ***Rutina de estudio de atletas-estudiantes durante el desarrollo deportivo*** (*Study routine of athletes-students during sports development*). Retos, [S. l.], v. 47, p. 228–237, 2023. DOI: 10.47197/retos.v47.90915. Disponível em: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/90915>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Celmar Guimarães da. Considerações sobre o uso de Visualização de Informação no auxílio à gestão de informação. **Anais do XXVII Congresso da SBC**, Campinas, 2007. Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://cin.ufpe.br/~psgmn/Gestao%20da%20Informacao%20e%20do%20Conhecimento%20-%20GI%20C/Artigos/4.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

RAMOS, Mayara; DÍAZ MERINO, Eugenio Andrés; SCHMIDT ALVES DÍAZ MERINO, Giselle; GITIRANA GOMES FERREIRA, Marcelo. Design de serviços e experiência do usuário (UX): uma análise do relacionamento das áreas. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 11, n. 16, p. 105–123, 2016. DOI: 10.5965/180831291162016105. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/6378>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SALES SARLET, G. B.; LINDEN RUARO, R. . A PROTEÇÃO DE DADOS SENSÍVEIS NO SISTEMA NORMATIVO BRASILEIRO SOB O ENFOQUE DA LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS (LGPD) – L. 13.709/2018. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 81–106, 2021. DOI: 10.25192/issn.1982-0496.rdfd.v26i22172. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/2172>. Acesso em: 17 nov. 2025.

A LEITURA DIALOGADA NO LETRAMENTO FAMILIAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO EMERGENTE

Milena Santos Peixoto - milena.peixoto@estudante.ifb.edu.br

Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani

Instituto Federal de Brasília - *Campus* São Sebastião

INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, as crianças constroem conhecimentos sobre a linguagem escrita, em um processo denominado letramento emergente, no qual aprendem sobre leitura e escrita antes da escolarização formal. Para consolidar esses conhecimentos, é essencial proporcionar experiências com a linguagem escrita desde a primeira infância. Nesse sentido, o ambiente familiar destaca-se como espaço privilegiado para práticas que favorecem o desenvolvimento de habilidades precursoras da leitura e da escrita, sendo fundamental refletir sobre o papel da família na promoção de experiências significativas de letramento, pois a apropriação da escrita depende das interações e vivências mediadas pelo meio (Viana; Cruz; Cadime, 2017).

A leitura dialogada, também chamada de dialógica ou compartilhada, constitui uma das estratégias mais eficazes para aproximar as crianças da linguagem escrita e estimular a reflexão sobre sua relação com a oralidade (Castro; Gatto; Barrera, 2019). Além de promover o letramento emergente, o contato com essa prática e com obras literárias desde os primeiros anos contribui para a formação integral da criança. Para consolidar os conhecimentos construídos nesta pesquisa foi elaborado um folder informativo destinado às famílias, com o objetivo de conscientizá-las sobre seu papel complementar ao da escola e incentivá-las a participar ativamente da promoção do letramento emergente.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se classifica como exploratória, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com os temas letramento emergente, letramento familiar e leitura dialogada, aprimorando a ideia de que a prática de leitura dialogada no contexto domiciliar promove o desenvolvimento do letramento emergente, e para isso se baseou em uma pesquisa bibliográfica de livros, artigos e documentos já elaborados.

Para além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola pública de educação infantil de São Sebastião, que integra a rede do Distrito Federal, durante o desenvolvimento das ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do subprograma Alfabetização, do IFB Campus São Sebastião, da Licenciatura em Pedagogia. A pesquisa foi realizada em duas turmas: uma classe especial de deficiência múltipla (DMU), com 2 alunos, e uma classe comum inclusiva de 1º período, com 23 alunos.

A pesquisa de campo teve como objetivo o levantamento de informações sobre como ocorrem as práticas de leitura dialogada no contexto domiciliar nas famílias das duas turmas de educação infantil e ocorreu em duas etapas: entrega de questionários para as famílias e as professoras para o fornecimento de dados acerca do conhecimento sobre a leitura dialogada, quem são os participantes dessa prática, contato com acervo de livros, principais dificuldades encontradas ao realizar a leitura dialogada e percepções acerca do desenvolvimento dos estudantes; e a segunda etapa consistiu na entrega do produto educacional folder informativo para as famílias, que foi criado a partir das respostas dos questionários das famílias e da pesquisa bibliográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira infância é um período crucial para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois é quando a criança adquire conhecimentos e atitudes que antecedem o ensino formal da leitura e da escrita, caracterizando o letramento emergente (Castro; Gatto; Barrera, 2019). Por se tratar de uma habilidade culturalmente adquirida, é fundamental que as crianças vivenciem experiências significativas de leitura e escrita. Nesse processo, o ambiente familiar e a pré-escola assumem papel central. As práticas de leitura e escrita compartilhadas entre familiares e crianças, denominadas letramento familiar, favorecem a formação de leitores mais competentes e motivados (Brasil, 2019), sendo a leitura dialogada uma de suas estratégias mais relevantes para promover o letramento emergente.

As respostas aos questionários entregues mostram contradições, onde a maioria das famílias afirmou conhecer a leitura dialogada e a sua importância, mas as professoras relataram pouco envolvimento efetivo das famílias no desenvolvimento das crianças. Isso nos alerta para o que o Currículo em Movimento da Educação Infantil (2018) destaca: a família é um espaço essencial de aprendizagem, mas é necessário que a escola organize formas de participação das famílias nesse processo.

Além disso, muitas famílias relataram não possuir livros infantis em casa e não conhecer bibliotecas públicas próximas à residência. Esse dado confirma o que Moraes (2013) reforça: não basta falar sobre a importância de ler, é preciso garantir o acesso a materiais concretos. A pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil** (2024) mostra que crianças de 5 a 10 anos leem principalmente no ambiente domiciliar, o que ressalta o quanto o acesso a livros no ambiente familiar é essencial para o desenvolvimento de futuros leitores.

Quanto à frequência da prática, a maior parte das famílias afirma ler de 2 a 3 vezes por semana, o que está abaixo da recomendação do Guia de Literacia Familiar (2019), que sugere pelo menos 10 minutos diários. Se faz necessário lembrar que, para gerar impacto cognitivo, a interação com a leitura precisa ser frequente e de qualidade.

Outro dado interessante é que, tanto na pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil** (2024), quanto nos questionários aplicados, as mães ou responsáveis do sexo feminino se destacam como as principais influenciadoras e realizadoras da prática da leitura dialogada.

Os principais desafios apontados nos questionários foram: falta de tempo na rotina, pouco acesso a livros, desconhecimento sobre como realizar a leitura dialogada, a dificuldade em lidar com o comportamento das crianças durante a atividade e a falta de conscientização sobre a importância da leitura. Portanto, reforça-se o papel da escola

e do professor como mediadores oferecendo apoio, materiais e orientação prática às famílias para que a leitura dialogada se consolide no cotidiano das crianças.

Considerando a leitura dialogada como uma prática fundamental para o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente, o produto educacional produzido nesta pesquisa, que se concretizou na forma de folder informativo, visou fornecer insumos para a realização da leitura dialogada em idade pré-escolar, de forma a impulsionar o desenvolvimento infantil.

O folder informativo, intitulado “Leitura Dialogada em Família: dicas de como realizar” (Figura 1), buscou em seus elementos sanar as dificuldades percebidas nos questionários entregues às turmas de educação infantil, como a conceituação da leitura dialogada e sua importância, não saber como realizar a leitura junto com a criança, o que é necessário em uma leitura dialogada, além das dificuldades relacionadas aos materiais de leitura, sendo disponibilizadas informações acerca de bibliotecas públicas e online onde o material é oferecido gratuitamente:

Figura 1 - Folder informativo: “Leitura Dialogada em Família: dicas de como realizar” (frente)



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 2 - Folder informativo: “Leitura Dialogada em Família: dicas de como realizar” (verso)

O que é leitura dialogada?

A leitura dialogada consiste na prática de interação entre a criança e o adulto durante a leitura de livros em voz alta, em que o adulto estimula o diálogo com perguntas sobre o livro e a criança assume uma postura ativa durante a contação de histórias, ouvindo e participando da discussão.

Por que essa prática é importante?

As interações entre adultos e crianças durante a leitura desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente nos anos pré-escolares, além de contribuir para formação de leitores hábeis e entusiasmados.

Dicas para realizar a leitura dialogada:

- 1- Estabeleça uma rotina em que você leia junto com a criança, no mínimo, 3 vezes por semana.
- 2- Prepare um ambiente confortável e silencioso.
- 3- Selecione livros adequados para a faixa etária da criança.
- 4- Converse com a criança antes, durante e depois da leitura. Faça perguntas que despertem o interesse da criança na leitura.

Possíveis perguntas:

- 1- Questões do tipo “o que”, “quem” e “quando”;
- 2- Final aberto: perguntas cujas respostas não possam ser apenas “sim” e “não”;
- 3- Perguntas para lembrar o que foi lido;
- 4- Frases com lacunas para a criança completar;
- 5- Perguntas que façam relação entre o livro e a vida da criança.

Como escolher os livros adequados?

0 - 2 anos Pré leitor

É a criança que inicia na leitura. A leitura é decodificação do mundo, e é o adulto que lê em voz alta. Os livros recomendados são os resistentes e duráveis, com predomínio de ilustrações, fotografias, cores e com pouco texto.

3 - 5 anos Leitor iniciante

A criança traz maior repertório de mundo, a leitura acontece com mais trocas verbais entre o leitor adulto e a criança. Os livros recomendados são os com imagens predominantes, poucas frases, palavras e narrativas simples.

Fonte: Elaborado pela autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal incentivar práticas de letramento familiar e fortalecer o papel da família na formação leitora das crianças a partir do folder informativo. A pesquisa revelou que, embora as famílias reconheçam a importância da leitura dialogada, ainda existem desafios concretos para a sua realização, como falta de tempo na rotina, acesso limitado a livros e desconhecimento sobre a importância dessa prática.

O folder informativo surge como resposta prática a essas dificuldades, oferecendo orientações claras e acessíveis para transformar o conhecimento em ação. Apesar das limitações da pesquisa, como o número reduzido de participantes, o trabalho contribuiu para despertar a reflexão sobre a leitura como prática social e sobre a necessidade de parcerias entre escola e família e permanece aberto a novas pesquisas e aplicações em outros contextos, que possam ampliar o alcance do folder e integrar essa proposta a outras ações formativas voltadas à família e à escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CASTRO, Danielle Andrade S.; GATTO, Regiane Kosmoski Silvestre; BARRERA, Sylvia Domingos. Letramento emergente, educação infantil e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. In: SANTOS, Maria José dos; BARRERA, Sylvia Domingos (org.). **Aprender a ler e a escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Vetor Editora, 2019. v. 1. p. 57-76 (Coleção A Criança, a Leitura e a Escrita).

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. 2º ed., 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**: 6ª edição. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Realização: Instituto Pró-Livro e Ministério da Cultura. Parceria: Fundação Itaú. Patrocínio: Itaú Unibanco. Apoio: Abrelivros, CBL, SNEL. Aplicação da pesquisa: IPEC. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf.

MORAIS, José. A aprendizagem da leitura inicia-se em casa, na creche e na escola infantil. In: **Criar leitores: para pais e educadores**. Barueri, SP: Minha Editora, 2013. p. 1-7

VIANA, Fernanda Leopoldina; CRUZ, Joana; CADIME, Irene. "Ler" antes de ler: como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? In: VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; BARRERA, Sylvia Domingos (org.). **DECOLE – desenvolvendo competências de letramento emergente**: propostas integradoras para a pré-escola. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 17-37

NARRATIVAS DA DOENÇA: LETRAMENTO LITERÁRIO E PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O COMBATE À DESINFORMAÇÃO

Maria Eneida Matos da Rosa - eneida.rosa@ifb.edu.br
Instituto Federal de Brasília - *Campus São Sebastião*

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresento parte do projeto de pesquisa “Cartografia de moléstias e doenças na literatura brasileira e propostas didáticas para o enfrentamento à desinformação”, cujo objetivo é mapear e analisar obras da literatura brasileira que abordam a representação das enfermidades e suas implicações sociais, relacionando-as com o fenômeno da desinformação. Pretende-se construir um fio histórico que evidencie tanto as patologias tratadas na literatura quanto a formação de um “ecossistema da desinformação”, refletindo sobre a ausência de políticas públicas que coíbam esse tipo de prática e o impacto da negação da ciência. Selecionei textos como contos e romances que tematizam a questão: **Memórias póstumas de Brás Cubas** (1880) e o conto “Um homem célebre” (1883), ambos de Machado de Assis, **Recordações do escrivo Isaiás Caminha** (1909), de Lima Barreto, publicado no primeiro quartel do século XX, o conto “Sarapalha” (1958), de João Guimarães Rosa, **Quarto de despejo: diário de uma favelada** (1960), de Carolina Maria de Jesus e **Sonhos tropicais**, de Moacyr Scliar (1992). Outras obras podem ser acrescentadas, pois tenciono debater as implicações sobre os efeitos da negação da ciência a partir da análise da literatura e da aplicação de atividades didáticas por meio de oficinas de zines.

O trabalho se apoia em experiências anteriores realizadas pelo grupo de pesquisa “Nas redes da literatura”, voltadas ao letramento literário e digital, cujas atividades visam promover uma reflexão teórica sobre letramento literário e digital, noção de autoria, elaboração de oficinas e materiais didáticos e a aplicação nas turmas de ensino médio pelos estudantes das licenciaturas de nossa instituição com foco em educação midiática e leitura crítica. A ideia é principiar o embasamento teórico por meio do letramento crítico em diálogo com a literatura, o que nos remete ao pensamento dos professores Rildo Cosson, Graça Paulino, Mirian Hisae Y. Zappone e outros que tratam tanto do letramento literário como do letramento crítico no ensino superior e na educação básica, chamando atenção para os variados eventos de letramento que impactam na formação do leitor na contemporaneidade. Em virtude da escolha teórica, nos voltamos para uma metodologia que contribui para uma prática pedagógica de caráter interventivo. Por isso a inserção da pesquisa-ação, porquanto a proposta se orienta para a leitura e a reflexão crítica acerca do tema em pauta, por meio da apresentação de oficinas didáticas, culminando em atividades que resultem nas produções textuais.

METODOLOGIA

O trabalho será realizado, inicialmente, a partir de um estudo bibliográfico sobre os escritores e obras, de modo que pelo perfil delineado, o projeto vai ao encontro da pesquisa qualitativa e bibliográfica. Para Lüdke e André (2014), a abordagem qualitativa deve partir *a priori* da observação. Para eles, “sendo o principal instrumento de investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (p. 30).

Contudo, adotaremos também a metodologia da pesquisa-ação, já que a proposta se orienta para práticas de ensino que envolvem leitura e reflexão crítica acerca do tema, culminando em atividades que resultam em produções textuais. Para Thiollent (1986, p.14), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa baseada na empiricidade e que é realizada com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou da problemática investigada se engajam de modo cooperativo.

Franco (2005, p. 486) observa que a pesquisa-ação valoriza a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, de maneira que ele é parte constitutiva da própria metodologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de um projeto em fase inicial, por ora, temos algumas metas para a realização do trabalho, que compreendem o desdobramento e continuidade das atividades de pesquisa relacionadas ao letramento literário, crítico provenientes do grupo de pesquisa “Nas redes da literatura”.

Por isso a necessidade de partirmos da literatura para ampliar o interesse pela leitura e as competências de escrita, bem como o exercício da investigação, e a busca por argumentos e fontes confiáveis, mesmo inseridos num universo educacional que não ultrapassou a barreira da “semiformação ou semicultura” (Adorno, 2010). Há urgência em oferecer práticas de ensino mediadas pela literatura, num contexto de uso massivo de tecnologias como a IA (Inteligência artificial), cuja atuação pode ser vista como um recurso extra pedagógico contemporâneo, interferindo na criatividade e/ou na credibilidade da autoria.

Conforme Adorno, “apesar de toda ilustração e de toda a informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual” (p. 09), estado de consciência, aliás, denunciado em 1959 pelo estudioso. Diante da histórica manutenção do sistema de exploração do capitalismo e de um modelo liberal e neoliberal, mediado por excesso de informações e apelos midiáticos, a chamada “realidade extrapedagógica” (Adorno, 2010), torna-se cada vez mais difícil superar um processo de visível mediocrização, ou de “semiformação”.

Destaco as oficinas de zine e o diálogo com a multimodalidade, com exemplos de produções realizadas por alunos do ensino médio que contribuíram para o incremento da formação dos discentes de Letras quanto ao incentivo à leitura, ampliação do capital cultural por meio da pesquisa de autores e obras e a elaboração das oficinas. Tais propostas didáticas possuem potencial para ampliar o horizonte de leituras de nossos alunos, num universo de inúmeras distrações tecnológicas aparentemente mais atraentes do que a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho procura evidenciar a relevância de se articular literatura, letramento crítico e educação midiática como caminhos para o enfrentamento à desinformação e à negação da ciência. Ao mapear obras da literatura brasileira que tematizam doenças e problematizam as desigualdades sociais, a pesquisa propõe um percurso histórico capaz de desvelar como as narrativas literárias refletem e denunciam práticas e discursos que ainda persistem na contemporaneidade. Por isso é necessária a participação de discentes pesquisadores interessados na pesquisa cujas contribuições recairão na missão de ler, investigar, selecionar e fazer uma espécie de curadoria de obras que dialoguem com o tema.

