



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DHARA SANTOS MENDES

**MULTILETRAMENTOS E A PROBLEMÁTICA DO MACHISMO: REFLEXÕES E
PRÁTICAS EM UMA DISCIPLINA ELETIVA DE UMA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL DE FORTALEZA-CE**

FORTALEZA-CE

2026

DHARA SANTOS MENDES

**MULTILETRAMENTOS E A PROBLEMÁTICA DO MACHISMO: REFLEXÕES E
PRÁTICAS EM UMA DISCIPLINA ELETIVA DE UMA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL DE FORTALEZA-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para à obtenção do título de mestre. Área de concentração: Tecnologias Digitais na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues.

FORTALEZA-CE

2026

DHARA SANTOS MENDES

MULTILETRAMENTOS E A PROBLEMÁTICA DO MACHISMO: REFLEXÕES E
PRÁTICAS EM UMA DISCIPLINA ELETIVA DE UMA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL DE FORTALEZA-CE

Dissertação apresentada à Coordenação do
Programa de Pós-graduação em Educação
Brasileira da Faculdade de Educação
(FACED) da Universidade Federal do Ceará
(UFC), como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Tecnologias Digitais na
Educação.

Aprovado em: 31/03/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Celecina de Maria Veras Sales
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Felipe da Silva Ponte de Carvalho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), ao ofertar o mestrado em Educação possibilitou o meu aprofundamento teórico e prático, contribuindo significativamente para o meu aperfeiçoamento enquanto pesquisadora e docente.

Ao professor Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues pela orientação generosa e paciente, bem como a partilha de conhecimentos e por me apresentar à Pedagogia dos Multiletramentos, abordagem que levarei comigo e que passa a integrar de forma permanente a minha prática docente.

À minha mãe, Auricélia Santos, que mesmo não tendo tido as mesmas oportunidades que eu, acreditou que a educação era o melhor caminho e no dia a dia me fez perceber seus multiletramentos e valorizá-los.

Ao meu pai, Francisco José, que esteve sempre presente nos mínimos detalhes, especialmente nos dias em que eu retornava tarde da noite à minha cidade após os encontros de orientação ou as disciplinas, indo me buscar nas paradas de ônibus.

À minha avó, Maria Auri, cuja dura história de vida, atravessada pela violência doméstica, despertou em mim o desejo de entrelaçar essa vivência ao meu tema de pesquisa e em artigos escritos durante o mestrado.

Ao meu companheiro, Victor Argeu, que esteve ao meu lado desde a conclusão do ensino médio até o ingresso no mestrado e prefeitura de Fortaleza, fortalecendo-me nos momentos de incertezas e me lembrando da força que eu tinha para continuar acreditando nos meus sonhos. Aos colegas de trabalho, pelos encontros de emergência que tínhamos para espairar e amenizar os dias difíceis. E aos amigos, professores e colegas de profissão que fiz na FACED, pelas trocas, pelas risadas e pelas conversas de incentivo que tornaram este percurso mais leve.

Meu muito obrigada!

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (Freire, 2024, p. 44).

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, trata de um estudo de caso desenvolvido na escola pública EMTI Professor Agerson Tabosa Pinto do município de Fortaleza-CE. O objetivo do estudo foi compreender as vivências práticas de estudantes do ensino fundamental em uma disciplina eletiva ancorada na Pedagogia dos Multiletramentos que discute e problematiza a temática do machismo na sociedade. A metodologia seguiu o plano de aula estruturado em onze encontros presenciais com estudantes de oitavo e nonos anos e a coleta de dados teve como suporte instrumentos como, questionários, gravações em áudio, conversas, envio de atividades e registros em diário de campo. Os resultados mostram que a Pedagogia dos Multiletramentos e seus pilares aplicada em temáticas sociais podem suplementar estratégias já adotadas em sala de aula, especialmente com o público jovem e a valorização de seus saberes e cultura, promovem o pensamento crítico e reflexões, no entanto, abordagens que fazem uso de Tecnologias Digitais podem encontrar obstáculos, considerando a realidade da escola e do público, constata-se que há a necessidade de realizar ajustes para melhorar o engajamento e participação dos estudantes.

Palavras-chave: multiletramentos; machismo; pensamento crítico.

ABSTRACT

This qualitative research is a case study conducted at a full-time public school in the municipal network of Fortaleza, Ceará. The objective of the study was to understand the practical experiences of elementary school students in an elective course based on Multiliteracies Pedagogy, which discusses and problematizes the theme of machismo in society. The methodology followed a lesson plan structured around eleven face-to-face meetings with eighth and ninth-grade students, and data collection was supported by instruments such as questionnaires, audio recordings, conversations, activity submissions, and field diary entries. The results show that Multiliteracies Pedagogy and its pillars applied to social themes can supplement strategies already adopted in the classroom, especially with young audiences and the appreciation of their knowledge and culture, promoting critical thinking and reflection. However, approaches that make use of digital technologies may encounter obstacles, considering the reality of the school and the audience. It is clear that adjustments are needed to improve student engagement and participation.

Keywords: multiliteracies; machismo; critical thinking.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	—	Laboratório de Inovação.....	38
Figura 2	—	Professora apresentando a eletiva.....	50
Figura 3	—	Definição de machismo pelas alunas.....	54
Figura 4	—	Meme machista apresentado na aula.....	58
Figura 5	—	Recriação do meme por estudantes.....	59
Figura 6	—	<i>Slide</i> apresentado na eletiva.....	63
Figura 7	—	Grupo Cultura do machismo.....	64
Figura 8	—	<i>Slides</i> com informações de ajuda.....	64
Figura 9	—	Comentários das estudantes no <i>blog</i>	67
Figura 10	—	Primeira postagem do blog.....	68
Figura 11	—	Maria da Penha em cordel.....	71
Figura 12	—	Registro de resposta do aluno 3.....	71
Figura 13	—	Interface da plataforma <i>Wordwall</i>	73
Figura 14	—	Gincana com atividade gamificada.....	74
Figura 15	—	Atividade gamificada - Combinação.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Objetivos e Instrumentos de investigação.....	40
Quadro 2 — Plano de aula.....	42
Quadro 3 — Percepções iniciais dos estudantes sobre machismo.....	55
Quadro 4 — Análise dos estudantes sobre textos multimodais.....	76
Quadro 5 — Atividades mais significativas para os estudantes.....	77
Quadro 6 — Contribuições da disciplina na leitura crítica.....	77
Quadro 7 — Uso dos conhecimentos adquiridos na eletiva.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRFOR	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
CBF	Confederação Brasileira de Futebol
ETI	Escola de Tempo Integral
IA	Inteligência Artificial
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IPLANFON	Instituto de Planejamento de Fortaleza
NLG	New London Group
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGB	Pesquisa Game Brasil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Problemática.....	16
1.2 Pergunta Norteadora.....	19
1.3 Objetivo Geral.....	19
1.4 Objetivo Específico.....	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 Multiletramentos.....	21
2.2 Implicações da Cultura machista.....	24
2.3 Políticas Educacionais e o combate ao machismo.....	29
2.4 Experiências antimachistas no cotidiano escolar.....	31
3 METODOLOGIA.....	35
3.1 Abordagem qualitativa e o estudo de caso.....	35
3.2 Participantes e local.....	36
3.3 Etapas da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e análise.....	39
3.4 Aspectos éticos.....	46
4 O ESTUDO DE CASO DA DISCIPLINA MEU EU DIGITAL: DESPLUGANDO ESTEREÓTIPOS NA EMTI PROFESSOR AGERSON TABOSA PINTO.....	48
4.1 O bairro, a escola e os desafios da realidade.....	48
4.2 A disciplina, os alunos e a dupla tarefa professor-pesquisador.....	49
4.3 Contexto das aulas e perfil dos participantes.....	52
4.4 As práticas de multiletramentos desenvolvidas na disciplina eletiva.....	55
4.4.1 <i>Atividade 1: Meme, estereótipos e reflexão.....</i>	<i>55</i>
4.4.2 <i>Atividade 2: Slides, conteúdo e criticidade.....</i>	<i>59</i>
4.4.3 <i>Atividade 3: Blog, cordel e diálogos.....</i>	<i>65</i>
4.4.4 <i>Atividade 4: Gamificação e os designs de significados.....</i>	<i>72</i>
4.4.5 <i>Percepções dos estudantes pós eletiva.....</i>	<i>76</i>
4.4.6 <i>Os limites e as possibilidades das práticas de multiletramentos no estudo de caso.....</i>	<i>79</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	92

APÊNDICE B - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	94
QUESTIONÁRIO FINAL.....	95
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA.....	96
ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA.....	97
ANEXO C - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC.....	98
ANEXO D - DECLARAÇÃO SOBRE O USO OU NÃO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL.....	101
ANEXO E - DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO ORTOGRÁFICA E FORMATAÇÃO DAS NORMAS TÉCNICAS - ABNT.....	103
ANEXO F – LEI N°11.340, 07.08.2006 (D.O. 08.08.06)	104

1 INTRODUÇÃO

Em 1994 um grupo de educadores dos Estados Unidos, Austrália e Inglaterra, que passou a ser chamado de *New London Group* (NLG), se reuniu para discutir os desafios da educação diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Preocupados com os baixos índices de aprendizagem, especialmente entre estudantes de contextos marginalizados, questionaram o que seria “apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos” (*New London Group*, 1996, p. 103).

Embora inicialmente voltada ao ensino da língua inglesa, a Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo grupo extrapola esse campo, mostrando-se pertinente a diversas temáticas sociais e educacionais. Defende uma abordagem que vai além da leitura e escrita convencionais, promovendo múltiplos letramentos e aprendizagens situadas, sensíveis às realidades dos estudantes. Nesse sentido, oferece caminhos para a discussão crítica de desigualdades estruturais que atravessam a educação, como o machismo. Este problema, culturalmente enraizado, segue limitando o potencial de mulheres e meninas, inclusive no espaço escolar, que deveria ser, sobretudo, um lugar de emancipação.

“O machismo é a concepção socialmente construída e naturalizada de que o homem é superior à mulher” (Duarte; Paulino, 2020, p. 463). Essa herança cultural declara desde muito cedo à menina e ao menino que seus papéis na sociedade são de obedecer e de mandar, de poder e de se podar, respectivamente. Além do machismo explícito, ainda existe o machismo velado, que se apresenta de forma mais sutil, mascarado de opinião ou brincadeira, sendo muitas vezes tolerável por não ser encarado como uma agressão, manifestando-se através de atitudes, comentários ou comportamentos que parecem inofensivos na superfície, mas que, na verdade, reforçam estereótipos, desvalorizam as mulheres e contribuem para a misoginia, como por exemplo, meninas serem excluídas nos esportes ou a conta de um jantar ser entregue automaticamente ao homem da mesa.

O interesse pela pesquisa surgiu da observação de como desigualdades de gênero se manifestam de forma precoce no ambiente escolar, por meio de falas e comportamentos cada vez mais naturalizados entre estudantes. Como professora da rede pública, compreendo que a sala de aula é uma amostra da sociedade: nela se revelam modos de ver o mundo, disparidades, ideologias e aprendizados que atravessam a vida dos estudantes e, por consequência, a minha prática docente.

Foi convivendo com a realidade dos meus alunos que passei a perceber, de forma ainda mais profunda, como o machismo molda comportamentos e relações desde muito cedo,

já que atuo na educação básica. Em diversas situações, percebi que, por ser mulher, a minha autoridade era questionada ou desconsiderada, com alunos tendendo a me desobedecer mais facilmente do que fariam com um professor homem. Nos intervalos, alunas reclamavam que os meninos não as deixavam jogar pingue-pongue ou as excluíaam das formações de times. Ouvia também de meninas falas sobre maternidade e tarefas domésticas que elas faziam em casa, mas que seus irmãos não.

Tais situações tão recorrentes no ambiente escolar revelam uma estrutura social que segrega, menospreza a figura feminina e dita padrões. Por isso, investigar essa temática, nasce tanto da minha vivência pessoal, pois cresci ouvindo relatos de mulheres da minha família que sobreviveram à violência (patrimonial, sexual, moral, psicológica e física), quanto do compromisso ético e político que assumo enquanto educadora.

O machismo influencia negativamente a experiência escolar de estudantes, especialmente de meninas e de mulheres, limitando seu potencial e reforçando desigualdades que perpetuam a violência de gênero. É nesse contexto que a escola, sendo um dos principais espaços de socialização das crianças e dos adolescentes, onde as relações de gênero são construídas e reforçadas, torna-se fundamental para o enfrentamento de discriminações e de violências contra a mulher.

A educação voltada para a cidadania, com foco em questões sociais, vem se consolidando no currículo escolar desde a década de 1990 (Brasil, 2019, p.4). Os Temas Transversais foram introduzidos na educação brasileira em 1996, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como parte da reforma do ensino que englobava os temas: saúde, ética, trabalho e consumo, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual. A versão mais recente da BNCC traz 10 Competências Gerais, na qual a 9ª estabelece que, no âmbito da educação, o estudante deverá:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

A dinâmica da violência de gênero ganha novas nuances no contexto digital. Conforme aponta Luna (2021, p.199), “as expressões de violência se agravam porque entre suas características se encontram o anonimato, a acessibilidade, a interação e a ampla e rápida difusão”. Essas características das mídias digitais contribuem para a intensificação e disseminação de comportamentos violentos entre os jovens.

A escola, como espaço educativo, precisa compreender, se apropriar e acompanhar as evoluções tecnológicas para transformar a cultura escolar, promovendo uma educação que seja capaz de preparar os estudantes para atuarem em uma sociedade menos discriminatória e mais plural, mas também para se aproximar do seu público alvo e valorizar suas bagagens culturais. Para Lemes (2024), essas ferramentas, em sala de aula, podem ser usadas como amplificadores de conhecimentos e de horizontes, como mecanismo de produção de materiais didáticos personalizados e de construção conjunta de saberes.

O fenômeno dos multiletramentos se apresenta como um conjunto de práticas que suplementam as práticas de letramentos já consolidadas, destacando a complexidade das competências necessárias para navegar eficazmente no mundo digital contemporâneo e para construção de novos significados a partir de experiências e de ideologias que os estudantes carregam consigo. Chagas e Bezerra (2021) enfatizam a relevância da escola trabalhar com situações do cotidiano dos alunos, pois tais situações podem gerar discursos que serão naturalizados pela frequência com que são reproduzidos e pela ausência de uma reflexão crítica sobre eles, como o pensamento de que a mulher, por ser o organismo que gesta, é responsável por manter e organizar a casa, bem como cuidar e zelar pelos filhos unilateralmente (Meneguetti; Baggenstoss, 2022, p. 74).

O *New London Group* (2021) destaca que justapor diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, os estudantes têm um ganho substantivo em habilidades metacognitivas, metalinguísticas e na reflexão crítica sobre sistemas complexos e suas interações. Como afirmam Chagas e Bezerra (2021), a escola é um espaço fundamental para discutir e para promover posturas proativas e críticas, com o objetivo de adotar uma atitude consciente. Essa atitude busca elucidar os indivíduos sobre a produção e a manutenção das relações de poder, além de promover mudanças ao reconhecer e superar os processos que normalizam as desigualdades.

Quando se abre espaço para compreender sobre tais conceitos ministrados e discutidos em sala de aula, meninos e meninas têm a oportunidade de aprender e de refletir sobre temas que, muitas vezes, não encontram espaço em nossa sociedade (Balon; Viana, 2022, p. 241).

Assim, o estudo e o desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento do machismo nas escolas através do uso de tecnologias digitais, aliadas aos multiletramentos, podem contribuir para a formação de indivíduos mais ativos, conscientes e críticos, capazes de questionar e de se tornar agentes de mudanças.

1.1 Problemática

Os sujeitos que chegam ao ambiente escolar não abandonam seus dilemas cotidianos ao entrar na sala de aula, ao contrário, carregam consigo vivências e desafios que influenciam diretamente suas relações, aprendizagens e formas de ler o mundo. Como podemos garantir que as diferenças de cultura, idioma e gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional? Foi a indagação feita pelo *New London Group* em 1996, mas que continua pertinente para os contextos sociais desta década.

A Pedagogia dos Multiletramentos emerge da necessidade de repensar as formas de ensinar e aprender em um mundo marcado por profundas transformações sociais, culturais e, sobretudo, tecnológicas, que ampliaram os modos de produção, comunicação e aprendizagem. No entanto, embora tais mudanças tenham reconfigurado práticas comunicativas e educativas, problemas estruturais persistem e, em muitos casos, são intensificados nesse novo cenário, como o machismo. Segundo Santana e Tavares (2025, p. 5) “o processo de modernização das novas tecnologias, o uso da internet de forma desenfreada, possui relação direta com o aumento da violência de gênero”.

Para Rojo (2013), as mudanças nos meios de comunicação e a ampliação do acesso às tecnologias digitais têm modificado as formas de ler, produzir e interpretar o mundo. Segundo Lima *et al.* (2025, p. 3) “as tecnologias de informação e comunicação, ao mesmo tempo em que favorecem a conectividade global, também reconfiguram identidades culturais, práticas econômicas e estruturas políticas”. Mas é também nesse ambiente em que as violências encontraram mais um espaço de disseminação.

Freire (1989) afirma que a educação transcende um simples conjunto de “normas”, pois se orienta pela práxis, configurando-se como uma prática de liberdade que prepara o aluno para atuar de forma consciente no contexto em que está inserido. Essa compreensão dialoga, ainda, com Moraes (2024, p. 218), ao afirmar que a Pedagogia dos Multiletramentos tem como “foco central quebrar a barreira construída por séculos entre a escola e a comunidade extraescolar e buscar preparar o aluno para atuação cidadã no meio no qual está inserido”.

O machismo é um problema social profundamente enraizado no Brasil e no mundo, com impactos negativos em diversas esferas da vida da vítima, como integridade física, psicológica, segurança, mercado de trabalho e educação. Uma das formas de reprodução e de perpetuação desse tipo de violência é por meio da linguagem. Afinal, a

linguagem é portadora do poder de construir representações simbólicas sobre o mundo social (Barros; Busanello, 2019, p. 2).

As manifestações do machismo no ambiente escolar podem variar, seja por meio das normas institucionais, piadas sexistas, frases discriminatórias, segregação em atividades em grupo, omissões ou até mesmo agressões físicas com fins fatais, como o de Alicia Valentina de apenas onze anos, que morreu após sofrer um espancamento dentro de uma escola no ano de 2025 em Pernambuco por um grupo de adolescentes da mesma faixa etária, motivados pela recusa da vítima em se relacionar com um dos agressores. Casos trágicos como esse, instigam a reflexão sobre como a cultura do machismo vem aumentando e cada vez mais presente no ambiente escolar, reforçando padrões tradicionais de feminilidade e masculinidade, limitando a liberdade de expressão e a igualdade de oportunidades entre meninos e meninas.

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada em um bairro periférico da cidade de Fortaleza-CE, que atende os anos finais do ensino fundamental em regime de tempo integral. Cabe salientar que a escola de tempo integral surge inicialmente com a intenção de atender as famílias que se encontram em vulnerabilidade. Embora a instituição disponha de infraestrutura tecnológica, como salas de inovação, acesso à *internet* e *chromebooks*, os estudantes levam para o espaço escolar cicatrizes sociais, culturais e de gênero que cruzam seus cotidianos.

Observa-se que, ao se depararem com esses aparatos tecnológicos, muitos discentes demonstram dificuldades básicas de uso, como o manuseio do teclado, a navegação em ambientes digitais e a realização de pesquisas simples, evidenciando que o acesso aos recursos, por si só, não garante apropriação e autonomia digital crítica. Somadas as essas dificuldades em navegar criticamente na *internet*, também existe o impacto carregado de padrões já estabelecidos socialmente e agora digitalmente.

A problemática ganha contornos ainda mais urgentes quando se observa o cenário local. Dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública apontam que, entre os meses de janeiro e outubro de 2025, 48 mulheres foram mortas em Fortaleza-CE. A Defensoria Pública do Estado do Ceará destaca que o perfil das vítimas é em sua maioria de mulheres negras (82,1%), inseridas no mercado informal (43,38%), desempregadas (10,50%) e donas de casa (19,45%). Os dados revelam que a problemática do machismo se entrelaça com outras problemáticas sociais, como o racismo e as disparidades econômicas.

Somado às estatísticas acima, o relatório do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) de 2023 traz à tona um dado alarmante: 25% das pessoas acreditam

que a violência contra mulheres é justificável, reforçando a ideia de culpabilização da vítima. Além das consequências mais evidentes, como a violência de gênero e a desigualdade de oportunidades, o machismo carrega consigo uma série de outras implicações que podem não ser percebidas de imediato, mas que podem moldar a vida dos estudantes a longo prazo.

Meninas, por exemplo, podem ser oprimidas e desencorajadas a seguir carreiras em áreas como ciência e tecnologia, enquanto meninos podem internalizar padrões de masculinidade tóxica, como a necessidade de controle, de resolver impasses com a violência, dificuldades em se expressar e não demonstrar fragilidades. Para Garcia (2020, p. 52):

[...] tem-se uma opressão generalizada que atinge homens e mulheres. Obviamente não com as mesmas proporções e consequências. Mas fato é que esse padrão estabelecido de gênero oprime homens, pois lhes impõe uma conduta que muitas vezes não se coaduna com o que subjetivamente o indivíduo gostaria de viver (Garcia, 2020, p. 52).

Considerando que o cotidiano dos jovens é marcado pela presença constante das tecnologias digitais, é fundamental explorar e compreender o potencial dessas ferramentas para combater o machismo nas escolas e ultrapassar seus muros. A Pedagogia dos Multiletramentos, como defende Rojo (2010), convida as pessoas a irem além do simples uso das tecnologias, buscando analisar criticamente os *designs* disponíveis e criar novos sentidos a partir deles.

Embora a Pedagogia dos Multiletramentos ter se originado a partir dos questionamentos de seus idealizadores acerca dos modos de uso e aprendizagem da língua inglesa, sua aplicação não se restringe ao ensino desse idioma, configurando-se como uma abordagem ampla, capaz de dialogar com diferentes áreas do conhecimento e com dilemas que atravessam a sociedade contemporânea, como o machismo e suas repercussões.

Nesse sentido, distingue-se de outras abordagens pedagógicas ao enfatizar a diversidade de linguagens e formas de comunicação, especialmente aquelas presentes nas plataformas digitais, possibilitando aos estudantes não apenas o consumo de conteúdos, mas também sua problematização e ressignificação.

Ao promover a leitura crítica e a produção de sentidos por meio da articulação entre múltiplas linguagens, a Pedagogia dos Multiletramentos converge com Montandon (2025), ao afirmar que os multiletramentos abrem possibilidades de interseções entre diferentes semioses, como, por exemplo, texto escrito e imagem; texto escrito e audiovisual; texto escrito e corporeidade; e texto escrito e território.

Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos, enquanto pedagogia crítica, orienta-se para o desenvolvimento de uma atuação cidadã efetiva, ao utilizar a escola como espaço de acesso, leitura e produção crítica das mídias de massa. Ao reivindicar o ambiente escolar como um espaço público de exercício da cidadania, aberto à pluralidade de comunidades e discursos, essa abordagem contribui para a formação de comunidades de aprendizagem diversas, que respeitam a autonomia dos mundos da vida dos estudantes.

Tal perspectiva possibilita que os discentes desenvolvam a capacidade de identificar, questionar, se perceber e intervir, de forma consciente e responsável, em situações de desigualdade social e de gênero, dentro e fora da escola, como o machismo.

1.2 Pergunta Norteadora

“O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” conforme Ludke (1986, p. 13). Nesse sentido, o estudo de caso busca representar os diferentes e, por vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social, diversificar as fontes de informação e promover a descoberta.

