

Revista Linha Mestra

Ano XVIII, Vol. 19, N. 57 (set./dez. 2025)

ISSN: 1980-9026



Marcelo Vicentin – marcelovicentin@yahoo.com.br

Realização



Sumário

EXPEDIENTE	01
PARECERISTAS AD-HOC 2025	02
EDITORIAL	03

Marcelo Vicentin

DOSSIÊ: MÚLTIPLAS LINGUAGENS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA

Apresentação	04
--------------------	----

Rogério de Melo Grillo
Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão
Gilson Santos Rodrigues
Jeferson Antunes
Haydeé Silva Ochoa

Lúdico na escola: parte da solução ou parte do problema?	06
--	----

Rogério de Melo Grillo

Currículo, trabalho e inteligência artificial: desafios tecnológicos e psicossociais na educação profissional	25
---	----

José Elinaldo Silva Santos
Lara Bernardino da Silva
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Por uma abordagem às mídias na educação infantil pautada nos direitos da criança: a construção participativa de orientações em uma rede municipal de ensino	38
---	----

Gilka Elvira Ponzi Girardello
Juliana Costa Muller

Educação digital e formação da identidade na infância: contribuições pedagógicas e desafios tecnológicos na educação básica	52
---	----

Emilene de Oliveira Pereira Martins
Vinicius Oliveira Seabra Guimarães

Letramento digital: habilidades para a leitura e produção de textos a partir de um olhar crítico	65
--	----

Jose Agapito de Sousa Junior
Cora Elena Gonzalo Zambrano

Entre multiletramentos e identidades: práticas de ensino de línguas mediadas pelas tecnologias digitais 80

Sara Moraes Rocha
Camila Gonçalves dos Santos do Canto
Clara Zeni Camargo Dornelles

Contextualização e intertextualidade na produção de mídias digitais no ensino superior 100

Ellen Lacerda Carvalho Bezerra
Raquel Santiago Freire
José Aires de Castro Filho
Pâmela de Castro Freitas Oliveira

Linguagens em trânsito: mediação semiótica e múltiplas linguagens nas aulas de educação física 117

Maria Cecília Pereira Mendes Oliveira
Marcos Roberto So
Mauro Betti
Dimitri Wuo Pereira
Arnaldo Sifuentes Leitão

Multiletramentos e educação física no Brasil: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações 140

Nathalia Dória Oliveira
Rodrigo de Souza Santos
Alison Pereira Batista
Cristiano Mezzaroba

Gamificação no combate à desinformação: uma proposta para o ensino de língua portuguesa 155

Naiara Chaves de Carvalho
Patrícia Pedrosa Botelho

Comparando velas: análise da gramática visual em um vídeo do projeto MathLibras da UFPel 176

Thaís Philipsen Grützmann
Tatiana Bolivar Lebedeff

Plataformas digitais como dispositivos de vigilância nas escolas públicas do Paraná 194

Raquel Pereira Rodrigues Leite
Célio Rodrigues Leite

Formação continuada para professores que ensinam matemática através de uma sequência didática permeada por tecnologias digitais 206

Daniella Cassia de Amorim Ferreira
André Cotelli do Espírito Santo
Paulo Victor Rodrigues de Carvalho

Percepção discente sobre o uso pedagógico de imagens no ensino da relação sociedade e ambiente 224

Tamiris Batista Diniz
Guilherme Preato Guimarães
Ana Luísa Lima Silvestre da Silva

Aprender sem medida: avaliação da aprendizagem como oportunidade de transbordar 237

Izaque Moura de Faria
Fernanda Sales Gomes
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

Adaptações pedagógicas e inclusão escolar: um relato de experiência no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) 251

Alessandra Simões de Souza

Sequência didática de literatura digital no 6º ano do ensino fundamental 263

Luciana Ferreira Leal
Rosimeiri Darc Cardoso
Bruno Ciavolella

Prevenção da dengue e o ensino de ciências investigativo 277

Premma Hary Mendes Silva
Rafaella Cristine de Souza
Rafael Mendonça Mattos
Jackson Ronnie Sá da Silva
Welberth Santos Ferreira

Tecnologias de informação e comunicação nas aulas de língua inglesa: um relato de experiência sobre letramento digital e protagonismo estudantil 292

Jeremias Lucas Tavares

DEMANDA CONTÍNUA

A importância da alfabetização cartográfica nos anos iniciais 303

Juliana dos Santos Lima
Samiris Leite dos Santos

A produção existente sobre a formação inicial de professores para a educação especial no curso de pedagogia: uma revisão sistemática 313

Elisângela Ozório Sales

Entre a aprovação e o fracasso escolar: breve análise sobre a Portaria-SEI nº 6.452/2025 de regime de aprovação em progressão parcial 325

Robertinho Junior Cipriano da Silva
Lívia Lemmertz Dantas da Costa
Simone Cabral Marinho dos Santos

Programa ICMS Esportivo: análise da evolução dos resultados e programas desenvolvidos na região da AMOG entre os biênios 2021/2025 342

Izadora da Silva Pereira
Thales Teixeira Bianchi
Rogério de Melo Grillo

Sistema de escrita alfabética: um aluno do 5º ano aprendeu a ler e a escrever fora do contexto da sala de aula 359

Eliene Estácio Santos

Revista Linha Mestra

Ano XVIII, Vol. 19, N. 57 (set./dez. 2025)

ISSN: 1980-9026

EXPEDIENTE

Editores

Marcelo Vicentin, Professor Visitante da Universidade de Campinas, Brasil; Professor da Secretária de Educação Pública de São Paulo.

Comissão Executiva Editorial

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Universidade de São Carlos, SP, Brasil

Alda Regina Tognini Romaguera, Universidade de Sorocaba, SP, Brasil

Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Anderson Ricardo Trevisan, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Hortolândia, SP, Brasil

Ezequiel Theodoro da Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Luis Gustavo Guimarães, Universidade Estadual de Campinas, SP, Prefeitura Municipal de Valinho, SP, Brasil

Lilian Lopes Martin Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, MS, Brasil

Arte

Marcelo Vicentin

Editoração

Marcelo Vicentin

PARECERISTAS AD-HOC 2025

Alan Caballero
Andrea Rodrigues Dalcin
Arnaldo Sifuentes Leitão
Breno Lucas da Silva Soares
Daniel Novaes
Dhemersson Warly Santos Costa
Elizabete de Paula Pacheco
Érika Christina Kohle
Eduardo de Oliveira Belleza
Ezequias Cardozo da Cunha Júnior
Evanilson Tavares de França
Isabel Cristina Dornelas da Costa
Isabel Cristina dos Santos Rodrigues
Joselma Silva
Juanielson Alves Silva
Laís Schalch
Laisa Oliveira Guarienti
Laura Henrique Corrêa
Marcelly Camacho Torteli Faria
Marcus Pereira Novaes
Maria Carolina Arruda Branco
Milena Moretto
Mirele Corrêa
Robertinho Junior Cipriano da Silva
Rogério de Melo Grillo
Rubens Antonio Gurgel Vieira
Simone Freitas da Silva Galina
Simone Lopes Benevides
Wesley Baptista
Valéria Garcia Aroeira

EDITORIAL

Marcelo Vicentin

A Edição n. 57 da Revista Linha Mestra traz a primeira parte do Dossiê *Múltiplas Linguagens, Tecnologias Digitais e Educação: práticas de ensino e formação docente na escola*, que busca problematizar conexões contemporâneas com o território da escola por meio da composição com múltiplas linguagens e tecnologias digitais a fim de esboçar retratos dos desafios que acompanham esse campo de estudo.