A adoção da pesquisa-ação e o uso de oficinas de zine como instrumentos pedagógicos reafirmam a dimensão formativa do projeto, uma vez que ao envolver estudantes na produção de conhecimento por meio do encontro da leitura com as práticas de ensino, procuramos estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político, visando a reflexão, a criticidade e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

O estudo reafirma que a literatura pode ampliar o horizonte de leitura, o capital cultural e a interpretação do mundo, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, éticos e capazes de discernir entre informação e desinformação. O percurso da pesquisa ainda em andamento evidencia não só a continuidade das investigações do grupo “nas redes da literatura”, mas também aponta para o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras que integrem ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Teoria da Semiformação. In.: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio A.S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon. (orgs.) **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20/06/2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZAPPONE, M. H; NASCIMENTO, S. **Letramento ficcional e letramento literário: reflexões sobre usos de textos ficcionais a partir dos estudos de letramento**. Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, n. 32, p. 165-188, 1 mar. 2021.

“OFICINA DE ZINE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO: VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, JULGAMENTO E LINCHAMENTO REAL A PARTIR DO CONTO MARIA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO”

Letícia Ingrid Damasceno da Silva - leticiaingrid5713@gmail.com

Maria Eneida Matos da Rosa - eneida.rosa@ifb.edu.br

SEDF¹ e Instituto Federal de Brasília²

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma proposta didática elaborada em colaboração com alunos do 3º ano do Ensino Médio, centrada na criação de zines como uma estratégia para promover o letramento literário e a reflexão social. A oficina foi construída com base na leitura e análise crítica do conto “Maria”, escrito por Conceição Evaristo, linguista e escritora afro-brasileira, presente na obra *Olhos d’água*, que trata da violência contra a mulher, do racismo estrutural e do linchamento público. A escolha da obra se justifica pelos temas sociais urgentes que apresenta, bem como por integrar a lista de leitura do PAS/UnB (O Programa de Avaliação Seriada é um processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB), realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular).

O gênero zine, escolhido para a atividade final vem de fanzine, e compreende a aglutinação das expressões “*fan magazine*”, isto é, “revista de fãs”. Tornou-se popular como um meio de divulgação de trabalhos artísticos, literários, musicais ou de qualquer outro tipo de cultura. Contudo, uma das características mais importantes do gênero diz respeito ao caráter de denúncia de temas relevantes e atuais da sociedade. Pensamos na oficina de zine como estratégia de ensino voltada para a leitura e a escrita em defesa contra o discurso de ódio e violência contra a mulher, a partir da análise e reflexão do conto.

Utilizamos como metodologia a pesquisa-ação, uma metodologia que tem um caráter participativo, democrático e de contribuição social, de tal modo que um dos objetivos é promover a articulação entre a teoria e a prática.

A proposta fundamenta-se na noção de letramento literário elaborada por Rildo Cosson e Renata Junqueira, que consideram a literatura uma prática social apta a desenvolver leitores críticos e conscientes. Para eles, o letramento literário e as oficinas de leitura atuam como ambientes propícios para a construção de estratégias de leitura que colaboram para a ampliação do repertório de leitura dos interlocutores para a construção ativa de significados (2011).

METODOLOGIA

Para esse trabalho, utilizamos a metodologia de pesquisa-ação. De acordo com Thiollent, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa baseada na empiricidade e é realizada com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os representantes da situação problemática estão envolvidos de modo cooperativo

(1986, p.14). O autor passa então a discutir algumas questões comuns relativas ao método, tais como a participação, o papel da reflexão, a necessidade de administração do conhecimento e a ética do processo (Tripp, 2005, p.443).

A ideia é “planejar, implementar, descrever e avaliar uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Tripp, 2005, p.446). Proporciona aos alunos se apropriarem do texto ao mesmo tempo que promove uma intervenção crítica por meio da produção textual.

A atividade foi realizada com uma turma do 3º ano do Ensino Médio da escola CED São Francisco, localizada em São Sebastião – DF, dentro da “trilha” de Literatura Brasileira. No contexto do Novo Ensino Médio, as “trilhas” ou itinerários formativos são componentes curriculares que integram a nova organização da etapa final da educação básica. A oficina foi estruturada em quatro etapas, pensadas com o objetivo de guiar os estudantes desde a leitura da obra literária até a criação de seus próprios zines.

1ª Etapa: Iniciou com uma explicação breve sobre o gênero conto, destacando três compreensões principais: 1. Relato de um acontecimento; 2. Narração oral ou escrita de um fato, real ou imaginário; 3. Fábula contada para crianças. Essas definições revelam que o conto é uma forma concisa de contar uma história, com foco em poucos personagens, um conflito central e uma estrutura bem delimitada. Nessa etapa temos também a leitura e discussão do conto. Compreende o momento de sensibilização acerca da obra e o tema, permitindo que os estudantes expressem sentimentos, opiniões e percepções gerados pela narrativa.

2ª Etapa: Aproximação com outros gêneros; escuta e análise da música “Lábios de Navalha”; leitura da notícia “Veja quem são as vítimas de feminicídio no DF (2023)”, retirada do portal Metrôpoles; comparação dos textos com o conto; registro de trechos marcantes com post-its e marcadores e a socialização das escolhas dos alunos, ampliando o repertório crítico.

3ª Etapa: Apresentação do gênero zine. Explicação sobre origem, características e sua função social. Exibição de exemplos projetados em sala. Introdução à estética marginal, com uso de colagens, recortes, grafismos e escrita híbrida.

4ª Etapa: Produção do zine. Organização dos estudantes em grupos ou individualmente. Após a explicação do gênero, por meio de exemplos no projetor, apresento a proposta de atividade: produzir um zine sobre o conto sob a seguinte perspectiva: “E se fosse você?”

A ideia foi convidá-los a ocupar o lugar da personagem e repensar sua trajetória sob uma perspectiva pessoal. Para a criação do zine poderiam utilizar diversos recursos: colagens, desenhos, trechos do conto, dados, poesia autoral, frases de impacto etc.

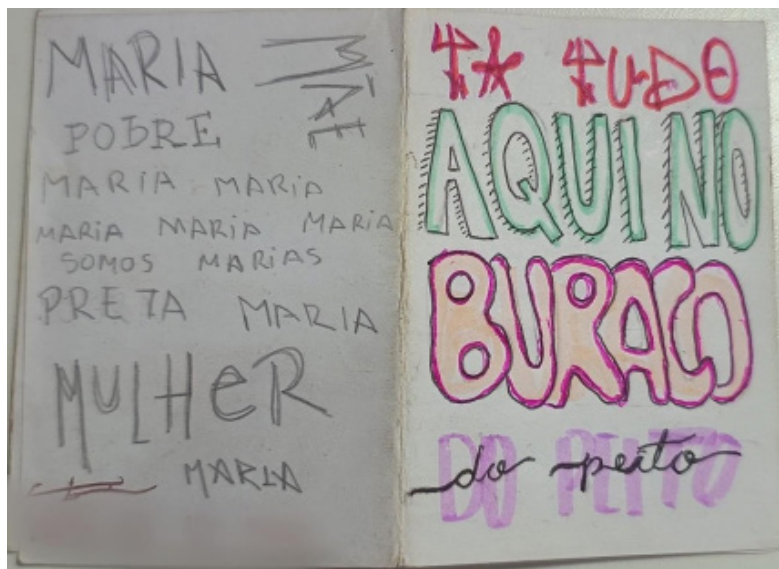
Para os critérios de avaliação, valorizou-se tanto a compreensão literária quanto a autoria crítica dos estudantes. Foram definidos quatro critérios principais: Relação com o texto literário; Conhecimentos linguísticos; Originalidade e criatividade; Respeito e aprofundamento do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de se tratar de uma turma específica da trilha de aprendizagem, a participação foi expressiva e os alunos demonstraram envolvimento com a leitura do conto,

reagindo com espanto e reflexão diante da narrativa. Mostraram-se engajados durante toda a oficina e, de maneira especial, durante a produção dos zines. Uma aluna, inclusive, afirmou que pretendia continuar produzindo zines para vender, o que reforça o impacto positivo da proposta.

A seguir, seguem os resultados obtidos com a atividade a partir da escolha de um zine que se destacou não só por atender todos os critérios de avaliação, mas por possuir uma identidade própria, como é possível observar na capa, bem como na criação de um texto poético pela aluna-autora.



Registro da autora do zine selecionado

O título do zine, “Tá tudo aqui no buraco do peito”, remete diretamente a uma das frases mais impactantes da narrativa e revela a dor do abandono vivido pela personagem Maria, estabelecendo conexões evidentes ao abordar a questão da mulher negra, pobre e trabalhadora. É interessante observar que ela usa um grafismo marginalizado, pertencente à periferia, para demarcar um tipo de código de contestação, quando algumas letras aparecem grafadas como se fossem pixo.

O zine escolhido revelou leitura crítica profunda, uso consciente de grafismos como marca social, e integração de elementos simbólicos (como melões, cores e expressões visuais) para denunciar injustiças e refletir sobre o destino da personagem.

A oficina demonstrou que o uso do zine como gênero multimodal contribuiu para ampliar o engajamento dos estudantes com a literatura, permitindo-lhes interpretar, ressignificar e denunciar realidades sociais. Foi possível verificar que os alunos desenvolveram aspectos como uma leitura sensível e politizada; autoria criativa e multimodal; maior capacidade de análise crítica; aproximação entre literatura e cotidiano. Revelou-se ainda num momento de construção de discursos autorais de resistência e empatia a partir da leitura literária.

O zine analisado confirmou a potência da metodologia ao combinar texto literário, expressão visual e crítica social em um produto autoral significativo. O resultado do trabalho realizado pela aluna-autora está disponível na plataforma Canva. Acesse-o no QR Code:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar o caminho das atividades de letramento literário crítico realizadas com estudantes do Ensino Médio por meio da oficina de zine e, ancorada no conto “Maria”, de Conceição Evaristo, demonstrando que o uso de gêneros multimodais, como o próprio zine, pode ampliar o interesse pela leitura, promovendo o letramento literário de forma crítica e participativa. Os resultados evidenciam que o zine, por sua liberdade estética e força política, é um recurso valioso para o ensino de literatura, alinhado às diretrizes da BNCC, uma vez que atende às demandas contemporâneas por multiletramentos e práticas educativas transformadoras.

A aluna-autora, ao apropriar-se da narrativa de “Maria” para construir um novo texto, engajado e politizado, com forte protagonismo discursivo, revelou a construção de uma resposta autoral, crítica e criativa. Isso evidencia que a literatura, quando trabalhada com metodologias como a pesquisa-ação, torna-se uma ferramenta de leitura do mundo, de projeção de vozes silenciadas e de construção de consciência crítica.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Yuri. **Fanzines [recurso eletrônico]**: reflexões sobre cultura, memória e internet. Foz do Iguaçu (PR): EDUNILA, 2018.

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

COSSON, Rildo.; SOUZA, R. J. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: O QUE REVELAM OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFB - CAMPUS SÃO SEBASTIÃO (2021-2024)

Adriano Medeiros dos Santos Filho¹ - adriano.filho@estudante.ifb.edu.br

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira¹

Ellen Michelle Barbosa de Moura²

1. Instituto Federal de Brasília - *Campus São Sebastião* e 2. SEEDF

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere no campo da pesquisa educacional, com o objetivo de analisar a produção acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Brasília (IFB) - Campus São Sebastião, no período de 2021 a 2024. A pesquisa busca compreender as tendências formativas, as escolhas metodológicas e os focos temáticos que emergem dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos neste período. A análise desses dados é crucial para entender como a formação docente no IFB tem se alinhado às demandas sociais e educacionais contemporâneas, refletindo o compromisso do curso com uma abordagem crítica e atualizada. Trata-se de uma análise de caráter inicial, parte de uma pesquisa em andamento, que se justifica pela necessidade de mapear a produção científica local para fortalecer e dar visibilidade aos debates e saberes construídos no âmbito da instituição.

METODOLOGIA

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como estudo bibliométrico, o qual tem a intenção de mapear e quantificar a produção científica, revelando tendências, padrões e distribuição de publicações entre autores dentre outros elementos. O corpus de análise é composto por 96 TCCs do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFB - Campus São Sebastião, defendidos entre os anos de 2021 e 2024. A coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa documental, utilizando as produções disponíveis no repositório da instituição. Foram analisados os seguintes aspectos: quantidade de trabalhos, gênero dos autores, temporalidade da produção, tipo de produção (artigo, monografia, produto educacional), eixos temáticos, número de páginas, presença de Termo de Autorização (TAD), metodologias utilizadas (abordagem, locus, instrumentos de coleta, formas de análise) e a relação com programas de incentivo à formação docente (PIBID e Residência Pedagógica) e estágios supervisionados. As análises dos dados foram realizadas de forma descritiva e interpretativa, a partir de uma tabulação inicial e identificação das categorias de análise que emergiram do material.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises iniciais da pesquisa, ainda em andamento, revelam uma série de tendências significativas na produção acadêmica. O levantamento de 96 TCCs no período de 2021 a 2024 demonstra uma produção contínua, embora com variações semestrais. A predominância feminina entre os(as) autores(as) (89% da amostra) reforça a hegemonia histórica das mulheres na Pedagogia. Em relação aos tipos de produção, nota-se a predominância de artigos e monografias, mas a recorrência de “produtos educacionais” (e-books, guias, protótipos de aplicativos) sinaliza uma forte inclinação para a pesquisa aplicada e a intervenção prática.

Os eixos temáticos predominantes incluem Educação Infantil, Inclusão/Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e Formação e Identidade Docente, refletindo campos de atuação centrais para o pedagogo. Outros temas emergentes, como a militarização de escolas e a plataformização do ensino, indicam a capacidade de a produção acadêmica se voltar para as questões sociais e políticas mais urgentes. A metodologia dos trabalhos é majoritariamente qualitativa, com forte ênfase em pesquisas empíricas (estudos de caso, relatos de experiência) e o uso recorrente de instrumentos como entrevistas e questionários. A análise de conteúdo, com referência explícita a autores como Bardin, aparece como a técnica de análise mais utilizada. Os TCCs também demonstram uma forte articulação com a prática, utilizando as vivências do Estágio Supervisionado, do PIBID e do Programa Residência Pedagógica como locus de pesquisa ou como base para a metodologia, reforçando a conexão entre teoria e prática na formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este resumo expandido apresenta uma análise preliminar da produção acadêmica do curso de Pedagogia do IFB. As análises iniciais apontam que os trabalhos de conclusão de curso do período de 2021 a 2024 se voltam para temáticas relevantes e atuais, com uma forte inclinação para a pesquisa aplicada e a produção de materiais didáticos e intervenções. As dificuldades encontradas até o momento incluem a ausência do Termo de Autorização (TAD) em parte dos trabalhos, o que limita a divulgação completa das informações e revela a necessidade de criar protocolos para entrega final, a fim de padronizar a disponibilização do material de pesquisa entregue. O trabalho ainda está em andamento, e os próximos passos incluem o aprofundamento das análises qualitativas, a consolidação dos dados quantitativos e a redação final da monografia completa. A pesquisa se mostra promissora para a compreensão das escolhas e tendências que moldam a formação docente no Instituto, e os resultados serão essenciais para direcionar futuras pesquisas e aprimorar a construção de conhecimento no curso.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

CANDAUI, Vera Maria. (Org.). **(Re)inventando a escola: saberes, práticas e desafios**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **A atratividade da carreira de educador no Brasil: uma análise a partir dos dados do Censo Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 192-218, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos: uma trajetória de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 555-573, ago. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver a prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOVOS OLHARES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: DINÂMICAS TEÓRICAS, PRÁTICAS E VIVENCIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Luiza de França Sá - ana.sa@ifb.edu.br

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira

Catia Silvana da Costa

Instituto Federal de Brasília - *Campus São Sebastião*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho contém uma reflexão teórica sobre os processos de inclusão na escola. Fundamentado em um pensamento semiótico sobre os significados atribuídos à inclusão, problematiza de que forma a perspectiva inclusiva atravessa a formação de professores/as e se materializa na escola. São apresentados exemplos da área de Educação Física na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) da rede federal para retratar possibilidades de inclusão que considerem o contexto escolar e as culturas que permeiam as realidades sociais que configuram a escola.

Assim, a reflexão teórica proposta é uma elaboração inicial do Grupo de Pesquisa Estudo e Pesquisa em Perspectivas Interseccionais na Formação Docente- GEPIF, com base nos trabalhos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos pelas autoras deste texto. Nesse sentido, não há uso de dados empíricos, de modo que as seções “metodologia”, “resultados” e “discussão” foram substituídas por tópicos que revelam os olhares sobre o fenômeno da inclusão escolar.

REFLEXÃO TEÓRICA A RESPEITO DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA ESCOLA

Uma definição única para a inclusão?

A inclusão escolar é um dos desafios contemporâneos que se arrastam ao longo dos últimos 30 anos. Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, evento que marca a necessidade de inclusão de pessoas com deficiência na escola, as políticas educacionais patinam na exploração dos melhores conceitos e definições para a inclusão e a delimitação de suas práticas, em detrimento das vivências de professores/as e estudantes em contextos inclusivos. Diante desse cenário, faz-se premente repensar a inclusão em nível histórico, conceitual e prático, com base nas vivências de estudantes e professores/as. Para isso, tenciona-se expor de que forma o conceito de inclusão se desenha no contexto escolar, à medida que se complexificam a sociedade e as relações presentificadas na escola.