O ponto de partida do projeto se dá com a seguinte pergunta: como uma intervenção pedagógica baseada nas práticas e na Pedagogia dos Multiletramentos estimula a reflexão e fomenta novas atitudes em relação a comportamentos ou a percepções machistas de estudantes da disciplina eletiva de uma escola de tempo integral de Fortaleza? Para explorar essa proposta, foi necessário aprofundar a compreensão teórica e prática dos multiletramentos, considerando as experiências e as perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Essa abordagem visa construir um entendimento mais dinâmico e situado, ancorado nas interações e nas vivências específicas dos envolvidos, promovendo um olhar crítico e reflexivo sobre os conceitos trabalhados.

1.3 Objetivo Geral:

- Compreender as vivências práticas de estudantes do ensino fundamental em uma disciplina eletiva baseada na Pedagogia dos Multiletramentos que discute e problematiza a temática do machismo na sociedade.

1.4 Objetivos específicos:

- Investigar a percepção e a interpretação dos estudantes sobre comportamentos machistas em diferentes plataformas digitais.
- Analisar a prática dos multiletramentos no desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e de produção de discursos que permitam aos estudantes identificar e desafiar as manifestações de machismo nos meios digitais.
- Avaliar os designs de significados em uma atividade gamificada criada pelos estudantes para promover a reflexão crítica sobre o tema do machismo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Multiletramentos

Em 1994, um grupo formado por 10 pesquisadores “preocupados com a ideia de que não somente a materialidade escrita da língua era capaz de comunicar sentido, e portanto, não havia somente uma modalidade de letramento” (Dias; Romeiro, 2021, p. 35), ficou conhecido como *New London Group* (NLG). A reunião que aconteceu em *New Hampshire*, nos Estados Unidos, teve o “intuito de repensar a pedagogia do letramento à luz das transformações sociais, culturais e tecnológicas advindas, principalmente, da proliferação de canais de comunicação e de mídia” (Londres, 2021, p.105).

Essa união resultou em um manifesto chamado de "*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*" (*New London Group*, 1996) que sugeria uma nova abordagem para a educação, que buscava atender às demandas de um mundo cada vez mais complexo e interconectado. Segundo o grupo, uma Pedagogia de Multiletramentos abrange modos de representação além da língua, variando conforme cultura e contexto, com efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em certos contextos, como em ambientes multimídia, o modo visual pode ser mais poderoso e conectado à língua do que o “mero letramento” permitiria. Essa abordagem propõe uma pedagogia dinâmica, onde a língua e outros modos de significação são constantemente reinventados pelos usuários para atender a objetivos culturais diversos.

A proposta dos multiletramentos, nesse sentido, vai além da simples alfabetização tradicional, “que naturaliza a linha divisória entre os que passam e os que não passam (que sabem/não sabem ler e escrever)” (Rabello *et al.*, 2025, p.25). Mas engloba a capacidade de ler e de interpretar diferentes tipos de textos, utilizando múltiplas linguagens e recursos tecnológicos, por isso o termo “multiletramentos”. A palavra descreve, segundo os membros do grupo, “dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística” (Londres, 2021).

A multimodalidade é entendida como um princípio estruturante da produção de sentidos, uma vez que “toda construção de significado é multimodal” e que “todo texto escrito é também projetado visualmente” (Londres, 2024, p.130). Para o grupo, a emergência das tecnologias da informação e da multimídia potencializou a conexão entre diferentes modos de *design*, como o linguístico, visual, sonoro, gestual e espacial. Essa compreensão foi sendo

aprofundada por autores como Monteiro (2020), que destacam o papel central do ambiente digital na constituição dos textos que circulam socialmente e seu potencial de atrair a atenção dos estudantes. Monteiro (2020), sugere o uso constante de recursos pedagógicos com amparo na multimodalidade, tais como páginas da internet, filmes, vídeos, ilustrações, gráficos, slides, dramatizações teatrais e outros.

No que tange à multiculturalidade, Londres (1996, p. 102) parte do entendimento de que as sociedades contemporâneas são compostas por “culturas multifacetadas, que se inter-relacionam”, nas quais os sujeitos são simultaneamente membros de múltiplos mundos da vida, seja ela o mundo do trabalho, educação, vida privada ou digital. Essa condição implica identidades múltiplas, que se articulam de maneira complexa e se manifestam na pluralidade de textos que circulam socialmente.

Para o grupo, a diversidade linguística e cultural torna-se uma questão central da Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que não é possível haver um único código para se relacionar, se comunicar e aprender. Essa perspectiva é retomada por autores como Ramalho e Pedrosa (2025), que destacam a associação entre elementos culturalmente distintos capazes de gerar novas formas de comunicação, cabendo à educação valorizar essas práticas em um processo de ensino e aprendizagem mais horizontal, no qual os saberes e as subjetividades dos estudantes não sejam apagadas, mas valorizadas como recursos para a construção de novos significativos e novos espaços de participação social e cidadã.

Para isso, os autores definiram como elemento transformador de futuros sociais o *design*, que segundo Dias e Romeiro (2021, p. 44) abrange a estrutura organizacional de produtos, como uma sequência didática, quanto o próprio processo de criação e materialização desses produtos. Na perspectiva dos multiletramentos, o sujeito que constrói um *design* é chamado de *designer*, que ao desenvolver uma ação considera seus interesses, propósitos e ideologias. O *design* pode englobar significados linguísticos, visuais, auditivos, gestuais, espaciais e padrões multimodais, ultrapassando o simples consumo de informações, posicionando o indivíduo como um agente criativo, capaz de interpretar, transformar e produzir significados por meio das diversas linguagens e mídias. Logo, “os multiletramentos levam a criação de um tipo diferente de pedagogia” (Londres, 2021, p. 106).

A Pedagogia dos Multiletramentos fundamenta-se em quatro pilares articulados de maneira dinâmica e não linear: Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada. A Prática Situada configura o processo de aprendizagem ancorado nas experiências, origens, socialização e contextos reais dos estudantes, reconhecendo que educandos e educadores estão inseridos e posicionados nesses contextos (Praxedes; Azevedo;

Albuquerque, 2024, p. 143). A Instrução Explícita constitui o alicerce das atividades de aprendizagem, ao mobilizar intervenções pedagógicas intencionais e o uso de metalinguagem reflexiva e crítica, voltada à explicitação dos diferentes modos de significação presentes nos textos e práticas sociais.

O Enquadramento Crítico, por sua vez, articula os conhecimentos construídos aos contextos sociais, culturais, políticos e ideológicos mais amplos, promovendo uma leitura crítica dos *designs* produzidos e atribuindo novos sentidos aos saberes prévios. Já a Prática Transformada concretiza o processo de reflexão em ação, recriando significados e novas formas de fazer, pensar e agir por meio de intervenções inovadoras em diferentes situações.

Como exemplo da aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos, Lírio e Pinheiro (2022), descrevem em seu artigo como os multiletramentos foram usados para denunciar, criticar, defender e sugerir estratégias antirracistas por meio de uma série de *posts* na rede social X (anteriormente denominado *twitter*). O posicionamento e a revolta do usuário nas redes sociais foram motivados por uma notícia sobre uma mulher negra injustamente acusada de roubo em uma loja de roupas brasileira. O caso gerou indignação e mobilizou muitas pessoas nas redes, que denunciaram o racismo presente na situação. Os autores concluíram que:

A natureza (indissociável) socioeducativa e política que caracteriza a prática de letramento on-line acima apontada se deve, em grande medida, ao fato de que, na era da transinformação, cada vez mais, as pessoas reconhecem que a dissipação de suas angústias individuais exige que elas participem da resolução de problemas coletivos que, historicamente, afligem a humanidade (Lírio; Pinheiro, 2022, p. 14).

Essa situação corrobora a afirmação de Rojo (2010), sobre a onipresença das tecnologias digitais em nossas vidas. A integração de computadores, de celulares e de aparelhos de TV, no cotidiano da sociedade, mantém-na conectada globalmente, em um mundo em que as informações circulam a uma velocidade vertiginosa, anulando as barreiras espaciais e temporais, portanto, sabendo o que acontece em qualquer lugar do mundo, por qualquer pessoa e podendo opinar sobre os fatos expostos. A autora então ilustra uma maneira de trabalhar os multiletramentos considerando a realidade da comunidade escolar.

Suponha que você está dando aulas no nono ano do ensino fundamental, numa escola da periferia da cidade de São Paulo. Os alunos pertencem a uma comunidade que valoriza o rap e o funk; muitos são ou querem ser rappers ou MCs e admiram o rapper Rappin' Hood. Sempre é interessante conectar-se com a cultura local dos alunos e compreendê-la para relacioná-la à cultura valorizada e aos bens culturais a que esses têm pouco acesso (Rojo, 2010, p. 31).

Para Ramalho e Pedrosa (2025), as novas formas de produção textual precisam ser levadas em conta tanto nos processos de ensino-aprendizagem, quanto nas práticas avaliativas. Nesse sentido, plataformas de *design* gráfico como o Canva apresentam-se como ferramentas para a exploração da multimodalidade em sala de aula. Além de disponibilizar um plano gratuito destinado a professores da educação básica e estudantes, a plataforma possui uma interface moderna, alinhada às lógicas de conteúdos que circulam nas redes sociais.

Segundo os autores, ações como clicar, arrastar, copiar, colar, redimensionar, agrupar, desagrupar e alinhar elementos podem e devem ser valorizadas como práticas legítimas de produção textual, rompendo com a compreensão de texto como um fenômeno predominantemente verbal. Assim, “é no processo de produção e edição de um *design* que o aluno ganha protagonismo” (Ramalho; Pedrosa, 2025, p. 13), uma vez que passa a ter autonomia para selecionar ferramentas, linguagens e elementos que compõem seu projeto, seja por meio do uso de *layouts* prontos, seja com o apoio de recursos de inteligência artificial para a criação de imagens e apresentações.

Ao valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, os multiletramentos “ampliam o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados ou desvalorizados” (Rojó, 2012, p. 8). A escola contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes e incentiva a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita e produção de textos em diversos formatos.

2.2 Implicações da cultura machista

É comum formularmos e ouvirmos frases sobre a sociedade a partir de expressões como “o homem sempre...”, “o homem realizou...” e “o homem ocupou...”. Essa construção linguística evidencia uma visão histórica que coloca o homem como sujeito universal. A repetição de padrões gera hábitos, e esses hábitos levam à naturalização, eliminando o estranhamento que determinados atos ou pensamentos deveriam gerar. Assim, algo que se repete passa a ser aceito sem questionamento, mesmo sem uma compreensão clara de sua origem. Esse processo é o que ocorre dentro de uma cultura machista, como aponta Segato (2018, p. 11): “A repetição da violência produz um efeito normalizador num cenário de crueldade”.

Engana-se quem acredita que apenas as mulheres, embora sejam as principais vítimas, sofrem com esse panorama. A autora de *Contra-pedagogias da crueldade*, Rita

Segato (2018), esclarece que a construção da masculinidade impõe um fardo que historicamente vincula os homens à guerra, à crueldade, ao distanciamento emocional e à baixa empatia. Esse processo de socialização masculina cria uma conexão com a violência e uma submissão às normas ditadas pelos pares, perpetuando ciclos de opressão. Nesse cenário, as mulheres são relegadas à posição de objetos disponíveis e descartáveis, fortalecendo dinâmicas de dominação e expropriação.

Foi atribuído ao sexo masculino o papel de chefia e liderança. “A ideia de superioridade masculina não só constitui o núcleo do pensamento patriarcal, como também dá vazão e justifica a violência contra as mulheres” (Maneguetti; Baggenstoss, 2022, p. 71). “Esse sistema oprime a desenvoltura e a construção de personalidades e características próprias diferentes do sistema, estruturando um conjunto complexo e praticamente inalcançável de estereótipos a serem seguidos uniformemente” (Furyama *et al.*, 2023, p.7)

Sustentada pelo determinismo biológico (crença de que o corpo determina a ordem social), essa visão reforçou a predominância da voz masculina. Nísia Floresta, em *Direitos das mulheres e injustiças dos homens*, compara essa perpetuação de ideologias à crença cega nos dogmas religiosos, enquanto Piedade (2017, p. 29) em Dororidade destaca: “fizemos Adão comer aquela infeliz maçã e, com isso, transformamos a humanidade em pecadora... a partir daí, fomos e somos penalizadas até hoje” Essa perpetuação ideológica, como apontado pelas autoras, resulta na manutenção de privilégios masculinos, com a herança de crenças aceitas sem questionamento e vistas como verdades únicas.

Pois ao receberem determinada educação é para eles a única boa e não tem outras provas de sua excelência e melhoria, senão que esta era a crença de seus antepassados. Além deste prejuízo eles se ligam fortemente a ela como a única verdadeira, e sem se darem ao trabalho de examinar ou compará-la, condenam todas as outras como errôneas (Floresta, 1832, p. 27).

Essa estrutura social tem suas raízes no patriarcado, que, segundo Araújo (2022), deriva das palavras gregas *pater* (pai) e *arkhe* (comando). Essa organização atribuía aos homens, especialmente ao pai de família, o poder de decisão e liderança, enquanto as mulheres e crianças ocupavam posições subordinadas. Reflexos desse sistema também se manifestam em comportamentos e discursos reproduzidos por algumas mulheres na internet, como no fenômeno das chamadas “esposas troféu”, que, de forma aparentemente orgulhosa, compartilham rotinas centradas no trabalho doméstico e no cuidado com os filhos, enquanto o homem ocupa o espaço do provimento financeiro. Tais representações, ainda que revestidas de escolha individual, podem contribuir para a naturalização e a manutenção de papéis de

gênero historicamente desiguais, reforçando a lógica patriarcal sob novas formas de visibilidade digital.

No ambiente digital, observa-se também a emergência do chamado movimento *Red Pill*, ancorado em concepções de masculinidade hegemônica e na manutenção de um binarismo rígido entre homens e mulheres. Segundo Morais e Chaveiro (2024), esse grupo dissemina discursos misóginos, incentiva práticas de assédio e reforça a lógica de controle masculino sobre as mulheres, estabelecendo padrões normativos sobre o que deve ser aceito como modelo de feminilidade. Trata-se de um cenário preocupante, na medida em que tais movimentos não apenas legitimam diferentes formas de violência de gênero, mas também ampliam seu alcance por meio das redes digitais, atingindo públicos cada vez mais jovens e contribuindo para a naturalização dessas práticas.

Para as mulheres negras o cenário é duplamente cruel, pois articula tanto violências de gênero, quanto de raça. A autora Bell Hooks (2019, p. 37) traz à tona essa realidade ao enfatizar que “a mulher negra escravizada não era tão valorizada quanto o homem negro escravizado. Em média, o homem negro era mais caro que a mulher escravizada”. Nessa lógica patriarcal, a desigualdade se traduz em uma precariedade de vida, especialmente para as mulheres. Como aponta Judith Butler (2015):

Afirmar que uma vida pode ser lesada, por exemplo, ou que pode ser perdida, destruída ou sistematicamente negligenciada até a morte é sublinhar não somente a finitude de uma vida (o fato de que a morte é certa), mas também sua precariedade (porque a vida requer que várias condições sociais e econômicas sejam atendidas para ser mantida como uma vida). A precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro (Butler, 2015, p.31).

Essa dependência estrutural reflete-se na relação de poder desigual entre homens e mulheres, onde o sistema patriarcal organiza e sustenta a violência simbólica e física contra os corpos femininos. “A ordem patriarcal de gênero pode ser compreendida então como o pacto masculino para garantir a opressão das mulheres, estabelecendo relações hierárquicas no âmbito privado e público, com a superioridade dos homens legitimada por fatores biológicos” (Araújo, 2022, p. 1867). Essa concepção é responsável até os dias de hoje por visualizar “o papel da mulher confinada em seu ambiente doméstico, de executora das tarefas de casa e da criação dos filhos; tarefas estas não reconhecidas como um trabalho e por isso não remunerada” (Nascimento, 2022, p. 136). Com isso, o sistema patriarcal contribui para a desvalorização da mulher, perpetuação de estereótipos, violência doméstica e sexual, desigualdade de oportunidades, misoginia e feminicídio.

Em relação ao mercado de trabalho, conforme Pavan e Sansoni (2020), foi somente durante a Segunda Guerra Mundial, com a escassez de mão de obra masculina, que as mulheres ingressaram em grande escala no mercado de trabalho formal, apesar delas sempre terem executado atividades diversas na sociedade. “No capitalismo, portanto, os conceitos de feminino e de masculino foram construídos e naturalizados com um propósito específico que servia aos interesses da classe dominante, e que seguem se adaptando até hoje” (Franzon, 2023, p. 17). Portanto, o “ser homem” e o “ser mulher” são conceitos construídos pela sociedade.

É nesse contexto que nasce o movimento feminista, como resistência às desigualdades de gênero, espalhando-se por diversas culturas e épocas sem um ponto de partida único e preciso, apesar de alguns autores descreverem o movimento em uma linha do tempo formado por quatro ondas. Segundo Carvalho (2021), o feminismo aconteceu mesmo antes de ser nomeado e tornou-se um movimento plural, focando na luta por direitos civis, planejamento familiar, inserção digna no mercado de trabalho e em leis que responsabilizam agressores e preservam direitos constitucionais adquiridos por Conselhos de Mulheres e pela legislação de equiparação e proteção. Nesse cenário, destaca-se o feminismo negro, que amplia a análise feminista ao incluir a interseccionalidade, apontando como gênero, raça e classe se entrecruzam para estruturar desigualdades.

2.3 Machismo, juventude e meios digitais

Ao passo que diversas atividades da sociedade foram beneficiadas com o uso de tecnologia digital, tais como a rápida comunicação por aplicativos, o acesso a serviços bancários, produção de conteúdo com auxílio da inteligência artificial (IA) entre outros, elas também ampliaram as possibilidades de reprodução e de intensificação de violências. Conforme Luna (2021), as expressões de violência se agravam por meio da tecnologia porque entre suas características se encontram o anonimato, a acessibilidade, a interação, a ampla e rápida difusão.

De forma a exemplificar como as violências, os estereótipos e os preconceitos podem ser potencializados nas mídias sociais, Romeiro e Pimenta (2021) descrevem o princípio dos algoritmos, em que ao interagir com conteúdos específicos online, através de curtidas, comentários e *hashtags*, os usuários tendem a receber mais informações sobre aqueles temas, resultando em “filtros bolha”. Esse mecanismo de entrega de conteúdo baseado em preferências acaba por promover um maior contato com *fake news* e discursos de

ódio. Nesse sentido, Pariser (2011) destaca que a maioria das pessoas acredita na imparcialidade dos mecanismos de busca, mas, na realidade, esses sistemas se tornam cada vez mais parciais, adaptando-se à visão de mundo individual de cada usuário, o que contribui para o reforço das bolhas informativas.

A *Big Tech Meta*, responsável por plataformas como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* e *Threads* anunciou no início de 2025 alterações em suas políticas de uso das redes. Dentre essas modificações está a autorização de publicações que façam associações entre doenças mentais e orientação sexual, algo anteriormente proibido. Outra medida é a substituição do sistema de Checagem de Fatos pelo Sistema de Notas de Comunidade, modelo semelhante ao da plataforma X, em que comentários sobre a precisão do conteúdo das postagens são deixados a cargo dos próprios usuários.

Justificadas como pautas de liberdade de expressão, essas medidas refletem o contexto político e econômico global e como as empresas podem se moldar para conquistar mais capital. Polêmicas geram maior engajamento, mas também alimentam a disseminação de ideias extremistas. Nesse sentido, conforme Zuboff (2020, p. 110), “a vigilância é o caminho para os lucros que se sobrepõe a nós, as pessoas, obtendo sem permissão nossos direitos de escolha, até mesmo quando nossa resposta é não”. As alterações nas políticas da Meta reforçam essa lógica de vigilância, na qual o controle sobre conteúdos, interações e preferências dos usuários é utilizado para aumentar o engajamento, mesmo à custa da violação de direitos humanos. Em vez de promover rupturas, essas mudanças acabam por ampliar o espaço para a intensificação de discursos de ódio.

A violência online contra as mulheres é um problema crescente e complexo. Luna (2021), aponta que pesquisas de organizações mexicanas como Luchadoras, Social TIC e APC, demonstraram mulheres sofrendo diversos tipos de violência online, como: monitoramento, perseguição, expressões discriminatórias, divulgação de fotos íntimas, ameaças, assédio e controle de contas digitais. Aliado a isso, alguns consumidores de tecnologias digitais simplesmente ignoram o conceito e se envolvem na atividade de disseminação não consensual de imagens, de vídeos ou de opiniões, usando a tecnologia para promover a violência de gênero e abusos (Peña; Varon, 2021, p. 218).

O caso ocorrido no estado do Rio de Janeiro demonstra como o uso indevido das tecnologias digitais pode representar algo perigoso e com graves consequências, principalmente para o público jovem, pois “durante essa fase, o indivíduo se depara com a necessidade do desenvolvimento de sua própria identidade (Cantero; Meurer; Vogt, 2024, p.4)”. De acordo com a notícia veiculada no portal CNN Brasil (2023), estudantes do ensino

fundamental de uma escola localizada na Barra da Tijuca, utilizaram ferramentas de IA para remover as roupas das colegas, expondo pelo menos 20 meninas de forma inapropriada em grupos de redes sociais. Com o uso das redes sociais, os adolescentes têm acesso a uma ampla variedade de informações e conteúdos, que podem influenciar de maneira positiva ou negativa sua formação.

O *cyberbullying*, que se “refere ao uso de tecnologias de comunicação para destratar, humilhar, ameaçar ou até mesmo fazer qualquer ação mal-intencionada a outros” (Callou *et al.*, 2021, p. 544), é um dos exemplos de violências cometidas em ambientes digitais. Através de jogos, mulheres são vítimas de *cyberbullying* e objetificação, desde as personagens que são hipersexualizadas até a hostilidade com que são tratadas ao adentrar como *gamers* nesse universo. Segundo Duarte e Quintão (2021), a cultura de dominação imposta pela masculinidade hegemônica no ambiente de jogos online se manifesta por meio de duas práticas: a desvalorização das habilidades, capacidades e relevância das consumidoras; e a intimidação por meio de constrangimentos, humilhação e discriminação.

A Pesquisa *Game Brasil – PGB* (2024), traçou o perfil dos consumidores de jogos *online*. Os dados revelam que 73,9% dos brasileiros têm o hábito de se entreter com algum jogo eletrônico. As mulheres representam 50,9% desse total e a faixa etária engloba pessoas de 16 a 50 anos, sendo a principal ferramenta usada o *smartphone*. Diante dessa realidade, é crucial entender que o universo dos games, especialmente com a crescente participação feminina e juvenil, não é isolado do mundo real. As interações virtuais, as narrativas e as representações presentes nos jogos podem ter um impacto significativo nas experiências e nas percepções das pessoas.

2.4 Políticas Educacionais e o combate ao machismo

“Como vivíamos de aparências, quem iria acreditar que as nossas desavenças eram tão profundas? Se eu tivesse morrido, quem sabe, até minha própria honra estaria sendo maculada, já que são esses os mecanismos peculiares dos assassinos de mulheres” (Penha, 2018, p. 31). O fragmento extraído do livro *Sobrevivi... posso contar*, de autoria de Maria da Penha, é um dos vários elementos que caracterizam o machismo e as violências que vitimaram a autora e também suas filhas, como evidencia o trecho a seguir.

Minha terceira filha, ao ensaiar seus primeiros passos já sofria com a intolerância, com as exigências absurdas do pai. Para equilibrar-se, nessa fase do aprendizado, a maioria das crianças costuma apoiar-se nas paredes. Ele, porém, não consentia, para

que as mesmas não ficassem ‘sujas’ e, se a encontrava apoiando-se, dava palmadas dolorosas nas suas mãozinhas (Penha, 2018, p. 30).

As profundas violências psicológica, física e patrimonial sofridas pela cearense Maria da Penha Maia Fernandes resultaram na criação da Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), configurando-se como um marco legal no Brasil na luta contra a violência doméstica e familiar. O artigo 5º da lei descreve como “violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (Brasil, 2006, art. 5º). Além disso, em seu artigo 3º, é colocado que “o poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 2006, art. 3º).