Nesta perspectiva, o conjunto de textos publicados constroem conexões que dialogam com a proposta deste Dossiê, por apresentarem reflexões sobre as ações desencadeadas pela mobilização de variados recursos expressivos, comunicativos e organizativos com o intuito de ampliá-los e produzir linguagens outras, bem como a crítica em relação às múltiplas linguagens, tecnologias digitais e aos processos comunicativos em circulação nas interações humanas.

Os artigos e relatos de experiência presentes nesta primeira parte do Dossiê, discutem um mundo escolar cada vez mais interconectado, perante a presença das múltiplas linguagens e das tecnologias digitais no campo escolar e as transformações que elas vêm causando à educação. Ou seja, o território escola, também espaços de convivência e aprendizagem, enfrenta o desafio de integrar essas novas demandas, sem a perda do respeito à diversidade cultural e linguística, na adaptação às inovações tecnológicas. Dito isso, pensar as múltiplas linguagens e as tecnologias digitais na escola, requer a valorização de diferentes linguagens, a heterogeneidade de vozes, a interatividade e a produção multissemiótica nos mais diferentes componentes curriculares.

Diante do exposto, esta edição da Revista Linha Mestra se mantém em sua tradição de movimentar-se entre ideias, ao proporcionar a publicação de pensamentos que debatam as múltiplas linguagens e as variadas tecnologias digitais no bojo do campo escolar, mediante práticas pedagógicas, projetos, formação continuada, propostas de avaliação da aprendizagem, métodos de ensino e práticas de extensão.

A Revista Linha Mestra deseja uma boa leitura... e múltiplas conexões.

Dossiê: Múltiplas Linguagens, Tecnologias Digitais e Educação: práticas de ensino e formação docente na escola

Rogério de Melo Grillo¹
Arnaldo Sifuentes Leitão²
Gilson Santos Rodrigues³
Jeferson Antunes⁴
Haydeé Silva Ochoa⁵

*Antes mundo era pequeno
Porque Terra era grande
Hoje mundo é muito grande
Porque Terra é pequena
Do tamanho da antena parabólicamará
Ê, volta do mundo, camará
Ê, é, mundo dá volta, camará
Gilberto Gil⁶*

O contemporâneo produz novas dinâmicas que tornam, a princípio, as distâncias menores. Mas àqueles que atuam com, e no, campo escolar sabem como as distâncias podem ser enormes. Não há como negar os movimentos, as forças que atuam sobre os territórios da escola e as produções de novos modos de ensino e de aprendizagem. E capturar instantes desses movimentos e forças foi a proposta que embasou este dossiê.

Por conseguinte, buscou-se pelo antecipar de movimentos e pelo observar de detalhes que iluminassem um momento, a faúlha que diferentes agentes sociais mobilizam com os mais diversos recursos expressivos, comunicativos e organizativos, a fim de ampliá-los e produzir outras e diferentes linguagens. Mas também permitir a emergência de um agir crítico em relação às múltiplas linguagens, tecnologias digitais e aos processos comunicativos em circulação nas interações humanas.

Dito isso, este dossiê se propõe como uma antena parabólicamará a coletar diferentes e múltiplas vozes a construir com as múltiplas linguagens e às tecnologias digitais que emergem no território escolar, tensionando suas fronteiras, bem como a fazer-lhes a crítica. Para tanto, requereu a valorização de diferentes linguagens, a heterogeneidade de vozes, a interatividade e a produção multissemiótica nos mais diferentes componentes curriculares, mediante práticas

¹ Instituto Federal Sul de Minas, campus Muzambinho

² Instituto Federal Sul de Minas, campus Muzambinho

³ Instituto Federal Sul de Minas, campus Muzambinho

⁴ Universidade Regional do Cariri

⁵ Universidade Nacional Autónoma do México

⁶ PARABOLICAMARÁ, Intérprete: Gilberto Gil. Compositor: Gilberto Gil. *In*: PARABOLICAMARÁ, Rio de Janeiro: WEA, 1991, 1 Álbum, faixa 2 (4,05 min).

pedagógicas, projetos, formação continuada, propostas de avaliação da aprendizagem, métodos de ensino e práticas de extensão.

Entre o que se faz pequeno e que faz grande, este Dossiê, originário desse convite a capturar, refletir e concentrar sinais no dispositivo Linha Mestra, converte-se em 19 textos que amplificam e promovem, em um único sinal, a reflexão sobre o tema em questão. Complementarmente aos textos do Dossiê, mais cinco textos, de demanda contínua, compõem o número, colocando em discussão outras fronteiras do território escola.

A provocação está dada. Permita-se e capture e leia e....

Lúdico na escola: parte da solução ou parte do problema?

Le ludique à l'école : partie de la solution ou partie du problème?

Ludic at school: part of the solution or part of the problem?

Rogério de Melo Grillo¹

Resumo: O objetivo do presente artigo é realizar um “sobrevoo” (na acepção de Deleuze e Guattari) acerca do lúdico na escola, no contexto brasileiro. Parte-se do pressuposto de que a inserção de um discurso sobre o lúdico na escola é uma “tradição inventada”. A partir dos ideais escolanovistas, no Brasil, tivemos a sistematização de uma corrente pedagógica que assumiu o lúdico como recurso de ensino que atendia aos interesses das crianças. Destarte, a concepção de que o lúdico é pedagógico (tradição inventada) deu esteio à produção de dois movimentos discursivos na escola, a saber: a pedagogização do lúdico; e a psicologização do lúdico. A função desse artigo é precisamente denunciar esses dois movimentos, que pouco contribuem para uma possibilidade de se construir contextos com o lúdico na escola.

Palavras-chave: Pedagogização do lúdico; Psicologização do lúdico; Educação.

Résumé: L'objectif du présent article est de réaliser un «survol» (au sens de Deleuze et Guattari) du ludique à l'école, dans le contexte brésilien. Nous partons du principe que l'introduction d'un discours sur le ludique à l'école est une «tradition inventée». À partir des idéaux escolanovistas, au Brésil, nous avons assisté à la systématisation d'un courant pédagogique qui a adopté le ludique comme ressource d'enseignement répondant aux intérêts des enfants. Ainsi, la conception selon laquelle le ludique est pédagogique (tradition inventée) a donné lieu à la production de deux mouvements discursifs à l'école, à savoir: la pédagogisation du ludique et la psychologisation du ludique. La fonction de cet article est précisément de dénoncer ces deux mouvements, qui contribuent peu à la possibilité de construire des contextes ludiques à l'école.