Conceitos como “diversidade”, “minorias” e “desigualdade” fazem parte dos discursos sociais em diversos âmbitos. No âmbito político, tais conceitos às vezes se apresentam como sinônimos ou antagônicos, a depender do foco de inclusão que se pretende defender. Por exemplo, o caso da neurodivergência, que recentemente tem predominado nos discursos políticos em defesa de pessoas que apresentam essa característica,

apoia-se no conceito de diversidade do ser humano em nível biológico. Por outro lado, as minorias que se apoiam nos discursos político-sociais, como no caso do movimento das mães de crianças com autismo, parecem usar esse espaço para defender as necessidades de pessoas com autismo, no tocante ao acesso a direitos, como benefícios de prestação continuada e outros recursos de assistência social. Todos estes, no entanto, fundamentam-se no pressuposto de que, diante da diversidade, diferença ou divergência, há que se construir ferramentas que possibilitem, ao menos, uma sensação de equidade frente às desigualdades vividas. Nesse sentido, a inclusão acaba por se tornar “conceito guarda-chuva” que vem sendo utilizado não só para as pessoas com diagnóstico de deficiência e transtornos do desenvolvimento, mas, também, para as diversas minorias e pautas identitárias que compõem a diversidade da sociedade brasileira.

Diante do exposto, considera-se que os/as diversos/as conceitos e definições atribuídos/as ao fenômeno da inclusão compõem um cenário específico sobre como construímos novas definições para os problemas que nos afligem (SÁ *et al.*, 2024). Os diferentes “nomes” (“portador de deficiência”, “pessoa com deficiência”, “neurodivergente”) são tentativas usadas para favorecer a compreensão do mundo que nos cerca e as variadas formas do existir que nos implicam, dada a necessidade de categorização inerente ao processo de significação. Entretanto, nessa tentativa de categorizar pessoas com base em suas características físicas, nos coloca em outro polo do fenômeno da inclusão, que se relaciona ao nível social que evoca. Consequentemente, processos de exclusão frequentemente decorrem de tentativas de inclusão, especialmente quando se concentram em prerrogativas legais. Nesse sentido, alcançar a inclusão escolar se torna uma tarefa hercúlea, uma vez que a medida em que novos processos inclusivos são criados, novos mecanismos de exclusão são desvelados, favorecendo um sentimento de frustração em estudantes, familiares, e, especialmente nos agentes educativos que se dedicam ao trabalho com inclusão.

Sobre esse aspecto, a formação de professores/as parece sempre carecer de ferramentas adequadas para o suporte que os processos de inclusão demandam.

A inclusão escolar na formação de professores/as

A inclusão escolar, um desafio histórico, exige que a formação de professores/as vá além da retórica e forneça subsídios concretos para a ação pedagógica em contextos de diversidade. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, é um dos principais “atravessamentos” e, ao mesmo tempo, um fator decisivo na constituição de práticas pedagógicas inclusivas.

A percepção de insuficiência na formação docente é constantemente apontada nas pesquisas sobre Educação Inclusiva. Moura (2025), por exemplo, revela que os docentes se sentem “inseguros/as, ansiosos/as, despreparados/as” em salas inclusivas. Essa insegurança, por sua vez, pode levar à adoção de práticas que se assemelham aos paradigmas da segregação ou da integração (Sassaki, 2010), nas quais o/a estudante com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) é excluído/a do conteúdo principal ou relegado a atividades simplificadas, o que evidencia práticas com indícios

de paradigmas não inclusivos. Por isso, é fundamental que a formação docente aborde essa dinâmica e ofereça caminhos para mitigar as fragilidades apontadas.

A inclusão, que se torna um “conceito guarda-chuva” não só para as pessoas com diagnóstico de deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento, mas também para as diversas minorias e pautas identitárias, exige que o/a professor/a seja capaz de lidar com a complexidade e a diversidade presentes na sociedade e na escola. Isso requer que a formação de professores/as, essencial para a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, seja concebida como um processo contínuo e transformador, afastando-se de visões pontuais e fragmentadas (Silva; Rodrigues, 2011).

A formação deve, portanto, ir além da mera transmissão de técnicas e conceitos legais, que, quando centrados em prerrogativas legais, frequentemente dão margem a processos de exclusão. A necessidade de desenvolvimento profissional docente é evidente quando se consideram as políticas públicas e a formação de professores/as voltadas à Educação Inclusiva, superando a herança histórica (Scheibe, 2008) que moldou a educação no Brasil.

Vale ressaltar que a formação de professores/as é aqui defendida na perspectiva crítica-emancipadora, que busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Entendendo a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que, por outro lado, essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas: teoria e prática (Curado, 2011).

Educação Inclusiva, nessa perspectiva, significa que o/a professor/a precisa de uma formação que o/a torne um/a intelectual-pesquisador/a capaz de conhecer as raízes históricas e sociais da exclusão e as teorias pedagógicas da diferença, agir de forma intencional (prática) para dismantelar as barreiras à participação; além de refletir criticamente (práxis) sobre sua ação para garantir que o processo educativo leve à autonomia e à plena cidadania de todos/as os/as estudantes.

Ao internalizar esses princípios, os cursos de licenciatura e a formação em serviço devem preparar os/as professores/as não apenas para cumprir requisitos legais, mas, também, para a inclusão de forma abrangente, além das barreiras e definições restritivas. A formação, sendo contínua e baseada em uma perspectiva histórico-cultural, entendendo que o ser humano se constitui historicamente, pode ser um dos caminhos para que a Educação Especial e Inclusiva (Silva; Rodrigues, 2011) seja implementada de modo a valorizar a capacidade de desenvolvimento de todos/as os/as estudantes por meio da interação social, minimizando sentimentos de frustração e impotência que emergem quando a escola não consegue cumprir seu papel.

A formação precisa contemplar a articulação entre a teoria e a prática, integrando o conhecimento didático-pedagógico do conteúdo como embasamento teórico-crítico para que o/a docente desenvolva uma prática consciente e emancipadora. Outro elemento necessário é a inclusão do debate sobre os paradigmas, abordando a coexistência entre estes (exclusão, segregação, integração e inclusão) na formação, desvelando a cultura capacitista e a interseccionalidade como fatores que impactam

as práticas. Utilizar a “relação com os pares” também pode ser outro fator relevante, como um componente formal da formação, incentivando a troca de experiências e o planejamento colaborativo de práticas inclusivas, algo que os/as docentes já identificam como altamente influente em suas carreiras.

Em suma, a formação de professores/as, para ser um vetor de transformação da inclusão escolar, precisa ser vista como um processo contínuo e contextualizado: deve formar o/a docente para que seja um/a profissional reflexivo/a, crítico/a e criativo/a, capaz de lidar com os múltiplos atravessamentos e de garantir o direito inalienável de todos/as os/as estudantes à aprendizagem.

O lugar do/a estudante/corpo e do (seu) movimento na inclusão

No âmbito da educação, a Educação Física pode ser pensada, conforme Vago(2009), considerando a escola como o seu lugar, as pessoas que as constituem – escola e Educação Física -, docentes e estudantes como participantes de “experiências culturais”, o corpo como um direito humano e as dificuldades impostas à Educação Física, e a área como projeto para formar culturalmente crianças e jovens na Educação Básica. Entender a Educação Física no âmbito da educação assegura, à área, “[...] uma identidade fundamental como prática da escola, organizada por professores da escola para a intervenção na formação de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos em sua história escolar (Vago, 2009, p. 26).

Em conformidade com o autor, saberes e práticas em Educação Física na EPTNM tem sido delineados ao longo das trajetórias formativas, profissionais e acadêmicas da terceira autora deste texto, os quais se fundamentam em proposições de estudos e vivências que sistematizam, mediante transformações e (re)produções com os/as estudantes, os conteúdos da área - em inter-relações com temáticas contemporâneas -, contribuindo para processos colaborativos de ensino aprendizagem, com responsabilidades e compromettimentos éticos compartilhados entre docente e (todos/as os/as) discentes.

Seja nos âmbitos do ensino, da pesquisa ou da extensão em Educação Física, busca-se promover o (re)conhecimento, a vivência e a compreensão crítica e criativa de manifestações de diferentes culturas, tempos e espaços históricos. Dentre essas manifestações, incluem-se as brincadeiras, os brinquedos, os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas, as lutas, as capoeiras e outras. Esses trajetos, nos quais os/as estudantes/corpos e seus movimentos têm centralidade, com valores pedagógicos e finalidades educacionais, são construídos e percorridos com estes/as, convergindo para uma Educação Física que se pretende mais democrática, inclusiva, diversa e plural. Nesse sentido, o diálogo com perspectivas interdisciplinares e interculturais tem-se tornado pertinente e necessário.

Na busca por proposições e implementações curriculares mais democráticas na EPTNM em um cenário brasileiro de crises, Bessa et al. (2020, p. 2) indicam uma “[...] perspectiva ampliada - politécnica e interdisciplinar - que integre no ensino os conhecimentos necessários ao desenvolvimento pleno das capacidades intelectuais, físicas, técnico-tecnológicas e culturais [...]” do/a estudante. Assim, consideram a potencialida-

de da EPTNM na materialização dessa perspectiva, sendo a interdisciplinaridade “[...] possibilidade de integração de saberes de várias áreas do conhecimento em prol de uma formação ampla e crítica dos educandos” (Bessa *et al.*, 2020, p. 13).

Fundamentada “[...] no reconhecimento do direito à diferença e na luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social”, a interculturalidade é analisada no âmbito das produções científicas em Educação Física por Silva, Siqueira e Silva (2022, p. 7), que afirmam suas contribuições nas práticas pedagógicas mediante vínculos mais democráticos e equitativos, o que amplia a perspectiva para uma Educação Física que reconheça e não exclua o outro.

Em conformidade com Vago (2009), torna-se possível defender, na Educação Física, a (re)construção de um projeto que reconheça o direito à pluralidade cultural no tocante às manifestações da Cultura Corporal de Movimento. E que, na fruição, no usufruto e na (re)criação dessas manifestações, sem nenhum tipo de exclusão, a corporeidade dos/as estudantes seja respeitada e estes/as se coloquem em sua própria disposição e à disposição dos/as outros/as para se reinventarem e, assim, reinventarem suas vidas.

Por conseguinte, pensar a Educação Física no âmbito da educação, como uma formação cultural, plural, crítica e criativa em uma determinada instituição, significa pensar em uma Educação Física para todos/as mediante sistematizações, transformações e (re)produções com os/as estudantes/corpos, cujos movimentos estejam no centro dos processos de ensino e aprendizagem e em diálogo com a interdisciplinaridade e interculturalidade, bem como estejam dispostos e à disposição dos/as outros/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou trilhar novos caminhos para a inclusão escolar desde seus dilemas conceituais, passando pela formação de professores/as, até a dimensão prática, sobre como a inclusão pode ser materializada no chão da escola. As mudanças inerentes aos processos de significação sobre o que é ou deve ser a inclusão são indicadores potentes sobre como a inclusão é dependente do contexto. Desse modo, o apelo unilateral a prerrogativas legais e protocolos inclusivos universais não deve impedir a emergência de formas distintas de se promover a inclusão nas escolas. Nesse sentido, a formação de professores/as deve estar atenta aos princípios de uma perspectiva crítica e emancipadora, de modo que professores/as em formação inicial e em serviço possam construir maneiras autônomas e autênticas de inclusão escolar.

A Educação Física na EPTNM se mostra um campo fértil para as práticas inclusivas, dado que seu foco está no indivíduo e em suas capacidades, e não nas expectativas escolares sobre o que o/a estudante deveria ter/ser. Finalmente, a inclusão exige que a escola atenda a diversidade de estudantes de modo flexível e aberto, gerando, assim, uma transformação acerca da necessária adaptação da escola aos/às seus/suas estudantes e não o contrário.

REFERÊNCIAS

- BESSA, C. R. L. *et al.* Interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado: considerações para uma formação omnilateral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 2, n.º 19, p. e9496, 2020.
- MOURA, E. M. B. **Educação matemática inclusiva**: as práticas pedagógicas em matemática nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado - Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2025.
- SÁ, A. L. F. *et al.* *A Cultural Psychology Gaze at the Inclusion Process in the School Context*. **Culture & Psychology**, Sage, v. 0 (0), p. 1-15, 2024.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 2010.
- SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, [s.l.], v. 2, n.º 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.
- SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico- emancipadora. **Linhas Críticas**, [s.l.], v. 17, n.º 32, p. 13-32, jan./abr. 2011.
- SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- SILVA, Marcell R.; SIQUEIRA, Vera H. F.; SILVA, Andréa C. Diálogos entre Educação Física e interculturalidade: uma revisão sistemática. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v. 17, e9716, 2022.
- VAGO, Tarcísio M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, [s.l.], p. 25-42, set. 2009.

OS IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SOCIABILIDADE DE ADOLESCENTES

Bruna Karynne Cardoso Lima

Pedro Henrique Isaac Silva - pedro.silva@ifb.edu.br

Thiago Guimarães Martins

Instituto Federal de Brasília - *Campus São Sebastião*

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, é comum que adolescentes acessem aparelhos digitais que funcionam como veículos de entretenimento. Gomes (2019) afirma que a nova geração encontra-se na Era da Informação ou na chamada Sociedade do Conhecimento, o que reforça o papel central da tecnologia na vida desses jovens. Nesse contexto, nota-se que dentre as tecnologias disponíveis, o aparelho celular é a mais presente no cotidiano de adolescentes, utilizando das múltiplas funções dos recursos tecnológicos, desde cálculos com o auxílio da calculadora, até a criação e edição de vídeos e imagens (SILVA, 2018). Medeiros e Ramos (2023) destacam que os adolescentes permanecem longos períodos conectados, já que a internet oferece respostas imediatas às suas dúvidas, diretamente nos aparelhos eletrônicos que carregam consigo. Haidt (2024) observa que a Geração Z foi a primeira a vivenciar a adolescência com acesso contínuo à internet, através de dispositivos móveis, o que os afastou de interações presenciais, direcionando-os para um universo digital envolvente, instável e altamente viciante. A popularização de dispositivos móveis, especialmente os celulares, fez com que jovens adolescentes estivessem constantemente conectados, explorando conteúdos e interações em plataformas digitais. Esse novo cenário amplia as possibilidades de comunicação, mas também levanta preocupações sobre seus efeitos na sociabilidade e no desenvolvimento pessoal.

A presença das tecnologias digitais transformou a maneira como os adolescentes interagem e constroem suas relações sociais. A popularização de dispositivos móveis, especialmente os celulares, fez com que esse grupo estivesse constantemente conectado, explorando conteúdos e interações em plataformas digitais. Esse novo cenário amplia as possibilidades de comunicação, mas também levanta preocupações sobre seus efeitos na sociabilidade e no desenvolvimento pessoal. Diante disso, este relatório busca analisar os impactos do uso de tecnologias digitais na sociabilidade de adolescentes do Instituto Federal de Brasília – *Campus São Sebastião*, considerando aspectos como interação social, autoestima e bem-estar emocional.

METODOLOGIA

No primeiro momento, os bolsistas realizaram a leitura de “A geração ansiosa”, obra literária de Jonathan Haidt, para contextualizar de maneira geral o tema tratado. Após a leitura e absorção do conteúdo, enfatizando o uso de tecnologias por crianças e

adolescentes nas últimas décadas, reuniões para tratar o assunto foram realizadas. A partir dessas conversas, identificou-se a necessidade de elaborar um formulário eletrônico, com o intuito de coletar informações acerca da percepção de adolescentes estudantes do ensino médio integrado aos cursos de administração e desenvolvimento de sistemas educacionais do IFB campus São Sebastião, isto é, do primeiro ao terceiro ano, sobre o uso constante de dispositivos tecnológicos.

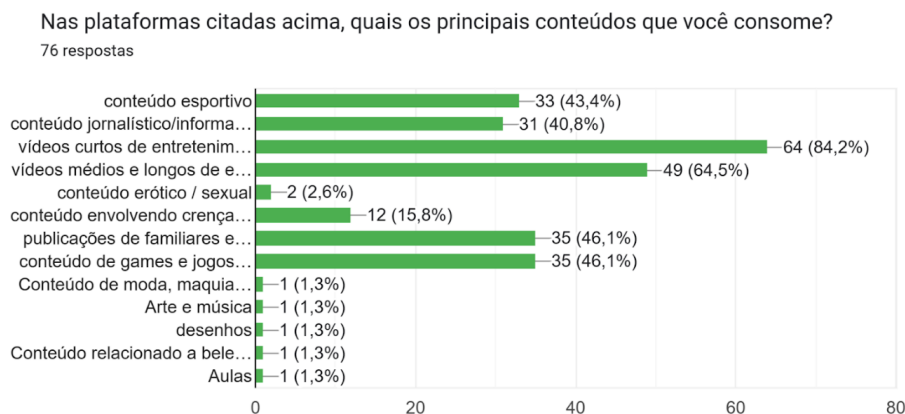
Como mencionado, foi desenvolvido um formulário online contendo perguntas voltadas para o uso de aparelhos eletrônicos por jovens, com foco especial em seu emprego para fins de entretenimento em plataformas digitais. O questionário contempla uma variedade de temas, priorizando a análise dos tipos de conteúdo consumido por cada indivíduo. Também foram incluídas perguntas sobre os dispositivos mais utilizados e de que forma esse uso influencia as relações sociais em ambientes de convívio. Pré-testes também foram realizados antes da aplicação oficial do questionário.