A Lei ainda visa medidas socioeducativas de prevenção, tais como descritas no título III, capítulo I (BRASIL, 2006, art. 8º, cap. I, título III):

- V- a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres.
- VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;
- IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Ao incluir campanhas e programas voltados à igualdade de gênero, o respeito à dignidade humana e a denúncia da violência, a lei busca prevenir que novos casos ocorram. Em consonância com a Lei 11.340/2006, as Diretrizes Curriculares da Educação de Fortaleza (DCRFor) apresentam conteúdos que inter-relacionam currículo, cultura e conhecimentos escolares, fazendo referência à raça, à gênero e à sexualidade.

A Lei nº 14.164/2021, que altera a LDB/1996 para incluir, no currículo da Educação Básica, conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher, instituindo a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, corroborando as discussões sobre a desigualdade de gênero e a invisibilidade das mulheres na Ciência, entre outros marcos legais que dizem respeito à diversidade na escola (Fortaleza, 2024, V. 5, p. 26.).

Ao trazer o relato de violência sofrida pela criança no início da sessão, conecta-se essa experiência ao papel fundamental da escola na sociedade. É no ambiente familiar, onde a proteção e o afeto deveriam ser pilares, que a criança muitas vezes vivencia seus primeiros contatos com o machismo, internalizando a violência como algo normal. Conforme apontam Faraj, Scott e Siqueira (2020), a maioria dos casos de violência infantil ocorre no âmbito doméstico, perpetrada pelos próprios pais.

Nesse cenário, a escola emerge como um espaço crucial para denúncias, ressignificação e empoderamento, uma vez que o conhecimento sobre temas feministas contribui com o desenvolvimento de um repertório de saberes para uma consciência crítica no enfrentamento dessas violências e opressões (Coronel; Silva; Fernandes, 2021).

Ao fornecer informações claras e acessíveis sobre diferentes tipos de violência, seus impactos e como buscar ajuda (embora muitos docentes encontram dificuldades), a escola capacita os alunos a reconhecerem situações de risco, a tomarem decisões mais seguras e romperem com o ciclo de violência.

2.5 Experiências antimachistas no cotidiano escolar

O aprendizado, em sua essência, não se restringe ao domínio de fórmulas e teorias, mas se expande para a construção da consciência social. Nesse sentido, a reflexão sobre as dinâmicas sociais, as nuances das diferenças e a defesa dos direitos revela-se tão fundamental quanto a proficiência nas ciências exatas, por exemplo, configurando-se como pilar da formação cidadã em sua integralidade.

Contudo, englobar no currículo e nas práticas pedagógicas as questões que assolam a sociedade nem sempre é uma tarefa fácil para os docentes. Mas é essencial a compreensão por parte da instituição escolar dos impactos da estrutura patriarcal no cotidiano de crianças e adolescentes, visto que “o machismo é fruto de uma junção sócio-histórica, ou seja, o que é dito agora, já foi dito antes e assim sucessivamente” (Santos, 2022, p.4).

Andrade, Carvalho e Junior (2023), nos lembram que os atos de currículo, ao serem compreendidos como movimentos político-pedagógicos propositivos, visam à (co) autoria e ao protagonismo de docentes e estudantes na criação curricular, com o intuito de entender como esses sujeitos forjam, inventam e reinventam currículos nas práticas pedagógicas.

Sendo assim, estudar gênero na escola torna-se importante, porque a luta pela igualdade ainda apresenta muitos desafios, pois a cultura patriarcal é predominante, fruto de um processo histórico, de perpetuação de comportamentos e das representações sociais dos papéis femininos e masculinos (Silva, 2022, p. 1714).

A educação de gênero, portanto, não é um tema isolado, mas um elemento transversal que deve permear todas as áreas do conhecimento, desde as ciências humanas até as exatas, para que os alunos possam compreender como as relações de poder e as desigualdades de gênero se manifestam em diferentes contextos. Santos (2022) reforça a ideia do professor estar vigilante quando os alunos levam, a partir das suas vivências, falas discriminatórias e misóginas para a sala de aula, e, assim, usar de metodologias para reverter a situação, enfatizando que toda a sociedade sofre consequências com esse tipo de discurso.

Nesse sentido, pesquisas recentes têm evidenciado as crescentes tentativas de aplicação de práticas antimachistas no cotidiano escolar, como a implementação de projetos que promovem a igualdade de gênero, a criação de espaços de diálogo e a formação de professores para abordar o tema de forma crítica e reflexiva.

O artigo *Experiências docentes em atos de currículo antissexistas e antirracistas na educação básica*, de Andrade, Carvalho e Couto Júnior (2023), apresentou uma pesquisa com 31 docentes do Rio de Janeiro, focada na educação infantil e no ensino fundamental I, que buscou compreender como esses sujeitos reinventam currículos em suas práticas pedagógicas. Em contraste com práticas que perpetuam desigualdades, como a separação de meninos e meninas em filas ou a associação de meninas às humanidades e meninos às exatas, os professores utilizam recursos como “livros educativos, vídeos, rodas de conversa, fantoches, dinâmicas, filmes e oficinas” (Andrade; Carvalho; Couto Júnior, 2023, p. 45) para promover reflexões críticas sobre gênero, raça e sexualidade. A pesquisa reforçou a importância de abordar esses temas desde cedo, contrariando a ideia de que devem ser evitados.

Essas práticas, planejadas em parceria com os estudantes, visam “aprender-ensinar o compromisso ético e político de cada um com o mundo hoje” (Andrade; Carvalho; Couto Júnior, 2023, p. 45). Ao interseccionar raça, gênero e sexualidade, os docentes questionam opressões e propõem estratégias para melhorar as condições de vida de grupos em vulnerabilidade, reforçando o papel da escola como espaço de resistência e transformação social. Santos (2022) destaca que a escola, enquanto instância responsável pela aprendizagem, constitui-se como um espaço de desenvolvimento do senso crítico, devendo

promover um ambiente em que os estudantes possam repensar, reformular e ressignificar ideias, em vez de reproduzir discursos machistas. Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola apresente e valorize propostas pedagógicas que ampliem repertórios e deem visibilidade às vozes femininas, como a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, que possibilita reflexões sobre gênero, classe e desigualdades sociais.

Silva (2022), ao realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico intitulada de *História e gênero: uma reflexão sobre a prática docente e a heteronormatividade no ensino fundamental, anos finais* se depara com a “dificuldade de encontrar fontes históricas nas quais a mulher pudesse ser percebida através de sua própria voz. A maioria dos registros históricos sobre as mulheres, conhecidos até então, eram de autoria de homens (Silva, 2022, p. 1726). Essa lacuna na historiografia tem implicações diretas na educação de crianças e adolescentes, uma vez que a ausência da voz feminina nos registros históricos pode reforçar desigualdades de gênero e estereótipos dentro do ambiente escolar. Quando os materiais didáticos e as práticas pedagógicas não contemplam narrativas que valorizem a perspectiva das mulheres, os estudantes podem crescer com uma visão limitada sobre o papel feminino na sociedade ao longo do tempo.

Silva e Batista (2024), em *Diversidade e fronteira: uma proposta didática intercultural, antimachista e antirracista para o ensino do português como língua de acolhimento*, convergem no entendimento de que as múltiplas facetas das demandas sociais contemporâneas clamam por uma abordagem educacional que abrace e responda às necessidades reais dos alunos (Silva; Batista; 2024, p. 902). As autoras desenvolveram uma proposta de sequência didática voltada para o ensino de língua portuguesa em um contexto multi, inter e plurilíngue, tendo como público alvo estudantes do Ensino Médio de Foz do Iguaçu.

A pesquisa buscou explorar textos da literatura feminina latino-americana, incluindo produções de mulheres brasileiras, com o objetivo de dar voz a grupos historicamente marginalizados e incentivar a reflexão crítica sobre estruturas opressoras. A primeira sequência didática apresentada, intitulada *Abalando as Estruturas da Violência: Desmontando Racismo e Machismo através dos Contos Literários*, propõe o trabalho com o gênero conto, utilizando obras como *As coisas que perdemos no fogo*, de Mariana Enriquez, e *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. A sequência inicia-se com a atividade *Quem Conta um Conto, Aumenta um Ponto: Desconstruindo Expressões Machistas*, que utiliza um vídeo para

introduzir o tema de forma envolvente e estimular um debate mediado pelo(a) educador(a). A avaliação ocorre por meio da participação nos debates e da produção de textos.

Além disso, os estudantes são incentivados a escolher e ler contos de autoria feminina, que foram reunidos em um livro *cartonero* coletivo e doado à biblioteca escolar. Essa atividade não apenas valoriza a literatura produzida por mulheres, especialmente mulheres negras, mas também reforça a necessidade de um compromisso nacional e civilizatório com a visibilização dessas vozes, conforme destacado pela autora Lélia Gonzalez.

A articulação entre teoria e prática enfrenta desafios como a resistência em abordar o tema em sala de aula, a falta de formação docente e a escassez de recursos. No entanto, iniciativas como a desconstrução de expressões machistas e a ressignificação do currículo sob perspectivas antirracistas e antissexistas demonstram caminhos para ampliar a representatividade no ensino e valorizar narrativas historicamente silenciadas.

A adoção de metodologias participativas, como debates, análise de obras literárias e produções coletivas, contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático, acolhedor e desenvolvimento de multiletramentos, promovendo reflexões críticas sobre machismo, racismo e outras formas de opressão estrutural.

3 METODOLOGIA

A presente seção descreve o caminho metodológico percorrido para atingir os objetivos da pesquisa que consiste, de maneira geral, compreender as vivências práticas de estudantes do ensino fundamental em uma disciplina eletiva baseada na Pedagogia dos Multiletramentos que discute e problematiza a temática do machismo na sociedade.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com a construção da explanação baseada nos estudos de Yin (2015), através do estudo de caso em uma disciplina eletiva ofertada em uma escola de tempo integral do município de Fortaleza.

3.1 Abordagem qualitativa e o estudo de caso

Conforme Rodrigues, Oliveira e Santos (2021), a pesquisa se configura como um processo dinâmico e dialético, marcado pela constante revisão e pelo confronto de ideias. Essa interação contínua com diferentes perspectivas teóricas e empíricas permite uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos estudados, contribuindo para o avanço do conhecimento em diversas áreas.

Na pesquisa qualitativa em educação, a profundidade da compreensão sobre os fenômenos supera a necessidade de quantificação. “Isto posto, constata-se que a pesquisa qualitativa tem como característica a assertividade descritiva, ou seja, enfatiza a essência” (Rodrigues; Oliveira; Santos, 2021, p. 159). Para Bogdan e Biklen (1994), na abordagem qualitativa:

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48.).

A estratégia de investigação da pesquisa foi o estudo de caso, que de acordo com Silva, Oliveira e Silva (2021), permite uma análise profunda e abrangente de diversos aspectos, desde as experiências individuais até as questões mais amplas, como políticas públicas e práticas educativas. A estratégia do estudo do caso pode ser usada para explorar

aquelas situações nas quais a intervenção a ser avaliada não tem um único conjunto de resultados claros (Yin, 1994, p. 27).

Dessa forma, Silva, Oliveira e Silva (2021), apontam os elementos essenciais para os estudos de caso, como a completude, ou seja, o estudo é planejado de tal maneira que sua finalização não é determinada por limites de tempo ou de recursos, mas ela deverá considerar diferentes perspectivas ou hipóteses alternativas, apresentar evidências que sustentem as conclusões e clareza na escrita do relato.

3.2 Participantes e local

A pesquisa contou com a participação de dez estudantes da Escola de Tempo Integral Municipal Professor Agerson Tabosa Pinto no ano de 2025, uma das 934 escolas de ensino fundamental do município de Fortaleza, conforme dados do Censo Escolar de 2024. A instituição, fundada no ano de 2022, está localizada no bairro Siqueira, pertencente à Regional V, uma das doze regionais administrativas que compõem a capital cearense.

De acordo com dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), essa regional apresenta o menor rendimento mensal médio das pessoas responsáveis por domicílios particulares permanentes ocupados, estimado em R\$ 1.459,13, valor significativamente inferior à média da capital (R\$ 3.084,07). Esse cenário evidencia um maior grau de vulnerabilidade socioeconômica no território em que a escola está inserida, reforçando a necessidade de direcionamento de investimentos públicos e da implementação de políticas sociais com focalização territorial (IPECE, 2025).

O Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRfor), que resulta das exigências de atualização dos currículos estaduais e municipais apresentadas pela BNCC, tendo como documento referência o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), afirma que a Educação Integral é uma proposta educativa que “visa oferecer uma educação que integra atividades curriculares e extracurriculares, proporcionando um ambiente diverso para as aprendizagens”.

O documento ainda enfatiza que a educação integral em tempo integral busca formar cidadãos críticos, criativos e socialmente responsáveis, capazes de enfrentar os desafios complexos da sociedade. Esse entendimento fundamenta a política de ampliação da jornada escolar no município de Fortaleza, que, em 2024, já contava com 40 escolas de ensino fundamental na modalidade de tempo integral (Fortaleza, 2024, p. 2).

É nesse contexto que a EMTI Professor Agerson Tabosa Pinto assume um papel social que extrapola o espaço da sala de aula, contribuindo não apenas para a organização da rotina laboral das famílias, mas também para a garantia de acesso à alimentação, à informação e a vivências formativas ampliadas para os estudantes. No ano de 2025, a escola atendeu 395 estudantes, sendo 55% do público formado pelo sexo feminino. O perfil discente é composto por adolescentes entre 11 e 15 anos de idade, em sua maioria pardos (78%), residentes no bairro Siqueira ou em comunidades do entorno. Cerca de 210 estudantes são beneficiários de políticas públicas como o Programa Bolsa Família, e 79 dependem do transporte escolar para acessar a instituição.

O tempo pedagógico da escola organiza-se em uma jornada semanal de 37 horas, distribuídas entre os componentes da base comum, como Língua Portuguesa e Matemática, e os componentes da base diversificada, como Formação Cidadã e Disciplinas Eletivas. Nesse arranjo curricular, as eletivas assumem papel estratégico ao possibilitar a ampliação de experiências formativas que dialogam de maneira mais direta com as realidades, interesses e demandas dos estudantes. Essas disciplinas são ofertadas uma vez por semana, em dois tempos de aula sequenciados e com dois docentes, sendo de livre escolha dos discentes, embora obrigatória (Fortaleza, 2022).

De acordo com o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRfor), a oferta das disciplinas eletivas tem como finalidade o aprofundamento, a ampliação e a diversificação dos conhecimentos e repertórios dos estudantes, mediada pela abordagem de temas vinculados ao contexto real, favorecendo o aprender fazendo, o pensar crítico, o querer saber e o descobrir. Nessa perspectiva, a rotina pedagógica:

Considera, ainda, os estudantes como sujeitos inseridos na cultura digital contemporânea e de uma cultura *maker*. Dessa forma, prima pela valorização de seus saberes previamente construídos sobre o universo digital, pois os reconhece como ferramenta para a construção de novos conhecimentos e para o fortalecimento da visão de que a educação *maker* não se limita apenas ao âmbito digital, mas a uma noção mais ampliada de tecnologia (Fortaleza, 2023, p. 117).

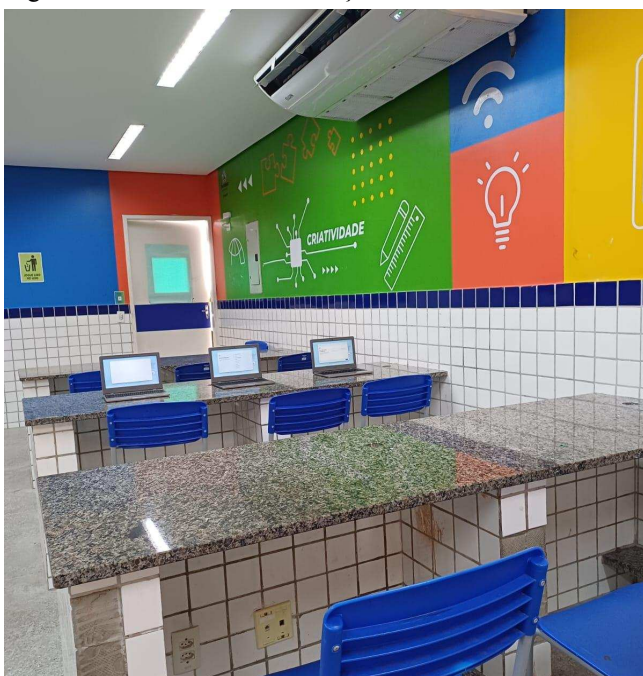
Os principais espaços que se aproximam das práticas relacionadas à cultura digital são os laboratórios de inovação e de informática (figura 1), que oferecem, de forma objetiva, acesso à internet própria e a *chromebooks*. Esses ambientes, apesar de limitados, constituem o suporte material para o desenvolvimento das disciplinas eletivas e demais atividades pedagógicas que demandam o uso de tecnologias digitais.

Diante desse contexto, a disciplina eletiva “*Meu eu digital: desplugando estereótipos*” foi desenvolvida com o intuito de suprir uma carência observada pelos docentes no âmbito da base comum: o limitado domínio, por parte dos estudantes, de ferramentas digitais básicas e necessárias à inserção crítica das tecnologias na rotina escolar e social.

Entre essas competências, destacam-se o uso do *e-mail*, a digitação e edição de documentos, a elaboração de apresentações e a realização de pesquisas em navegadores, compreendidas como habilidades elementares no contexto da cultura digital contemporânea. Contudo, a proposta da disciplina não se configurou como uma formação de caráter meramente tecnicista. Ao contrário, buscou-se introduzir esses conhecimentos de forma situada e contextualizada, articulando o aprendizado técnico à reflexão crítica sobre problemáticas sociais.

Nesse sentido, a eletiva foi ofertada a estudantes do 8º e 9º ano no segundo semestre de 2025 e contemplou conteúdos relacionados aos conhecimentos de informática, como o uso de aplicativos do *Google* (Docs, Planilhas e Apresentações), mídias digitais, redes sociais, segurança, privacidade e inteligência artificial, estabelecendo relações com a problemática do machismo na sociedade.

Figura 1 - Laboratório de Inovação



Fonte: Acervo da autora (2025).

3.3 Etapas da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e análise

De forma a sistematizar a pesquisa, as etapas foram definidas em:

- [1] Atualização de bibliografia.
- [2] Coleta de dados sobre a escola e disciplina.
- [3] Seleção dos alunos que participaram do estudo.
- [4] Aplicação de questionários, realização de observações e de gravações em áudio.
- [5] Análise de dados.

A primeira e a segunda etapa foram destinadas à atualização bibliográfica nas temáticas da pesquisa e à coleta de dados no *lócus*, respectivamente. Na terceira etapa, foi realizado o processo de identificação dos estudantes e a coleta de dados para traçar o perfil dos possíveis participantes da pesquisa, condicionada à assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e à aprovação pelo Conselho de Ética.

A quarta etapa da pesquisa foi destinada a aplicação de instrumentos para a coleta de dados. Para alcançar o primeiro objetivo do estudo (investigar a percepção e a interpretação dos estudantes sobre comportamentos machistas em diferentes plataformas digitais) foi desenvolvido um questionário. Para o segundo objetivo (analisar a prática dos multiletramentos no desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e de produção de discursos que permitam aos estudantes identificar e desafiar as manifestações de machismo nos meios digitais), os estudantes tiveram contato com atividades multiletradas, através de leituras, de discussões em grupos, de produções etc.

Por fim, os alunos foram instigados a desenvolver uma atividade gamificada, aplicando os conhecimentos trabalhados na disciplina e o terceiro objetivo da pesquisa (avaliar os designs de significados em uma atividade gamificada criada pelos estudantes para promover a reflexão crítica sobre o tema do machismo).

Na quinta etapa, destinada à análise dos resultados, foi adotada uma abordagem fundamentada nos princípios de Yin (1994; 2015) para estudos de caso. Inicialmente, as informações foram coletadas por meio de atividades documentadas, observações e gravações em áudio, compiladas (registro dos dados brutos), decompostas (organização dos dados), recompostas (refinamento) e interpretadas à luz dos referenciais do estudo

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos de forma a atender aos seguintes objetivos:

Quadro 1 - Objetivos e Instrumentos de investigação.

Objetivo	Instrumento
Investigar a percepção e a interpretação dos estudantes sobre comportamentos machistas em diferentes plataformas digitais.	Questionário com perguntas fechadas: para identificar conhecimentos sobre o machismo, suas manifestações e as fontes de informação sobre o tema. Perguntas abertas: permite a expressão das próprias opiniões e percepções sobre o machismo nos meios digitais.
Analisar a prática dos multiletramentos no desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e de produção de discursos que permitam aos estudantes identificar e desafiar as manifestações de machismo nos meios digitais.	Observar as interações dos estudantes durante as atividades em sala de aula, como debates, discussões em grupo e produção de materiais (gravações de áudio) e anotações.
Avaliar os <i>designs</i> de significados em uma atividade gamificada criada pelos estudantes para promover a reflexão crítica sobre o tema do machismo.	Observar como os estudantes interagem com a atividade, quais dificuldades encontram e como eles utilizam os conhecimentos adquiridos. Realizar anotações e gravações.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Durante a realização das aulas, foi necessário conciliar a tarefa de professora e de pesquisadora para a condução do plano de aula da disciplina eletiva com o registro das interações dos estudantes. Para isso, o celular pessoal era posicionado de forma discreta no ambiente, permanecendo em gravação de áudio durante as atividades, especialmente nos momentos de debates, discussão e trabalhos em grupo, com a ciência dos alunos. Paralelamente, eram realizadas anotações em diário de campo, contemplando não apenas as falas dos estudantes, mas também comportamentos, reações, expressões faciais, gestos, silêncios, concordâncias, resistências e formas de participação ao longo das aulas.

É preciso haver espaço adequado para a descoberta e consideração de eventos imprevistos (Yin, 2015, p.39), dessa forma, os registros buscam extrair elementos que nem sempre emergem nos instrumentos escritos, permitindo a análise dos processos de construção de sentidos, das negociações discursivas e das posturas críticas ou de naturalização diante das manifestações de machismo discutidas. A combinação entre gravações de áudio e anotações sistemáticas possibilitou que tanto os conteúdos verbais quanto os aspectos interacionais e comportamentais fossem considerados na análise. Após a coleta de dados, foi realizada a

etapa de análise, que “consiste em examinar, categorizar, tabular ou de outra forma, recombinar as provas para dirigir as proposições iniciais de um estudo” (Yin, 1994, p. 124).

A análise dos dados foi conduzida à luz da abordagem de estudo de caso qualitativo proposta por Yin (1994; 2015), compreendendo o processo analítico como um movimento sistemático, interativo e interpretativo, que se inicia ainda na fase de coleta e se aprofunda ao longo da organização, categorização e interpretação dos dados. Seguiram-se as fases operacionais de análise indicadas por Yin, iniciando-se pela compilação, com o registro e organização dos dados brutos provenientes dos questionários, respostas abertas, observações em sala de aula, anotações em diário de campo, gravações de áudio e produções dos estudantes.

Na etapa de decomposição, os materiais empíricos foram organizados em tabelas e submetidos a leituras sucessivas, possibilitando a identificação de padrões, recorrências, convergências e contrastes relacionados à percepção dos estudantes sobre o machismo nos meios digitais e às práticas de multiletramentos desenvolvidas ao longo da disciplina eletiva. Em seguida, procedeu-se à recomposição dos dados, por meio da construção e reorganização de categorias analíticas, articuladas ao referencial teórico da Pedagogia dos Multiletramentos e à problemática do machismo, permitindo relacionar os achados empíricos às proposições teóricas do estudo. A etapa de interpretação consistiu na análise aprofundada dessas categorias à luz do contexto investigado, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes às experiências vivenciadas.