Mots-clés: Pédagogisation du ludique; Psychologisation du ludique; Éducation.

Abstract: The objective of this article is to conduct a kind of “fly over” (in the sense used by Deleuze and Guattari) of ludic in schools in the Brazilian context. It starts from the assumption that the inclusion of a discourse on ludic in schools is an “invented tradition”. Based on the ideals of the New School movement in Brazil, a pedagogical trend was systematized that adopted ludic as a teaching resource that served the interests of children. Thus, the conception that ludic is pedagogical (invented tradition) gave rise to two discursive movements in schools, namely: the pedagogization of ludic; and the psychologization of ludic. The purpose of this article is precisely to denounce these two movements, which contribute little to the possibility of building contexts with ludic in schools.

Keywords: Pedagogization of Ludic; Psychologization of Ludic; Education.

Lúdico na escola: uma tradição inventada

En bref, il est futile de chercher à domestiquer l'expérience ludique, mais il peut être très profitable de reconnaître les attitudes intérieures qui lui correspondent.

Martine Mauriras-Bousquet

¹ IFSULDEMINAS, Muzambinho

A inserção do lúdico² nos discursos educacionais na escola, como ferramenta pedagógica³, emergiu de modo substancial mediante os variados ideários escolanovistas no século XX. No âmbito brasileiro, tais idealizações foram apropriadas especificamente nas décadas de 1920 e 1930, compondo uma nova corrente pedagógica⁴.

Entrementes, é preciso esclarecer que o lúdico não tinha uma concepção única pelos escolanovistas e, tal fator, estende-se ao contexto brasileiro. Ora, pensar o lúdico era, basicamente, tomá-lo como uma atividade livre orientada à formação moral da criança, ou como um “meio de ensinar” certos conteúdos escolares, ou ainda, um modo para “treinar” determinadas habilidades que, por extensão, ajudariam na apropriação/aprendizagem dos alunos.

Inobstante houvesse, à época, variadas perspectivas concernentes ao uso do lúdico na escola, pode-se analisar que a justificativa para a sua adjunção e permanência nessa instituição, dava-se por se tratar de uma “atividade de interesse” da criança. Nesse entendimento, se era algo que interessava às crianças, logo, poderia ser devidamente explorado em termos pedagógicos.

A proposição sobredita pertence a alguns intelectuais escolanovistas (Decroly, Monchamp, Dewey, Claparède e Cousinet) que, por sua vez, deram ao lúdico o status de recurso basilar na escola, visto que, além ser um elemento da cultura infantil, desloca a função do “ouvir, escrever e observar” (ensino tradicional) para o eixo “observar, fazer e criar” (mote da aprendizagem ativa).

No Brasil, essa tradição inventada⁵ ganhou conformação pelos escolanovistas

² É fulcral expor essa breve advertência. Depreendo que o lúdico não é sinônimo de jogo ou brincadeira, mas como uma experiência interna, isto é, algo subjetivo da pessoa. Quer dizer, é uma experiência simbólica-emocional direta e singular (biocultural), que acarreta sentidos diante das mais diversas situações vividas em comportamentos lúdicos (jogo, brincadeira, parlendas, rondas infantis etc.). Nesse sentido, cabe minudenciar que os processos de pedagogização e psicologização do lúdico, em síntese, desconsideram o conceito de lúdico, ao tratá-lo como adjetivo para objetos, discursos pedagógicos e/ou arranjos espaciais na escola. Posto isso, as análises, que se seguem nesse artigo, trarão diferentes discursos e práticas com o lúdico não compactuadas pelo presente professor-pesquisador.

³ Vale enfatizar que no século XIX já havia menção ao termo lúdico, associado ao jogo e à brincadeira, como meio de educar. Partia-se do preceito de que é possível “aprender por meio do lúdico”. Todavia, o lúdico, o jogo, a brincadeira, em linhas gerais, foram assumidos como discursos pedagógicos por intermédio de alguns intelectuais da Escola Nova, a saber, Dewey, Claparède, Decroly, Monchamp, Lee e Cousinet (Wajskop, 1997; Grillo, 2022).

⁴ Cf. Grillo, R. M.; Prodócimo, E.; Gois Júnior, E. O jogo e a “Escola Nova” no contexto da sala de aula: Maceió, 1927-1931. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 345-364, 2016.

⁵ O termo “tradição inventada” engloba tanto as “tradições”, com efeito, inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, como também as tradições que surgiram de forma mais sutil e complexa de se localizar em um dado período histórico. Em resumo, a tradição inventada pode ser compreendida como “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado”. Ver: Hobsbawm, E.; Ranger, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 9.

brasileiros e se avultou particularmente nas décadas de 1980 e 90 (entretanto, sob outra mentalidade). Esse fenômeno pode ser entendido como pedagogização do lúdico (Grillo, 2022; Brougère, 1998). Para esse grupo de pedagogos, o lúdico, ao lado do jogo, da brincadeira e de outros comportamentos lúdicos era, fundamentalmente, um modo para se trabalhar diversos conteúdos (meio ou método pedagógico), ou com um fim em si mesmo, visando momentos de canalização e/ou liberação das energias. Havia alguns casos, em que eram usados para o desenvolvimento de habilidades motoras e à formação moral, essenciais à aprendizagem dos conteúdos escolares.

No entanto, em um dado momento histórico, decorreu-se a ascensão das teorias psicológicas no campo da educação, em particular, as teorizações de Piaget, Vigotski, Wallon, Winnicott, Skinner, Leontiev, tal-qualmente da área da Neurociência, dentre outros. Podemos situar essa conjuntura, no Brasil, na década de 1980 (a nível internacional, esse fenômeno adveio após a década de 1960) em diante, quando muitos pedagogos, em consonância com psicólogos, arrazoaram o lúdico e os comportamentos lúdicos (jogo, brincadeira, parlendas etc.) na escola sob outro arranjo. Em outros termos, de um meio e fim voltados, mormente, aos conteúdos escolares, surgiu a compreensão de que o lúdico poderia (e deveria) ser explorado pedagogicamente como forma para a resolução de conflitos, para o desenvolvimento cognitivo, para desenvolver habilidades socioemocionais, para analisar a personalidade dos estudantes, trabalhar terapias, controlar o comportamento, diagnosticar problemas de aprendizagem, acrisolar as funções executivas, entre outras.

Precipuamente, o lúdico foi reconduzido de uma função em si e/ou como meio, em que se tinha como escopo os conteúdos escolares (pedagogização do lúdico), para a incumbência de promover a cognição na escola. Os discursos sobre “ensinar por meio do lúdico” deram espaço para os efeitos neurofisiológicos e terapêuticos do lúdico em relação ao desempenho escolar (psicologização do lúdico).

Nesses moldes, o escopo do presente artigo é analisar os fatores que corroboraram para a mudança de discurso quanto ao lúdico na escola. Embora as práticas pedagógicas com o lúdico continuem basicamente parecidas, no âmbito educacional brasileiro, os discursos que justificam o lúdico na escola foram bipartidos.