Após a realização de pré-testes, uma nova análise das perguntas foi efetuada, na qual pequenas reformulações foram tomadas, isto é, a simplificação de questionamentos dentro do formulário. Depois de atualizado, em conjunto, os envolvidos no projeto distribuíram Qr Codes para obter respostas, que ao todo foram 76. Com as informações, novos encontros aconteceram, nos quais houve a absorção de resultados e otimização com o auxílio de programas de Inteligência Artificial, como *DeepSeek* e *Chat GPT*, e do *Software* para programação *Google Colab*, resultando em analogias sobre um assunto determinado pelos bolsistas, sendo esse a análise entre frequência média de ansiedade e depressão por tempo de uso. Ressalta-se que, ao todo, 42 perguntas diversas sobre o tema encontram-se no formulário, das quais para a pesquisa destacam-se aquelas que dizem respeito ao tempo de uso e desconforto causado a depender do uso, isto é, se utiliza-se ou não.

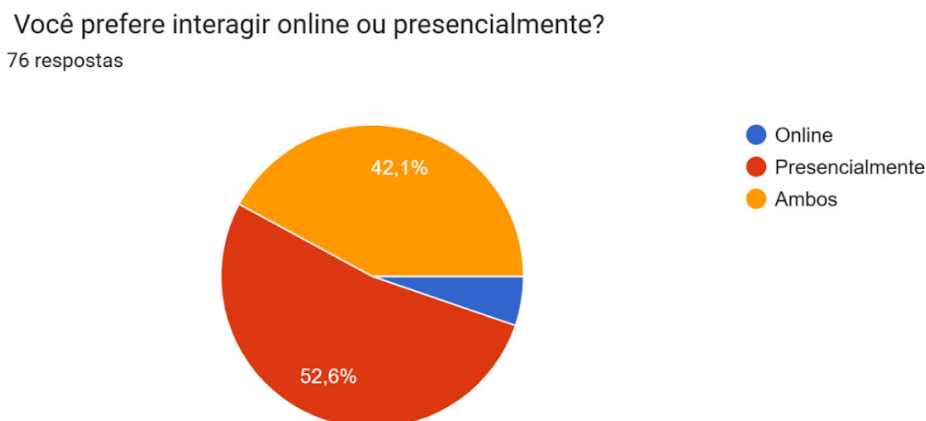
RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento, o formulário foi aplicado a um grupo restrito de quatro adolescentes (dois meninos e duas meninas). Esse levantamento inicial já indicava algumas tendências relevantes: a preferência por vídeos curtos de entretenimento em plataformas como *TikTok* e *Instagram*, além da predominância de interações híbridas, isto é, tanto online quanto presenciais. Esses resultados preliminares sinalizam que o consumo digital exerce papel central na rotina juvenil, moldando formas de lazer e comunicação.

Com a aplicação ampliada do formulário a 76 estudantes do ensino médio integrado do IFB – Campus São Sebastião, foi possível consolidar e aprofundar a análise, os dados coletados evidenciam uma relação direta entre o uso intensivo de tecnologias digitais e a saúde psicológica dos adolescentes participantes da pesquisa.

Imagem 1: Preferência de conteúdo em redes sociais, baseado nas 76 respostas

A preferência pelo consumo de vídeos curtos e de entretenimento pelo público jovem é notória, o que evidencia a atenção demasiada que a nova geração exerce sobre esse tipo de conteúdo. Tal afirmação se consolida a partir da ascensão de novos recursos midiáticos dentro da internet, sendo elas ferramentas de fácil acesso à população, e que acabam servindo como uma fórmula de diversão. Nesse contexto, malefícios como o uso excessivo de redes sociais são evidentes, característica reforçada por bloqueios observados em adolescentes, como a não realização de tarefas e a falta do convívio saudável com outrem. Esses bloqueios, por sua vez, despertam parâmetros prejudiciais ao público alvo, isto é, os adolescentes, como sinais de ansiedade e depressão.

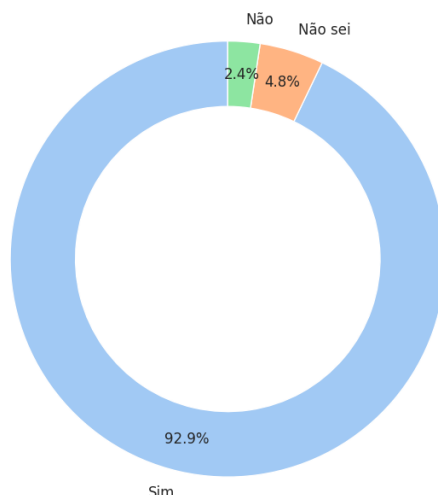
Imagem 2: Preferência de interação dos adolescentes, baseado nas 76 respostas

A preferência de adolescentes pela interação presencial (52,6%), revela certa consciência por parte dos entrevistados acerca da sociabilidade entre entes, o que é uma vivência essencial para o desenvolvimento humano. Nesse caso, nota-se ainda um número considerável de respostas a favor da interação ambígua, isto é, de ambas as formas. Essa característica demonstra um possível equilíbrio entre as interações em redes online e presencialmente, o que está atrelado às relações vividas por cada estudante e a facilidade de comunicar-se no século XXI, graças a recursos tecnológicos que auxiliam a preservação do contato, que se dão a partir da necessidade de comunicação com amigos fora de atividades envolvendo o ambiente escolar, por exemplo. Por fim, pouca

parcela dos alunos responderam ter preferência por interagir online, o que indica causas relacionadas a questões de comunicação por parte dos que afirmam isso, como transtornos ligados à fala em público e semelhantes.

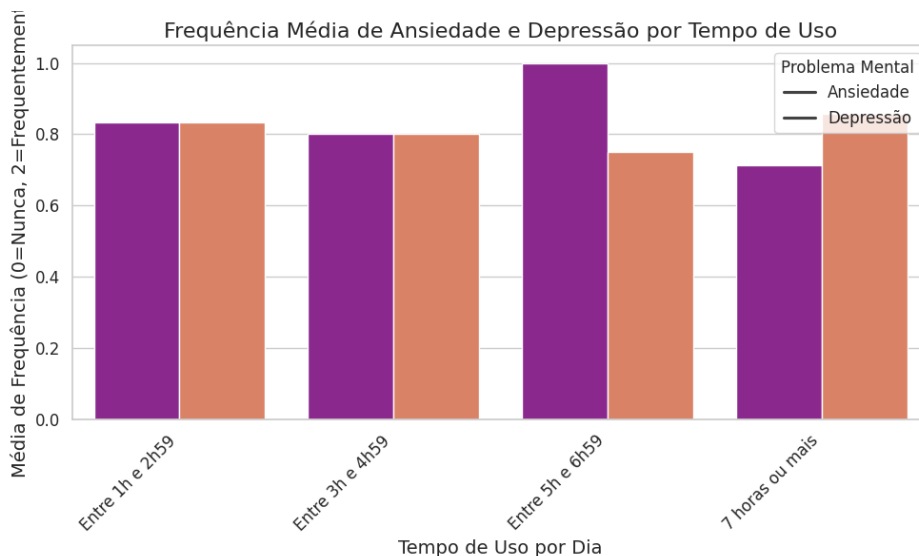
Imagem 3: Percepção dos adolescentes sobre problemas psicológicos relacionados ao uso de tecnologias

Tecnologias Digitais Podem Causar Problemas Psicológicos?



A análise demonstra que grande parte dos estudantes reconhece que o uso constante de dispositivos digitais pode estar associado ao desenvolvimento de problemas psicológicos, como ansiedade e estresse. Esse dado, embora esperado, expõe uma contradição: mesmo conscientes dos riscos, os adolescentes permanecem conectados por longos períodos. Esse comportamento pode ser explicado pelo caráter viciante das plataformas digitais, como já discutido por Haidt (2024), ao apontar que a Geração Z foi a primeira a vivenciar a adolescência com um “portal no bolso”, que, ao mesmo tempo em que conecta, também aprisiona.

Imagem 4: Correlação entre tempo de uso de tecnologias e frequência de ansiedade e depressão



A correlação entre **tempo de uso** e **frequência de ansiedade e depressão** reforça essa leitura crítica: quanto maior a exposição às tecnologias, mais recorrentes são os relatos de sofrimento psíquico. Esse resultado não deve ser interpretado apenas como um efeito individual, mas também como reflexo de uma estrutura social que normatiza a hiperconexão. Assim, o ambiente digital, que deveria funcionar como espaço de interação e lazer, pode transformar-se em um gatilho para comparações sociais, sentimentos de inadequação e dependência emocional, principalmente quando não há mediação familiar ou institucional.

De maneira geral, os resultados confirmam a hipótese de que o uso intenso e pouco regulado das tecnologias digitais não apenas **potencializa sintomas psicológicos** já presentes, como também pode **criar novas formas de sofrimento**, especialmente entre adolescentes em fase de formação identitária. Esse cenário exige não só a conscientização individual, mas também políticas públicas e estratégias educacionais que promovam um uso mais equilibrado das ferramentas digitais.

O presente estudo teve como objetivo analisar os impactos das tecnologias digitais na sociabilidade de adolescentes, com ênfase nas possíveis consequências psicológicas de seu uso excessivo. A partir da aplicação do formulário a 76 estudantes do IFB – Campus São Sebastião, foi possível identificar que, embora os adolescentes reconheçam os riscos, a maioria permanece conectada por longos períodos diários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados revelaram que o uso intensivo das tecnologias está associado a problemas psicológicos recorrentes, em especial sintomas de ansiedade e depressão. A correlação entre maior tempo de tela e aumento na frequência desses sintomas evidencia que o ambiente digital, muitas vezes visto apenas como espaço de lazer, pode atuar como um fator de vulnerabilidade emocional, sobretudo em uma fase da vida marcada pela construção identitária.

É importante destacar que tais resultados não devem ser compreendidos apenas em nível individual. A cultura da hiperconexão, impulsionada pela lógica das redes sociais e pelo caráter viciante dos dispositivos móveis, coloca os adolescentes diante de um ciclo de exposição constante, comparações sociais e sensação de inadequação. Essa realidade demanda a reflexão de escolas, famílias e da sociedade em geral sobre estratégias de mediação que possam promover um uso mais saudável das tecnologias.

Por fim, reconhece-se que este estudo possui limitações, como o recorte espacial (aplicado apenas a estudantes de um campus específico) e a quantidade de variáveis consideradas. No entanto, os resultados obtidos já apontam para a urgência de debates mais amplos e de políticas públicas voltadas para a educação digital, a fim de minimizar os impactos negativos do uso exacerbado das tecnologias na saúde psicológica dos adolescentes.

Nos contextos apontados, o projeto apresenta-se com um nível de respostas relevantes para o tema apontado, que ainda se apresenta como relevante para o contexto social vivenciado nos dias de hoje, sendo entendido como completo. Além disso, durante o tempo de pesquisa, dificuldades atreladas a comunicação entre pesquisadores e entrevistados ocorreram, o que levou a um levantamento de dados pouco menor do que o esperado (100 respostas). Estudos futuros, com diferentes bolsistas, serão realizados para uma melhor concretização do assunto tratado.

REFERÊNCIAS

GOMES, Milena Caroline. **Ansiedade e juventude: um estudo sobre a juventude universitária e suas formas de sofrimento psíquico**. 2019. 117 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/187131455.pdf>.

SILVA, Viviane da. **A sociedade da informação e os desafios da inclusão digital**. 2018. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183145>

MEDEIROS, Victória de Faria; RAMOS, Alexandre. A ansiedade na contemporaneidade: impactos da era digital na saúde mental dos jovens. **Cadernos de Psicologia**, v. 4, n. 8, p. 1–13, 2023. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/2000/0>.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa: como a infância foi interrompida por smartphones e redes sociais – e como reconectá-la**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Objetiva, 2024.

DIÁLOGOS DIGITAIS

Amanda Devesa Marques dos Santos - devesa.ams@gmail.com

Katrina Cardoso da Silva

Lucas Moreira

Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

Diante de um mundo globalizado, em que a maioria dos serviços prestados por grandes e pequenas empresas, além de órgãos governamentais, busca a digitalização, aqueles que não têm acesso ou desconhecem as ferramentas tecnológicas acabam sendo deixados à margem da chamada “evolução” da sociedade. Essas pessoas são, muitas vezes, excluídas de serviços básicos e do direito de usufruir de facilidades cotidianas.

Dessa forma, grande parte das atividades essenciais migraram para o digital: pagar contas pelo celular, realizar compras, agendar consultas médicas, verificar benefícios ou acessar dados bancários.

Entretanto, para aqueles com dificuldades em lidar com os avanços tecnológicos, essa realidade de facilidades se torna inacessível, ampliando ainda mais as desigualdades sociais.

Diante desse cenário, o projeto Diálogos Digitais surge com o objetivo de democratizar o acesso às novas tecnologias para o público mais afetado pela exclusão digital, as pessoas idosas.

METODOLOGIA

A metodologia do projeto foi desenvolvida por meio de oficinas realizadas no CEDEP (Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá), uma instituição sem fins lucrativos que promove integração, aprendizagem e inclusão social.

As ações realizadas incluíram:

- levantamento prévio das principais dificuldades digitais enfrentadas, por meio de perguntas e de um jogo de mitos e verdades;
- atividades práticas de reconhecimento de aplicativos por meio de um jogo da memória;
- exercícios guiados com apoio de uma cartilha educativa voltada ao uso básico do celular e de aplicativos essenciais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados levantados mostraram que, embora a maior parte das participantes possuísse celular, muitas ainda não dominavam funções básicas do dispositivo,

como o uso da barra de controle, recursos de acessibilidade e navegação por aplicativos de comunicação e serviços.

Nesse contexto, observou-se a necessidade de acompanhamento próximo e contínuo, além do uso de linguagem simples e de metodologias práticas.

Verificou-se também que, devido à baixa familiaridade com funções do celular, estratégias tradicionais de ensino baseadas apenas em explicações expositivas mostraram-se insuficientes para o público-alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto evidenciou a urgência de ações de inclusão digital voltadas à população idosa, que ainda enfrenta barreiras no acesso aos serviços digitalizados. As oficinas demonstraram que, com metodologias adequadas e acompanhamento sensível às necessidades desse público, é possível reduzir desigualdades e promover autonomia.

Iniciativas como o “Diálogos Digitais, Inclusão 60+” contribuem não apenas para o domínio de ferramentas tecnológicas, mas também para o fortalecimento da autoestima, da participação social e da cidadania das pessoas idosas.

REFERÊNCIAS

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Estatuto do Idoso**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

DEODORO, T. M. S. et al. A inclusão digital de pessoas idosas em momento de pandemia: relato de experiência de um projeto de extensão. **Revista Extensão em Foco**, v. 23, p. 272-286, 2021.

ROJO, Roxane Helena R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

INTERPRETA PAS: UM SITE DE APOIO À INTERPRETAÇÃO DAS OBRAS DO PAS

Geovanna Mourão Costa da Cruz

Tainara dos Santos

Ana Luísa Mendes Sá Teles

Emilson Ribeiro. - emilson.ribeiro@ifb.edu.br

Instituto Federal de Brasília - *Campus São Sebastião*

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o desenvolvimento do nosso projeto “Interpreta PAS”, um site que vai ser feito para auxiliar estudantes na leitura e interpretação das obras literárias cobradas no Programa de Avaliação Seriada (PAS). Nosso objetivo é facilitar o entendimento de palavras complexas e trechos difíceis, fazendo com que no nosso site tenha recursos interativos, como glossário, explicações de contexto e orientação interpretativa. Em nosso termo de abertura colocamos a justificativa, metodologia, escopo, divisão de tarefas e viabilidade técnica do projeto, além de discutir os riscos envolvidos.

A interpretação textual é uma das maiores dificuldades enfrentadas por estudantes que participam do PAS. As obras literárias cobram vocabulário avançado, expressões pouco usadas e construções que, muitas vezes, dificultam a compreensão. Diante dessa realidade, nosso projeto Interpreta PAS tem como uma solução dar apoio ao estudo, oferecendo um site simples, interativo e acessível.

OBJETIVO DO PROJETO

Nós temos como objetivo desenvolver um site capaz de auxiliar estudantes na compreensão das obras literárias cobradas no PAS. O foco é disponibilizar as definições de palavras complexas, orientar a interpretação de trechos mais elaborados e tornar a leitura mais leve e eficiente, diminuindo as barreiras linguísticas que dificultam o estudo.

JUSTIFICATIVA

A dificuldade de interpretação textual é um problema recorrente entre nós, estudantes do ensino médio. Muitos de nós não estamos habituados ao vocabulário literário formal, o que dificulta nosso entendimento com as obras e, consequentemente, o nosso desempenho nas avaliações. Um site voltado para esse público pode facilitar o acesso à compreensão textual, aproximando a linguagem literária da realidade dos jovens e oferecendo suporte rápido e direto.

Segundo Santos (2019), o acesso a ferramentas de apoio à leitura pode fortalecer a autonomia do estudante e melhorar sua relação com os textos literários.