O dispositivo de pesquisa detalha os conteúdos, as atividades e os métodos empregados em onze aulas presenciais da disciplina eletiva “*Meu eu digital: desplugando estereótipos*”, destinada aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola de Tempo Integral da rede municipal de Fortaleza, que visou a:

- Apresentação de conceitos e práticas dos multiletramentos;
- Desenvolvimento de uma visão crítica sobre o uso das tecnologias em rede;
- Reflexão sobre como o machismo afeta a sociedade;
- Estabelecimento de conexões entre os multiletramentos e a tecnologia digital para fomentar o pensamento crítico dos estudantes acerca do machismo.

O conteúdo das aulas foi estruturado com base nos pilares da Pedagogia dos Multiletramentos. A Instrução aberta foi explorada em diversos momentos para auxiliar os estudantes a compreenderem conceitos, teorias, gêneros e modos de linguagem. O Enquadramento Crítico foi utilizado para promover a desconstrução de ideias preconcebidas e

o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o machismo com base nas proposições dos autores Manegueti, Baggenstoss, Nísia Floresta e Carvalho.

A Prática Situada permite que os alunos estabeleçam conexões entre o conteúdo aprendido e suas próprias vivências, valorizando suas identidades e suas culturas. Por meio da Prática Transformada, os estudantes foram incentivados a criar e implementar atividades, demonstrando a capacidade de aplicar o conhecimento de forma autônoma e significativa. É importante ressaltar que os pilares da Pedagogia dos Multiletramentos não são lineares e que não apresentam uma hierarquia de aplicação. Apresenta-se, a seguir, o detalhamento do conteúdo programático.

Quadro 2 - Plano de aula.

AULA 1	
Estratégia Didática	Questionário/Debate
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar o objetivo da atividade; ● Distribuição dos chromebooks; ● Breve orientação de como acessar e responder o formulário; ● Reprodução da música <i>100% feminista</i>, de MC Carol e de Karol Conka, e debate sobre a letra ao final da aula (O que mais chamou sua atenção na letra e como a crítica ao machismo aparece na música?).
Duração	1 aula (55 min)
Objetivo(s)	Mapear os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do machismo e como ele é percebido nos meios digitais.
Recursos	Chromebooks, caixa de som e Formulário Online
Questões	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua idade? 2. Qual a sua série? 3. Qual o seu sexo? 4. Qual a sua cor? 5. O que você entende por machismo? 6. Cite exemplos de atitudes machistas que você já viu nas redes sociais. 7. Como o machismo afeta a vida das pessoas? 8. Você já se sentiu ofendido(a) por alguma manifestação de machismo nas redes sociais? (Sim/Não) 9. Você acredita que as escolas deveriam abordar o tema do machismo? (Sim/Não) 10. Qual a importância de combater o machismo?

Link da música	https://www.youtube.com/watch?v=W05v0B59K5s
AULA 2	
Estratégia Didática	Aula expositiva/ Atividade em grupo
Metodologia	<p>Iniciar a aula lançando o questionamento: O que vocês entendem por alfabetização?</p> <p>Espera-se que os estudantes mencionem palavras ligadas ao saber ler e escrever.</p> <p>A partir disso, explorar a evolução dos letramentos ao longo dos anos e apresentar os diversos tipos de textos e linguagens, como charges, músicas, memes e jogos através de uma apresentação de slides.</p> <p>Levar exemplos dos multiletramentos no cotidiano deles, <i>posts</i> em redes sociais, vídeos e jogos.</p> <p>Dividir a turma em grupos para uma análise de músicas, vídeos, memes e propagandas de cunho machista.</p> <p>Solicitar a recriação dos conteúdos: Como essa propaganda poderia ter sido feita sem precisar usar estereótipos? (o questionamento servirá para os outros exemplos usados na aula).</p>
Duração	1 aula (55 min)
Objetivo(s)	<p>Compreender e identificar a presença dos multiletramentos no cotidiano.</p> <p>Analisar elementos visuais, sonoros e textuais e discutir como esses elementos transmitem uma mensagem.</p>
Recursos	Notebook, caixa de som, projetor, caderno e caneta.
Links	<p>Propaganda: https://www.youtube.com/watch?v=3n4fq0NG2MI&list=PL65EC2D394ADF7AE2</p> <p>Meme: https://images.app.goo.gl/Dq6nsjrXqC8Y8X758</p> <p>Música: https://www.youtube.com/watch?v=PnAMEe0GG8</p> <p>Vídeo Piadas: https://www.youtube.com/watch?v=tFPoUAl4GiQ</p>
AULA 3 e 4	
Estratégia Didática	Pesquisa/Apresentação
Metodologia	<p>Na primeira aula, os alunos serão divididos em grupos e haverá sorteio dos temas a seguir, de modo que cada grupo fique responsável por um tema diferente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Diferenças de oportunidades entre homens e mulheres; 2 - Cultura do Machismo 3- Violência contra a mulher 4 - Estereótipos de gênero 5 - Objetificação feminina

	<p>Cada equipe fará uma busca aprofundada pelo tema e produzirá uma apresentação de slides.</p> <p>A segunda aula consistirá em apresentar para a turma suas pesquisas. A professora fará questionamentos, por exemplo:</p> <p>Como a mídia retrata o tema que vocês estudaram?</p> <p>Quais dificuldades vocês encontraram ao transformar a pesquisa em uma apresentação de slides?</p> <p>Como o que vocês descobriram sobre o tema se relaciona com a vida de vocês e de pessoas que vocês conhecem?</p> <p>De que forma o machismo pode ser combatido?</p>
Duração	2 aulas (110 min)
Objetivo(s)	Explorar as manifestações do machismo por meio de buscas em sites e analisar a linguagem e comunicação usada pelos estudantes.
Recursos	Notebook, caixa de som, projetor, internet, Google Slides.
AULAS 5 e 6	
Estratégia Didática	Criação do Blog da Turma/Análise crítica
Metodologia	<p>Na primeira aula, os alunos assistirão a um compilado de recortes da série <i>O conto da Aia</i>, que aborda questões de misoginia, violência contra mulheres e perda de direitos civis.</p> <p>Os alunos serão instigados a responder os questionamentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- O que mais impactou você nos recortes da série? Por quê? 2 - Como o que foi retratado na série se relaciona com a realidade atual em relação ao machismo e à opressão? 3 - O que a série nos ensina sobre a importância dos direitos das mulheres? <p>Na segunda aula, os estudantes criarão o Blog da turma, farão a escolha do nome e farão uma postagem sobre o vídeo assistido, inserindo imagens, textos e compartilhando informações que julgarem relevantes.</p>
Duração	2 aulas (110 min)
Objetivo(s)	Desenvolver o pensamento crítico ao analisar diferentes perspectivas e a habilidade de sintetizar informações e argumentos em textos curtos.
Recursos	Vídeos, projetor, notebook, caixa de som, internet.
AULAS 7 e 8	
Estratégia Didática	Aula expositiva/Leitura de Cordel

Metodologia	<p>Iniciar a primeira aula com uma apresentação das leis abaixo e promover um debate sobre o papel das medidas protetivas, reconhecimento e enfrentamento de diferentes tipos de violência.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 11.340/2006- Lei Maria da Penha: Histórico e principais pontos (medidas protetivas, tipos de violência reconhecidos, etc.). ● 13.104/2015 - Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015): Caracterização do feminicídio como crime hediondo. <p>Lei 12.737/2012 - Lei Carolina Dieckmann (pune crimes cibernéticos e garante a segurança dos cidadãos no ambiente digital).</p> <p>Na segunda aula, apresentar, ler e interpretar o cordel "A lei Maria da Penha em Cordel", disponível na biblioteca da escola. Fazer reflexões do tipo: Como a Lei Maria da Penha contribuiu para reduzir a violência contra a mulher?</p>
Duração	2 aulas (110 min)
Objetivo(s)	Compreender as principais leis brasileiras de combate ao machismo, especialmente a Lei Maria da Penha. Analisar a obra "A lei Maria da Penha em Cordel" como uma forma de narrativa popular que sensibiliza e educa sobre o tema.
Recursos	Notebook, projetor, caixa de som, cordel.
AULAS 9 e 10	
Estratégia Didática	Atividade gamificada
Metodologia	Apresentar aos estudantes a ferramenta Wordwall para que desenvolvam a atividade gamificada. Dividir os estudantes em equipes, onde cada grupo testa a atividade do outro grupo e fornece feedback sobre a experiência e o aprendizado proporcionado pela atividade.
Objetivo(s)	Elaborar, em equipes, uma atividade gamificada utilizando a ferramenta Wordwall na temática do machismo, explorando diferentes modos de linguagem (visual, textual, sonora e espacial) para expressar significados de forma criativa e engajada.
Duração	2 aulas (110 min)
Recursos	Chromebooks, internet, Plataforma Wordwall
Aula 11	
Estratégia Didática	Questionário Final
Metodologia	Aplicação de um questionário online ao final da eletiva com questões abertas e fechadas.

Objetivo(s)	Levantar percepções sobre as atividades mais significativas da disciplina, como as análises de mídias e a criação da atividade gamificada.
Duração	1 aula (55 min)
Recursos	Chromebook, e-mail e internet.
Questões	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como foi para você analisar memes, músicas, vídeos e propagandas com a turma? 2. Depois da disciplina, como você definiria "machismo"? Houve alguma mudança em sua percepção? 3. Qual atividade mais te marcou nas aulas? 4. O cordel sobre a Lei Maria da Penha trouxe uma linguagem diferente para falar de um tema sério. Como foi para você trabalhar com esse tipo de texto? 5. Como você se sentiu ao transformar um tema sério, como o machismo, em uma atividade gamificada? 6. Após as aulas, como você se sente em relação ao combate ao machismo? 7. A disciplina te ajudou a desenvolver uma leitura mais crítica sobre o que você consome nas redes sociais? 8. Em algum momento (seja na escola, em casa, nas redes sociais ou com amigos) você chegou a colocar em prática o que aprendeu na eletiva? Conte como foi.

Fonte: Elaboração própria (2025).

3.4 Aspectos éticos

Esta dissertação foi submetida à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob o protocolo CAAE nº 86339724.5.0000.5054 e Parecer nº 7.773.454. A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que regem estudos envolvendo seres humanos, observando as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e pela Resolução nº 510/2016.

Para garantir a integridade dos estudantes, que são menores de idade, os responsáveis legais e os participantes foram devidamente informados sobre todos os aspectos da pesquisa através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os participantes e os responsáveis assinaram o Termo de Assentimento, demonstrando sua concordância em participar da pesquisa.

O TALE foi elaborado em linguagem clara e acessível, explicando de forma simples os objetivos da pesquisa, os procedimentos, os benefícios esperados e os riscos envolvidos, garantindo que os participantes compreendessem a natureza da pesquisa. Além disso, foi ressaltado que a participação era voluntária e que os participantes poderiam se retirar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. A identidade dos participantes foi mantida em sigilo absoluto, utilizando-se de códigos para identificar os dados coletados (aluno 1, por exemplo).

Em concordância com a Portaria nº 39/PRPPG/UFC, que regulamenta o uso de IA na pós-graduação, as ferramentas Gemini e ChatGPT foram utilizadas na pesquisa como apoio em revisões linguísticas, organizações de ideias, referências e planejamento da estrutura textual.

4 O ESTUDO DE CASO DA DISCIPLINA MEU EU DIGITAL: DESPLUGANDO ESTEREÓTIPOS NA EMTI PROFESSOR AGERSON TABOSA PINTO

4.1 O bairro, a escola e os desafios da realidade

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Tempo Integral Professor Agerson Tabosa Pinto, localizada no bairro periférico Siqueira, em Fortaleza (CE), que atende turmas de 6º ao 9º ano. Trata-se de uma das modalidades que atende 64,8% dos estudantes matriculados na rede pública da capital (Fortaleza, 2024).

No âmbito pedagógico, as Escolas de Tempo Integral (ETI) seguem um modelo que visa à formação integral dos estudantes, com foco na construção do projeto de vida de cada um. Como destaca o DCRfor:

O modelo Pedagógico das ETI foi pensado de forma a favorecer a construção do projeto de vida dos estudantes, visto que ele é a razão de ser das Escolas de Tempo Integral no Município de Fortaleza. Destaca-se que, na ETI, a compreensão desse projeto está para além do mundo do trabalho (DCRFOR, 2024).

Segundo o Instituto de Planejamento de Fortaleza (IPLANFOR, 2022), o bairro em que a escola está inserida ocupa a 113ª posição no ranking de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no município, com um valor de 0,1487, e apresenta um IDH-Educação de 0,89, bem abaixo do esperado. O território do bairro Siqueira, além de apresentar baixos indicadores sociais, também é marcado por desigualdades econômicas e pelo avanço da informalidade como alternativa de subsistência para grande parte da população.

O trabalho ambulante, por exemplo, é naturalizado no cotidiano urbano de Fortaleza, especialmente em áreas como o Terminal de ônibus do Siqueira, onde homens, mulheres, idosos e até crianças desenvolvem habilidades de venda como forma de sustento (Bezerra, 2020). Essa realidade está imersa em um contexto mais amplo de precarização da vida, no qual a expansão da economia informal também se relaciona ao aumento da violência urbana, consequência de fatores estruturais como o desemprego, a desigualdade social e a falta de oportunidades (Magalhães *et al.*, 2024).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMTI Professor Agerson Tabosa Pinto afirma o compromisso com uma educação transformadora para formar sujeitos emancipados e conscientes, destacando especialmente o papel das tecnologias digitais no processo educativo:

Nesse sentido, o papel da escola é formar estudantes críticos e conscientes para que eles sejam capazes de selecionar fontes confiáveis de informação, pois apesar da facilidade de acesso à informação, nem sempre os dados são confiáveis e/ ou comprovados cientificamente (Projeto Político Pedagógico, EMTI Professor Agerson Tabosa Pinto, 2025).

Assim, o PPP reconhece a importância de integrar as tecnologias digitais como ferramentas essenciais para ampliar as possibilidades de aprendizagem e promover a construção do conhecimento crítico, algo fundamental diante do contexto social e econômico da comunidade escolar. No entanto, essa proposta enfrenta desafios concretos na comunidade do bairro, marcada pelas desigualdades econômicas e problemas de segurança.

A própria reflexão do PPP, que acredita na transformação pela educação a partir das vivências sociais, evidencia uma dificuldade entre o ideal pedagógico e as limitações estruturais do cotidiano escolar. Para Montandon (2025):

Enquanto parte da população brasileira tem acesso a uma diversidade linguística, tecnológica, cultural, econômica e mesmo territorial, outra, majoritária, orbita na periferia, recebendo produtos e processos ultraprocessados e homogêneos. Impossibilitada de transpor fronteiras, muros, cancelas das comunidades de abundância, é obrigada a inventar e reinventar os modos de ser e estar no mundo, muitas vezes de forma precária (Montandon, 2025, p. 4).

Nesse cenário, os indicadores sociais e econômicos do bairro, aliados às diretrizes da escola, evidenciam os desafios urbanos, educacionais e de cidadania que formam o pano de fundo da intervenção pedagógica realizada por meio da eletiva “*Meu eu digital: desplugando estereótipos*”.

4.2 A disciplina, os alunos e a dupla tarefa professor-pesquisador

A disciplina eletiva “*Meu eu digital: desplugando estereótipos*” foi ofertada como parte dos componentes da Base Diversificada que integram a proposta curricular das Escolas de Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Fortaleza. As disciplinas eletivas oportunizam aprofundar temas e conteúdos que não são abordados ou valorizados no currículo comum, ampliando o leque de aprendizagens e experiências dos estudantes. Contudo, as temáticas trabalhadas nessas disciplinas dependem significativamente das escolhas dos professores responsáveis, o que pode ou não representar uma oportunidade de descentralizar o currículo.

A entrada dos estudantes nas disciplinas eletivas se dá por meio de um sorteio, realizado após o Feirão das Eletivas (Figura 2), um momento coletivo em que as duplas de

professores apresentam suas propostas e os estudantes indicam, por ordem de prioridade, as eletivas que mais despertaram seu interesse, permanecendo nela por seis meses. Dessa forma, a eletiva *Meu Eu Digital: desplugando estereótipos* iniciou com 31 estudantes, sendo 19 estudantes do sexo feminino e 12 estudantes do sexo masculino oriundos de turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Considerando que a maioria foi composta por meninas, optou-se, neste trabalho, pelo uso do gênero feminino como forma de referência ao coletivo.

Figura 2 - Professora apresentando a eletiva



Fonte: acervo da autora (2025).

A Pedagogia dos Multiletramentos fundamentou a metodologia das aulas, a fim de “instigar os alunos a serem produtores de conteúdos, proporcionando assim uma combinação das leituras canônicas existentes dentro da escola com as leituras próprias da vivência de cada um” (Corrêa; Dias, 2016, p. 252). Essa proposta dialoga com o pensamento de Paulo Freire, ao reconhecer que “a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra comprometida com a outra” (Freire, 2024, p. 20), ressaltando a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a leitura crítica da realidade e o protagonismo dos sujeitos na construção do conhecimento.

Para isso, a eletiva foi ancorada em três elementos principais: a multimodalidade, a problematização do machismo na sociedade e as tecnologias digitais. A necessidade de ofertar uma disciplina com este formato justificou-se nas diretrizes das políticas educacionais

brasileiras, que, conforme preconizado pelos PCNs (Brasil, 1998, p. 17), “devem ser suficientemente diversificadas para que a educação não se configure como um fator suplementar da exclusão social”. Nesse contexto, é necessário ampliar a concepção tradicional de leitura e escrita centrada apenas na decodificação do alfabeto, considerando que vivemos em uma sociedade fortemente mediada por tecnologias digitais em rede, como destaca Carvalho e Oliveira (2024).

Além do mais, a adolescência, fase em que se encontram as estudantes da disciplina, é marcada por “experiências relativas à puberdade, o que acarreta mudanças significativas em suas vidas” (Amaro; Silva; Matos, 2022, p.47), tanto fisicamente, quanto socialmente, uma vez que essa transição é interpretada como um período caracterizado por fases críticas que orientam o jovem na construção de sua subjetividade (Manika; Schnaider; Silva, 2024, p. 7482). Essa etapa acontece simultaneamente em uma sociedade nutrida pela cibercultura, pela valorização do engajamento e pelo fácil acesso a diferentes tipos de conteúdo, inclusive à participação em grupos que incitam o ódio ou promovem condutas de risco, conforme aponta Berni *et al.* (2021).

Muito embora essas adolescentes tenham nascido em um contexto tecnológico e demonstrem certa familiaridade com os meios digitais, isso não implica, necessariamente, que saibam utilizá-la de forma crítica em contextos sociais e educacionais, conforme destaca Costa *et al.* (2024). Observou-se ainda que, apesar da escola contar com um laboratório equipado com notebooks e acesso à internet, muitas estudantes apresentavam dificuldades em realizar operações básicas, como acessar seus próprios e-mails. “Vale ressaltar que as desigualdades digitais refletem ou espelham desigualdades sociais mais amplas, já constituindo desde o fim do século XX mais um lócus de estratificação social no Brasil” (Macedo, 2021, p. 265)

A dupla atuação entre professora e pesquisadora foi uma tarefa complexa, exigindo um constante equilíbrio entre o engajamento direto no processo educativo e a postura reflexiva necessária à pesquisa. Enquanto mediava as atividades pedagógicas voltadas para a reflexão crítica sobre o machismo, fundamentadas na Pedagogia dos Multiletramentos, também observava atentamente as interações, produções e vivências das estudantes. Essa posição implicou planejar e conduzir práticas que não se limitassem ao conhecimento técnico, mas que favorecessem o desenvolvimento do pensamento crítico, o engajamento ativo das alunas, o uso consciente das tecnologias digitais e a construção de um ambiente de aprendizagem significativo e conectado com o cotidiano juvenil.

Nesse processo, diversos desafios que fazem parte da rotina do trabalho docente foram enfrentados, como a ausência de algumas estudantes, a disputa por espaços pedagógicos como o laboratório de informática, a limitação do tempo das aulas, a necessidade de realizar chamadas, indisciplina, gerenciamento de dilemas e manutenção da atenção da turma diante das múltiplas distrações do ambiente escolar. Ainda assim, a atuação docente foi compreendida à luz do conceito de professor-pesquisador, aquele que “investiga sua própria prática de forma crítica e reflexiva” (Rausch; Marques; Cardoso, 2024, p. 4), reconhecendo o espaço da sala de aula como lugar legítimo de produção de conhecimento e transformação pedagógica.

Dessa forma, as próximas seções dedicam-se à análise do contexto das estudantes e as vivências com os multiletramentos, organizadas em quatro eixos principais: meme, apresentação de slides, percepções em um blog e atividade gamificada, a fim de evidenciar como as alunas se envolveram com os conteúdos e as linguagens multimodais em discussão.

4.3 Contexto das aulas e perfil das participantes

As aulas da eletiva “*Meu eu digital: desplugando estereótipos*” ocorreram uma vez por semana, com duração de duas horas-aula, ministradas por dois professores (1 hora-aula cada). Grande parte dos encontros foi realizada no laboratório de informática da escola, espaço que precisava ser previamente agendado e que nem sempre estava disponível. Havia limitação na quantidade de dispositivos, o que exigia que as alunas compartilhassem os *chromebooks* entre si, sendo comum a divisão em duplas ou trios. Em algumas ocasiões, os equipamentos ainda precisavam ser divididos com turmas de outras eletivas que aconteciam simultaneamente. Situações como essa eram comuns na escola, apesar do planejamento, as aulas poderiam ser comprometidas por fatores estruturais, temporais ou tecnológicos.

Apesar desses desafios, as aulas contaram com o apoio de recursos digitais diversos. Além dos *chromebooks* conectados à internet, os docentes utilizavam projetor, notebook e caixa de som para garantir a exibição de vídeos, músicas e *slides*. Quando a escola não dispunha, os equipamentos pessoais eram usados, o que era muito comum. A proposta metodológica da disciplina foi pautada na articulação entre teoria e prática, utilizando estratégias didáticas como debates, produções digitais, leitura de cordel, análise de mídias e gamificação, visando provocar reflexões críticas sobre o machismo presente nas mídias digitais e no cotidiano.

As aulas buscaram partir da realidade das estudantes, aproximando os conteúdos das vivências e repertórios que elas já traziam, promovendo também a escuta ativa e o protagonismo juvenil, perspectiva que se coaduna com o pensamento de Paulo Freire (2024, p.120) “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”.

Como atividade inicial de mapeamento prévio, foi aplicado um questionário com dez perguntas para compreender as percepções das estudantes acerca do machismo e do ambiente digital. Embora o planejamento contemplasse a aplicação online do instrumento, por meio dos *chromebooks*, a instabilidade da conexão de internet na escola no dia da aplicação exigiu uma adaptação rápida: o questionário foi impresso e respondido em formato físico. Essa situação evidencia as limitações estruturais que impactam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia em contextos públicos, e que, portanto, devem ser consideradas na análise do processo educativo.

Responderam ao questionário 24 estudantes, a maioria do sexo feminino, com predomínio do 8º ano (15 estudantes) em relação ao 9º ano (8 estudantes). Quanto à autodeclaração étnico-racial, 14 estudantes se reconheceram como pardas, 8 como brancas e 2 como indígenas. Segundo Costa e Schuman (2022) a classificação racial brasileira se dá pelo fenótipo e por tanto o racismo, problema que incide de maneira mais direta sob corpos com traços associados à negritude, é também um problema que atravessa a vida escolar, cultural e social das discentes. A sala de aula é uma amostra da diversidade de indivíduos e de culturas, que enxergam de modos diversos, onde a cultura é algo de que todos os homens, de modo inevitável participam, segundo Monteiro (2024).

As respostas das estudantes às perguntas sobre machismo demonstram uma compreensão inicial do fenômeno, predominando associações com desigualdade e violência de gênero. Termos como “superioridade masculina”, “desvalorização da mulher”, “agressão”, “desrespeito”, “preconceito” e “ofensas”, conforme a figura 3, foram recorrentes entre os participantes, apontando para o reconhecimento do machismo como um mecanismo de opressão em diferentes espaços sociais.