Para tanto, realizou-se uma revisão crítica dos trabalhos de autores pertencentes à Quarta Virada Lúdica (Brougère, 1998; Mauriras-Bousquet, 1984; Michelet, 1986; Farné, 2005; Grillo, 2022), sem perder de vista os escolanovistas das décadas de 1920 e 1930, e à Quinta Virada Lúdica, sendo esta última, um momento de demarcação epistemológica caracterizada pela

Ludopolítica (Grillo, Grando, 2021a, 2021b, 2021c) e pela ênfase na psicologização do jogo (Sutton-Smith, 1996; 1997).

De modo apriorístico, constatou-se que houve uma espécie de bifurcação nos discursos e práticas, realocando o lúdico, de recurso didático e forma de se trabalhar conceitos e conteúdos escolares, para a finalidade de instrumento de análise e terapia, forma de engajamento, condicionamento de comportamentos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais (viés comportamentalista) e cognitivas, mecanismo de controle do tempo livre e, de resto, “tábua de salvação” para a melhoria da aprendizagem em prol do desempenho acadêmico.

O lúdico na escola brasileira: um breve panorama histórico

*Uma brincadeira, por si, é simplesmente uma atividade.
Ela pode ser descrita em seus detalhes, porém as
qualidades lúdicas ou não lúdicas, relativas a essa
atividade, dependerão tanto da vivência atual como de
vivências passadas.*
Cipriano Carlos Luckesi

As décadas de 1920 e 1930, para a educação escolar brasileira, representou o aparecimento do movimento escolanovista. É necessário deslindar que a educação, no período em pauta, sofria um período de reformas sob a influência do movimento reportado. As reformas no Rio de Janeiro (Distrito Federal, à época) em 1922 e 1928 com Fernando de Azevedo, no Ceará em 1922 e 23 com Lourenço Filho, na Bahia em 1924 e 25 com Anísio Teixeira, em Minas Gerais em 1928 com Francisco Campos, em São Paulo em 1920 com Sampaio Dória, ratificam a intensa propalação das teorias dos principais intelectuais da Escola Nova (Dewey, Decroly, Montessori, Kerschensteiner, Ferrière, Claparède e outros).

Essas teorizações confutavam um modelo de ensino veiculado por uma pedagogia considerada tradicional. Dessarte, a Escola Nova alvitava um ensino centrado na criança (estudante), ou seja, em seus interesses e que, sobretudo, colocasse-a em atividade (aprender fazendo). Nessa conjuntura, sobreveio o discurso respeitante à autonomia da criança, da importância de um trabalho individual e coletivo, de maneira criativa e eficiente, coadunada à “liberdade”. Em síntese, a interação entre o professor e o grupo de crianças (estudantes) se tornavam o elemento central para a construção do conhecimento escolar.

Vidal (2003) sublinha que a escola tinha como escopo propiciar espaços de aprendizagem, que a criança pudesse observar, analisar, vivenciar e experimentar, com vistas à

construção do seu próprio saber. Destarte, houve um deslocamento do “ouvir, ver e copiar” (inatividade) para o “ver, participar e fazer” (atividade), quer dizer, o enfoque é a aprendizagem ativa e não mais o ensino tradicional passivo.

Isso posto, o material escolar é reformulado, dando predileção a objetos mais “lúdicos”, envolventes, pelos quais as crianças pudessem experienciar (“aprender fazendo”). *Pari passu*, estes objetos facilitariam a apropriação de conteúdos escolares básicos, como Língua Portuguesa e Matemática, oportunizando igualmente a educação dos sentidos, a experimentação de problemas e concepção de sala de aula mais atrativa à infância. Eis então que o lúdico se torna um protagonista, trazendo com sigio o jogo e a brincadeira como métodos.

Para os pedagogos da Escola Nova, o jogo e a brincadeira eram atividades lúdicas, *par excellence*, porquanto eram elementos peculiares da cultura infantil, ou seja, atividades próprias da infância. Entretanto, essa relevância não era suficiente. Era fundamental “domar” o lúdico, metodizar o jogo e a brincadeira, canalizar os afetos, controlar possíveis comportamentos imprevisíveis oriundos do lúdico. Domar o lúdico, à época, foi, em especial, transformá-lo em um meio de ensino (recurso didático).

À guisa de exemplificação, a 2ª edição da Revista de Ensino (1927), trouxe em seu imo o artigo “O Corpo Humano” (p. 52-54), publicado pela professora Maria Rosalia Ambrozzio. Esse texto apresenta “uma forma lúdica” para trabalhar com o corpo humano. Primeiro, sugere-se meios para atrair a atenção das crianças, como deixar a aula mais alegre. Segundo, é necessário indicar, sempre que possível, uma “brincadeira interessante” para se ensinar algum conteúdo, conquanto a atividade não seja uma brincadeira em sua essência.

Em suma, é preciso domar o lúdico, ou seja, pegá-lo emprestado tendo em vista a veiculação de conteúdos escolares. Aqui cabe uma ressalva. Percebe-se que, afora o lúdico, materializado nos comportamentos lúdicos, ser efetivamente ideado como uma atividade para iniciar ou findar um conteúdo (e.g., um jogo de dominós para a matemática), era tal-qualmente elemento de sedução e barganha, quando concernia ao ato de ensinar.

A título de exemplo, Claparède (2010) já defendia esse posicionamento: “[...] se o jogo corresponde a uma necessidade constante da criança, que auxiliar precioso não será para o educador que saiba servir-se dele!” (p. 64). Sinteticamente, pelo lúdico, não se tem somente a incumbência de se ensinar conteúdos escolares ou desenvolver a moral e/ou habilidades físicas. Ora, tem-se também a função de atrair e instruir a criança na esfera escolar e, principalmente, disfarçar os exercícios escolares, para impedir o fastio e, ao mesmo tempo, incutir valores morais. Era preciso não deixar a criança tergiversar em relação aos objetivos pedagógicos.

Outrossim, a diretora do Instituto Profissional Ferreira Vianna (Rio de Janeiro), Mercedes Dantas, em conferência proferida em Maceió no ano de 1930⁶, advogou a favor das teorias de J. Dewey, A. Ferrière, P. Bovet, G. Stanley Hall e G. Kerschensteiner. Ela realçou que a atividade espontânea e a experiência física da criança com o meio, a partir de “atividades lúdicas”, trabalhos manuais e jogos de construção, permitem que as crianças adquiram conhecimentos escolares de forma ativa, bem como desenvolvam a autodisciplina e a autonomia (liberdade), e tenham uma moral (Dantas, 1930).

Vejamos o seu posicionamento: “Segundo Karl Groos ‘biologicamente falando, o jogo teria por fim preparar o pequenino ser para a vida adulta’. Édouard Claparède adotou a teoria do jogo de Groos, applicando-a á educação. O jogo é trabalho espontâneo, a primeira modalidade do trabalho infantil” (Dantas, 1930, p. 10).