METODOLOGIA

A metodologia do nosso projeto baseia-se em quatro etapas principais:

1. Levantamento das obras do PAS

Identificação de todas as obras cobradas nos três anos do programa, reunindo títulos, autores e edições oficiais.

2. Construção do glossário

Seleção de palavras e expressões complexas presentes nas obras, seguida da elaboração de definições claras e contextualizadas.

3. Interpretação das obras

Produção de explicações sobre temas centrais, estrutura narrativa, intenções do autor e trechos essenciais.

4. Desenvolvimento tecnológico

Construção do protótipo do site, criação da interface e testes com usuários.

ESCOPO DO PROJETO

O escopo do Interpreta PAS inclui três funcionalidades:

Leitura interativa das obras: o estudante poderá navegar por capítulos e trechos essenciais. Glossário integrado: acesso rápido ao significado de palavras e expressões.

Ajuda interpretativa: explicações sobre temas, contexto histórico e sentido dos trechos mais relevantes.

CRONOGRAMA

1. Levantamento das obras do PAS
2. Construção do glossário
3. Interpretação das obras
4. Programação do aplicativo
5. Criação da interface e testes finais

Divisão do Trabalho

Tainara: pesquisa de conteúdo e levantamento de termos.

Geovanna: construção do glossário e notas de contexto.

Ana Luísa: desenvolvimento do protótipo.

Todas: revisão final, testes e documentação.

RISCOS DO PROJETO

Os principais riscos identificados incluem: Possibilidade de interpretação incorreta de palavras ou trechos; Atraso no desenvolvimento do protótipo; Dificuldades de usabilidade por parte dos estudantes; Limitações técnicas da equipe; Desafios no processo de programação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Interpreta PAS apresenta-se como uma solução acessível para facilitar o estudo das obras literárias do PAS. Combinando tecnologia, educação e linguagem simples, o projeto busca reduzir dificuldades de interpretação e tornar o processo de aprendizagem mais eficiente. Acredita-se que, com o desenvolvimento completo e um protótipo funcional, o aplicativo poderá apoiar estudantes de diferentes níveis, contribuindo para melhores resultados acadêmicos e maior autonomia leitora.

QUE HUMANIZAÇÃO, PARA QUAL EDUCAÇÃO? SENTIDOS DE HUMANO E PRODUÇÃO DA DESUMANIZAÇÃO EM FRANTZ FANON E PAULO FREIRE

Augusta Rodrigues de Oliveira Zana - augusta.zana@ifb.edu.br
Instituto Federal de Brasília - *Campus* São Sebastião

INTRODUÇÃO

O psiquiatra e revolucionário martinicano Frantz Fanon viveu as contradições do colonialismo francês e analisou seus efeitos de produção de subjetividade para os povos colonizados. Sua abordagem dos processos de desumanização e alienação, produzidos pela violência colonial, encontra ressonâncias em Paulo Freire, educador brasileiro que, ao situar historicamente a opressão, propõe uma educação libertadora.

A aproximação entre esses pensadores se justifica pela potencialidade de articular a crítica fanoniana à desumanização colonial com a pedagogia freireana da conscientização e da libertação, o que permite refletir sobre a educação como processo de humanização e transformação social. Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar articulações entre formulações fanonianas e o pensamento pedagógico de Paulo Freire, explorando possíveis desdobramentos para a educação, no sentido de informar práticas pedagógicas comprometidas em romper estruturas que produzem desumanização.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e natureza teórico-conceitual, vinculada ao grupo de pesquisa “Cultura e Subjetivação”. A partir da leitura e interpretação de obras de Frantz Fanon e Paulo Freire, buscou-se identificar categorias centrais e possíveis articulações entre seus pensamentos, visando a discutir desdobramentos para a educação no contexto brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar a educação como processo de humanização implica interrogar o próprio sentido do que entendemos por “humano”. A concepção que remonta ao humanismo renascentista e se consolida com o Iluminismo recai em uma retórica universalista, que toma os saberes produzidos desde o suposto “centro” como sendo os “universais” (Pinto e Mignolo, 2015). Diferentemente dessa abordagem, De Oto (2016) caracteriza a análise fanoniana como “humanismo crítico”.

Fanon (2008, p. 107), ao pontuar que “de um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto”, demonstra a contradição interna do “humanismo colonial”, que definiu um modelo de humanidade (o homem branco europeu) e classificou todos os outros como fora dos parâmetros da humanidade. Ao se contrapor a essa visão e se afirmar como homem,

Fanon (2008) se recusa a ser definido como “negro” em oposição ao “branco”: ele afirma uma condição humana, construída a partir da luta concreta contra a desumanização. Formulação central para a proposição desse humanismo crítico é a análise fanoniana da alienação, que “é fundamental para compreender o modo como se elabora o humanismo ou, se preferirmos, o humanismo crítico no pensamento fanoniano” (De Oto, 2016, p. 139, tradução minha).

A alienação, para Fanon, é um processo psíquico e social de perda de contato com sua própria identidade, seus valores e sua história, pela interiorização dos valores do opressor. No caso da pessoa racializada em contexto colonial ou pós-colonial, alienação significa negar sua negritude na tentativa de se aproximar da branquitude, vista ideal de humanidade: “Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade” (Fanon, 2008, p. 94).

No contexto das Antilhas, analisado por Fanon, esse processo começa muito cedo, desde a escolarização que reproduzia a exaltação de valores europeus, desencorajando crianças a falar o crioulo e valorizando apenas a língua francesa. Ao impor a língua do colonizador como padrão de civilização, os processos de escolarização produzem no jovem negro a identificação “com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. Há identificação, isto é, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco” (Fanon, 2008, p. 132).

A análise fanoniana do colonialismo compreende o racismo não apenas como um preconceito individual, mas um sistema estruturado que naturaliza a inferioridade do colonizado e a superioridade do colonizador. O racismo produz uma “zona de não-ser” pela qual “o negro não é um homem” (Fanon, 2008, p. 26). Processos de alterização produzem o negro como aquilo que o branco não é: nomeado e definido pelo olhar branco, transforma-se em objeto racializado, em um processo de alienação que ocorre especialmente através da linguagem, da cultura e da educação, todos mediados pela perspectiva do colonizador. De Oto (2016) reforça que esse processo ocorre “em virtude do processo de racialização”, sublinhando a formulação fanoniana de que a alienação não é apenas psicológica, mas estrutural e histórica: efeito de um mundo organizado segundo hierarquias raciais.

Para Fanon (2008), o processo de desalienação – ou seja, o rompimento com as identidades impostas pelo colonialismo – requer a recusa tanto do essencialismo quanto do universalismo. Ele afirma que “serão desalienados pretos e brancos que se recusarão enclausurar-se na Torre substancializada do Passado” (Fanon, 2008, p. 187), revelando uma metáfora para uma fixidez identitária essencialista, como ocorre na busca por refúgio em um passado, uma origem mítica, uma “essência negra” fixa. Imperativo também é romper com o presente opressor, recusando a situação colonial e suas hierarquias como se fossem “naturais” ou “imutáveis”: “Por outro lado, para muitos outros pretos, a desalienação nascerá da recusa em aceitar a atualidade como definitiva” (Fanon, 2008, p. 187).

A verdadeira desalienação, portanto, vem da recusa tanto do passado substancializado quanto do presente colonizado: é uma postura **acional**. Ao homem reativo – que responde automaticamente ou reproduz o que o colonizador lhe impõe – Fanon

contrapõe o acional, sujeito de sua própria ação, que age conscientemente no mundo: "Conduzir o homem a ser acional, mantendo na sua esfera de influência o respeito aos valores fundamentais que fazem um mundo humano, tal é primeira urgência daquele que, após ter refletido, se prepara para agir" (Fanon, 2008, p. 184).

Essa formulação encontra ressonância na proposição freireana de um conhecer que seja solidário com o agir (Freire, 2013). A influência do pensamento de Fanon é explicitada por Paulo Freire na seção "Esclarecimento" de "Educação como prática de Liberdade" (Freire, 2025), em que o autor faz referência direta a "Os condenados da Terra", obra de autoria de Fanon publicada em 1961. O interesse deste trabalho volta-se, então, para a construção de interlocuções entre esses dois autores que "dedicaram suas vidas à luta contra a opressão e à promoção da emancipação dos oprimidos" (Silva, 2024, p. 149).

Se Fanon (2008) analisa como as formas da violência colonial convergem no processo de desumanização e alienação, Freire (2013) também destaca a importância de reconhecer a desumanização como realidade histórica. Mas, ao mesmo tempo em que é negada, a humanização se afirma como anseio de liberdade cuja concretização só é possível mediante a luta dos oprimidos. No entanto, nas sociedades marcadas pela opressão, os oprimidos tendem a internalizar a imagem e os valores do opressor, tomando-o como modelo de humanidade (Freire, 2013). Fanon (2008) explica como esse processo ocorre ao discutir os efeitos de produção de subjetividade que se produzem nos colonizados ao passarem a se ver com os olhos do colonizador.

Impõe-se, então, a questão: se trazem em si o opressor, como poderão os oprimidos elaborar sua própria libertação? Em um primeiro momento, essa contradição pode levar o oprimido a desejar não a libertação, mas a identificação com o opressor (Freire, 2013). A verdadeira libertação exige, portanto, um novo homem em processo de libertação, nem opressor, nem oprimido, o que só é possível com a práxis libertadora: reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. A humanização se realiza na medida em que os sujeitos transformam o mundo e a si mesmos, e a educação tem um papel central nesse processo porque pode servir à dominação, reproduzindo as estruturas sociais existentes, ou à libertação, promovendo a consciência crítica e a ação transformadora (Freire, 2013).

A concepção bancária de educação, criticada por Freire (2013), caracteriza-se como um instrumento de dominação e manutenção do status quo. Por isso, Freire (2013) propõe uma educação libertadora, cuja essência é a dialogicidade e que se afirma como "pedagogia humanista e libertadora" (Freire, 2013, p. 57). Essa visão articula subjetividade e objetividade como unidade dialética a partir de um conhecer que seja solidário com o agir, ou seja, compreendendo o conhecimento como processo que se produz na unidade entre o pensar e o atuar na realidade para transformá-la (Freire, 2013). Fica evidente a articulação com a formulação fanoniana de acional ao abordar o sujeito de sua ação, que age conscientemente no mundo. A reflexão sozinha não basta; é preciso agir (Fanon, 2008).

Assim, um primeiro ponto de aproximação entre Frantz Fanon e Paulo Freire reside na afirmação da ação coletiva transformadora das estruturas sociais: "acreditam que a transformação social requer ação coletiva" (Silva, 2024, p. 160). Para ambos, a ação para superação da alienação só é possível a partir das experiências con-

cretas dos sujeitos oprimidos. Por isso, em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2013) justifica a escolha do título por partir do ponto de vista dos oprimidos, a partir de sua experiência histórica. Aqui destaca-se um outro ponto de aproximação entre os autores: “tanto Freire quanto Fanon valorizam as experiências locais dos oprimidos e colonizados como fontes legítimas de conhecimento e resistência” (Silva, 2024, p. 161). Tal aproximação conduz a situar a educação a partir de perspectivas que enfrentem as desigualdades e reconheçam a luta dos oprimidos como fundamento da construção de uma sociedade mais justa.

Então, a partir de Frantz Fanon e de Paulo Freire, é possível interrogar que humanização se afirma quando a própria ideia de “humano” foi historicamente construída pela exclusão. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre qual concepção de humanização orienta nossos projetos educativos e em que medida ela contribui para enfrentar ou reproduzir processos de desumanização. Retomar a pergunta que dá nome a este ensaio significa reconhecer as marcas da desumanização inscritas em nossas subjetividades, instituições e formas de conhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao colocar em cena processos de alienação no bojo do colonialismo, Fanon (2008) situa o contexto educacional não apenas como lugar de construção de conhecimento, mas também em sua dimensão de produção de processos de produção de subjetividade. Sua denúncia da desumanização produzida pela violência colonial conduz à interrogação de supostos universais e orienta a desalienação por uma reafirmação da humanidade que não a do “humanismo colonial” – como discurso europeu de humanidade universal que, na prática, exclui e desumaniza o colonizado.

A perspectiva fanoniana conduz a uma tarefa pedagógica que não se define como transmissão de conhecimento, mas sim como formação de sujeitos **acionais**. Nesse sentido, aproxima-se de Paulo Freire, com o conhecer solidário com o agir. Ensinar seria participar de um processo de humanização recíproca, em que educador e educando se tornam sujeitos de ação, não objetos de uma estrutura opressora: “No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente” (Fanon, 2008, p. 189). Ambos pensam a libertação como um movimento de consciência histórica, tanto que o livro “Pele negra, máscaras brancas” termina com: “Minha última prece: Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!” (Fanon, 2008, p. 191).

REFERÊNCIAS

DE OTO, A. *Notas metodológicas sobre el humanismo en Frantz Fanon*. In: GANDARILLA, J. G. (Org.) **La crítica en el margen**. *Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad*. Ciudad de México: AKAL/Inter Pares. 2016. p. 127 - 156.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

PINTO, J. R. de S.; MIGNOLO, W. D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 15, n. 3, p. 381–402, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/qqRR8D8df5RKQN9bLmQjFmn/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2025.

SILVA, E. T. da. Frantz Fanon e Paulo Freire: diálogos sobre relações étnico-raciais e educação emancipadora no curso de Educação do Campo da UFSC. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n. Edição Especial, p. 147–165, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/74160>. Acesso em: 17 out. 2025.

LER PARA RECONHECER-SE: A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO CAMINHO PARA O LETRAMENTO RACIAL NA INFÂNCIA

Mellyssa Campos Aires - mellyssa.campos@estudante.ifb.edu.br
Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani
Instituto Federal de Brasília - *Campus São Sebastião*

INTRODUÇÃO

Entre os múltiplos recursos que constituem o cotidiano escolar, a literatura se destaca por seu potencial simbólico na ampliação de repertórios e na valorização das diversas identidades que compõem a sociedade brasileira. As histórias que circulam na escola carregam marcas, memórias, ausências e presenças que ajudam a construir a percepção das crianças acerca da diversidade cultural e étnico-racial do país (Theodoro, 2005). Assim, refletir sobre a composição dos acervos literários destinados à Educação Infantil e sobre as práticas pedagógicas relacionadas à mediação dessas obras torna-se um exercício necessário para pensar os caminhos de uma educação plural e que combate às formas sutis e explícitas de racismo (Cavalleiro, 2024).

Portanto, a literatura afro-brasileira torna-se ferramenta central para promover o letramento racial, compreendido como a capacidade de reconhecer e interpretar criticamente as relações étnico-raciais, e afirmar identidades negras desde a primeira infância. Esta pesquisa investigou como essa literatura vem sendo trabalhada na Educação Infantil de duas escolas públicas do Distrito Federal, com foco nos acervos e nas práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura negra. Realizado nos CEI 01 e CEI 03 de São Sebastião (DF), o estudo buscou compreender como a seleção e o uso das obras se articulam às orientações legais e às demandas por uma educação plural e inclusiva. Ao analisar os acervos e escutar as professoras que atuam diretamente com as crianças, identificaram-se possibilidades e limites para a construção de práticas que favoreçam representatividade e reconhecimento da diversidade étnico-racial nos primeiros anos escolares.

METODOLOGIA

A pesquisa, de abordagem qualitativa, ocorreu em duas instituições do Distrito Federal (CEI 01 e CEI 03). O estudo envolveu três procedimentos: mapeamento dos acervos literários, análise das obras afro-brasileiras identificadas e aplicação de questionários às professoras. A análise das obras utilizou uma ficha contendo critérios como representações visuais, protagonismo negro, construção narrativa, referências culturais e ausência de estereótipos. Os questionários buscaram compreender percepções docentes sobre relações étnico-raciais, formação recebida e segurança para trabalhar literatura afro-brasileira. Também foram observadas condições estruturais dos acervos, como organização, acessibilidade e circulação dos livros. Essa combinação de procedimentos permitiu compreender tanto a constituição dos acervos quanto as práticas pedagógicas que influenciam o desenvolvimento do letramento racial na Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos resultados, observa-se que ambas as instituições possuem acervos com obras afro-brasileiras, indicando uma preocupação inicial com a diversidade. Contudo, essa presença não assegura práticas antirracistas, uma vez que as ações relacionadas à temática racial aparecem de maneira fragmentada e ligadas a projetos pontuais ou comemorativos. Como destaca Debus (2017), materiais diversificados só produzem transformações quando articulados a um currículo contínuo e crítico. Assim, a Lei 10.639/2003 tende a ser tratada mais como obrigação legal do que compromisso ético-político, conforme alerta Freire (1996). À luz de Debus (2012), reafirma-se que a literatura infantil, quando bem selecionada e mediada, é espaço central de construção identitária, mas isso exige práticas pedagógicas permanentes e não apenas a presença física dos livros.

No CEI 01, essa dinâmica torna-se evidente. As professoras reconhecem a importância da diversidade, mas relatam limitações formativas para trabalhar a temática. O uso das obras afro-brasileiras ocorre de modo ocasional, frequentemente associado a práticas estéticas. A concentração de livros sobre cabelo crespo, como **O cabelo de Lele** e

Meu crespo é de rainha, revela valorização simbólica, porém restrita, sem articulação com história, memória e ancestralidade negra, como propõem Gomes (2024) e Debus (2017).