De acordo com Dantas e Oliveira (2025, p.13) quando se trata de xingamentos disparados para homens ou mulheres, as ofensas se ancoram em valores tradicionais de gênero. Para os homens, os piores insultos se referem à traços de caráter ou fracasso financeiro. Já para as mulheres, os insultos estão ligados à questão sexual ou corporal.

Figura 3 – Definição de machismo pelas alunas.



Fonte: Elaborado em *Infografy* (2026).

Ao ouvirem o *funk* 100% feminista das cantoras *Mc Carol* e *Carol Conka*, apesar de pouca interação, pois era o primeiro encontro da disciplina, o que chamou mais atenção de algumas estudantes na letra da música foi o trecho “*eu não vou lavar a louça*”. Existe um forte simbolismo nessa expressão, pois questiona as raízes do machismo e as regras impostas no espaço doméstico. Retomando o que Barros e Busanello (2019) afirmam sobre o machismo discursivo, foi importante iniciar a apresentação da disciplina com narrativas fortemente reproduzidas na sociedade para despertar um incômodo, pois o machismo começa de forma muito sutil e que pode “se tornar invisível até mesmo para suas próprias vítimas, pois se trata de uma forma de dominação que se estabelece pelas vias simbólicas da produção de representações e de imagens” (Barros; Busanello, 2019, p. 2).

Quando solicitados a citar exemplos de atitudes machistas nas redes sociais, os relatos das estudantes indicaram a transposição de falas e comportamentos vistos em espaços físicos para os digitais, sendo recorrente as expressões depreciativas e estereotipadas dirigidas a mulheres em *lives* e comentários online (quadro 3). Para Padilha e Goulart (2025), essa situação da violência de gênero no mundo digital não é apenas uma questão de crimes virtuais isolados, mas um reflexo das dinâmicas históricas de desigualdade que constituem a organização social, que se expandiram em espaços onde públicos cada vez mais jovens estão inseridos.

Quadro 3 – Percepções iniciais dos estudantes sobre machismo.

Estudante	O que você entende por machismo?	Cite exemplos de atitudes machistas que você já viu na internet e nas redes sociais.
1	“Agressão de uma pessoa masculina para uma pessoa feminina. Desigualdade de gênero. O pensamento de que a mulher tem que trabalhar só em casa ou de as fazeres como seres inferiores”	"Vai lavar uma louça. Mulher tem que apanhar".
2	"Desrespeito às mulheres"	"Em algumas lives que eu assisto, onde mulheres jogam ao vivo, é recorrente que apareça alguma pessoa para dizer vai lavar a louça, vai varrer a casa e coisas domésticas"
4	"É um preconceito contra a parte feminina do mundo e pode acontecer em qualquer lugar, no trabalho ou até em casa pelos familiares".	"Dizer que lugar de mulher é na cozinha e que mulher não deveria ter o direito de se expressar".
9	É quando o homem se acha melhor que a mulher, só porque dizem que a mulher é um sexo frágil"	"Quando eu jogo Free fire e mandam eu ir lavar a louça"
10	"É um menino dizendo coisas horríveis para alguma menina"	"Eu tava no tiktok e fui abrir os comentários. Ai o menino mandou a menina ir lavar a louça. Ai a menina disse: pede pra tua mãe lavar".

Fonte: Elaboração própria (2025).

As seções seguintes detalham as principais atividades desenvolvidas, a interação das estudantes e observações durante a disciplina eletiva.

4.4 As práticas de multiletramentos desenvolvidas na disciplina eletiva

4.4.1 Atividade 1: Meme, estereótipos e reflexão

A aula iniciou com uma exposição introdutória sobre o conceito de multiletramentos, explicada de forma dialogada e exemplificada, preocupando-se em demonstrar como a leitura do mundo, na contemporaneidade, ultrapassa os textos escritos, a diferença entre alfabetização e letramento e os múltiplos modos de linguagem (visual, gestual, sonoro, espacial e multimodal). A partir dessa abordagem, foi apresentada à turma conteúdos que tratavam do machismo sob diferentes formatos e mídias: meme, música sertaneja, piada sexista encontrada no *Youtube*, propaganda e uma animação difundida no *tiktok*.

Entre os materiais apresentados, o meme machista retirado do buscador do Google se destacou pelo impacto visual e simbólico que gerou. A imagem associava uma mulher estendendo roupa à legenda “certo”, enquanto representava como “errado” uma mulher atuando como bandeirinha em um jogo de futebol (figura 4). A escolha desse conteúdo se deu a partir da tentativa de estabelecer uma conexão com a realidade local, já que o futebol é uma prática fortemente valorizada na escola, na comunidade e no país, mas que encontra obstáculos quando se trata da modalidade feminina, pois ainda é amplamente percebido como um esporte masculino.

Segundo Arruda e Jaeger (2026), a realidade das profissionais do futebol, sejam elas atletas, árbitras, narradoras ou jornalistas, é cercada de desrespeito, intolerância, discriminação e violência. Quando uma mulher ocupa uma posição de poder durante uma partida de futebol, suas decisões, interpretações, competências e seu espaço são questionados. Ao anunciar em 2024 uma arbitragem composta somente por mulheres para a Copa em seu perfil oficial, a Confederação Brasileira de Futebol (CBF) recebeu cerca de 289 comentários na então postagem, que questionavam a aptidão técnica da equipe, conforme o estudo realizado por Arruda e Jaeger (2026). Os ambientes virtuais de interação e informação também são utilizados para a demonstração de violências e isso requer atenção às dinâmicas da cultura digital.

Ao questionar as equipes sobre o que o meme comunicava, a aluna 9 respondeu: *“A gente achou o meme machista, porque no meme fala como se a mulher que está no campo, tivesse que estar lavando roupa, mas não no campo. E vendo isso a gente achou ofensivo e achamos que foi um desrespeito a nós mulheres”*. A intenção era provocar reflexão, aproximando a paixão coletiva pelo esporte de uma crítica à naturalização de estereótipos que excluem ou inferiorizam a presença feminina nesse campo. Como aponta Nascimento e Silva (2021, p. 690), “as relações de gênero que permeiam o campo sociocultural estão carregadas de estereótipos acerca dos comportamentos aceitos para o feminino e masculino.” Esses estereótipos moldam as expectativas e limitam as possibilidades das mulheres, especialmente em espaços tradicionalmente ocupados por homens, como o futebol.

A escolha do meme como recurso pedagógico também se justifica por seu caráter popular e disseminado nas redes sociais. Conforme analisam Oliveira, Porto e Alves (2019, p. 3), o meme é um fenômeno típico da cultura digital, com formatos variados, geralmente produzidos sem preocupação com padrões estéticos ou imagéticos, baseando-se em uma retórica propositalmente inculta, mas voltada à circulação de mensagens engraçadas. Nesse

sentido, o conteúdo apresentado reforçava um discurso machista sob a camuflagem do humor, o que afirma sua potência como objeto de análise crítica em sala de aula.

Durante a atividade do meme, estudantes, especialmente meninos, riram discretamente. Essa reação espontânea revelou o quanto discursos machistas continuam sendo tratados como humor ou entretenimento, mesmo entre jovens em processo de formação crítica. Como professora-pesquisadora, compreendi que aquele momento trazia em si um potente elemento pedagógico: não se tratava apenas de identificar o machismo na imagem, mas de refletir sobre o que o riso comunica, quem ele atinge e quais ideias ele perpetua.

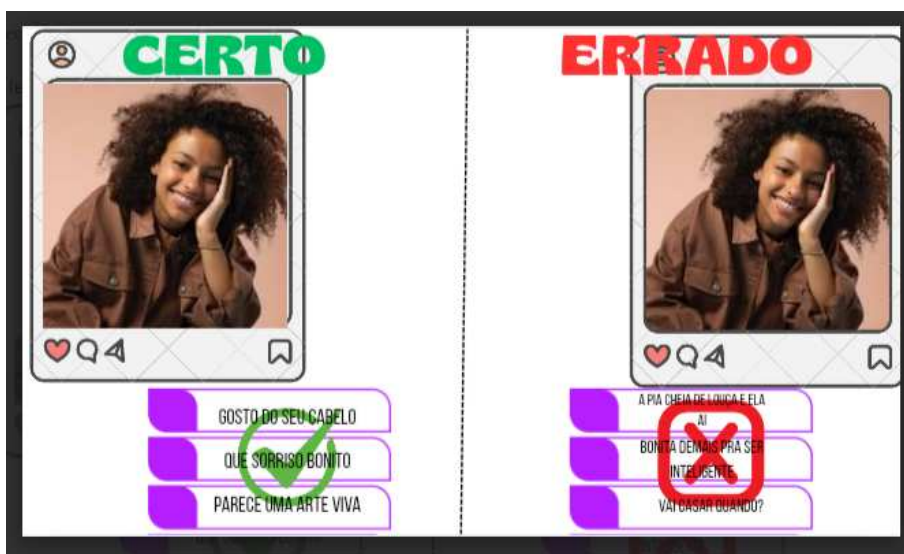
É pertinente a reflexão de Paulo Freire (2024, p. 134), quando afirma que “as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios.” Sendo assim, as referências culturais e sociais que os indivíduos carregam consigo refletem diretamente em seus comportamentos, pensamentos e discursos.

Na sequência, propus uma atividade prática em grupo. As estudantes deveriam escolher um dos conteúdos apresentados, seja o meme, a música, o vídeo ou a propaganda, para analisá-lo criticamente, identificando os elementos (textuais, visuais e sonoros) que comunicavam ideias machistas. Em seguida, deveriam recriar o material, usando plataformas digitais, ressignificando sua mensagem de forma a romper com os estereótipos de gênero e promover uma perspectiva de respeito e equidade. Como canal oficial para envio das produções, optamos por utilizar o *e-mail* institucional e o *chat* do *Google*, respeitando as normas da escola, que seguem a legislação federal (Lei Nº 15.100/2025) que proíbe o uso de celulares em sala de aula em todo o território nacional.

Mesmo com o tempo reduzido, os grupos conseguiram apresentar suas recriações. Um exemplo significativo foi o trabalho do *aluno 1* e sua equipe, que utilizaram a plataforma Canva para desenvolver um novo meme (figura 5). O grupo manteve a estrutura “certo/errado” do conteúdo original, mas subverteu seu sentido: no lado “certo”, destacaram a imagem de uma mulher negra sendo valorizada e elogiada, enquanto no lado “errado” criticaram a imposição de papéis sociais às mulheres, como a obrigação de casar ou ter filhos.

O processo de desenvolvimento do meme também revelou aspectos sobre as dinâmicas de colaboração e uso das tecnologias digitais pelos estudantes. Embora a atividade tenha sido proposta como um trabalho em grupo e com possibilidade de concluir em casa, os relatos das próprias alunas indicaram que a produção acabou se concentrando no *aluno 1*, que demonstrava mais assiduidade e comprometimento com as atividades.

Figura 5 – Recriação do meme por estudantes.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Problematizar discursos machistas e uma cultura que propaga o binarismo entre homens e mulheres, principalmente vinculados nos meios digitais, constitui um ponto de partida para o desenvolvimento de um processo de reflexão que pode levar ao enfrentamento de opressões de gênero. Nesse contexto, a internet se configura não apenas como espaço de reprodução de desigualdades, mas também como um campo de disputas simbólicas, onde os sentidos são construídos, afirmados ou questionados cotidianamente.

4.4.2 Atividade 2: Slides, conteúdo e criticidade

Dando continuidade à proposta de leitura crítica dos discursos machistas que circulam nas mídias digitais, foi proposta às estudantes uma atividade em grupo com foco na construção de apresentações de *slides*. Apesar de ser uma atividade comum e necessária no meio acadêmico, esta não era uma prática habitual das estudantes daquela escola. A intenção era explorar uma linguagem multimodal que transcende a mera exposição textual.

Os *slides* foram escolhidos por exigirem que as estudantes atuassem na perspectiva dos multiletramentos, desenvolvendo a leitura e produção de diferentes modos de linguagem (visual, escrito e espacial). Primeiramente, desejava-se fomentar a pesquisa ativa sobre a problemática do machismo, utilizando o ambiente digital e social como objeto e fonte de estudo. Em segundo lugar, capacitar as estudantes a articulação entre o discurso crítico de forma sintética, combinando textos curtos, imagens, gráficos e cores.

Os temas sorteados entre os grupos foram: 1. Estereótipos de gênero; 2. Violência contra a mulher; 3. Diferença de oportunidades entre homens e mulheres; 4. Cultura do machismo e 5. Objetificação feminina. A escolha pelo sorteio visava garantir uma distribuição equitativa dos temas e provocar nas estudantes o envolvimento com questões nem sempre espontaneamente escolhidas. A proposta consistia em pesquisar sobre o assunto e, a partir disso, elaborar uma apresentação utilizando plataformas digitais, como o *Google Apresentações* ou o *Canva*.

A atividade, inicialmente planejada para um único encontro, acabou se estendendo por mais tempo devido a diversos fatores como: feriados, eventos escolares ocorridos no dia da eletiva e, principalmente, à necessidade das estudantes de terem mais tempo para pesquisar e elaborar os *slides*. Como professora-pesquisadora, compreendi que o ritmo mais lento não era sinal de desinteresse, mas consequência de fatores estruturais e logísticos que atravessam a rotina escolar e até a própria geração. Uma observação da aluna 2 sintetizou uma das dificuldades: “*Até preferia terminar a atividade em casa, pois fazer pelo celular é bem mais fácil.*”

Segundo Silveira e Horto (2025, p. 279), tal comportamento é fruto da facilidade encontrada no uso das tecnologias móveis para necessidades rotineiras, como fazer cálculos, ou enviar mensagens. Além disso, o *smartphone* permite não só ligações, como o acesso à internet, às redes sociais, produtos audiovisuais, reunindo fontes de entretenimento em um único aparelho e em muitas circunstâncias é o único aparelho digital que o estudante da periferia consegue adquirir. Portanto, a frase revela não apenas uma questão de preferência, mas um novo contexto social e tecnológico.

A realização da tarefa em casa tornou-se comum entre os grupos, sendo que a maioria finalizou as apresentações fora do horário da aula. Esse movimento evidencia que, ao contrário do que poderia parecer à primeira vista, houve envolvimento das estudantes no desenvolvimento das atividades, ainda que marcado pela busca por mais conforto e rapidez ao utilizar os próprios dispositivos móveis. Durante as aulas, os grupos debatiam em sala de aula os sentidos dos conteúdos, as ideias a serem desenvolvidas e as escolhas relacionadas às produções propostas.

No entanto, quando a atividade era levada para finalização em casa, a execução prática ficava, em geral, concentrada em uma única estudante da equipe. Esse fato foi acompanhado por meio de questionamentos feitos às próprias alunas acerca da participação de cada integrante, as quais relataram, de forma recorrente, que uma colega assumia quase integralmente a produção. Na aula seguinte, essa estudante compartilhava o material

elaborado com os demais, retomando-o coletivamente em sala. O acompanhamento desse processo fora do ambiente escolar também ocorreu por meio do recebimento das produções via e-mail, como também pelas conversas com as estudantes sobre as formas de comunicação e interação utilizadas nos grupos.

No momento das apresentações, observei certa timidez entre as alunas. Isso era esperado, uma vez que a eletiva reunia estudantes de diferentes turmas e séries (8º e 9º anos), muitos dos quais se conheciam apenas pelos corredores da escola. Apesar disso, quatro equipes conseguiram concluir e apresentar seus trabalhos em sala, enquanto outras concluíram sem apresentar. Antes do desenvolvimento da atividade, as estudantes foram orientadas quanto ao uso de elementos multimodais, como a inserção de imagens, vídeos, *links*, *gifs* e outros recursos digitais, evitando-se o excesso de texto escrito, uma vez que o *slide* deveria funcionar como apoio à oralidade, e não como material de leitura. Durante as apresentações, foi observado que alguns grupos, de forma simples, conseguiram inserir imagens, tópicos, frases que exemplificavam situações machistas e fontes de texto de diferentes formatos.

Dentre as apresentações, duas se destacaram pelo conteúdo e pelas reações provocadas: os grupos que abordaram os temas Diferença de oportunidades entre homens (figura 6) e mulheres e Cultura do machismo. O primeiro grupo iniciou sua exposição trazendo dados sobre a permanência de desigualdades estruturais baseadas no gênero, destacando como a força física ainda é considerada um critério de valorização em determinados contextos, principalmente no mercado de trabalho e esporte. As estudantes também apontaram a segmentação de práticas esportivas como fator de exclusão, e citaram a discriminação de mulheres em algumas profissões, como as de setores da construção civil e tecnológico, ilustrando, assim, a persistência de estereótipos de gênero no mercado de trabalho.

Durante a apresentação, questionei-as como a mídia retrata o tema pesquisado por eles. O aluno 3 respondeu prontamente: *“Mulheres são mais vítimas de fofocas e sua reputação é atacada, já os homens são sempre as vítimas das situações.”* A resposta do aluno revela o impacto das mídias na construção de representações estereotipadas, que podem ser observadas também dentro da literatura, que geralmente as mulheres são retratadas como figuras muito inocentes ou vilãs, já os homens como príncipes e mocinhos. Essas simbologias reforçam as expectativas do que é ser homem e do que é ser mulher, como afirma Agapito (2022), que a construção dos estereótipos tem o poder de moldar comportamentos, relações e atitudes. A percepção crítica e lúcida sobre as posições, a moralidade, a subjetividade e a

responsabilidade evidenciam uma leitura da realidade para além do texto explícito e alcança a decodificação da intencionalidade da pedagogia.

Perguntei ainda sobre as dificuldades encontradas no processo de transformar a pesquisa em uma apresentação visual. O grupo apontou que enfrentaram obstáculos técnicos significativos no uso dos *chromebooks*, especialmente no manuseio do teclado. Observei como prática frequente, durante a busca de dados sobre os temas, o ato de copiar primeiramente as primeiras informações que o navegador mostrava, como os resumos feitos pelas Inteligências Artificiais (IA), em detrimento da entrada e exploração nos *sites*. Estas dificuldades evidenciam importantes características, como aponta Silveira e Horto (2025): a geração *alpha* é digital, social, global, *mobile* e visual. Todavia, não significa que é automaticamente informada e de que já nasce com competências e habilidades para lidar com as novas tecnologias, além da falsa noção de que o acesso a essas ferramentas é democratizado (Silveira; Horto, 2025, p. 281).

Já o grupo responsável pelo tema Cultura do machismo (figura 7) iniciou sua apresentação com uma definição clara e concisa: “*Sistema de ideias e comportamentos que provoca a dominação masculina e subordinação feminina.*” A partir desse ponto, as estudantes explicaram que o machismo se manifesta em todos os setores da sociedade, sustentando a ideia de que homens devem ser duros, agressivos, proficientes e competitivos. Essa construção social, segundo o grupo, contribui diretamente para a manutenção de desigualdades estruturais e para a legitimação de comportamentos violentos.

Entre os efeitos apontados pelas estudantes estavam a violência doméstica, abuso de drogas, feminicídio e as desigualdades sociais, evidenciando que o machismo não é apenas uma questão de linguagem ou cultura, mas uma engrenagem complexa que impacta diretamente a vida e a saúde das pessoas. A apresentação revelou, assim, uma compreensão mais ampliada do tema, articulando os aspectos simbólicos e materiais das relações de gênero.

Durante a mediação, questionei novamente como os meios de comunicação e as redes sociais representavam o tema. O aluno 4 respondeu: “*Tem um lado da internet que mostra normalidades para os homens.*” Em seguida, completou com observações mais específicas: “*No TikTok tem perfis machistas. Retratam o tema de forma machista, pois fazem porque não sofrerão punições.*” A resposta expôs uma leitura crítica sobre o ambiente digital, revelando a percepção de que a impunidade e a normalização da violência online são fatores que favorecem a reprodução de discursos machistas.

A partir dessa fala, a discussão em sala se aprofundou. Perguntei ao grupo como o machismo poderia ser enfrentado, especialmente no espaço escolar. A aluna 5 respondeu de

forma objetiva: “Denunciando para a gestão da escola ou ligando para o 180.” Essa resposta, ainda que breve, revela um reconhecimento institucional das formas de combate à violência, o que reforça a importância de ações educativas que informem os estudantes sobre seus direitos e sobre os canais de denúncia.

Ao articularem texto, imagem, dados e voz, as estudantes não apenas demonstraram o que aprenderam, mas também produziram sentidos próprios sobre o machismo, suas causas e consequências. O ato de pesquisar, selecionar informações, organizar ideias e transformá-las, deixadas serem conduzidas de forma própria, em *slides* exigiu das estudantes não apenas compreensão do conteúdo, mas também escolhas linguísticas, visuais e estratégicas sobre como comunicar sua mensagem ao grupo (figura 8).

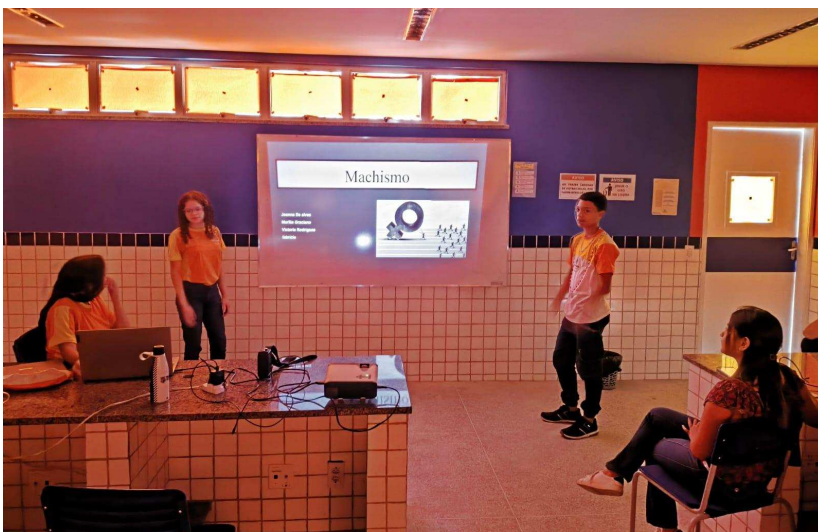
O processo de criação funcionou como uma mediação ativa entre o conhecimento e sua expressão digital, permitindo compreender como elas transformam a informação selecionada em reflexões e tomadas de consciência. Assim, a produção dos *slides* não foi um fim em si, mas serviu como uma ferramenta para que as estudantes mobilizassem diferentes letramentos, reconhecendo e se posicionando diante de temas urgentes da vida social, como as múltiplas expressões e impactos estruturais do machismo.

Figura 6 – *Slide* apresentado na eletiva.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 7 – Grupo apresentando a temática do Machismo.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 8 - Slide com informações de ajuda.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Nesse percurso, evidencia-se a importância de um equilíbrio entre a mediação docente e a autonomia das estudantes no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que se faz necessário orientar, provocar reflexões e oferecer repertórios teóricos e críticos, também é fundamental criar espaços em que as alunas possam explorar, investigar e aprofundar questões. Produzir *slides* exemplifica esse movimento, na medida em que, ao assumirem o protagonismo na seleção de conteúdos, na organização das ideias e na construção de suas apresentações, as estudantes não apenas reproduziram informações, mas produziram sentidos, estabeleceram relações e posicionaram-se criticamente diante das temáticas abordadas.

4.4.3 Atividade 3: Blog, cordel e diálogos

Entre as atividades realizadas ao longo da disciplina eletiva “*Meu eu digital: desplugando estereótipos*”, houve a exibição de episódios recortados da série *O Conto da Aia* (Hulu, 2017), baseada no romance de Margaret Atwood publicado em 1985. A escolha da obra e do formato visual se deram pela sua potente ferramenta distópica e de análise social. Conforme Pena e Noronha (2025), a distopia visa causar um estranhamento no público por meio de suas críticas às formas de governo, organização social e exclusão das minorias, especificamente as mulheres.

Nessa perspectiva, a apresentação da obra em formato de série, se alinha ao entendimento de que vídeos, animações e outras formas de mídia digital surgem como ferramentas pedagógicas capazes de facilitar a compreensão de conteúdos complexos e promover uma aprendizagem significativa (Silva, *et al.*, 2025).