No mesmo prisma de M. Dantes, Calderaro (1931), que entendia o lúdico como sinônimo de jogo, explana que “[...] o jogo não está tomado como a unica actividade infantil, senão como fundamento de outras actividades” (p. 14). Abreviadamente, o texto de Calderaro (1931) expõe que o jogo tinha o papel de ser um instrumento utilitário, o qual ancorava um objetivo maior, que é o ensino dos conteúdos escolares. À vista disso, toda e qualquer atividade poderia ser lúdica, desde que o professor fosse criativo, dado que “[...] o menino está sempre predisposto a chamar brinquedo a toda a actividade que o mantenha alegre” (Calderaro, 1931, p. 14).

Em termos gerais, o lúdico era preconcebido como o *modus operandi* à valorização da liberdade das crianças e um modo eficiente de dirimir os exercícios repetitivos e de memorização correspondentes a uma pedagogia tradicional. Sob outro enfoque, essa liberdade carregava consigo responsabilidades, pelo fato de a liberdade de ensino não excluir a obrigação escolar⁷. Aliás, educava-se para um suposto exercício da liberdade, contudo a liberdade era controlada e direcionada.

Portanto, a Escola Nova construiu um tipo de “lúdico à brasileira”, considerando que: pode-se ensinar conteúdos escolares de maneira prazerosa por intermédio de comportamentos lúdicos (jogo, brincadeiras, ações com brinquedos, trava-língua etc.); o lúdico auxilia na preconização dos interesses das crianças na escola; o lúdico pode ser instrumento de barganha; e, de resto, há um desenvolvimento de habilidades para ajudar no desempenho escolar. Ora, essa pedagogização do lúdico permaneceu em voga e, notadamente, exerceu uma dominância

⁶ Esta conferência foi publicada na 20ª edição da Revista de Ensino (1930), sob o título: “A Escola Activa”.

⁷ Cf. Carlos da Silveira, Do papel educativo da escola primaria. **Revista de Ensino**. Maceió, v. 2, n. 7, p. 17-41, 1928..

até o final dos anos 1980.

A quarta virada lúdica e a “nova” pedagogização do lúdico

Ao utilizar o jogo como objeto pedagógico o professor deveria ter a concepção de que o ensino deve ser lúdico e de que o objetivo final é o conceito científico.
Manoel Oriosvaldo de Moura

Na década de 1980, houve um movimento em prol da infância, encabeçado pela Unesco e intelectuais como A. Michelet, G. Brougère, M. Mauriras-Bousquet, J.-P. Rossie, R. van der Kooij, M. Sarmento, W. Corsaro, entre outros. Estes estudos e ações, resumidamente, alavancaram inúmeras pesquisas em várias partes do mundo. No Brasil, houve um *boom* de pesquisas com o lúdico, jogo, brinquedo, brincadeira neste período, em meados dos anos 1980 e década de 1990, que promoveram ainda mais uma pedagogização do lúdico.

Não podemos olvidar que, na década de 1990, no Brasil, apareceram alguns estudos dissidentes quanto a essa perspectiva⁸. Essas pesquisas sinalizaram que o lúdico não era sinônimo de jogo ou brincadeira, mas uma espécie de sentimento que se tem quando se joga ou brinca. A partir desse preceito, esses autores trouxeram à luz do debate uma distinta concepção para o lúdico na escola, abnuindo das propostas em voga. Em outras palavras, defenderam os comportamentos lúdicos como elementos de uma cultura lúdica, que podem ou não ser pedagógicos, assim como, podem ou não ser lúdicos, a depender da intencionalidade do docente.

Nesse sentido, os trabalhos de Grando (1995, 2000) e Moura (1992, 1996), e.g., conceberam o jogo como um problema em movimento e/ou conteúdo. Nesses termos, o lúdico seria o processo, a experiência interna na relação dos alunos como o jogo, por exemplo. Destarte, esses autores contestaram a ideia de que o jogo ou a brincadeira são pedagógicos e lúdicos por si só e, por isso, podem ser instrumentos educativos *par excellence* (preceito medular da pedagogização do lúdico).

No entanto, essas pesquisas dissidentes tiveram mais impacto na década seguinte (2000). De certo modo, esses estudos pouco abalaram o controle acadêmico e pedagógico exercido pelos pedagogos e pesquisadores da pedagogização do lúdico, a saber: Paulo N. Almeida, Adriana Friedmann, Marcelo Tavares, Luiz A. Lorenzetto, Fábio O. Brotto, Kátia M. Passos, Elvira Lima, Cristina Otero, Maria Angela Barbato Carneiro, Zenaide Galvão, dentre

⁸ Grando (1995, 2000); Moura (1992, 1996).

outros.

O movimento de pedagogização do lúdico, em conjunto com as propostas curriculares construídas a partir da década de 1990, deixaram poucas evidências respeitantes a um trabalho pedagógico com o lúdico, especificamente, explicitando uma possível didática para os mais variados comportamentos lúdicos. Adstrito a isso, havia uma ausência de pesquisas que tratavam do lúdico e do papel do professor, no que tange aos métodos e procedimentos avaliativos, que poderiam ser usados em um trabalho pedagógico com comportamentos lúdicos.

Nesse entendimento, nas décadas de 1980 e 90, conquanto seja marcada por um período de efervescência em relação ao lúdico na escola, pouco se fez para uma exploração das potencialidades e possibilidades pedagógicas quanto aos comportamentos lúdicos. Ademais, não se sistematizou os conhecimentos que poderiam ser desenvolvidos e em que medida os comportamentos lúdicos proporcionariam a apropriação de conceitos via conteúdos escolares. Tínhamos muitas proposições, muito discurso, mas pouca evidência prática em termos de pesquisa e/ou ações pedagógicas.

À guisa de exemplo, os trabalhos de Leal, Albuquerque e Leite (2005) e de Dias (1996) sustentaram que o ato de brincar/jogar na escola ajudaria na alfabetização, a questão é: como? Em linha teórica análoga, Kishimoto (1994, 1996, 2010) e Rodrigues Neto (2008) asseveraram que jogar e brincar alavancam aprendizagens no campo da linguagem e da matemática. A questão é: como? No mais, os estudos de Kishimoto (1994, 1996), Wajskop (1997) e Friedmann (1995), que propuseram o jogo e a brincadeira livre na escola, como favoráveis às aprendizagens. A questão é: como?

Em contraposição a esses pressupostos, depreendo que se não há um planejamento de intervenção com a brincadeira ou o jogo, contendo objetivos, métodos, procedimentos avaliativos e possíveis problematizações, esses comportamentos lúdicos terão a função de “placebo”⁹.

Cabe aclarar que não há recomendação, por parte desses autores, de um trabalho efetivamente didático-pedagógico, ou dados empíricos, que comprovem a proficuidade do lúdico (via jogo/brincadeira) na alfabetização ou no letramento matemático. Ou ainda, como

⁹ Se o jogo ou a brincadeira forem justificados na escola como pedagógicos, porém tiverem a finalidade de tão apenas oportunizar o “jogo pelo jogo” em situações de sala de aula, ou seja, sem objetivar a construção de algum conceito, ou a apropriação de algum conteúdo, por exemplo, então, tornam-se “placebos”. Ora, “ele [comportamento lúdico] tem, do ponto de vista do desenvolvimento individual, tanto efeito quanto um placebo na medicina: é água destilada que se faz passar por medicamento”. Ver: Leif, J.; Brunelle, L. **O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 105.

alvitrou Rodrigues Neto (2008), ao indicar que o xadrez era lúdico e pedagógico *per se*, porque havia uma matemática em suas regras, peças e formas de marcação de pontos, tais como: plano cartesiano, movimentação das peças, valores das peças, formas do tabuleiro e das peças. Construir peças ou tabuleiro (estrutura do jogo), não garante a apropriação de conhecimento matemático em situações de jogo.