O CEI 03 apresenta acervo tematicamente mais diverso, incluindo obras que abordam mitologia, oralidade e narrativas africanas, como **O Rei Preto de Ouro Preto**. No entanto, a organização dispersa dos livros e a ausência de um projeto pedagógico estruturado dificultam o uso regular dos materiais. A falta de respostas formais das docentes e as falas informais durante a visita sugerem que a utilização das obras depende de iniciativas individuais, e não de uma política institucional consolidada.

Os formulários revelam lacunas importantes na formação docente sobre relações étnico-raciais, confirmando as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2010), que ressaltam a necessidade de preparar profissionais para reconhecer práticas racistas e mediar criticamente os materiais. A ausência desses conhecimentos dificulta a problematização do racismo estrutural e limita práticas que valorizem identidades negras e ofereçam experiências significativas de leitura. Evidencia-se, assim, a urgência de formações continuadas que articulem teoria, prática e saberes das comunidades negras, fortalecendo uma atuação docente crítica e comprometida com a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu compreender de que maneira a literatura afro-brasileira tem sido incorporada à Educação Infantil em duas instituições públicas do Distrito Federal, revelando avanços, limites e desafios que atravessam tanto a composição dos acervos quanto as práticas pedagógicas e a formação docente. A análise dos dados evidenciou que, embora exista a presença de obras que contemplam personagens, temáticas e autorias negras, essa presença não se converte automaticamente em práticas educativas capazes de promover a equidade racial ou de fortalecer identidades positivas na infância. Assim, os resultados confirmam a necessidade de políticas de leitura e mediação intencionalmente estruturadas para a promoção de uma educação antirracista.

A hipótese que orientou o estudo, a de que a existência de obras com protagonismo negro nos acervos não é suficiente para assegurar práticas pedagógicas antirracistas, pode ser observada. Os dados mostraram que algumas obras analisadas ainda reforçam representações simplificadas ou estereotipadas da pessoa negra, sobretudo a cultura, o que compromete seu potencial formativo. Além disso, as práticas pedagógicas observadas e relatadas permanecem frequentemente vinculadas a atividades comemorativas ou ações isoladas, afastando-se da perspectiva de continuidade preconizada pelas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil 2010).

Diante desse cenário, torna-se fundamental investir na qualificação e diversificação dos acervos, na sistematização das práticas de leitura e na oferta de formações contínuas que articulem teoria e prática a partir de perspectivas antirracistas. Recomenda-se, ainda, que novas pesquisas investiguem a recepção das obras pelas crianças e observem mediações em contextos pedagógicos mais amplos, favorecendo reflexões que fortaleçam a construção de identidades positivas e a criação de ambientes educativos comprometidos com a justiça racial. Promover a literatura afro-brasileira na Educação Infantil, portanto, é um gesto político e formativo que contribui para a construção de uma escola verdadeiramente plural, crítica e humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/download/31_f4bc25d2e04f051d2a88c16_7d2f50245. Acesso em: 14 nov. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 7 ed. São Paulo. Selo Negro, 2024. p. 113-132.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A escravização africana na literatura infantil e juvenil: lendo dois títulos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, nº1, pp. 141-156, Jan/Abr 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 13 nov. 2025.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã. etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 7 ed. São Paulo. Selo Negro, 2024. p. 59-72.

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 83-100.

(RE)PENSANDO O SUJEITO E A LINGUAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM FREUD E FANON

Vitor Vinícius de Carvalho Chagas¹ - vitorviniciuscarvalhochagas@gmail.com

Mirella dos Santos Souza²

Ana Beatriz Fernandes Coelho Rodrigues¹

Augusta Rodrigues de Oliveira Zana¹

1. Instituto Federal de Brasília - *Campus* São Sebastião e 2. Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

Psicologia da Educação é um componente curricular frequentemente presente na formação de professores e tradicionalmente voltado ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem a partir de referenciais teóricos consagrados, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Sigmund Freud. Se considerarmos, alinhados à Psicologia sócio-histórica, que a subjetividade se constitui nas relações sociais e culturais, é fundamental interrogar os modos como essas relações se produzem em contextos historicamente marcados pela colonialidade, como é o caso brasileiro. Daí a relevância de contribuições que incorporem vozes para além de seus referenciais eurocentrados.

Orientados por essa preocupação, apresentamos, neste relato, uma experiência desenvolvida na Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus* São Sebastião. Nosso objetivo foi tensionar o ensino da Psicologia da Educação tradicionalmente baseado em referenciais eurocentrados, promovendo o diálogo com a obra “Pele negra, máscaras brancas”, de Frantz Fanon. Justifica-se pela necessidade de ampliar o repertório teórico e formativo das Licenciaturas, incorporando novas perspectivas que contribuam para práticas contextualizadas e comprometidas com a não reprodução de desigualdades estruturantes da nossa sociedade.

METODOLOGIA

O componente curricular de Psicologia da Educação, obrigatório no 4º período da Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, caracteriza-se por um percurso formativo voltado às referências tidas como “clássicas” nesse campo. A busca por romper parcialmente com o ensino tradicional desse componente conduziu à proposta de culminância do curso em um trabalho final, realizado em grupos, com o objetivo de estabelecer articulações entre formulações dos referenciais teóricos “clássicos”, estudados ao longo do período letivo, com o primeiro capítulo (“O negro e a linguagem”) de “Pele negra, máscaras brancas”, de Frantz Fanon (2008). Os estudantes deveriam escolher algo daquilo que estudamos ao longo do período letivo (por exemplo, um conceito da psicanálise, uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem) e construir relações com o capítulo proposto para leitura. Tratava-se, assim, de promover uma (re) leitura crítica dos clássicos a partir de um autor não-hegemônico.

O presente relato de experiência é desenvolvido em diálogo com o grupo de pesquisa “Cultura e Subjetivação”, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, e que se dedica ao estudo de práticas de significação e produção da identidade e diferença. A elaboração deste relato ocorreu posteriormente ao trabalho realizado no referido componente curricular, em coautoria entre professora e estudantes engajados voluntariamente na sistematização da experiência. Nosso relato toma como ponto de partida o trabalho realizado no componente curricular de Psicologia da Educação, mas não se restringe a ele. Desdobramos nossa reflexão ao lançar um olhar crítico sobre o ensino da Psicologia da Educação e seus referenciais, ampliação que foi construída em diálogo entre professora e estudantes autores(as). Para o relato apresentado, adotamos uma abordagem qualitativa, com ênfase na compreensão de significados construídos no contexto pedagógico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus São Sebastião*, conta com apenas um componente curricular obrigatório voltado para a Psicologia, com três horas/aula semanais. O percurso formativo de Psicologia da Educação se inicia com a interrogação do que é Psicologia, seguida de reflexões sobre possíveis articulações com o campo da educação. Tendo estudado a concepção de subjetividade como objeto de estudo da Psicologia, continuamos com o estudo da Psicanálise, em sua formulação de uma subjetividade dividida, para desdobrar implicações para a educação. O percurso finaliza com o estudo de desenvolvimento e aprendizagem a partir de Jean Piaget, com a Epistemologia Genética, e Lev Vygotsky, com a Teoria Sociocultural.

Esse percurso formativo está voltado às referências tidas como “clássicas” no campo da Psicologia da Educação, e a carga horária reduzida dificulta que se disponha de tempo para abordar outras perspectivas. No entanto, a necessidade de uma descolonização de saberes se coloca com as contribuições de Aníbal Quijano (2005, p. 126) ao formular a colonialidade como persistente mesmo após o fim do colonialismo, denunciando o eurocentrismo que hierarquiza saberes: “A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”. Assim, apesar das dificuldades que se colocam concretamente, permanece o compromisso de nos interrogarmos sobre a reprodução das mesmas perspectivas teóricas que caracterizam o campo da Psicologia da Educação.

As aulas de Psicologia da Educação foram desenvolvidas com base na metodologia expositivo-dialogada, tendo sido o diálogo efetivamente constitutivo do processo de aprendizagem, o que gerava diversas provocações e experiências produtivas. Entre as discussões que mais marcaram o percurso formativo esteve a leitura de Frantz Fanon, pensador até então desconhecido por muitos da turma, para quem o primeiro contato com o autor foi promovido justamente nesse componente curricular. A perspectiva adotada foi o cerne da formação intelectual proposta, pois revelou a urgência de estarmos atentos às esferas de conhecimento introduzidas em sala de aula, evitando tratar os conteúdos a partir de um olhar hegemônico, como se este fosse o único.

Embora pouco conhecido no campo da Psicologia da educação, Frantz Fanon (2008) traz contribuições fundamentais ao situar a escolarização no contexto do colonialismo, destacando seus efeitos de produção de subjetividade ao reproduzir perspectivas eurocentradas. Nascido em 1925, na ilha da Martinica, Frantz Fanon concluiu seus estudos em filosofia e psiquiatria na França. Participou ativamente durante a Segunda Guerra Mundial, lutando nas forças de resistência no norte da África e na Europa, e fez parte da Frente de Libertação Nacional da Argélia. Com leucemia, morreu de pneumonia em 1961, nos Estados Unidos. Voltado à luta contra o racismo, o colonialismo e todas as formas de desumanização, seu pensamento exerceu profunda influência em diversos campos do saber (Gordon, 2008).

As relações estabelecidas entre Fanon e os autores “clássicos” da Psicologia da Educação partiram da leitura do capítulo “O negro e a linguagem”, de “Pele negra, máscaras brancas” (Fanon, 2008). Nessa obra, Fanon analisa como a linguagem, longe de ser apenas um instrumento neutro de comunicação, é um elemento constitutivo da subjetividade, carregado de dimensões históricas, sociais e raciais, pois “falar é existir absolutamente para o outro” (Fanon, 2008, p. 33).

Em Psicologia da Educação, trabalhamos o conceito de subjetividade levando em consideração os estudos de Bock, Furtado e Teixeira (2023, p. 10), como “síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural”. A partir dessa concepção, aproximamos o debate da obra de Frantz Fanon (2008) para refletir sobre como a subjetividade se produz em contextos coloniais. Um dos exemplos analisados foi a chegada de um martinicano à Havre: no esforço de tentar forçar o sotaque francês, faz uso exagerado de um fonema em um primeiro momento e, no segundo, repete-se o fenômeno de sua língua materna: “com plena confiança disparou: ‘Garrrrcom, uma gawafa de cerveja!’ O que temos aí é uma verdadeira intoxicação. Cioso de não se conformar à imagem do ‘negro que come erres’, fizera destes um bom estoque, mas se descuidou ao aquinhoar o seu esforço” (Fanon, 2008, p. 37).

Não sendo algo interno ou isolado, mas se produzindo na forma como atribuímos sentidos às experiências compartilhadas, a concepção de subjetividade proposta por Bock, Furtado e Teixeira (2023) pode ser articulada com os estudos de Fanon (2008) sobre como a dimensão social e histórica — marcada pela hierarquização entre culturas — incide sobre a produção da subjetividade. Fanon (2008) destaca que a linguagem é um dos principais instrumentos dessa relação, porque a cultura do europeu, isto é, do colonizador, é vista como superior, sinônimo de intelectualidade, enquanto o crioulo, sua língua de origem, é considerado inferior. Isso aparece quando Fanon (2008) descreve o episódio em que o martinicano é admirado em sua comunidade como “semideus” por ter conhecido a metrópole francesa, retornando transformado em sua forma de agir, falar, e até cumprimentar, adotando gestos mais discretos, como ocorre na França.

Tendo conceituado subjetividade, passamos ao estudo da Psicanálise com sua formulação da subjetividade dividida ao afirmar a centralidade do inconsciente como “processo psíquico cuja existência somos obrigados a supor — devido a algum motivo tal que o inferimos a partir de seus efeitos —, mas do qual nada sabemos” (Freud, 1933[1932]/1996, p. 75). Nessa perspectiva, a identificação, como “ação de um

ego assemelhar-se a outro ego” (Freud, 1933[1932]/1996, p. 68), é um dos mecanismos centrais de constituição do eu. No contexto colonial, Fanon (2008) aborda o processo de identificação com o colonizador e internalização do olhar que o inferioriza. Ao ser introduzido em outra cultura, o sujeito colonizado passa a reproduzir referenciais culturais, linguísticos e identitários do colonizador. Ao mesmo tempo, suas origens culturais e linguísticas continuam a operar, produzindo conflito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem é, portanto, fundamental na análise em que Fanon articula colonialismo, racialização e subjetivação, sendo necessário um olhar crítico e descolonizador sobre as estruturas hegemônicas e racistas de poder que continuam a operar no contexto da colonialidade. Como disse Paulo Freire, “enquanto educador progressista, não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas ou de puros conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade”. (Freire, 2015, p. 35). Dessa forma, ser educador(a) implica assumir-se como sujeito consciente das dimensões coloniais interpostas em nossa história e ser capaz de reconhecer que até nosso principal instrumento de estudo (a linguagem) pode operar como ferramenta de poder. Apenas desse modo poderemos intervir diante das desigualdades presentes em sala de aula, uma vez que a escola reflete as problemáticas estruturais da sociedade. É nesse movimento que nos fortalecemos para dialogar com os estudantes e, possivelmente, contribuir para a construção de um futuro menos marcado pelas esferas e heranças coloniais.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B., FURTADO, O. e TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: Uma introdução do estudo da Psicologia. São Paulo: SaraivaUni, 2023, p. 464.

GORDON, L. Prefácio. In: FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 11-17.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005, p. 107-30.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015, p. 35.

FREUD, S. A dissecação da personalidade psíquica. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, v. XXII, 1933[1932]/1996, p. 63-84.

OLHARES E PERSPECTIVAS DISCENTES: UMA ANÁLISE SOBRE AS POSSIBILIDADES DE APRIMORAMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Maria Eduarda Farias Feitoza - maria.feitoza@estudante.ifb.edu.br
Instituto Federal de Brasília - *Campus* São Sebastião

INTRODUÇÃO

O levantamento realizado para a construção desta pesquisa baseou-se nos dados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que reúne informações referentes ao período de 2015 a 2023. Esses dados evidenciam um crescimento acentuado nas matrículas de pessoas com deficiência ou transtornos específicos nas instituições de ensino superior. Contudo, é necessário destacar que o aumento no número de matrículas não garante, por si só, o pleno ingresso, a permanência e o êxito do público-alvo da educação especial (PAEE). Esse cenário, embora positivo em termos quantitativos, demanda uma análise mais aprofundada das condições reais de acesso e continuidade desses estudantes.

Observa-se esse crescimento também como reflexo de um conjunto de movimentos políticos e legais que buscam assegurar o direito do PAEE ao ensino superior. Nessa direção, diversas pesquisas têm se dedicado a examinar as múltiplas barreiras presentes no percurso formativo desses graduandos (Cabral e Melo, 2017); a importância da autodeclaração no ato da matrícula e no processo de ingresso (Melo e Araújo, 2018); o papel, as atividades e as lacunas dos Núcleos de Acessibilidade (Matos, 2022); a efetivação ou não das políticas públicas (Oliveira e Ciantelli, 2024); e os desafios relacionados à democratização do acesso e permanência (Carvalho, Saço e Ferreira, 2023).

Embora esses estudos apresentem problemáticas ainda pertinentes e recorrentes, torna-se fundamental refletir que políticas institucionais, ações afirmativas, processos de ingresso, permanência e êxito precisam ser construídos junto ao PAEE. As perspectivas discentes na educação inclusiva do ensino superior devem constituir pauta central de debate e escuta, de modo a fomentar uma cultura inclusiva com e para os estudantes público-alvo da educação especial.

Para contextualizar o campo empírico desta pesquisa, ressalto que ela é fruto da continuidade de um projeto anterior já consolidado. O presente estudo busca apresentar as perspectivas de sete discentes do PAEE a partir de suas próprias experiências no ensino superior. Com a força da esperança e da resistência, esses graduandos evidenciam a necessidade de repensar a comunidade acadêmica, promovendo um olhar crítico para a cultura inclusiva e sensibilizando estudantes, docentes, servidores e trabalhadores terceirizados de modo a reverberar tais mudanças também na sociedade. Defendem, ainda, a importância de contar com professores especializados e servidores capacitados nos Núcleos de Acessibilidade, assegurando uma educação efetivamente de qualidade.

Os estudantes também relatam de que maneira as barreiras arquitetônicas e comunicacionais se apresentam como obstáculos significativos, afetando diretamente sua

participação e desenvolvimento acadêmico. Por fim, este relato de pesquisa organiza-se em cinco seções: (1) Introdução; (2) Metodologia; (3) Resultados e discussão; (4) Considerações finais; e (5) Referências.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho organiza-se em cinco etapas principais: (1) levantamento bibliográfico; (2) elaboração do roteiro de entrevista; (3) realização das entrevistas presenciais; (4) transcrição dos dados; e (5) análise interpretativa das narrativas. O levantamento bibliográfico contou com o uso de computadores, acesso à internet, impressoras e dispositivos digitais de leitura. Já as entrevistas, conduzidas presencialmente com o auxílio de aparelho celular e conexão à internet, compõem o eixo principal dos resultados desta pesquisa, uma vez que é a partir das vivências discentes que se estrutura a análise proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O organograma abaixo apresenta os cinco eixos identificados a partir das sugestões discentes para o aprimoramento da educação inclusiva no ensino superior. Para facilitar a compreensão ao longo do texto, os eixos foram enumerados da seguinte forma: Eixo 1. Sensibilização da comunidade acadêmica; Eixo 2. Especialização docente; Eixo 3. Especialização dos servidores dos Núcleos de Acessibilidade; Eixo 4. Barreiras comunicacionais; e Eixo 5. Barreiras arquitetônicas.