Os episódios foram exibidos com cortes prévios, adaptados à faixa etária e ao tempo disponível em sala. Entre um trecho e outro, eram realizadas pausas para contextualização histórica e política da narrativa, garantindo que as alunas compreendessem as lacunas geradas pelos cortes. Apesar do caráter instigante da proposta, esta atividade coincidiu com a semana de provas escolares, o que comprometeu a presença de parte da turma, sobretudo das alunas que optaram por revisar conteúdos de outras disciplinas.

Ainda assim, os momentos de exibição geraram envolvimento, especialmente entre as alunas, que demonstravam empatia e indignação com o enredo vivido pela protagonista June. As reações espontâneas revelaram um estranhamento, mas também um olhar sensível sobre as questões de gênero tratadas na série. Durante as conversas mediadas, surgiram análises importantes, como a da aluna 6, que observou que a série se tratava de: “*mulheres que perderam seus direitos e que isso não foi visto como um crime, pois era a lei daquela sociedade*”. O comentário gera uma reflexão sobre o mundo, sobre aquilo que fomos, somos e podemos ser (Medeiros; Norte, 2025, p. 6). Indica uma compreensão crítica sobre como as leis também podem legitimar injustiças e que a conquista e manutenção de direitos é relativo e frágil.

O aluno 7 mencionou já ter tido contato com trechos da série pela plataforma de vídeo *Kwai*, porém sem compreender seu conteúdo: “*só uso o app para ganhar dinheiro*”, explicou, ao ser questionado sobre seu interesse. A fala dele evidencia o modo como adolescentes transitam em ambientes digitais de forma superficial, movidos por recompensas, o que nem sempre favorece experiências positivas. Conforme Ribeiro (2025, p.9), o “acesso

cada vez mais precoce às redes sociais apresenta um paradoxo contemporâneo: ao mesmo tempo que proporciona oportunidades de aprendizado, socialização e desenvolvimento de habilidades digitais, expõe os menores a riscos inéditos”, como vigilância, exposição a conteúdos sensíveis e violências.

Após a exibição dos episódios, as estudantes foram convidadas a criar um blog coletivo sobre a série, com o objetivo de registrar suas impressões, promover a escrita crítica e articular diferentes linguagens. A plataforma Blogger foi escolhida por sua acessibilidade e por permitir que as alunas pudessem participar de forma autônoma, utilizando apenas um navegador e o e-mail institucional.

Durante a produção, algumas alunas utilizaram o ChatGPT para buscar informações sobre a série, revelando a persistência na prática de coletar informações rápidas e prontas, dispensando a navegação e leitura de outras fontes de pesquisa. Nessa perspectiva é importante pensar na IA como uma agente aliada e cada vez mais presente no cotidiano escolar, ao invés de autora principal, pensamento ainda não alcançado pelo público pesquisado. “Quando estudantes passam a depender de IA generativa para produzir textos complexos, eles estão sendo privados da experiência essencial de estruturar pensamentos, articular ideias e defender posições” (Junior *et al.*, 2025 p. 35453).

O *blog* foi nomeado Quebrando Padrões (figura 10), resultado de uma chuva de ideias seguida de uma votação entre as estudantes. Foram publicados dez comentários autorais, além de imagens relacionadas aos temas debatidos. A escrita dos textos foi realizada em sala de aula, permitindo o acompanhamento direto do processo de produção. Inicialmente, as estudantes elaboraram rascunhos individuais no aplicativo Textos no *chromebook*, que posteriormente foram enviados por e-mail para leitura, organização e compilação. Em um segundo momento, os textos foram inseridos coletivamente no blog (figura 9), com mediação docente, revisões e ajustes.

Durante esse processo, observou-se que algumas estudantes recorreram a ferramentas de IA, como o ChatGPT e ao ser questionado, um dos participantes disse que a utilizava apenas para resumir o texto que ele havia criado. Entre os textos inseridos no blog, destaca-se o da aluna 8: “*Achei a série bem macabra, porque as mulheres perdem sua liberdade e são forçadas a viver uma vida que não escolheram*”.

Já a aluna 2 escreveu: “*apesar da série ser pesada, ela mostra a força das mulheres e nos faz pensar sobre direitos que ainda precisamos lutar para garantir*”, associando ficção e realidade ao reconhecer a persistência de desigualdades. As percepções das estudantes sobre a série coadunam com a afirmação de Pena e Noronha (2025, p. 84), ao

dizerem que a “literatura distópica é um exercício para pensar a sociedade que vivenciamos, podendo fornecer meios de pensamento crítico para refletir sobre o real”.

Figura 9 – Comentários das estudantes no *blog*.



Fonte: Blog Quebrando Padrões (2025).

Ao relacionar temas sociais relevantes, como a desigualdade de gênero, a gêneros midiáticos já presentes no cotidiano das adolescentes, como as séries, ampliam-se as possibilidades de engajamento e de construção coletiva de sentidos. A atividade de criação do *blog* demonstrou que, com o apoio de ferramentas digitais, é possível criar espaços escolares de escuta, ressignificação da informação, conexão entre a ficção e a realidade, expansão do olhar crítico em um meio digital, autoria e debate, nos quais as estudantes são convidados a articular diferentes linguagens e a refletir sobre questões que atravessam suas experiências. Mais do que produzir respostas ou consensos, a proposta favoreceu o exercício da criticidade a partir de múltiplas leituras e interpretações.

Figura 10 - Primeira postagem do *blog*.



Fonte: Blog Quebrando Padrões (2025).

O *blog*, enquanto produto final da atividade, foi resultado de um processo que antecedeu múltiplas aprendizagens e vivências, pois envolveu assistir, pesquisar, debater, ouvir, escrever, questionar e criar. As postagens realizadas pelas próprias estudantes no *blog*, evidenciadas nas imagens, configuram uma experiência concreta de multiletramentos que articulou autoria, imagem, ambiente digital e compartilhamento de significados. O estudante 7 relata que desconhecia a existência de *blogs* e que, em sua escola anterior, esse tipo de prática não era desenvolvida.

Segundo o estudante, o aspecto mais significativo da atividade foi a possibilidade de escrever e publicar sua interpretação sobre a série, destacando que a proposta permitiu ir além do simples ato de assistir, favorecendo a reflexão sobre como, muitas vezes, a mulher é representada como objeto e não como sujeito fundamental na sociedade, destacando uma realidade que, segundo ele, pode ser facilmente observada no cotidiano.

Após a finalização da atividade com o *blog* e das discussões sobre a série “*O Conto da Aia*”, a disciplina seguiu com uma nova proposta: compreender como leis

brasileiras têm sido criadas para enfrentar diferentes formas de violência contra as mulheres. Em uma aula expositiva e dialogada, foram apresentadas três legislações específicas: a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), a Lei Carolina Dieckmann (Lei nº 12.737/2012) e a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015). O objetivo foi apresentar os textos legais, promover a reflexão sobre o que é uma lei, como ela é criada e aprovada, e em que contextos sua aplicação se torna necessária.

A partir da contextualização das leis, discutiram-se situações em que elas são acionadas, suas penalidades previstas, a importância das medidas protetivas e os caminhos de denúncia. A abordagem buscou descomplicar o vocabulário jurídico e aproximar o conteúdo da realidade das estudantes, estabelecendo conexões com casos que, direta ou indiretamente, atravessam o cotidiano das famílias e da comunidade escolar.

Na sequência, as estudantes foram convidadas a realizar a leitura coletiva da Lei Maria da Penha em formato de Cordel de autoria de Tião Simpatia, que estava disponível na biblioteca da escola (figura 11). Cada estudante recebeu um exemplar do cordel, o que possibilitou o acompanhamento individual da leitura. A atividade teve início com a leitura realizada pela professora e, posteriormente, foi conduzida de forma compartilhada, com a participação voluntária das estudantes, que se revezaram na leitura dos versos.

Ao longo do processo, foram realizadas pausas para discussão de trechos que necessitavam de maiores esclarecimentos e reflexões sobre a dinâmica da violência doméstica, como os trechos a seguir:

Quem pode ser enquadrado
 Como agente/agressor?
 Marido ou companheiro
 Namorado ou ex-amor
 No caso de uma doméstica
 Pode ser o empregador
 Se por acaso o irmão
 Agredir a sua irmã
 O filho, agredir a mãe;
 É violência Doméstica
 São membros do mesmo clã (Simpatia, 2011, p.6).

De forma breve e acessível, o trecho evidenciou que violência doméstica não se restringe aos cônjuges, mas inclui todos os membros pertencentes àquele ambiente. O material combina linguagem fluida, regional e ilustrações para informar sobre a criação e aplicação da Lei Maria da Penha. Para Silva e Costa (2021, p. 2) a literatura de cordel, “através da sua linguagem simples, consegue atrair a atenção dos alunos fazendo com que (in)conscientemente absorvam conteúdos importantes para sua formação escolar e humana”.

Durante a leitura, discutiu-se o papel da linguagem poética na difusão de informações sobre direitos, bem como a força simbólica do cordel como gênero cultural historicamente presente na região Nordeste.

A leitura coletiva foi acompanhada de comentários e análises também das gravuras, do vocabulário e das mensagens principais do texto. Em seguida, cada estudante recebeu papel e caneta e foi convidado a responder, por escrito, à seguinte pergunta: *Como a Lei Maria da Penha contribuiu para reduzir a violência contra a mulher?* (figura 12). As respostas revelaram não apenas o entendimento sobre o conteúdo discutido, mas também experiências pessoais e olhares conscientes sobre a importância da lei.

O depoimento do aluno 9 é especialmente significativo: *“A Lei Maria da Penha ajudou muito a minha família por parte de pai. Minha vó sofria muito com meu avô, ele batia nela quando ela tava grávida do meu tio e da minha tia. Hoje em dia minha vó não tem mais medo do meu avô”*. Quando se possibilita a leitura de um mesmo objeto em vários formatos, contempla-se a diversidade de caminhos para se chegar a um mesmo conteúdo (Santos, 2024, p.14982), dessa forma a leitura da Lei Maria da Penha em formato de cordel, enquanto gênero textual que articula linguagem jurídica, oralidade, ritmo e ilustrações, possibilitou as estudantes o acesso ao mesmo conteúdo por diferentes vias semióticas, culminando na conscientização do aluno ao recorrer à própria história familiar para responder à atividade, perceber a aplicabilidade da lei e a quebra do ciclo de violência.

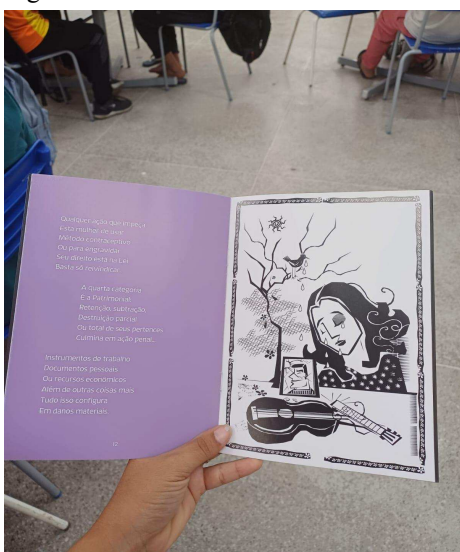
Já o aluno 10 escreveu: *“A Lei Maria da Penha deu forças a outras mulheres para lutar contra agressores e também incentivar as pessoas próximas das vítimas a ajudarem e impedirem o agressor. Não só isso, mas acho que deu medo para os agressores, porque antes não existia uma lei que punisse os agressores e defendesse as vítimas”*. Sua fala revela um entendimento sobre os efeitos da legislação não apenas no apoio às vítimas, mas também na responsabilização dos agressores, indicando a percepção de uma mudança social promovida pela presença de um marco legal. A vivência da discussão gerou um entendimento de múltiplos efeitos, como o fortalecimento das vítimas, o incentivo à intervenção das pessoas e a criação da responsabilização dos agressores.

A aluna 1, por sua vez, articulou sua resposta à própria linguagem do cordel: *“Para que as mulheres tenham o mínimo de suporte para combater qualquer tipo de violência contra ela. Como diz o cordel: toda mulher tem direito a viver sem violência. É verdade, está na lei, que tem muita eficiência, para punir o agressor e à vítima, dar assistência”*. Ao utilizar a estrutura rimada do texto original em sua produção, a estudante

demonstrou apropriação do gênero e valorização da linguagem popular como ferramenta de expressão e afirmação de direitos.

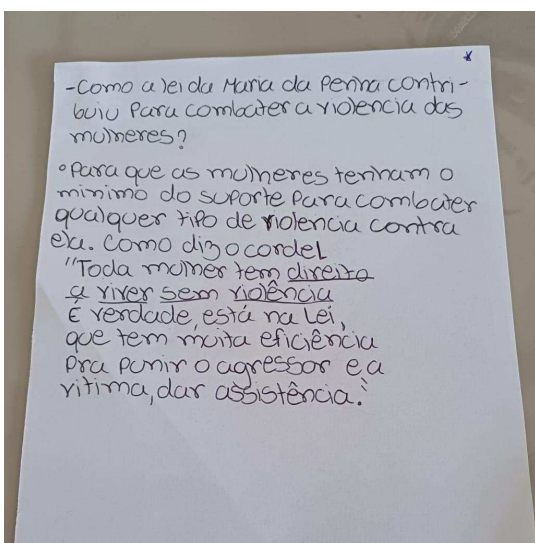
A utilização de um gênero textual marcado pela oralidade, musicalidade e linguagem próxima de seu território favoreceu o engajamento da turma, criando condições para que reflexões críticas sobre violência de gênero fossem feitas a partir de repertórios acessíveis e significativos. Houve vivência da linguagem, percepção de mudança social e apropriação do gênero.

Figura 11 – Maria da Penha em Cordel.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 12 - Registro de resposta da aluna 3.



Fonte: Acervo da autora (2025).

4.4.4 Atividade 4: Gamificação e os designs de significados

Após as discussões geradas pelas atividades ao longo da eletiva, como a análise da série O Conto da Aia, o desenvolvimento do *blog* Quebrando Padrões e a leitura da Lei Maria da Penha em cordel, as estudantes foram convidadas a participar da criação de atividades gamificadas.

Conforme Rodrigues e Straub (2023), a gamificação usa elementos dos jogos em ambientes distintos, para que o indivíduo tenha prazer e se sinta engajado em realizar determinada atividade, além de incentivar a resolver problemas da vida real de maneira criativa e investigativa, estimulando a aquisição de competências como trabalho em equipe, autonomia, persistência e pensamento crítico. Os autores definem dois elementos essenciais para a gamificação: a mecânica e a dinâmica. A primeira é o elemento que orienta a ação dos jogadores e a segunda é o elemento abstrato, como as emoções e a narrativa.

No âmbito da Pedagogia dos Multiletramentos, a gamificação pode ser entendida como uma prática pedagógica capaz de ampliar os processos de significação ao articular diferentes linguagens, semioses e contextos socioculturais. Conforme discutem Figueiredo, Paz e Junqueira (2015), essa centralização no participante é fundamental, pois considera a relação entre o sujeito, a interface, a narrativa, as experiências prévias e o contexto, princípio igualmente relevante para a elaboração de atividades gamificadas em contextos educacionais.

Nessa mesma direção, Conceição e Alves (2022, p. 27) compreendem a gamificação como uma possibilidade pedagógica alinhada às práticas de multiletramentos ao promover a participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem. Sob essa perspectiva, a gamificação favorece os designs de significados, pois permite que as estudantes interpretem, transformem e ressignifiquem informações de forma crítica, contribuindo também para processos de inclusão digital, desde que possibilite aos sujeitos reconhecerem-se como participantes desse processo e utilizarem os conhecimentos adquiridos para o bem-estar da sociedade em que vivem.

Ademais para Amorim *et al.* (2023, p. 7), “a ludicidade desempenha um papel crucial na aprendizagem, proporcionando uma abordagem envolvente, motivadora e eficaz para aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades”, fortalecendo o engajamento, a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Escolheu-se a plataforma *Wordwall*, por ser gratuita, com interface simples e que não exige conhecimento avançado em programação. Segundo a plataforma, “o *Wordwall* pode

ser usado para criar atividades interativas e imprimíveis, executadas em qualquer dispositivo com acesso à internet, como computadores, celulares, tablets ou quadros interativos”, oferecendo modelos como questionários, associações, roletas, anagramas, entre outros (figura 12) (Wordwall, 2025).

Figura 13 - Interface da plataforma Wordwall.



Fonte: Wordwall (2026).

A atividade foi apresentada como um desafio final da disciplina (figura 14), em que cada estudante deveria selecionar um dos modelos disponíveis na plataforma (figura 13) e desenvolver uma atividade gamificada baseada em algum dos tópicos abordados durante a disciplina. Houve liberdade na escolha do assunto, incentivando a autonomia, a criatividade e a autoria digital. Notavelmente, a maioria optou por tematizar a Lei Maria da Penha. Essa escolha reflete tanto como uma opção que ainda estava recente na memória das estudantes, quanto a percepção da relevância social que ela representa, conforme os relatos das alunas 5 e 9 e respectivamente.

“Era o tema que eu mais sabia”

“O tema estava mais fresco na memória e também faz parte da vida da maioria das mulheres”

Ao todo, foram produzidas nove atividades gamificadas e ao observar o processo de execução, percebeu-se a formação de dois grupos distintos. Um grupo foi formado por estudantes que enxergaram a atividade como uma obrigação pedagógica, entregando o mais rápido possível e sem se preocupar com os elementos de jogabilidade. O outro apresentou mais engajamento, interesse e procuraram produzir e testar as funcionalidades da plataforma,

tal fato foi constatado pela procura das estudantes em sanar dúvidas com a professora e pela exploração das funcionalidades dentro da plataforma, o que fez com que esse grupo precisasse de mais tempo para entregar a atividade.

Figura 14 - Gincana com a atividade gamificada.



Fonte: Acervo da autora (2025).

É importante destacar que nem toda atividade foi percebida como interessante e motivadora, mesmo que se trate de algo pertencente ao cotidiano dos indivíduos, como os jogos. O aluno 2 ao ser questionado sobre a sua experiência na produção da atividade gamificada relata que *“os jogos que a gente joga no celular são diferentes, tem mais ação, jogamos porque queremos e não são obrigatórios”*. Pode-se pensar que a plataforma *Wordwall* não apresentava os elementos de narrativa e personagens presentes nos jogos que os jovens estão acostumados.

Há tempos a inserção das tecnologias digitais é uma preocupação no campo educacional, no entanto, mais do que meramente inseri-las, é necessário implementá-las de forma significativa e atrativa, em consonância com o que as estudantes já consomem em seus dispositivos. Dessa forma, a experiência das estudantes revela que o interesse depende também da forma como a tecnologia dialoga com as expectativas, experiências e sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos ao ato de jogar.

As produções das alunas foram socializadas em sala por meio de uma gincana coletiva, em que as atividades gamificadas foram projetadas e testadas em grupo, valendo pequenas premiações simbólicas para quem acertasse as questões. Uma das atividades gamificadas desenvolvidas pela aluna 2 teve o formato de combinação escolhido (figura 15). Com esse modelo, que exige a associação correta entre pares de informações, foi utilizado

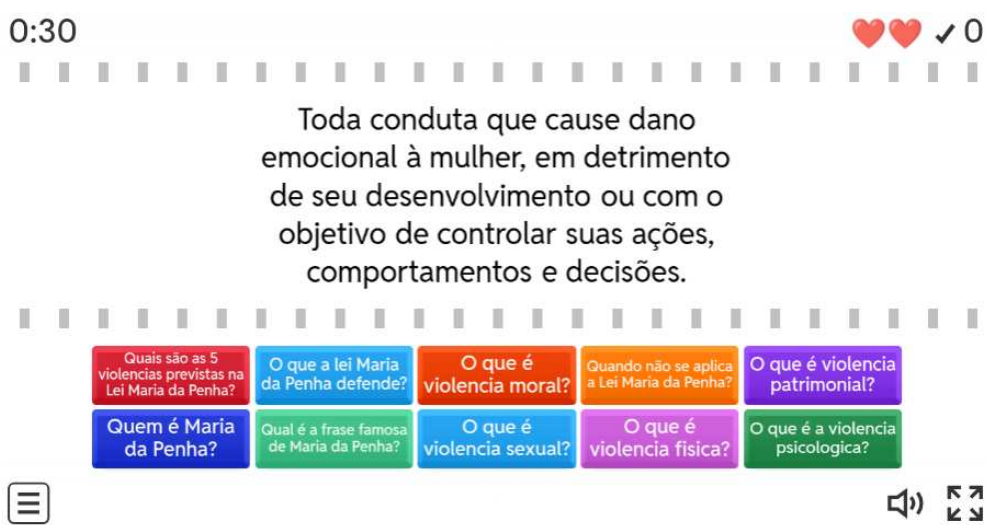
pela estudante para desdobrar a Lei Maria da Penha em conceitos e contextos. A mecânica do jogo consistiu em criar combinações onde a jogadora deveria clicar em questões que se associassem as definições, como por exemplo (figura 15): “toda conduta que cause dano emocional à mulher, em detrimento do seu desenvolvimento ou com objetivo de controlar suas ações, comportamentos e decisões” ao termo Violência Psicológica.

O *design* de significado construído pela aluna revela uma conversão de um vocabulário jurídico para um código claro e informativo. Foram inseridas informações sobre quem foi Maria da Penha, uma citação famosa e a delimitação de a quem a lei se aplica. Com marcação de tempo e limites de erro, a ideia priorizou a fixação dos conceitos-chave de reconhecimento das diferentes formas de violência contra a mulher, fortalecendo o aprendizado por meio de uma atividade lúdica e da conscientização sobre a luta por direitos.

Conforme Mattos (2024), as práticas de multiletramentos extrapolam o domínio da leitura, da escrita e da oralidade em sua forma tradicional, pois se fundamentam na articulação entre múltiplas linguagens, mídias e culturas que atravessam o cotidiano. Ao inserir a gamificação no processo formativo, os *designs* de jogos podem favorecer o desenvolvimento de sujeitos mais atuantes em um mundo marcado por múltiplas conexões (Mattos, 2024, p. 80). Contudo, a materialização desse potencial ocorreu de forma limitada por fatores estruturais do próprio contexto escolar, pelo tempo reduzido destinado à disciplina, equipamentos que limitam o acesso à determinados sites e a falta de conhecimentos em programação, que fez com que uma plataforma mais simples fosse escolhida, o que restringiu a possibilidade de criação de jogos totalmente autorais e mais complexos.

Apesar dos desafios, as estudantes ao realizarem escolhas para desenvolver suas atividades gamificadas, como a formulação de perguntas e a organização dos conteúdos, tiveram um contato inicial com os *designs* de significados, evidenciando tanto as potencialidades quanto os desafios da incorporação da gamificação como prática de multiletramentos no contexto da escola pública.

Figura 15 - Atividade gamificada - Combinação.



Fonte: *Wordwall* (2025).

4.4.5 Percepções dos estudantes pós eletiva

Assim como foi aplicado um questionário para avaliar as percepções prévias das estudantes acerca do machismo, um questionário final composto por questões objetivas e subjetivas também foi elaborado e aplicado com a turma, mas dessa vez em formato online. O questionário é um instrumento prático, uma vez que é mais rápido o processo de coleta, análise e tratamento dos dados (Bastos, *et. al.*, 2023, p.6), se adequando ao exato momento da eletiva. A seguir destacam-se algumas respostas acerca dos métodos e aplicações das práticas de multiletramentos.

Quadro 4 - Análise dos estudantes sobre textos multimodais.

Pergunta 1	Respostas/Opções	Resultado em %
Como foi para você analisar memes, músicas, vídeos e propagandas com a turma?	Me ajudou a perceber críticas ao machismo que eu não via antes	52,6%
	Achei interessante, mas não entendi tudo	21,1%
	Já conhecia esse tipo de conteúdo	26,3%
	Não achei relevante para o tema	0%

Fonte: Elaboração própria (2025).