Essas lacunas, possivelmente, engendraram um novo movimento. Ao que tudo indica, despontava, então, a psicologização do lúdico, como modo de comprovar a eficiência e eficácia desses comportamentos lúdicos para a escola. Não mais discutir a aprendizagem dos conteúdos escolares por intermédio do lúdico, e sim o desenvolvimento cognitivo e emocional como elemento fulcral. Quem joga ou brinca desenvolve habilidades cognitivas e funções executiva (atenção seletiva, concentração, memorização, controle inibitório etc.). Esse se tornou o novo argumento para se justificar o lúdico na escola. É aqui que emergem outros pesquisadores e psicólogos: Lino de Macedo, Nelson Rosamilha, Rosely P. Brenelli, Ricardo L. Camargo, Paulo C. Vasconcelos, Edda Bomtempo, Airton Negrine, Wilson da Silva, Zilma de Oliveira, Ana Maria Oliveira, Maria Librandi da Rocha, Katia Veillard, Vera Barros de Oliveira, dentre outros. Os mencionados pesquisadores se dedicaram a analisar o lúdico e os comportamentos lúdicos sob a égide de pesquisadores renomados no campo da Psicologia, como Piaget, Vigotski, Skinner, Wallon, Winnicott etc.

É preciso uma ressalva: autores como Lino de Macedo e cols., Rosely P. Brenelli, Zilma O. Oliveira, Paulo S. Emerique, dentre outros, construíram modelos de intervenção com o lúdico na escola, buscando um liame entre Pedagogia e Psicologia. Embora tenham contribuído significativamente para um trabalho pedagógico com comportamentos lúdicos, esses autores geraram uma espécie de Psicopedagogia do Lúdico na década de 1990 e início da década de 2000. Essa vertente transitou entre uma proposta pedagógica inovadora para o lúdico (materializado no jogo e na brincadeira, em especial), e uma psicologização dos comportamentos lúdicos na escola.

Em suma, o discurso se transmutou das práticas com o lúdico em sentido coletivo e educacional (pedagogização), para a individualização dessas práticas (psicologização). Ora, a educação, a partir disso, tornou-se uma “aprendizagem mensurável”, mediada por habilidades e processos cognitivos, os quais são aferidos mediante testes padronizados.

A psicologização do lúdico: o advento da ludopolítica e das práticas de ludicização

By imploding consumption and play, gamification makes play itself into a commodity, thus bringing it into the service of the capitalist system.

P. J. Rey

Em 1999, Celso Antunes publicou o livro “Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências”. Na introdução da obra em pauta, ele frisou que: “[...] neste Manual empregamos a palavra “jogo” como um estímulo ao crescimento, como uma astúcia em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do viver” (Antunes, 1999, p. 11). Esse é um exemplo nítido de psicologização do lúdico. No mais, vale salientar que esse autor confunde, em grande parte do livro, lúdico com jogo e brincadeira, tratando-os ora como sinônimos, ora como atividades distintas. Independentemente disso, a obra tem seus baldrames na Psicologia e na Neurociência. Ora, o discurso então se resume em: o lúdico só pode se justificar na escola, se corroborar para o desenvolvimento cognitivo.

Haja vista tal posicionamento no final da década de 1990, Sutton-Smith (1996), alguns anos antes, já denunciava a psicologização do lúdico. Para esse intelectual, reconhecer o lúdico como um objeto ou atividade exterior em relação à pessoa, é uma imprecisão conceitual. Além disso, trabalhar com comportamentos lúdicos, por esse ângulo, é focar em processos cognitivos em sujeitos isolados. Dito de outro modo, não basta mais ensinar ou construir conceitos pelo jogo ou brincadeira (ou outros comportamentos lúdicos), mas sim desenvolver estruturas cognitivas, funções executivas, estratégias de motivação e autocontrole (vieses da Neurociência), espaço para esquemas de reforçamento (prisma behaviorista), repetição, generalização e assimilação (acepção piagetiana).

Ora, não almejo indagar tais pressupostos teóricos no presente texto. Meu intuito é analisar o porquê que há discursos pedagógicos que se ancoraram nos supracitados preceitos, tendo em vista que esses postulados não foram pensados para a escola. Isso me leva a inferir que, com o advento das teorias da Psicologia do Desenvolvimento no Brasil pós-1980, da Neurociência no final da década de 1990, e da entrada destas áreas de conhecimento nas pesquisas educacionais em universidades e na formação de professores, houve um reposicionamento relativo aos discursos sobre o lúdico e os comportamentos lúdicos (especialmente, jogo e brincadeira) na escola.

Como exemplo, temos o xadrez, que foi tomado como um “jogo educativo por si só”, mediante artigos e estudos correspondente à prática do xadrez escolar. Esses estudos se

preocuparam em expor o valor cognitivo do xadrez e suas qualidades, por intermédio de pesquisas quantitativas e os dados coletados por testes psicológicos (Silva, 2004; Alves, 2006; Oliveira, 2005). Pois bem, essas pesquisas analisaram, mormente, as estruturas cognitivas dos sujeitos (jogadores de xadrez), em uma perspectiva da epistemologia genética de Piaget. Basicamente, detiveram-se em levar o xadrez à escola e propor práticas específicas (comparando a *expertise* no xadrez) aos estudantes (sujeitos da pesquisa), embasadas em testes piagetianos (Teste do Pêndulo, Teste do Líquido etc.). Muitas dessas pesquisas foram desenvolvidas com sujeitos isolados ou elegendo grupos (experimental e controle), com o propósito voltado mais em validar instrumentos da Psicologia e em compreender o valor quantificável do xadrez em termos cognitivos.

À vista disso, surgem as “afirmações” de que a prática do xadrez, ou seja, apenas pelo ato do jogar, desenvolve-se as funções executivas, o raciocínio lógico, a inteligência e, sobretudo, melhora o rendimento escolar. Entrementes, essas pesquisas não demonstram “um caminho” para que isso se consolide, mas unicamente o “ponto de chegada”. Vale estender esses discursos aos demais comportamentos lúdicos utilizados no cotidiano escolar. Isso é notório nas décadas de 1990 e 2000, quando grande parte dos manuais dedicados ao lúdico, aos jogos, às brincadeiras, bem como os livros de xadrez, trazia em seu bojo indicações acerca dos objetivos e benefícios para os alunos. Por outro lado, esses manuais não divulgavam os indícios concretos que comprovassem as afirmações mencionadas.