Fonte: Elaborado pela autora, (2025).

Eixo 1: Esse eixo emerge de uma fala em que a graduanda destaca que, para iniciar um processo de conscientização institucional, são necessárias atividades acadêmicas internas e externas, tais como palestras, oficinas e rodas de conversa. Essas ações, segundo ela, só teriam maior adesão se estivessem vinculadas a certificados, notas ou algum tipo de recompensa, reflexo direto da lógica capitalista que permeia a dinâmica universitária. A partir dessa conscientização, a estudante acredita ser possível desenvolver empatia, solidariedade e respeito, fortalecendo a prática da cultura inclusiva no cotidiano institucional.

Mateus e Manjinski (2024) corroboram essa perspectiva ao apontar que uma das maiores barreiras à inclusão é a falta de esclarecimento e compreensão da cultura inclusiva por parte de toda a comunidade acadêmica.

Eixo 2: No segundo eixo, destaca-se a problemática da formação continuada dos docentes que atuam com o PAEE. As entrevistas revelam queixas relacionadas à ausência de metodologias inclusivas, à limitação de estratégias pedagógicas e à falta de flexibilidade de alguns professores diante das especificidades desses graduandos. A discussão sobre formação docente, contudo, abre espaço para questões mais amplas, como: Quais recursos são oferecidos às instituições e aos professores? Qual é a carga de trabalho desses profissionais? Eles vivenciam sobrecarga de horas e turmas? A remuneração acompanha as demandas? A formação continuada é, de fato, valorizada?

Andrade e Silva (2023) reforçam essa reflexão ao observar que, apesar do subfinanciamento da educação pública, a formação continuada é um direito garantido aos professores, devendo incluir cursos de capacitação que contemplem as necessidades do PAEE.

Eixo 3: O terceiro eixo evidencia falas que apontam a falta de profissionais especializados para operar equipamentos de tecnologia assistiva ou atender adequadamente às demandas do PAEE. Nogueira e Oliver (2018) destacam que os Núcleos de Acessibilidade alcançam melhores resultados quando contam com equipes multidisciplinares.

No campus onde a pesquisa foi realizada, os estudantes relatam que o Núcleo de Acessibilidade (NA) não possui profissionais especializados, funcionando por meio da designação de servidores que compõem comissões específicas. Ainda assim, os discentes ressaltam o comprometimento e o esforço desses trabalhadores, que buscam atendê-los da melhor forma possível, mesmo diante das limitações estruturais.

Eixo 4: O quarto eixo trata das barreiras comunicacionais, relacionadas à forma como informações e comunicados muitas vezes inesperados ou de difícil acesso impactam o cotidiano dos graduandos. Garantir uma comunicação clara, acessível, consistente, e em alguns casos, previsível é um dos principais fatores para assegurar êxito e permanência no ensino superior.

Filgueira, Barros, Silva e Lazzarin (2019) sugerem como alternativa a adoção de tecnologias específicas que contemplem as necessidades comunicacionais do PAEE, favorecendo sua participação efetiva nas atividades acadêmicas.

Eixo 5: Por fim, o quinto eixo aborda as barreiras arquitetônicas. Em diálogo com Araújo, Silva e Andrade (2019), compreende-se que a análise contínua dos espaços físicos é essencial para adaptá-los e garantir seu uso por todas as pessoas. Nos relatos das entrevistas, destaca-se, por exemplo, a reorganização repentina de móveis, que pode comprometer a mobilidade de estudantes cegos. Além disso, as trocas semestrais de salas embora comuns representam desafios adicionais para estudantes que necessitam de suporte para adaptação espacial. O que se reivindica não é o fim desses processos, mas a criação de estratégias de apoio que assegurem autonomia, segurança e permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos apresentados ao longo deste estudo evidenciam uma das principais ações afirmativas para a emancipação das pessoas com deficiência: elaborar políticas, práticas e decisões com o público para que, de fato, esse público seja atendido. Essa perspectiva não se trata de isolá-los em razão de suas especificidades, mas, ao contrário, de construir uma cultura inclusiva que considere suas experiências, necessidades e visões sobre os processos institucionais que os afetam diretamente.

Essa discussão também nos convoca a refletir sobre a importância de incentivar a participação das pessoas com deficiência nos movimentos sociais, garantindo que ocupem, cada vez mais, os espaços dos quais historicamente foram afastadas de forma silenciosa. Ampliar sua presença nessas arenas significa fortalecer vozes, democratizar debates e assegurar que decisões coletivas contemplem a diversidade humana que constitui a sociedade.

Nesse sentido, este trabalho lança luz para a necessidade de pesquisas cada vez mais aprofundadas que se orientem pela perspectiva discente, reconhecendo esses estudantes não apenas como participantes, mas também como pesquisadores, sujeitos de análise e protagonistas na formulação de novas perguntas, caminhos e soluções.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Kallyne Cardoso Rodrigues de; SILVA, Milene Bartolomei. Formação continuada: um papel transformador na educação inclusiva de pessoas com deficiência. **Semana de Educação e Formação Docente na FAED**, v. 2, n.º 3085-9786, jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. DE .. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, n. spe.3, p. 55–70, 2017.

CARVALHO, J. L.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. Intersecções dialéticas do protagonismo da educação especial inclusiva no ensino superior do Brasil: discursos sobre a deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1208–1228, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-68691. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68691>.

DE ABREU ARAÚJO, José Douglas; BARRETO SILVA, Maria Aurinolia; ANDRADE DA SILVA, Wanderson Diogo. (In)acessibilidade arquitetônica e suas implicações para a permanência da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Scientia Plena**, [S. l.], v. 15, n. 8, 2019. DOI: 10.14808/sci.plena.2019.082702. Disponível em: <https://www.scienciaplenu.org.br/sp/article/view/4933>. Acesso em: 18 nov. 2025.

FILGUEIRA, B. L. A.; BARROS, A. C.; SILVA, E. R. DA; LAZZARIN, F. A. Inclusão e Acessibilidade às Pessoas com Deficiência no Contexto do Ensino Superior na Universidade Federal do Cariri. **Folha de Rosto**, v. 4, n. Especial, p. 25-33, 18 jul. 2019.

MATEUS DE LIMA, L.; MANJINSKI, E. Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro:: análise crítica das práticas educativas e políticas de inclusão. **Revista Teias de Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 4, 2024. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2024.22993. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/22993>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MATOS, Ana Angelica Martins et al. Estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado no ensino superior: um estudo comparado. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 1-18, jul. 2022. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/3386>. Acesso em: 17 fev. 2025. doi:<https://doi.org/10.18256/2447-3944.2022.v6i1.3386>.

MELO, F. R. L. V. DE .; ARAÚJO, E. R.. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 57–66, 2018.

NOGUEIRA, L. DE F. Z.; OLIVER, F. C.. *Accessibility centers in brazilian federal institutions and contributions of occupational therapists for the inclusion of persons with disabilities in higher education*. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 26, n. 4, p. 859–882, out. 2018.

OLIVEIRA, Débora Chiararia de; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. *Análisis de las políticas de accesibilidad según el PDI de una universidad estadual pública brasileña*. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e16915, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16915. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16915>

NÍVEIS RELACIONAIS NO PROCESSO INCLUSIVO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PRÁTICAS ESCOLARES

Heloísa Moreira de Souza - heloisa.souza@estudante.ifb.edu.br

Ana Luíza de França Sá

Milena Silva de Castro

Gabrielle Cristiny Abreu e Silva

Instituto Federal de Brasília - *Campus Riacho Fundo*

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar está presente de distintas formas nos ambientes educativos. Esse fenômeno é compreendido como uma forma de romper com a exclusão sistêmica da sociedade, além de propor uma reestruturação do sistema educacional, a fim de inserir as especificidades de cada estudante na realidade escolar (Mantoan, 2003). Em contraponto, as produções científicas apontam que mesmo que a escola vise a inclusão, a implementação prática apresenta empecilhos e não contempla o processo inclusivo em sua amplitude (Camargo; Faria, 2020). Uma vez que essas produções apontam que professores necessitam de formação para tornarem-se inclusivos, o presente trabalho visou investigar práticas já consideradas inclusivas, com o intuito de compreender como o fenômeno ocorre. Ainda, entende-se que a organização escolar abarca diversos componentes, dentre esses, o professor destaca-se por estar em proximidade cotidiana com os estudantes.

Sob esse prisma, esta pesquisa de iniciação científica se propôs a explorar as vivências de educadores em sala de aula com relação ao tema da inclusão escolar, identificando os elementos da prática docente dos professores/as que compreendem essa temática e de que maneira esses a concebem. Ainda, buscou-se compreender como essas práticas podem apontar diretrizes pedagógicas para a promoção de processos inovadores e inclusivos, considerando diferentes dimensões da inovação educacional (Sá, 2024). A metodologia utilizada neste trabalho foi de cunho qualitativo, com design exploratório, visto que se pesquisou uma realidade a partir de observações empíricas, de entrevistas semiestruturadas e de análises de conteúdo (Rios, 2025).

METODOLOGIA

A pesquisa investigou as práticas pedagógicas de professores de uma instituição de ensino que atua nos níveis Médio, Técnico e de Graduação, com foco na temática da inclusão. Também foram consideradas as trajetórias docentes e vivências em sala de aula de Ensino Médio. Inicialmente, realizou-se um levantamento de revisões sistêmicas nas plataformas CAPES e SciELO sobre produções teóricas e empíricas dos últimos 10 anos em revistas revisadas por pares, evidenciando que os professores frequentemente não estavam inseridos na temática da inclusão.

Diante disso, buscaram-se docentes e servidores com experiência prévia e reconhecimento em práticas inclusivas, indicados por coordenadores dos núcleos de inclusão da

instituição por meio do método “bola de neve”. Participaram da pesquisa 2 docentes e 1 servidora técnica e, após o aceite, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e agendaram-se entrevistas. Utilizou-se um roteiro semiestruturado com uma pergunta norteadora — “Conte-nos um fato marcante em sua trajetória docente em que o tema da inclusão esteve presente” — seguida de diálogo exploratório. As entrevistas foram gravadas com áudio e anotações, realizadas de forma virtual pelo Google Meet ou presencialmente, conforme disponibilidade dos participantes.

Em seguida, foram observadas aulas ordinárias dos docentes, com atuação das pesquisadoras apenas como observadoras. Durante as observações, foram feitas anotações descritivas nos diários de campo, registrando a realidade observada. Posteriormente, utilizou-se a plataforma “*Requalify*” para transcrever os áudios das entrevistas, com correções necessárias, iniciando-se a análise de dados com base no método de análise de conteúdo de Laurence Bardin (Rios, 2025), que inclui etapas como pré-análise, codificação, categorização, interpretação, verificação e confiabilidade.

O processo iniciou-se com a organização dos dados, leitura e identificação dos eixos temáticos individuais trazidos pelos participantes. Esses eixos foram agrupados em categorias conforme sua relevância para as hipóteses da pesquisa, frequência e percepção dos educadores sobre inclusão. Em seguida, os dados foram interpretados, comparando respostas e relacionando categorias. Por fim, as informações foram revisadas em grupo, discutindo hipóteses e conclusões, finalizando o projeto de iniciação científica com a redação dos relatórios e planejamento para apresentação em eventos futuros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de pesquisa revelou diversas inquietações sobre a inclusão escolar, destacando a dificuldade em encontrar materiais teóricos recentes sobre o tema, o que indica uma possível lacuna teórica na área. Nas entrevistas com docentes e servidores, foram relatadas experiências positivas e negativas, com alguns motivados pessoalmente a adotar práticas inclusivas e outros se deparando com o tema após anos de carreira. Em contraste com as observações das aulas, constatou-se que os processos inclusivos se manifestam de maneiras diversas, como no modo de falar do professor, na adaptação de atividades e no uso de recursos lúdicos, nem sempre de forma explícita. Essas práticas refletem a abordagem dos educadores à inclusão escolar e indicam formas de promover e manter processos inovadores e inclusivos, com professores refletindo e adaptando suas práticas para criar um ambiente educacional inclusivo.

Durante a análise dos dados, constatou-se que os educadores entrevistados estabelecem relações com distintos sujeitos no ambiente escolar, os quais influenciam diretamente o processo de inclusão, o que fundamentou a definição de níveis de análise com base nos eixos temáticos: Individual, Interpessoal e Institucional. No nível Individual, considera-se a maneira como o docente reage diante de situações inclusivas, os métodos que adota, as adaptações em suas explicações e seu comportamento em sala de aula. Inferiu-se que tais condutas estão ancoradas em experiências anteriores, adquiridas ao longo de sua formação, prática profissional ou vivências pessoais.

Nos níveis Interpessoal e Institucional, analisou-se como as relações estabelecidas pelo professor influenciam o processo inclusivo. No nível Interpessoal, um participante

relatou que, para garantir a participação de um aluno com deficiência auditiva nas aulas e avaliações, foi essencial a construção de vínculos tanto com o intérprete quanto com o próprio aluno. Infere-se que, sem a postura aberta do docente e seu esforço em conhecer e se comunicar com o estudante, a inclusão não seria efetiva. No nível Institucional, observou-se que a interação do professor com diferentes sujeitos da escola, como na solicitação de materiais, monitores ou orientações, também interfere diretamente na promoção da inclusão, sendo o vínculo com esses agentes um fator relevante nesse processo.

Conclui-se que a afetividade foi um elemento recorrente identificado nas entrevistas, nas observações em campo e nas análises de conteúdo, manifestando-se nos níveis Individual, Interpessoal e Institucional. Para além das adaptações curriculares, didáticas ou materiais, observou-se que o vínculo afetivo entre o professor e os demais sujeitos da comunidade escolar pode ser determinante para a efetivação do processo inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto apresentou uma jornada de inquietações acerca de como a inclusão é pensada por docentes e de como acontece na realidade vivida desses educadores. O aspecto relacional surge durante a análise de dados e altera a pesquisa por completo. Percebeu-se que a criação de laços afetivos e relacionais pode preceder quaisquer materiais, didáticas ou leis em que um professor pretende se apoiar para ser considerado inclusivo. Ainda, a maneira que a comunidade escolar, seja a coordenação ou outros professores, se relaciona com o professor pode alterar o processo inclusivo, uma vez que se entendeu o caráter coletivo da inclusão. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a multiplicidade do fenômeno da inclusão a partir das vivências e concepções de sujeitos que buscam tornar a escola um lugar de todos e para todos.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Denise; FARIA, Paula Maria. Emoções docentes e inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural: revisão sistemática. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2020. DOI: 10.30681/ecs.v10i2.3791. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8587>. Acesso em: 19 set. 2025.

RIOS, Karine. **Significados Construídos Por Mulheres Negras Sobre Seus Processos de Escolarização No Programa de Educação Para Jovens E Adultos (EJA)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2025.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão Escolar: o que é? por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna. Coleção Cotidiano Escolar, 2003.

SÁ, Ana Luíza. **A tensão entre permanências e mudanças nas práticas de professores/as em escolas inovadoras**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia- UFBA, 2024.

OFICINA: “LER COMO O ALGORITMO LÊ - EXPERIMENTOS DE LEITURA, DADOS E SUBJETIVIDADE”

Larissa Dantas Oliveira¹ - larissa.dantas@ifb.edu.br

Raquel Aparecida de Abrahão Costa e Oliveira² - raquel.oliveira@ime.eb.br

1. Instituto Federal de Brasília e 2. Instituto Militar de Engenharia

PALAVRAS-CHAVE: Plataformização da literatura; mediação algorítmica; experiência leitora; controle do imaginário.

RESUMO

A oficina **Ler como o algoritmo lê** propõe uma experiência formativa e crítica sobre a plataformização da leitura e os modos de mediação algorítmica que atravessam as práticas culturais contemporâneas. A partir de uma abordagem experimental, os participantes vivenciam o funcionamento de um sistema de recomendação de leituras, refletindo sobre como as preferências subjetivas são convertidas em dados e transformadas em perfis de gosto. A atividade combina procedimentos tecnológicos e literários: primeiro, os participantes interagem com um simulador de algoritmo de recomendação para gerar um perfil leitor automatizado; em seguida, divididos em dois grupos, realizam a leitura dos contos **Feliz aniversário**, de Clarice Lispector, e **Carne**, de Triz Parizotto, respondendo a um questionário que mede afinidades temáticas, estéticas e emocionais. Os resultados são então cruzados e visualizados coletivamente, permitindo observar como os modelos algorítmicos capturam — ou não — as nuances da experiência estética e da interpretação literária. Por fim, a leitura do fragmento de Roberto Bolaño sobre o “leitor que entende” conduz a uma reflexão sobre o risco da previsibilidade e da acomodação estética nas lógicas digitais de recomendação. Com duração de 1h40, a oficina destina-se a licenciandos, professores e estudantes do ensino médio técnico, integrando o eixo **Linguagens, Tecnologias e Inteligência Artificial**. Busca-se, assim, articular experimentação, crítica e leitura literária, evidenciando que a experiência de leitura de literatura deve ser percebida como resistência simbólica e ampliação da sensibilidade frente às dinâmicas de controle e homogeneização cultural.