Ao buscar verificar o envolvimento das estudantes com conteúdos multimodais (quadro 4), nota-se que mais da metade dos participantes afirmaram que a prática contribuiu para que pudessem enxergar a problemática para além do contato direto, mas perceber que ela

está presente também nos veículos e ferramentas digitais. A importância de demonstrar a conexão entre o machismo e os meios digitais está na capacidade de identificar conteúdos que naturalizam o problema e fomentar a crítica e o incômodo com a disseminação de micro e macro violências entre os jovens.

Quadro 5 - Atividades mais significativas para os estudantes.

Pergunta 2	Respostas/Opções	Resultado em %
Qual atividade mais te marcou nas aulas?	Análise do meme, música, propaganda e piadas machistas na internet	26,3%
	Pesquisa e apresentação de slides	15,8%
	Criação do Blog	15,8%
	Atividade gamificada	21,1%
	Leitura e análise do Cordel da Lei Maria da Penha	21,1%

Fonte: Elaboração própria (2025).

Na questão 2 as participantes reforçam a análise dos textos multimodais como a mais marcante, seguida da atividade gamificada e leitura do cordel (quadro 5). A primeira, uma atividade realizada no começo da eletiva e as outras no final, ambas têm em comum linguagens cotidianas do universo das jovens em questão. Já as outras práticas apresentaram semelhanças no tempo necessário para serem executadas, demandam mais habilidades de escrita, pesquisa e organização, se aproximando de métodos tradicionais de ensino.

A leitura do cordel (21,1%) possibilitou a articulação entre o conteúdo trabalhado e vivências pessoais, como revela o aluno 9: *“Com a leitura do cordel eu identifiquei a história da minha avó”*, evidenciando que a multimodalidade pode promover uma reflexão situada. Além disso, a aluna 6 percebeu a diferença metodológica das práticas propostas ao afirmar que *“as atividades foram legais, porque às vezes os professores passam atividades entediadas”*, sugerindo que a diversidade de linguagens e estratégias foi interessante e diferente do que estava acostumada.

Quadro 6 - Contribuições da disciplina na leitura crítica.

Pergunta 3	Respostas/Opções	Resultado em %
A disciplina te ajudou a desenvolver uma leitura	Sim, agora presto mais atenção aos conteúdos e perfis	73,7%
	Um pouco, mas ainda tenho dúvidas	21,1%

mais crítica sobre o que você consome nas redes sociais?	Não, continuo vendo da mesma forma	5,3%
--	------------------------------------	------

Fonte: Elaboração própria (2025).

Ao relacionar os conteúdos apresentados na eletiva com a capacidade de analisar narrativas presentes nas redes sociais (quadro 6), uma parcela significativa do grupo (73,7%) afirmou ter desenvolvido uma postura mais atenta e reflexiva diante dos conteúdos consumidos na internet. A aluna 5 destaca que *“quando eu entro agora no meu Instagram vejo postagens e fico me questionando se aquilo é machista”*, indicando uma transição da postura passiva para de consumidor ativo. Já o aluno 7 reconhece os limites e desafios desse processo quando afirma que *“alguns conteúdos são fáceis de identificar como machistas, mas outros ainda passam despercebidos”*, evidenciando que o desenvolvimento da criticidade não é homogêneo.

Na mesma direção, o aluno 2 relata que, apesar da expectativa inicial de desinteresse, as atividades propostas durante a eletiva favoreceram a compreensão do tema: *“as atividades deixaram mais fácil pensar no assunto, do que só ouvir alguém falar (...) hoje eu consigo analisar melhor as informações nas redes sociais”*. Os relatos indicam que a aplicação de práticas de multiletramentos à temas pertinentes, contribuiu para tornar o processo formativo mais significativo e promover uma tomada de reflexão. Muito embora, as estudantes que declararam ainda possuir dúvidas ou não perceber mudanças em sua forma de análise reforçam a diversidade de compreensões, ritmos de aprendizagem e vivências, aspecto natural de uma sala de aula composta por diferentes realidades.

Quadro 7 - Uso dos conhecimentos adquiridos na eletiva.

Pergunta 4	Respostas Subjetivas	Respostas Subjetivas
Em algum momento (seja na escola, em casa, nas redes sociais ou com amigos) você chegou a colocar em prática o que aprendeu na eletiva sobre o machismo? Conte como foi.	Sim, conversei com minha mãe sobre o assunto	Ainda não tive oportunidades de usar
	não cheguei a colocar nenhuma prática que aprendi na eletiva	Não, ainda não tive um evento fora do comum pra colocar o ensinamento da eletiva em prática, só nas partes das definições da internet, como domínios, hyperlinks e etc., por conta da programação de linhas de código que eu estudo em casa.
	Uma certa vez, após sair do refeitório, eu ouvi um menino na fila dizendo pra uma menina; 'depois que apanha acha ruim, e eu o rebati, falando q esse tipo de brincadeira era errado, que não podia brincar com tudo, que toda brincadeira	

	tem limites e que, ele brincar com esse tipo de coisa só me confirmava o quanto ele era imaturo a ponto de brincar com um tipo de preconceito que nós mulheres sofremos todos os dias.
--	--

Fonte: Elaboração própria (2025).

O intuito da inferência da questão 4 era compreender as vivências para além da sala de aula e como essas estudantes mobilizaram os conteúdos aprendidos (quadro 7). Percebe-se que houve a ampliação do tema para o ambiente familiar, através do diálogo. No próprio contexto da escola houve um relato de intervenção direta diante de um episódio machista, que destaca a postura ativa da estudante. Houve também a aplicação de conteúdos técnicos e linguagem digital, como também não houve essa aplicação, o que não implica em ausência de compreensão.

4.4.6 Os limites e as possibilidades das práticas de multiletramentos no estudo de caso

Ao longo das atividades analisadas na disciplina eletiva, evidenciaram-se tanto as potencialidades quanto as dificuldades da aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos e de suas práticas em um contexto marcado por vulnerabilidades socioeconômicas, estruturais e pela diversidade de trajetórias estudantis. No que se refere aos aspectos dos multiletramentos que se mostraram mais relevantes, destaca-se o trabalho com linguagens multimodais oriundas das mídias digitais consumidas pelos próprios estudantes, como *YouTube*, *TikTok*, *Instagram* e mecanismos de busca como o *Google*. Nesse sentido, o pilar da Prática Situada conectou as experiências, origens e contextos reais das alunas, permitindo que identificassem o machismo em diferentes formatos, ambientes e situações.

A análise de postagens, vídeos, memes, jogos, músicas e legislações, bem como a produção do *blog* e da atividade gamificada, possibilitou a ampliação da leitura crítica do mundo social, aproximando o currículo das práticas culturais juvenis. O Enquadramento Crítico dessas produções, especialmente na análise de memes e produção do *blog* gerou questionamentos, indignações e reformulações discursivas, evidenciando deslocamentos na forma como as estudantes passaram a interpretar esses materiais. Quando algumas alunas inicialmente riram do meme machista, o processo de mediação pedagógica permitiu problematizar como a repetição desses discursos contribui para sua normalização.

Nesse movimento, as estudantes foram convidadas a analisar os *designs* disponíveis nas mídias digitais e a atribuir novos sentidos a eles, conforme defende Rojo

(2010), indo além do simples consumo tecnológico. As falas das alunas sobre a impunidade e o anonimato nas redes sociais, quando apresentaram os *slides* reforçam essa leitura crítica, dialogando com Luna (2021), ao apontar que a acessibilidade, a interação e a rápida difusão intensificam a violência de gênero no ambiente digital.

Kitagawa, Leite e Corrêa (2020), ao afirmarem que existem letramentos historicamente desvalorizados pela escola, mas fundamentais para a construção de práticas pedagógicas críticas, como a linguagem digital e os gêneros multimodais, sobretudo em contextos de infopobreza, nos convida a pensar na bagagem que a aluna apresenta que pode contribuir para a sua própria aprendizagem. Assim como no estudo desses autores, o uso intencional da linguagem digital, ainda que com recursos limitados, mostrou-se significativo para promover participação, posicionamento crítico e protagonismo discente.

No estudo de caso, esse protagonismo foi observado quando as estudantes puderam opinar, questionar e se posicionar diante de discursos machistas antes naturalizados, inclusive levando essas discussões para além do espaço escolar. O diálogo estabelecido com familiares, relatado por algumas alunas, evidencia o que Moraes (2024), aponta como foco central da Pedagogia dos Multiletramentos: romper a barreira historicamente construída entre a escola e a comunidade extraescolar, preparando o estudante para a atuação cidadã no meio em que está inserido.

A Pedagogia dos Multiletramentos contribuiu, sobretudo, ao reconhecer as estudantes como sujeitos produtores de sentidos, capazes de criar novos conhecimentos a partir do que já dominam e consomem em seu cotidiano. Essa contribuição tornou-se mais evidente nas atividades que exigiram processos mais complexos de construção crítica, como a criação do *blog*.

Nessa atividade, as estudantes precisaram percorrer diferentes etapas (assistir à série, compreender seu contexto sociopolítico, pesquisar informações, argumentar, opinar e organizar suas ideias em um texto digital), evidenciando que a produção de uma crítica envolve múltiplos saberes, linguagens e modos de significação. Tal perspectiva encontra respaldo em Rodrigues (2022), ao compreender a produção de conhecimento como um processo criativo, construído a partir da leitura ampliada do mundo e da interação com múltiplas linguagens. As atividades desenvolvidas indicam que, quando as estudantes são convidadas a interpretar, questionar e ressignificar discursos machistas presentes nas mídias e em seus cotidianos, tornam-se capazes de se perceber, identificar e intervir de forma mais consciente em situações de desigualdade social e de gênero, dentro e fora da escola, ainda que esses processos ocorram de maneira heterogênea e não linear.

Por outro lado, alguns aspectos da Pedagogia dos Multiletramentos apresentaram menor destaque ou limitações. A desigualdade no engajamento discente, as dificuldades técnicas, o tempo reduzido para aprofundamento de determinadas produções e a expectativa de parte das estudantes por experiências mais próximas do entretenimento digital evidenciam divergências entre a proposta pedagógica e as condições reais de implementação. Estratégias como a reprodução da música “100% feminista” e o questionário inicial tiveram um impacto introdutório, para captar percepções e saberes dos discentes sobre a temática do machismo.

A atividade gamificada, embora tenha possibilitado processos iniciais de interpretação e ressignificação de informações, poderia ter sido mais explorada em termos de autoria, complexidade e criatividade. Limitações como a instabilidade de internet, a restrição de navegação em determinados sites, a quantidade reduzida de dispositivos e o compartilhamento de *chromebooks* impactaram diretamente o desenvolvimento dessas propostas. Observou-se ainda que, apesar da existência de infraestrutura tecnológica na escola, muitas estudantes apresentavam dificuldades em realizar operações básicas, como acessar seus próprios e-mails, além de demonstrarem preferência pelo uso do celular em casa.

As atividades ancoradas na Pedagogia dos Multiletramentos desenvolvidas ao longo da eletiva indicam possibilidades de tratar o machismo no espaço escolar não apenas como conteúdo informativo, mas como prática social a ser problematizada criticamente. As falas das estudantes, durante as atividades e no momento pós-eletiva, revelam que o machismo passou a ser reconhecido como discurso presente no cotidiano, nas relações familiares, nos estereótipos, nas redes sociais e na própria escola. Esse achado dialoga diretamente com Dantas e Oliveira (2025), ao compreenderem o machismo como uma forma de relação social aprendida desde a infância e naturalizada nos espaços de socialização. Ao abrir espaço para a discussão desses temas, a escola possibilita que meninos e meninas reflitam sobre questões que, muitas vezes, não encontram lugar em outros contextos sociais (Balon; Viana, 2022).

As estudantes carregam para o espaço escolar marcas indissociáveis, como desigualdades sociais, experiências traumáticas e tudo aquilo que aprenderam e vivenciaram em seus ambientes familiares. Paradoxalmente, é esse mesmo contexto que confere sentido ao estudo de caso, pois evidencia a necessidade de considerar todos esses dilemas para articular e promover multiletramentos. Assim como apontado por Kitagawa, Leite e Corrêa (2020), a superação da inércia pedagógica não depende exclusivamente de recursos materiais, mas da intencionalidade crítica do trabalho docente.

Dessa forma, ao retomar a pergunta norteadora, *Como uma intervenção pedagógica baseada na Pedagogia dos Multiletramentos estimula a reflexão e fomenta novas atitudes em relação a comportamentos machistas?* Os resultados indicam que essa abordagem favorece e suplementa processos de conscientização, autoria, protagonismo e participação discente, mesmo em contextos como o da EMTI Professor Agerson Tabosa Pinto. Ainda que não se observem transformações imediatas, o contato com multiletramentos, os deslocamentos discursivos, as atitudes de posicionamento e a ampliação da leitura crítica revelam que a escola se constitui como espaço legítimo de formação crítica, capaz de ampliar a leitura do mundo e promover o exercício da cidadania.

Sobretudo, a educação crítica que culmina em transformação, não se pauta pela imposição de ideias, mas pela abertura ao diálogo. Como enfatiza Paulo Freire (2024, p. 69) em *Pedagogia da Autonomia*, “primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la”. Assim, a prática pedagógica comprometida com a transformação social reconhece que os processos de mudança são construídos gradualmente, a partir do diálogo, da problematização, da valorização da cultura e do respeito à autonomia dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo compreender as vivências práticas de estudantes do ensino fundamental em uma disciplina eletiva fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos, voltada à problematização do machismo na sociedade. Os resultados indicam que práticas pedagógicas ancoradas em linguagens multimodais, discursos reais e no cotidiano digital das estudantes favorecem o desenvolvimento da leitura crítica e a produção de sentidos, ainda que de forma heterogênea, não imediata e não linear. Destacaram-se, sobretudo, a prática situada e o enquadramento crítico, pilares da Pedagogia dos Multiletramentos que fortaleceram a análise de conteúdos digitais e a produção de memes e do *blog*, possibilitando questionamentos, reformulações discursivas e maior engajamento com a temática, contribuindo para a construção de posicionamentos mais reflexivos e atentos frente às desigualdades de gênero.

Do ponto de vista pedagógico e curricular, a pesquisa evidencia que a articulação entre multiletramentos, tecnologias digitais e temas socialmente relevantes, como a problemática do machismo, contribui para aproximar o currículo das culturas juvenis. Ao reconhecer as estudantes como sujeitas produtoras de sentidos (*designers*), a escola amplia seu papel formativo, promovendo práticas educativas mais contextualizadas e comprometidas com a formação cidadã.

O estudo constituiu-se, também, como um espaço de aprendizagens e constantes reavaliações. Enquanto docente, aprendi a considerar, de forma mais atenta e intencional, os interesses, repertórios e escolhas das estudantes como elementos centrais para o planejamento pedagógico, deslocando práticas mais situadas em direção a uma postura pautada na escuta, na sensibilidade e na abertura ao inesperado. Como pesquisadora, compreendi que cada detalhe carrega significado: o riso que comunica, a expressão que revela surpresa ou tédio, os olhares de dúvida e até mesmo as ausências que, em muitos momentos, disseram mais do que a escrita ou a fala.

Nessa dupla atuação como professora-pesquisadora, deparei-me com discussões que atravessam gerações e evidenciam continuidades e transformações no enfrentamento à violência de gênero. Se, em minha história familiar, reconheço que minha avó vivenciou situações de violência doméstica em um contexto no qual não havia amparo legal, como o

assegurado pela Lei Maria da Penha, hoje, no espaço da sala de aula, escuto o relato de um estudante que mencionou a aplicação dessa mesma lei na situação vivida também por sua avó. Esse deslocamento revela não apenas avanços no campo dos direitos, mas também a permanência de uma problemática que ainda transcorre diferentes contextos sociais e gerações. Relatos como esse reforçam a urgência e a relevância de promover, no ambiente escolar, espaços de discussões críticas e contextualizadas sobre a temática cada vez mais cedo.

Após quatro décadas da publicação do manifesto do Grupo de Nova Londres (*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*), as questões que impulsionaram sua elaboração permanecem não apenas atuais, mas urgentes. Ensinar, nesse contexto, exige uma aproximação sensível com as realidades concretas das estudantes, especialmente aquelas inseridas na periferia e na escola pública, marcadas por desigualdades estruturais que atravessam o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias digitais.

Nesse cenário, emergem inquietações que tensionam a prática pedagógica: como promover atividades em ambientes equipados se a internet não funciona de forma adequada? Como desenvolver propostas que pressupõem conhecimentos básicos de informática quando nem todas as alunas tiveram a oportunidade de construí-los? De que forma é possível planejar aulas que dependem de tecnologias digitais quando os recursos institucionais são insuficientes, exigindo a utilização de recursos próprios? A aparente universalização do acesso digital sustenta a ideia de que todas estão conectadas, todavia, a realidade revela um cenário mais complexo e desafiador, em que a conexão ocorre de forma desigual, precária e, muitas vezes, insuficiente para garantir uma participação crítica e significativa nos ambientes digitais.

E, nesse percurso, já não era mais a mesma de quando iniciei minha trajetória docente. Passei a assumir, de forma ainda mais consciente, um posicionamento ético de enfrentamento às desigualdades que me atravessam enquanto mulher, e que também perpassam minhas alunas e colegas de profissão. Meu olhar sobre o entorno tornou-se mais atento e sensível, voltado às nuances do cotidiano que antes poderiam passar despercebidas. O que revela determinada fala? Por que sou desrespeitada em situações em que meu colega professor não é? Que ações são possíveis diante dessas desigualdades? E, sobretudo, o que posso aprender e também desaprender, a partir das experiências, percepções e visões das minhas alunas?

Por fim, reconhece-se que o estudo não se esgota em si mesmo. Ao mesmo tempo, os limites observados, como dificuldades técnicas, tempo reduzido e menor engajamento em algumas atividades, reforçam que a implementação de propostas baseadas na Pedagogia dos Multiletramentos exige planejamento contínuo, reformulações, condições materiais adequadas e formação docente voltada às dinâmicas digitais. Esta pesquisa abre espaço para futuras investigações que possam explorar as lacunas e aprofundar aspectos que não foram plenamente desenvolvidos, ampliando o debate sobre multiletramentos, gênero e tecnologias digitais no contexto da escola pública.

REFERÊNCIAS

- AGAPTO, L. M. S. de **Isto já não é mais um conto de fadas**: estereótipos femininos na literatura infantil. 2022. 188 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.
- AMARO, I.; DA SILVA, L. T.; MATOS, V. S. Conversas sobre feminilidades na pandemia: práticas pedagógicas antissexistas a partir da série “confissões de adolescente”. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 41–68, 2022.
- AMORIM, R. *et al.* LETRAMENTO DIGITAL: A gamificação como estratégia lúdica para o ensino e aprendizagem. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 11, p. e3386, 2023.
- ARAÚJO, L. B. N. de Das origens do patriarcado ao surgimento do movimento feminista: a conscientização da mulher e a quebra de estereótipos machistas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 1863-1881, 2022.
- ARRUDA, T. Z.; JAEGER, A. A. Mulheres no futebol: análise dos comentários sobre o trio feminino de arbitragem na Copa do Brasil masculina. **FuLiA/UFMG – Futebol, Linguagem, Artes e outros esportes**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, 2026.
- BARROS, A. T. DE.; BUSANELLO, E. Machismo discursivo: modos de interdição da voz das mulheres no parlamento brasileiro. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 2, p. e53771, 2019.
- BASTOS, J. E. de S. *et al.* O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023.
- BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. 2 v.
- BEZERRA, A. da S. **Trabalho informal**: ambulantes nos transportes coletivos de Fortaleza – CE. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 03 nov. 2025.
- BRASIL. [Lei Maria da Penha (2006)]. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2006.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CALLOU, R. C. M. *et al.* Cyberbullying e violência de gênero em jogos online. **Saúde e Pesquisa**, [S.L.], v. 14, n. 3, p. 1-15, 2021.

CANTERO, J. B.; MEURER, M. F. M.; VOGT, R. L. A influência das redes sociais na adolescência: uma análise da perspectiva dos pais de adolescentes. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. e6929, 2024.

CARVALHO, F. A. de. *et al.* Marcando passos, a(r)mando lutas. **Revista de Ensino de Biologia da Sbenbio**, [S.L.], p. 427-452, 2021.

CNN BRASIL. **Alunos de colégio tradicional do Rio usam IA para criar imagens íntimas de meninas; polícia investiga**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/alunos-de-colegio-tradicional-do-rio-usam-ia-para-criar-imagens-intimas-de-meninas-policia-investiga/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CONCEIÇÃO, F. S.; ALVES, M. A. Multiletramentos, gamificação e desafios da educação brasileira: projeto “policial educador”. **Revista Litterarius**, Santa Maria, RS, v. 21, n. 02, 2022.

CORRÊA, H. T.; DIAS, D. R. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 241–262, 2016.

COSTA, E. S.; SCHUCMAN, L. V.. Identidades, identificações e classificações raciais no Brasil: o pardo e as ações afirmativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, 2022. DOI: 10.12957/epp.2022.68631. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2022.68631>. Acesso em: 4 abr. 2026.

COSTA JÚNIOR, J. F. *et al.* Algoritmos vs. Autonomia: os riscos da dependência de ia na formação crítica de estudantes. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 35445–35461, 2025.

DANTAS, K. U. P.; OLIVEIRA, Ma. L. de. **Desinvisibilizando o machismo**: uma proposta de aplicação para dar visibilidade à desigualdade de gênero no ambiente escolar. 2025. Projeto final (Especialização) – COPPE, UFRJ, Rio de Janeiro, 2025.

DIAS, R. C. C.; ROMEIRO, N. (orgs.). **Multiletramentos na sala de aula**: práxis na (e para além da) pandemia. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

DUARTE, K. C.; QUINTÃO, R. T. Reforço da Subalternização Feminina no Mercado: Um Estudo Sobre as Práticas de Consumo nos Jogos On-line. **Revista Interdisciplinar de Marketing**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 152-164, 2021.

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR AGERSON TABOSA PINTO. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Fortaleza, 2025. Documento interno.

FARAJ, S. P.; SCOTT, J. B.; SIQUEIRA, A. C. Escola como um espaço de prevenção da violência: um relato de experiência. **Barbarói**, n. 57, p. 254-273, 2020.

FIGUEIREDO, M.; PAZ, T.; JUNQUEIRA, E. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. **Anais dos Workshops do CBIE**, v. 4, n. 1, p. 1154–1163, 2015.

FLORESTA, N.; DUARTE, C. L. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo: Cortez, 1989.

FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: Educação em Tempo Integral**. Fortaleza: SME, 2024. v. 8.

FORTALEZA (Município). Instituto de Planejamento de Fortaleza – IPLANFOR. **Índice de Desenvolvimento Humano por bairro – Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal, 2022.

FORTALEZA (Município). Prefeitura de Fortaleza. **Sarto visita obras de nova escola de tempo integral na Paupina**. Fortaleza, 10 abr. 2024.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar**. (DCRFor ; v. 5). 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

FORTUNATO P. A. N.; NORONHA, G. C.de. Interpelar a literatura e viver a história: experiências de aprender e ensinar história com O conto da Aia de Margaret Atwood. **Frontería**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2024.

FRANZON, H. A. **O corpo e o trabalho doméstico: uma relação entre desigualdades de gênero e determinismo biológico no Ocidente**. 2023. 27 f. TCC (Bacharelado em Filosofia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 89. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FURYAMA, L. A.; ANZOLIM, B.; BARROSO, F. F.B.; GUTIERREZ, M. J. A **naturalização de discursos machistas: reflexões sobre o cotidiano e o enfrentamento da opressão**. *Feminismos*, Salvador, v. 11, n. 1, jan./jun. 2023. ISSN 2317-2932. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br>. Acesso em: 4 abr. 2026.

GARCIA, L. C. Cultura do estupro: Machismo e as raízes da violência de gênero no Brasil. **Diké: Revista Eletrônica de Direito, Filosofia e Política**, v. 17, p. 49-59, 2020.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher?** mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ – IPECE.
Desigualdades territoriais de renda: evidências dos bairros de Fortaleza a partir do Censo Demográfico 2022. Fortaleza: IPECE, 2025.