A partir da década de 1990, dimanaram muitos discursos que situam o jogo, a brincadeira, a gamificação e o xadrez como lúdicos por excelência, treinamento mental, ginástica da mente, ferramenta pedagógica que desenvolve a inteligência ou que melhora o desempenho do raciocínio lógico, dentre outros desígnios. Essas asseverações repousam sob o esteio de uma psicologização. Vejamos alguns exemplos respeitantes ao jogo, à brincadeira, à gamificação e ao xadrez na escola, que são mais “discursos sobre”, do que evidências derivadas de pesquisas científicas. Seguem os exemplos com grifos meus:

O xadrez treina o cérebro e ajuda a organizar o modo de pensar, exercita o raciocínio e a concentração, estimula a paciência e a disciplina, pois é um jogo que exige análise em cada movimento. [...] de forma lúdica tem como objetivo chamar a atenção dos jovens para essa modalidade de jogo (Bragança, 2023).

[...] essa brincadeira tem muitas funções úteis, como possibilitar à criança a aprendizagem de algumas regras morais, a obtenção de noções de espaço e tempo, o trabalho com noções de Matemática e Física, assim como a sua sociabilização através da cooperação e da competição. Este jogo contribui também para o desenvolvimento da cognição, levando a criança a pensar,

analisar e tomar decisões (Friedmann, 1995, p. 56).

A inserção do Xadrez na vida escolar do aluno também visa fazer com que ele aprenda a lidar com problemas de maneira mais calma, tranquila e objetiva, proporcionando aumento da sua capacidade de processar informações e formar cidadãos íntegros através de uma atividade lúdica (Bandeirantes, 2019).

Resolver problemas, exercitar a criatividade, tomar decisões, trabalhar em equipe, controlar as emoções, praticar a empatia. O desenvolvimento dessas e de outras habilidades em sala de aula é a proposta da *Mind Lab*, empresa com sede em Israel que trabalha com pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais inovadoras. Por meio do programa *MenteInovadora*, jogos de raciocínio são usados para facilitar a assimilação de conteúdos na prática, estimulando habilidades socioemocionais e cognitivas. O resultado é uma melhoria de 10% nas notas e de 12,5% na capacidade dos alunos guardarem os conteúdos aprendidos, de acordo com a empresa (Fundação Vivo Telefônica, 2018).

A nossa rede [...] tem um potencial extraordinário para que possamos difundir esse que é um jogo de extrema importância em especial para as crianças, para os adolescentes, para os jovens. Porque através do xadrez as pessoas aprendem a raciocinar. Através do xadrez as pessoas aprendem a meditar, através do xadrez as pessoas aprendem a ter autocontrole. E o xadrez é um esporte que integra. O xadrez é um esporte que agrega (SME/SP, 2011, p. 10).

O sistema de gamificação promove uma aprendizagem mais profunda e estimula competências socioemocionais como curiosidade, exploração, raciocínio lógico e aprendizagem pela descoberta, tudo em um ambiente lúdico e interativo (São Paulo, 2019).

[...] o uso de jogos na educação infantil favorece o envolvimento, a motivação e o aprimoramento de competências cognitivas e socioemocionais (Carvalho, Silva, 2020, p. 33).

O Jogo da Memória é uma atividade que estimula diversas áreas cognitivas. Ao participar desse jogo, os jogadores desenvolvem a concentração, exercitam o cérebro e melhoram a atenção. Além disso, o Jogo da Memória contribui para o aprimoramento das habilidades cognitivas, como o pensamento mais rápido e o foco aprimorado. Essa prática também fortalece as funções cerebrais, proporcionando um treinamento eficaz para a memória visual (Massalai, Pereira, Coutinho, 2024, p. 11).

Do ponto de vista neurológico, a gamificação ativa os sistemas de recompensa do cérebro, liberando dopamina e promovendo uma sensação de prazer e satisfação, podendo aumentar a motivação intrínseca dos alunos e facilitar a formação de memórias de longo prazo (Batista da Silva, Richard de Paulo, 2025, p. 1).

Para a neurociência, a aprendizagem é resultado do treino, esforço ou estudo. Ao incorporar elementos de gamificação, como recompensas e desafios, a motivação dos alunos para participarem ativamente das atividades de aprendizado pode aumentar, fazendo-os empregar mais esforço para alcançarem os objetivos educacionais (Batista da Silva, Richard de Paulo,

2025, p. 1).

Os discursos supra-aludidos igualmente ecoam em trabalhos celebrados no âmago da psicologização do lúdico, especificamente: Wilson da Silva, notadamente o livro “Xadrez Para Todos: A Ginástica da Mente” (o título já fala por si só); Plataforma Impulsiona, que fornece o conteúdo digital: “Xeque-mate: o xadrez mostra o seu jogo (Impulsiona, 2017). A plataforma em pauta diz respeito a conteúdos direcionados a professores, coordenadores pedagógicos e demais agentes educacionais atuantes no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, com ênfase na ideia de que o jogo deixa o jogador mais inteligente; o trabalho de Santos, Franqueira e Viana (2025) exposto no livro “Neurociência e Gamificação: Criando experiências de aprendizagem inclusivas com tecnologia”, que, resumidamente, enfoca nas competências cognitivas e socioemocionais mediante o jogo e a gamificação.

Esses exemplos se embasam nos adágios: “aprenda como exercitar seu cérebro de uma forma lúdica e inteligente”, “o xadrez é uma guerra lúdica da mente”, “o xadrez é uma ginástica da inteligência”; “o jogo desenvolve as competências socioemocionais”, “a gamificação motiva e engaja os alunos”. Posto isso, o lúdico, por seu turno, tem sido, cada vez mais, empregado para fortalecer um discurso propendido ao engajamento e às habilidades socioemocionais nos estudantes (inclusive, esse discurso atravessa a BNCC).

A própria BNCC dá ensejo à compreensão de que o lúdico é uma “atividade” (sinônimo de jogo ou brincadeira, por exemplo) ou um “instrumento pedagógico” (atividade utilitária), mas não algo subjetivo (estado interno do sujeito). Essa omissão conceitual da BNCC tem transmutado o lúdico em quaisquer objetos e situações externas aos sujeitos.

Em suma, esses discursos são proliferados, galvanizados e, subsequentemente, vão se arraigando no imaginário social dos agentes da escola (professores, coordenadores etc.) que, por conseguinte, passam a acreditar que somente a prática com comportamentos lúdicos (sem uma intencionalidade mais elaborada) já suficiente para desenvolver a cognição.