INTRODUÇÃO

O avanço da plataformização e da inteligência artificial vem transformando as práticas de leitura e mediação cultural. A lógica algorítmica, sustentada por sistemas de recomendação e personalização preditiva, redefine o modo como os leitores se relacionam com textos e obras, afetando a construção de subjetividades e o acesso à diversidade literária. Este trabalho reflete sobre os impactos da mediação algorítmica na formação leitora e discute a importância da leitura literária como espaço de imaginação, alteridade e liberdade simbólica. O estudo ancora-se nas reflexões de Luiz Costa Lima (2009) sobre o controle do imaginário, de Pierre Bourdieu (1996) acerca do campo literário e de

Neta Alexander (2016), que analisa a matematização do gosto, dentre outros autores.

A oficina tem duração estimada de uma hora e 40 minutos e destina-se a licenciandos, professores de Linguagens e estudantes do ensino médio técnico, configurando-se como um espaço formativo voltado à reflexão crítica sobre as relações entre leitura, tecnologia e subjetividade. Inserida no Eixo Linguagens, Tecnologias e Inteligência Artificial, a proposta busca articular teoria e prática por meio de atividades que envolvem a simulação de algoritmos de recomendação, a análise de dados e a leitura literária, promovendo um diálogo entre humanidades e tecnologia digital a partir de experiências de mediação e experiência leitora.

1. 1 Objetivo geral

Demonstrar como os algoritmos de recomendação podem reduzir ou modular o repertório de leitura e como os leitores reais reagem a essa mediação, comparando respostas a dois contos de naturezas distintas: **Feliz aniversário** (Clarice Lispector) e **Carne** (Triz Parizotto).

1. 2 Objetivos específicos

- Analisar como o gosto literário é traduzido em dados e como esses dados determinam recomendações.
- Comparar as respostas dos leitores humanos com o comportamento preditivo do modelo.
- Refletir sobre os efeitos da plataformização e da mediação algorítmica na formação das subjetividades leitoras.
- Discutir o papel da literatura como espaço de alteridade, risco e resistência simbólica.

METODOLOGIA

A metodologia adotada na oficina “Ler como o algoritmo lê” combina procedimentos experimentais, analíticos e reflexivos, articulando fundamentos dos estudos literários, da sociologia da leitura e das teorias da plataformização. A proposta parte da simulação do funcionamento de algoritmos de recomendação para observar como o gosto e as preferências leitoras são convertidos em dados e categorias preditivas. Em seguida, por meio da leitura e da análise comparativa de dois contos — **Feliz aniversário**, de Clarice Lispector, e **Carne**, de Triz Parizotto —, busca-se confrontar a experiência estética real dos participantes com os resultados produzidos pelo modelo algorítmico, evidenciando tensões entre mediação humana e automatizada. Ambos os contos figuram em obras que estão no terceiro e no décimo nono lugar, respectivamente, dos mais vendidos da Amazon na categoria Conto de Literatura e Ficção, no dia 04 de novembro (<https://www.amazon.com.br/gp/bestsellers/books/7872691011>). Uma observação sobre o conto de Lispector: a edição da Rocco de **Laços de Família**, livro em que o conto foi originalmente publicado também figura na lista, na décima terceira posição. O percurso metodológico, de caráter qualitativo e exploratório, privilegia a interação entre leitura, interpretação e visualização de dados, a fim de compreender criticamente as implicações da plataformização da leitura e seus efeitos sobre a experiência subjetiva da leitura e dos repertórios literários.

2.1 Estrutura e etapas da oficina

Etapa 1 – Teste de perfil leitor genérico (simulador online)

Tempo: 20 minutos

Ferramenta: Simulador de algoritmo de recomendação

1. Cada participante acessa o simulador e responde às perguntas sobre preferências gerais (gêneros, temas, emoções, estilo etc.).
2. O simulador gera um perfil de leitor automatizado (por exemplo, “leitor analítico”, “leitor emocional”, “leitor curioso”).
3. O grupo compartilha seus resultados e o facilitador exibe um gráfico coletivo de perfis.
4. Discussão mediada:

O simulador representa com fidelidade o que você gosta de ler?

O que ele “entendeu” sobre o seu gosto?

Que experiências de leitura ficaram de fora?

Etapa 2 – Leitura e análise literária com grupos-controle

Tempo: 40 minutos

1. Divisão dos participantes

Grupo A: leitura do conto **Feliz aniversário**, de Clarice Lispector (enfoques temáticos do conto: relações familiares, envelhecimento e foco narrativo em terceira pessoa e discurso indireto livre).

Grupo B: leitura do conto **Carne**, de Triz Parizotto (enfoques temáticos do conto: experimentalismo narrativo, corporeidade e horror e escrita performativa).

Cada grupo realiza a leitura integral e responde a um questionário de 20 perguntas sobre seu gosto em relação à narrativa.

As perguntas medem aspectos como: intensidade emocional, estrutura narrativa, linguagem, identificação temática e valor estético.

As respostas são inseridas no simulador de modelo de recomendação, gerando gráficos de afinidade e perfis literários.

2. Discussão:

O modelo “entendeu” o texto do mesmo modo que o leitor humano?

Que tipo de sensibilidade cada conto desperta e o algoritmo ignora?

Como o gosto literário é traduzido em dados — e o que se perde nesse processo?

Etapa 3 – Cruzamento dos dados e simulação híbrida

Tempo: 20 minutos

Os dados dos dois grupos são combinados no modelo.

O simulador produz um mapa geral de preferências, mostrando quais tipos de leitura são mais “recomendáveis”. Em seguida, o grupo interpreta os resultados:

- Que padrões o modelo reforça?
- Que obras ou estilos se tornam invisíveis?
- O que o algoritmo considera “legível” e o que exclui?

Etapa 4 – Encerramento interpretativo

Tempo: 20 min

Leitura e debate do fragmento de Roberto Bolaño (*El gaucha insufrible*, 2000):

“Ou seja: porque os leitores — que nunca se enganam, não enquanto leitores, obviamente, mas enquanto consumidores, neste caso de livros — entendem perfeitamente seus romances ou seus contos. (...) O público, o público — como disse García Lorca (...) — nunca se engana, nunca, nunca. E por que nunca se engana? Porque entende.” (Bolaño, R. *El gaucha insufrible*, 2000, p. 162)

Discussão:

O leitor que “entende” é o leitor que se acomoda?

O algoritmo reforça esse entendimento automático?

A literatura, ao contrário, pode nos fazer gostar do que ainda não entendemos?

2.2 Materiais necessários

Acesso à internet e ao simulador de algoritmo de recomendação.

Impressões dos contos **Feliz Aniversário** e **Carne**.

Computador e Projetor para exibição dos resultados.

Cada participante deve estar portando um celular.

RESULTADOS ESPERADOS

Compreensão prática do funcionamento de algoritmos de recomendação. - Reflexão crítica sobre a transformação do leitor em “usuário e consumidor”. - Identificação das limitações dos modelos de predição diante da experiência literária. - Valorização da leitura literária como prática de complexidade e de formação da subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida na oficina evidencia o potencial pedagógico de aproximar os estudos literários das discussões sobre tecnologia e dados, ao tornar visível a forma como os algoritmos condicionam o acesso e o gosto no campo da leitura. A comparação entre os resultados do simulador e as respostas dos grupos-controle revelou que a tradução da experiência estética em padrões numéricos tende a reduzir a complexidade do ato de ler, homogeneizando sensibilidades e invisibilizando formas de subjetividade que escapam à lógica preditiva. Em contrapartida, a leitura literária — representada pelos contos de Clarice Lispector e Triz Parizotto — lida em perspectiva mediada e em grupo, demonstra sua potência de desvio e desautomatização, por suscitar reflexão, desconforto e alteridade. Assim, compreender os mecanismos de recomendação e seus limites torna-se também um exercício de formação crítica, no qual o leitor é convidado a reconhecer-se não como consumidor de conteúdos, mas como sujeito simbólico capaz de intervir, questionar e reconstruir as mediações do mundo digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, Neta. *Catered to your future self: Netflix's "predictive personalization" and the mathematization of taste*. In: McDONALD, K.; SMITH-ROWSEY, D. (Org.). ***The Netflix effect: technology and entertainment in the 21st century***. London: Bloomsbury Publishing, 2016. p. 81–97.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COSTA LIMA, Luiz. **O controle do imaginário & a afirmação do romance: Dom Quixote, Moll Flanders, Tristram Shandy**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DAVIS, Mark. Cinco processos na plataformização da produção cultural: a Amazon e seu ecossistema editorial. **Vinco – Revista de Estudos de Edição**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 87–113, 2024.

FREY, Mattias. ***Netflix recommends : algorithms, film choice, and the history of taste***. Oakland, CA: University of California Press, 2021.

HAWTHORNE, Susan. **Bibliodiversidade: um manifesto pelas edições independentes**. Belo Horizonte: LabLed/Fale UFMG, 2024.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

PARIZZOTO, Triz. **Pelas Entranhas**. São Paulo: Maquinaria Editorial, 2024. PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

ENSINO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Luciane Cristina Eneas Lira - luciane.lira@ifb.edu.br
Instituto Federal de Brasília - *Campus São Sebastião*

RESUMO

Este trabalho consiste na apresentação de projeto de pesquisa realizada em estágio pós-doutoral, que busca compreender como a formação de professores de língua portuguesa pode contribuir para o ensino da oralidade no contexto da educação básica. Para tanto, propõe-se a examinar doze projetos político-pedagógicos de cursos de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Pedagogia, ambos voltados à formação de docentes para o ensino de língua materna na educação básica. Além disso, foram consideradas propostas metodológicas voltadas ao ensino da oralidade, como sequências didáticas com gêneros orais, práticas de escuta ativa e atividades de produção oral em sala de aula, conforme descritas em estudos acadêmicos publicados sobre o ensino de oralidade na última década. Isso posto, além de introduzir a temática da oralidade em seus cursos, importa aos programas de formação docente garantir, sobretudo, reflexões e práticas da didática da oralidade. Desse modo, o estudo busca promover a ampliação e o aprofundamento de leituras no campo e a investigação de propostas metodológicas voltadas ao ensino da oralidade e sua relação com a formação docente. Nesse sentido, visa-se entender como essas propostas podem ser incorporadas aos processos formativos, de modo a promover práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento de capacidades de fala e escuta em sala de aula.

INTRODUÇÃO

O ensino de oralidade na Educação Básica é previsto na legislação brasileira sobre os currículos desde a década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e atualmente na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A despeito dessas normativas e do crescimento significativo dos estudos sobre o ensino da oralidade no âmbito acadêmico brasileiro nos últimos anos, ainda se observa a prevalência da tradição de ensino da língua materna voltada para o texto escrito na educação básica (Carvalho & Ferrarezi, 2018; Leal, Brandão & Lima, 2012). Esse cenário destaca, entre outros fatores, a necessidade de garantir às professoras uma formação que promova, de forma efetiva, o desenvolvimento de uma pedagogia da oralidade (Magalhães, 2008).

O Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino (LABOR), projeto interinstitucional de pesquisa e extensão, sediado na Universidade Federal de Juiz de Fora, tem divulgado pesquisas e estudos, fruto do trabalho de mais de 20 anos de investigação sobre o ensino da oralidade. Tendo em perspectiva esse trajeto de desenvolvi-

mento investigativo no eixo da oralidade, Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2022, p. 7) apontam como as principais lacunas nos cursos de formação docente: 1. a “ausência de discussão com/sobre a oralidade nos cursos de Letras e Pedagogia” (...); e 2. o escasso contato “dos/as graduandos/as com gêneros orais, de forma sistematizada, em diferentes situações acadêmicas e profissionais”.

Dos obstáculos percebidos para a didática da oralidade, destaca-se ainda a dificuldade na relação entre teoria e prática, quando aquela se apresenta nos cursos de licenciatura, de modo a evidenciar maior ênfase ao trabalho com conceitos relacionados ao oral em detrimento de conteúdos pedagógicos, voltados para o ensino de gêneros orais (Luna, 2017; Araújo e Rodrigues, 2022). Isso posto, além de introduzir a temática da oralidade em seus cursos, importa aos programas de formação docente garantir, sobretudo, reflexões e prática da didática da oralidade.

Tendo em vista que a aprendizagem da oralidade é um direito das/os estudantes e que o ensino de linguagem não deve se dar de forma desarraigada da realidade social, uma escola que preconiza a emancipação cidadã de suas formandas/os deve levar em conta as relações de poder que sedimentam as práticas de ensino tradicionais, ao não contemplarem criticamente a produção e a compreensão/escuta de textos orais. Desse modo é urgente incluir na base da formação docente as contribuições das pesquisas já existentes e em andamento sobre a pedagogia do oral, de modo a promover discussões no âmbito acadêmico, além do planejamento e da produção autoral de materiais didáticos e de estratégias de transposição dos gêneros orais para o ensino.

METODOLOGIA

Considerando a natureza social da investigação aqui delineada, essa pesquisa assume uma perspectiva qualitativa, uma vez que se volta para o significado da vida social, abrangendo condições contextuais de produção para construção de contribuições relevantes para compreensão do comportamento humano, pelo uso de múltiplas fontes de evidência (Yin, 2016). A pesquisa qualitativa se justifica ainda pois enfatiza os valores sociais da pesquisa, abordando as situações de limitações que influenciam a pesquisa, e buscando soluções que realçam como a experiência social é vivenciada e adquire significação (Denzin e Lincoln, 2006).

Os Estudos Críticos do Discurso aqui apresentados como aporte teórico também fornece uma “abordagem teórico-metodológica para o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas” (Resende & Ramalho, 2006, p.7) e, conforme destaca Wodak (2008), os métodos de análise da ECD estão pautadas no texto em contexto. A ECD propõe quatro etapas para organização do processo investigativo: 1. Focalização de um desvio ou problema social, em seu caráter semiótico; 2. Identificação de obstáculos relacionados ao problema social. 3. Verificação do desvio social como mantenedor de relações de dominação; 4. Identificação de possibilidades de superação dos obstáculos do problema social.

Os questionamentos que, portanto, provocam a atual investigação são as seguintes: Como a formação da professora de língua portuguesa pode contribuir para o ensino da oralidade no contexto da educação básica?

Como a oralidade é discursivamente representada em programas de cursos de formação de professoras de língua portuguesa?

Quais obstáculos relacionam-se à implantação de uma efetiva pedagogia da oralidade na formação inicial de docentes?

Quais propostas pedagógicas interventivas podem ser incorporadas ao processo de formação de professoras de língua materna?

A partir do problema social aqui investigado e das intencionalidades dessa pesquisa, concebem-se como instrumentos de construção de dados os métodos documental e bibliográfico (Gil, 2002), voltados para a instrumentalização da análise discursiva de dez projetos político-pedagógicos de cursos de Licenciatura em Letras Português e Pedagogia, além do mapeamento de propostas interventivas de formação docente.

CONCLUSÕES

Os resultados preliminares apontam para a baixa presença de orientações específicas sobre o ensino da oralidade nos documentos analisados, bem como para a ausência de articulação consistente entre propostas metodológicas e os eixos curriculares previstos para a formação docente. Tais apontamentos reforçam a necessidade de repensar os currículos formativos, de modo a promover práticas pedagógicas que valorizem as capacidades de fala e escuta, contribuindo para a efetiva implementação do eixo da oralidade no ensino de língua materna.

A urgência de estabelecer o ensino da oralidade como um dos eixos dos cursos de licenciatura em Letras Português e Pedagogia dialoga com a responsabilidade ética da escola em instrumentalizar as/os aprendizes da educação básica no processo de aprendizagem da língua materna, com vistas à sua formação cidadã (Rojo & Moura, 2012). Essa atitude pedagógica socialmente engajada (Hooks, 2001) interage, por sua vez, com a operacionalização de uma escola emancipatória e da relação entre discurso e mudança social.

Desse modo, estima-se que o trabalho possa ainda contribuir para oferecer aos cursos de licenciatura em Letras - Português e em Pedagogia, possibilidade criativas e críticas de construção de uma pedagogia da oralidade consistente e socialmente relevante, que contemple as realidades e identidades dos estudantes, equipando-os para uma vivência cidadã plena e socialmente responsável.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M.S.M. ; RODRIGUES, L. P. Gêneros orais na aula de língua portuguesa: repensando a prática docente na formação inicial de professores em estágio supervisionado. **Encontros de Vista**, v. 27, n. 1, p. 3–18, 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** — terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC: 1998.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LUNA, E. A. A. Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português. **Indagatio Didactica**. Universidade de Aveiro, 2017.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. ; STORTO, L. J. ; COSTA-MACIEL, D. A. G. . Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. Veredas - **Revista de Estudos Linguísticos**, v. v. 26, p. 384-413, 2022.

RESENDE, V. & RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

YIN RK. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Tradução de Daniela Bueno. **Revisão técnica de Dirceu da Silva**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

WODAK, R. *"Introduction: discourse Studies – Important Concepts and Terms"*. In: WODAK, R. & KRZYZANOWSKI. **Qualitative discourse analysis in the social sciences**. Londres: Palgrave Macmillan, 2008.



INSTITUTO FEDERAL
Brasília

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



GOVERNO DO
DO LADO DO POVO BRASILEIRO