KITAGAWA, L. H. da. C. *et al.* Empoderamento por meio de multiletramentos: um estudo de caso interativo em ambiente infopobre. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 248–265, 2020.

LIRIO, C.; PINHEIRO, P.. Multiletramentos antirracistas por meio de uma prática de escrita multimodal em uma rede social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 5-19, 2022.

LUNA, C. P. Debates sobre a regulação da violência de gênero on-offline. In: NATANSOHN, Graciela (Org.). **Ciberfeminismos 3.0.** Covilhã: LabCom.IFP, 2021, p. 195-215.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262–280, 2021.

MAGALHÃES, M. R. V. *et al.* A criminalidade tomou conta da cidade: O cinturão de insegurança em Fortaleza, Ceará. **Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 118–149, 2024.

MANIKA, L. G. B. *et al.* Da infância à adolescência: explorando a crise existencial da transição. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 11, p. 7480–7501, 2024.

MATTOS, H. G. C. **Gameletrando: formação de professores para práticas de multiletramentos na perspectiva do design de jogos.** 2024. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – UNEB, Salvador, 2024.

MEDEIROS, I. G. B. de. **Literaturas distópicas: tecnologia, controle e educação.** 2025. 29 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – UFRN, Natal, 2025.

MENEGUETTI, A. C. G.; BAGGENSTOSS, G. A.. A tardia e fragmentada atuação do estado brasileiro no combate à violência contra as mulheres em período pandêmico. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 6, n. 2, p. 69-85, 2022.

MONTEIRO, L. M. T. Multimodalidade: o conceito de multiletramento e a prática pedagógica. **Cadernos de Ensino de Línguas e Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 83–93, 2020.

MORAIS, M. F de; CHAVEIRO, M. M. R. de S.. **Masculinidades hegemônicas e violência contra mulheres nas mídias: críticas ao movimento Red Pill.** *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 11, n. 3, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/9306>. Acesso em: 4 abr. 2026.

NASCIMENTO, T. O.; BISPO DA SILVA, A. P. estereótipos de gênero expressos em memes: risos e revolta numa experiência de sala de aula. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 689–704, 2021.

OLIVEIRA, K. E. de J. *et al.* Memes de redes sociais digitais enquanto objetos de aprendizagem na Cibercultura: da viralização à educação. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 41, e42469, 2019.

OLIVEIRA, L. S. S.; CARVALHO, F. Multiletramentos no Ensino Fundamental. **Educação em Análise**, Londrina, v. 9, n. 3, p. 739–763, 2024.

PACHECO, W. da C. F. A música, o pensamento crítico e a juventude hiperconectada. **Cognitionis Scientific Journal**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e615, 2025.

PADILHA, B. B. F.; GOULART, L. K. Violência digital de gênero: a ascensão dos crimes cibernéticos contra as mulheres. **Revista Científica Multidisciplinar Saber**, v. 1, n. 1, 2025.

PARISER, E. **O filtro invisível**: o que a internet está escondendo de você. Tradução de Luiz A. G. Pereira. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

PIEDADE, V. **Dororidade**. 4. ed. São Paulo: Nós, 2022.

RAMALHO, da S.T.; PEDROSA, N. V T. Multiletramentos na plataforma Canva: abordando a multimodalidade. **Revista Falange Miúda**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1–17, 2025.

RAUSC, R. B *et al.* Professor-pesquisador: desafios de professores mestres e doutores que atuam na educação básica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 26, e024040, 2024.

RIBEIRO, L. I. T. F. **Uso, consumo e exposição de crianças e adolescentes nas redes sociais**. 2025. TCC (Graduação em Direito) – PUC Goiás, Goiânia, 2025.

RODRIGUES, T. D de.F. F., *et al.* As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

RODRIGUES, W. Reflexões sobre multiletramentos e textos multimodais em ambientes educacionais. **Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 16, n. 2, p. 107–119, 2022.

ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1 p. 241-244, 2012.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? **Coleção explorando o ensino**, Brasília, v. 9, p. 15-36, 2010.

ROMEIRO, N. L.; PIMENTA, R. M. Mídias sociais, violência contra mulheres e informação: prospecção do campo à luz das humanidades digitais. **Em Questão**, p. 107-136, 2021.

SANTANA, L. S. de; TAVARES, M. S. Gênero, poder e violência: desvendando o feminicídio na era digital. In: **III Simpósio sobre Feminicídios**, v. 2, p. 1–10, 2025. Anais... Londrina: UEL, 2025.

SANTOS, G. M. dos. A construção da criticidade por meio do multiletramento. **Observatório de La Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 5, p. e4560, 2024.

SANTOS, M. G. C dos. **Práticas para combater o discurso machista em sala de aula**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 16., 2022. Anais [...]. São Cristóvão: Grupo de Pesquisa CNPq/UFS Educação e Contemporaneidade (EDUCON), 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18946>. Acesso em: 4 abr. 2026.

SEGATO, R. L. **Contra-pedagogias da crueldade**. 1. ed. São Paulo: Editora n-1, 2017.

SILVA, A. K.; *et al.* Educar com vídeos e animações: o audiovisual como recurso didático. **Aracê**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 26091–26098, 2025.

SILVA, G. O. da.; *et al.* Estudo de caso único: uma estratégia de pesquisa. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 78-90, 2021.

SILVA, J. C. D. G.; COSTA, J. J. C. da. Cultura popular na vivência escolar: reflexão sobre a importância de trabalhar o cordel na sala de aula. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, v. 10, n. 6, 2021.

SILVA, Z. S. História e gênero: uma reflexão sobre a prática docente. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 1, p. 1713–1729, 2022.

SILVEIRA, B. S. da. C.; HORTO, Y. F. S. do. Repensando os “nativos digitais” na educação brasileira. In: VELOSO, Braian *et al.* (org.). **Educação a Distância e Presencial na Cultura Digital**. [S.l.: s.n.], 2025. p. 275-281.

SIMPATIA, T. **Lei Maria da Penha em cordel**. 1. reimpr. Fortaleza, CE: Armazém da Cultura. 2011.

TASSARA BERNI, J. *et al.* Adolescentes e o uso sintomático de tecnologias digitais: O lugar da palavra. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 39381–39390, 2021.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 1994.

ZUBOFF, S. **A Era do Capitalismo de Vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

**APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Pais ou Responsável Legal pelo Menor de 18 Anos)**

O (a) Sr. (a) _____, na qualidade de responsável por _____, está sendo convidado (a) a consentir que o (a) menor participe, como voluntário (a), da pesquisa **“MULTILETRAMENTOS E ANTIMACHISMO: REFLEXÕES E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE FORTALEZA”** que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Dhara Santos Mendes, Rua Waldery Uchoa, 01, Benfica, Fortaleza, CE, CEP 60020-110, 85 991276150, dharasmendes@gmail.com. A pesquisa está sob a orientação do Prof. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues, eduardoj@virtual.ufc.br. Todas as dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o (a) sr. (a) concordar com a participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo, pediremos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O (a) sr. (a) estará livre para decidir se o menor sob sua responsabilidade participa ou não da pesquisa. Caso decida em não participar, é um direito seu como responsável legal, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Descrição da pesquisa: Nesse estudo pretendemos compreender como estudantes do ensino fundamental vivenciam práticas pedagógicas baseadas na Pedagogia dos Multiletramentos em uma disciplina eletiva que discute e problematiza a temática do machismo na sociedade. O motivo que nos leva a estudar esse assunto são as novas nuances que a violência de gênero vem ganhando no contexto das tecnologias digitais e a necessidade de discutir e refletir comportamentos machistas na sociedade através dos multiletramentos.

- Esclarecimento do período de participação do menor sob sua responsabilidade – a coleta de dados se dará entre agosto e setembro de 2025.
- Riscos – Este estudo apresenta risco mínimo (cansaço ao responder questionários ou entrevistas, medo de não saber responder e constrangimento ao se expor).
- Benefícios – Preenchimento de lacunas acadêmicas e construção de uma cultura contra o machismo.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários nem dos responsáveis do mesmo, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do (a) menor. Os dados coletados nesta pesquisa, transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos e outros registros, ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 (cinco) anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em caso de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Rubrica do Participante da Pesquisa

Rubrica do Pesquisador

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: (85)3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, _____, responsável legal pelo(a) menor de 18 anos _____, declaro que autorizo, de forma livre e espontânea, a participação do(a) referido(a) menor na presente pesquisa.

Declaro, ainda, que li atentamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que tive a oportunidade de fazer perguntas sobre seu conteúdo e sobre a pesquisa, e que todas as minhas dúvidas foram devidamente esclarecidas. Por fim, declaro que recebi uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____ / ____ / ____.

Assinatura do (a) responsável legal do participante

Assinatura do pesquisador(a)

APÊNDICE B – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**QUESTIONÁRIO INICIAL****A - PERFIL DO ENTREVISTADO****1 Qual a sua idade?**

2 Que série você faz? 8º ano 9º ano**3 Qual o seu sexo?** Feminino Masculino**4 Qual a sua cor/etnia?** Pardo Branco Amarelo Preto Indígena**B - PERSPECTIVA DO ENTREVISTADO ACERCA DO TEMA****5 - O que você entende por machismo?**

6 - Cite exemplos de atitudes machistas que você já viu nas redes sociais.

7 - Para você, como o machismo afeta a vida das pessoas?

8 - Você já se sentiu ofendido(a) por alguma manifestação de machismo nas redes sociais? Sim Não**9 - Você acredita ser importante abordar o tema do machismo nas escolas?** Sim Não**10 - Qual a importância de combater o machismo?**

QUESTIONÁRIO FINAL

1 - Como foi para você analisar memes, músicas, vídeos e propagandas com a turma?

- () Me ajudou a perceber críticas ao machismo que eu não via antes
- () Achei interessante, mas não entendi tudo
- () Já conhecia esse tipo de conteúdo
- () Não achei relevante para o tema

2 - Depois da disciplina, como você definiria machismo? Houve alguma mudança em sua percepção?

3 - Qual atividade mais te marcou nas aulas?

- () Análise do meme, música, propaganda e piadas machistas na internet
- () Pesquisa e apresentação de slides
- () Criação do Blog
- () Criação de Jogos
- () Leitura e análise do Cordel da Lei Maria da Penha

4 - O cordel sobre a Lei Maria da Penha trouxe uma linguagem diferente para falar de um tema sério. Como foi para você trabalhar com esse tipo de texto?

- () Achei interessante e fácil de entender
- () Gostei, mas tive dificuldade com algumas palavras
- () Não entendi o texto

5 - Como você se sentiu ao transformar um tema sério, como o machismo, em um jogo digital?

- () Consegui refletir mais sobre o tema
- () Foi diferente e criativo
- () Foi difícil fazer isso sem deixar o assunto "leve demais"
- () Me senti mais motivado(a) a aprender já que consumo jogos online

6 - Após as aulas, como você se sente em relação ao combate ao machismo?

- () Mais consciente e preparado(a) para discutir o tema
- () Ainda tenho dúvidas
- () Não me interessei pelo tema

7- A disciplina te ajudou a desenvolver uma leitura mais crítica sobre o que você consome nas redes sociais?

- () Sim, agora presto mais atenção aos conteúdos e perfis
- () Um pouco, mas ainda tenho dúvidas
- () Não, continuo vendo da mesma forma

8 - Em algum momento (seja na escola, em casa, nas redes sociais ou com amigos) você chegou a colocar em prática o que aprendeu na eletiva? Conte como foi

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPEAQ, que a EMTI Professor Agerson Tabosa Pinto contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada **"MULTILETRAMENTOS E ANTIMACHISMO: REFLEXÕES E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE FORTALEZA"** a ser realizada pela pesquisadora Dhara Santos Mendes.

Fortaleza, 13 de Dezembro de 2024

Assinatura manuscrita em azul da Diretora Raquel Sales Miranda.

Raquel Sales Miranda
Diretora

Raquel Sales Miranda
Diretora Escolar
Mat.: 10338502
ATO 1107/2024

ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em participar do projeto de pesquisa intitulado **“MULTILETRAMENTOS E ANTIMACHISMO: REFLEXÕES E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE FORTALEZA”** que tem como pesquisadora principal Dhara Santos Mendes e orientador Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues, que desenvolveremos o projeto supracitado de acordo com preceitos éticos de pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, 13 de dezembro de 2024.

Documento assinado digitalmente.
DHARA SANTOS MENDES
 Data: 2024.12.13 07:42:53 -0500
 Verifique em <https://validar2.gov.br>

Dhara Santos Mendes
Pesquisador Principal

Documento assinado digitalmente.
EDUARDO SANTOS JUNQUEIRA RODRIGUES
 Data: 2024.12.13 08:01:02 -0500
 Verifique em <https://validar2.gov.br>

Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues
Orientador

ANEXO C - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MULTILETRAMENTOS E ANTIMACHISMO: REFLEXÕES E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE FORTALEZA

Pesquisador: DHARA SANTOS MENDES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 86339724.5.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.773.454

Apresentação do Projeto:

É no contexto, de transformações culturais e tecnológicas, que a Pedagogia dos Multiletramentos emerge como possibilidade para promover a criticidade e a reflexão de temas como o machismo. O objetivo geral é compreender como estudantes do ensino fundamental de uma escola de tempo integral do município de Fortaleza-Ce interagem e se engajam com práticas pedagógicas baseadas na Pedagogia dos Multiletramentos, em uma disciplina eletiva que problematiza o machismo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Compreender como estudantes do ensino fundamental vivenciam práticas pedagógicas baseadas na Pedagogia dos Multiletramentos em uma disciplina eletiva que discute e problematiza a temática do machismo na sociedade

Objetivos específicos:

- ↳ Investigar a percepção e a interpretação dos estudantes sobre comportamentos machistas em diferentes plataformas digitais.
- ↳ Analisar a prática dos multiletramentos no desenvolvimento de habilidades de leitura

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, nº 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comcep@ufc.br

Continuação do Parecer: 7.773.454

crítica e de produção de discursos que permitam aos estudantes identificar e desafiar as manifestações de machismo nos meios digitais.

ζ Avaliar os designs de significados em um jogo online criado pelos estudantes para promover a reflexão crítica sobre o tema do machismo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Cansaço ao responder questionários, além do eventual vazamento das respostas dos entrevistados. Os benefícios são grandes por ajudar a construir uma cultura contra o machismo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, através do estudo de caso em uma disciplina eletiva ofertada em uma escola de tempo integral do município de Fortaleza com estudantes do ensino fundamental, que se se engajaram com práticas pedagógicas baseadas na Pedagogia dos Multiletramentos em uma discussão sobre o machismo na sociedade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Ver item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2476921.pdf	04/08/2025 09:33:28		Aceito
TÇLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TALE.pdf	04/08/2025 09:32:19	DHARA SANTOS MENDES	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, nº 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 E-: comcep@ufc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ - UFC**



Contribuição do Parecer: 7.773.464

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_para_Resposavel_Legal_pelo_menor_de_18_anos.pdf	04/08/2025 09:28:10	DHARA SANTOS MENDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoedesquisa.pdf	10/05/2025 12:58:21	DHARA SANTOS MENDES	Aceito
Cronograma	cronograma_atualizado.pdf	10/05/2025 12:56:20	DHARA SANTOS MENDES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/12/2024 20:49:06	DHARA SANTOS MENDES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS.pdf	16/12/2024 19:36:14	DHARA SANTOS MENDES	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	CARTA_SOLICITANDO_APRECIACAO_CEP_UFC.pdf	16/12/2024 19:34:34	DHARA SANTOS MENDES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	16/12/2024 19:33:40	DHARA SANTOS MENDES	Aceito
Declaração de concordância	ANUENCIA.pdf	16/12/2024 19:33:00	DHARA SANTOS MENDES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES_ENVOLVIDOS_NA_PESQUISA.pdf	16/12/2024 19:31:34	DHARA SANTOS MENDES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOINSTITUICAO.pdf	16/12/2024 19:30:04	DHARA SANTOS MENDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 18 de Agosto de 2025

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, nº 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-: conep@ufc.br

ANEXO D — DECLARAÇÃO SOBRE O USO OU NÃO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL



DECLARAÇÃO SOBRE O USO OU NÃO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Autoria - se mais de um(a) autor(a), separar os nomes com “,.”	Dhara Santos Mendes
Título da Obra (Produto Acadêmico)	Multiletramentos e a problemática do machismo: reflexões e práticas em uma disciplina eletiva de uma escola de tempo integral de Fortaleza-Ce.

Declaro (Declaramos), para os devidos fins, com base na Resolução de Integridade da UFC e a Portaria nº 39/2025/PRPPG/UFC, de 01 de outubro de 2025, que as informações prestadas neste documento refletem, de forma verdadeira e completa que:

NÃO HOUVE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaro que não utilizei, em nenhuma etapa do desenvolvimento do presente trabalho, ferramentas de Inteligência Artificial, incluindo mas não se limitando a recursos de geração de texto, imagem, código, resumos, traduções ou análises. Assumo integral responsabilidade pelo conteúdo, conforme os princípios de integridade acadêmica e a legislação vigente. *OBS.: Se marcar esta opção, não é necessário preencher os campos 1 a 5 abaixo.*

HOUVE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Preencher os campos 1 a 5 abaixo.

1. Ferramenta(s) e versão(ões) predominante(s)	ChatGPT (GPT-5 OpenAI); Gemini		
2. Período de uso	01/05/2025 a 01/03/2026		
3. Finalidade <i>Marcar todas as que se aplicam</i>	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Exploração inicial de ideias <input type="checkbox"/> Busca/triagem de literatura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura assistida/Resumos (com conferência humana) <input checked="" type="checkbox"/> Revisão linguística/Referências <input checked="" type="checkbox"/> Apoio reprodutível à análise/apresentação (restrito à geração automatizada e reprodutível de tabelas, gráficos, figuras ou visualizações a partir de dados previamente analisados e interpretados pelos autores, sem substituição da análise científica humana) </td> <td style="width: 50%; border: none; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Programação (sugestão/depuração/documentação) <input type="checkbox"/> Transcrição (com anonimização): conversão literal, mediante autorização, de áudios ou vídeos em texto de entrevistas, aulas, reuniões ou palestras, com obrigatória revisão humana, anonimização e respeito aos direitos autorais, vedada a identificação de voz ou outros dados biométricos. <input type="checkbox"/> Tradução técnica (com revisão humana) </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Exploração inicial de ideias <input type="checkbox"/> Busca/triagem de literatura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura assistida/Resumos (com conferência humana) <input checked="" type="checkbox"/> Revisão linguística/Referências <input checked="" type="checkbox"/> Apoio reprodutível à análise/apresentação (restrito à geração automatizada e reprodutível de tabelas, gráficos, figuras ou visualizações a partir de dados previamente analisados e interpretados pelos autores, sem substituição da análise científica humana) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Programação (sugestão/depuração/documentação) <input type="checkbox"/> Transcrição (com anonimização): conversão literal, mediante autorização, de áudios ou vídeos em texto de entrevistas, aulas, reuniões ou palestras, com obrigatória revisão humana, anonimização e respeito aos direitos autorais, vedada a identificação de voz ou outros dados biométricos. <input type="checkbox"/> Tradução técnica (com revisão humana)
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Exploração inicial de ideias <input type="checkbox"/> Busca/triagem de literatura <input checked="" type="checkbox"/> Leitura assistida/Resumos (com conferência humana) <input checked="" type="checkbox"/> Revisão linguística/Referências <input checked="" type="checkbox"/> Apoio reprodutível à análise/apresentação (restrito à geração automatizada e reprodutível de tabelas, gráficos, figuras ou visualizações a partir de dados previamente analisados e interpretados pelos autores, sem substituição da análise científica humana) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Programação (sugestão/depuração/documentação) <input type="checkbox"/> Transcrição (com anonimização): conversão literal, mediante autorização, de áudios ou vídeos em texto de entrevistas, aulas, reuniões ou palestras, com obrigatória revisão humana, anonimização e respeito aos direitos autorais, vedada a identificação de voz ou outros dados biométricos. <input type="checkbox"/> Tradução técnica (com revisão humana) 		
4. Descrição sintética do uso / prompts-tipo:	Utilização de ferramenta de Inteligência Artificial como apoio na leitura assistida de textos e elaboração de resumos preliminares, posteriormente conferidos pela autora; na revisão linguística de trechos do trabalho; e no auxílio à organização e formatação de referências bibliográficas conforme normas da ABNT. Também foi utilizada para apoio técnico na organização de tabelas e representações de dados já previamente analisados no estudo.		
5. Validação humana (checagens, testes, leitura crítica):	Todos os conteúdos gerados com apoio da ferramenta foram revisados criticamente pela autora, que realizou a leitura integral, ajustes de linguagem, verificação das referências e conferência das informações com base na literatura científica utilizada na pesquisa.		

DECLARAÇÕES ÉTICAS:

Atenção: Todas as opções abaixo devem ser obrigatoriamente assinaladas para que o trabalho possa ser submetido à defesa/apresentação. O não preenchimento completo impedirá a continuidade do processo.

Não houve geração de conteúdo original, ideias, interpretações ou análises pela IA;

Não enviei dados inéditos ou sensíveis a serviços que utilizam conteúdos para treinamento de modelos,




DECLARAÇÃO SOBRE O USO OU NÃO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

— exceto em plataformas institucionais ou com garantias contratuais de confidencialidade e não retenção, assegurando conformidade com a LGPD (Lei nº 13.709/2018) e demais normas de proteção de dados;

- Respeitei direitos autorais, licenças, confidencialidade e políticas editoriais;
- Em transcrições, apliquei anonimização e não realizei identificação por voz/biometria;
- Assumo responsabilidade integral e exclusiva pelo conteúdo final desta obra.

Fortaleza/CE, 10/03/2026

ASSINATURA(S) - de todos os autores, se houver mais que um(a):
Preferivelmente, assinar pela Plataforma Gov.BR (assinatura on-line)

 Documento assinado digitalmente
DHARA SANTOS MENDES
Data: 10/03/2026 17:44:18-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**ANEXO E — DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO ORTOGRÁFICA E FORMATAÇÃO
DAS NORMAS TÉCNICAS - ABNT**

**DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO ORTOGRÁFICA E FORMATAÇÃO DAS
NORMAS TÉCNICAS - ABNT**

Eu, Francisco Helion Pereira Oliveira, brasileiro, divorciado, graduado em Letras- Licenciatura Plena (Português) pela a Universidade Federal do Ceará – UFC, registrado sob nº 103641, às fls. 51 do livro GCF107 processo 27952/12-18 em 19/12/2012, declaro para fins de prova junto a **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC**, ter realizado a correção ortográfica e a formatação conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, bem como de acordo com as Normas da Instituição, da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, que apresenta por título: “**MULTILETRAMENTOS E A PROBLEMÁTICA DO MACHISMO: REFLEXÕES E PRÁTICAS EM UMA DISCIPLINA ELETIVA DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE FORTALEZA-CE**”, da autoria de **DHARA SANTOS MENDES**, sendo o Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para à obtenção do título de mestre. Área de concentração: Tecnologias Digitais na Educação.

Por ser verdade, firmo o presente.

Fortaleza - Ce, 10 de março de 2026.



FRANCISCO HELION PEREIRA OLIVEIRA
Revisor declarante

ANEXO F – LEI Nº11.340, 07.08.2006 (D.O. 08.08.06)**LEI Nº11.340, 07.08.2006 (D.O. 08.08.06)**

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera os Decretos-Lei nºs 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal); e dá outras providências (Lei Maria da Penha). ([Redação dada pela Lei nº 15.212, de 2025](#))

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I**DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do [§ 8º do art. 226 da Constituição Federal](#), da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 2º Cabe à família, à sociedade e ao poder público criar as condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos enunciados no caput.

Art. 4º Na interpretação desta Lei, serão considerados os fins sociais a que ela se destina e, especialmente, as condições peculiares das mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Presidente da República do Brasil