Ademais, com o surgimento da quinta virada lúdica, precisamente, com a eflorescência da Neurociência, da gamificação e dos discursos da ludicização¹⁰, na década de 2000, a

¹⁰ Ato discursivo de tornar lúdico o que não é. Por exemplo, dizer que um brinquedo é lúdico porque é colorido e tem diversas funcionalidades como sons e movimento. Ou ainda, dizer que uma reunião de trabalho é lúdica, em razão de possuir uma dinâmica de debate e exercícios apoiados em Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação. É por intermédio de discursos como estes, que surge a Gamificação, os jogos empresariais e outras técnicas de *marketing*, alicerçadas no lúdico (visto como algo externo à pessoa) como forma de desenvolver a criatividade e valorizar o divertimento a favor da produção e da satisfação no trabalho. Para mais detalhes, ver: GRILLO, R. M. **Ludopolítica: práticas de ludicização. 1º Simpósio Internacional da ABBRI: “A Brinquedoteca nos diversos contextos”**, jan. 2021.

psicologização do lúdico ganhou mais ênfase nos discursos pedagógicos. Em consonância com a gamificação, o próprio jogo vem se consolidando em variadas práticas de ludicização na escola, tais como: os jogos cognitivos; a avaliação gamificada; a ideologia “do it”; as atividades *maker*; os formulários com visual de jogo (mas não é jogo); as atividades no formato *Canva*; as dinâmicas de engajamento; os *quizzes* (*Kahoot*, *Mentimeter* etc.); as trilhas de aprendizagem lúdica. Fundamentalmente, são técnicas que se respaldam em uma suposta extensão do paradigma do jogo e do lúdico, tendo como argumento a essencialidade em se agradar (“lúdico”) em vez de oprimir (“trabalho”, “tarefa”, “obrigação”).

Conquanto a quinta virada lúdica traga muitos elementos teóricos e metodológicos das viradas lúdicas precedentes, de maneira especial, da quarta virada lúdica, é axiomático o aparecimento de um discurso concernente ao lúdico na escola, fundamentado por novos estudos alusivos ao comportamento humano, à neurociência (neobehaviorismo, cognitivismo) e aos novos paradigmas apregoados pelas Metodologias Ativas (neotecnicismo, neoescolanovismo etc.).

Poslúdico...

O desempenho frustra novamente a aproximação entre trabalho e jogo. Ele priva o lúdico de todo o jogo e o transforma novamente em trabalho. O jogador se dopa e se explora, até que ele se arruine com isso.
Byung-Chul Han

Enceta-se a presente seção tomando o problema apresentado nesse texto, que também é o título, afinal, “o lúdico na escola é parte da solução ou parte do problema?”. Primeiramente, é precípuo destacar que no bojo da Escola Nova, no Brasil, formaram-se, a rigor, três concepções de lúdico no contexto escolar: o lúdico como brincadeira e jogo livre (visando à formação moral e à negociação referente às tarefas escolares); o lúdico como recurso didático (voltado à aprendizagem de conteúdos); e o lúdico como uma atividade para o treinamento de habilidades motoras e mentais. Apesar destas distintas concepções, nas décadas de 1920 e 1930, os discursos convergiam para a ideia de que o lúdico era uma atividade importante na aquisição de conteúdos escolares pelas crianças. Essa faceta se estende até os dias atuais, com realce nas décadas de 1980 e 90.

Por sua vez, nas décadas de 1980 e 90, mesmo que seja marcada por um período de eferescência em relação ao lúdico na escola, pouco se fez para uma exploração das potencialidades e possibilidades pedagógicas no tocante à materialização do lúdico via jogo,

brincadeira etc. Aliás, não se sistematizou os conhecimentos que poderiam ser desenvolvidos e em que medida o lúdico, de algum modo, viabilizaria a apropriação de conteúdos escolares. Foi um período prolífico em proposições e discursos, contudo, com poucos indícios práticas em termos de pesquisa e/ou ações pedagógicas.

No que tange à psicologização do lúdico no Brasil, a partir da década de 1980, esse movimento não anulou a pedagogização, porém demarcou um território. Pois bem, decorreu um tipo de deslocamento discursivo que reposicionou o lúdico e abriu flancos para a entrada da gamificação na escola. Não se trata mais de tomar esse comportamento lúdico como recurso didático e modo de se trabalhar conteúdos escolares e/ou conceitos científicos. A ênfase, após a psicologização, volta-se à concepção de lúdico como instrumento para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, meio de análise e terapia (ludoterapia, ludodiagnóstico), forma de engajamento, sistema de recompensa cerebral, mecanismo de controle do tempo livre, condicionamento de comportamentos (preceito comportamentalista), promotor de autoeficácia, estimulação das funções cognitivas e da proatividade etc.

Em síntese, a psicologização do lúdico na escola engendrou um deslocamento da educação à aprendizagem, com ênfase no cognitivismo. Dito de outro modo, uma espécie de conversão do direito a aprender, em uma lista de objetivos conteudinais pautado por habilidades, desconsiderando os aspectos sociais, políticos, éticos e democráticos da educação. Isto é, propugna uma aprendizagem mensurável por meio de avaliações externas (testes padronizados). A gamificação, no que lhe diz respeito, vem a contribuir com esse processo, pois, bem como os exames/testes, esse mecanismo/recurso é fechado e linear em sua essência.

Em convergência, Biesta (2013, p. 43) avança que devemos ser cautelosos ao usar uma linguagem da aprendizagem, “[...] não só porque esse uso poderia solapar o nosso profissionalismo como educadores, mas também porque poderia desgastar uma discussão aberta e democrática sobre o conteúdo e o objetivo da educação”.

Rey (2015), em concatenação à ideia referida, depreende que todo o sistema gamificado, implantado na escola, é racionalizado, manipulado e visa estímulos-resposta e recompensas. Portanto, é oposto ao jogo, uma vez que suprime o potencial criativo que o jogo e o lúdico possuem. O jogo é um tipo de problema ou contexto aberto, todavia, a gamificação é “fechada”, porquanto leva o sujeito a uma trilha de respostas de modo linear, intencionando a motivação, o engajamento e o treino de habilidades. Ora, isso desconsidera que a educação abrange processos de ensino e aprendizagem em prol de um desenvolvimento que contribua à formação crítica, política, cultural e estética, de modo adstrito.

Ambas as vertentes (pedagogização e psicologização do lúdico), afinal, contribuíram substancialmente para a desreferencialização¹¹ do lúdico. Por consequência, esse processo tem transformado o lúdico em quaisquer objetos, discursos e/ou situações externas aos sujeitos. Como culminância, tem retroalimentado a formação de ideários propagandísticos, mercadológicos e corporativistas atinentes ao lúdico. Isso impactou a educação, pois deu abertura às práticas de ludicização na escola.

À guisa de fechamento, é necessário trazer à baila Michel Foucault. Esse intelectual francês aludiu que a função da crítica é evidenciar que as coisas não são tão manifestas quanto se acredita. Esse é o papel do presente texto. Não intencionei abrenunciar esses movimentos espalhados nos discursos acerca do lúdico na escola, porém, escrutinar que existe um confronto, amiudadamente velado, entre esses dois paradigmas (pedagogização e psicologização). Além disso, objetivei denunciar a preocupação contemporânea que se remete a uma tentativa de encaixar o lúdico nos moldes da Neurociência, em especial, como *slogan* propagandístico. Infelizmente, o discurso atual evidencia que não basta mais focar em uma linguagem da educação (formação ética, estética, cultural, política) e da apropriação de conteúdos escolares (patrimônio cultural da humanidade) por intermédio do lúdico. Ao menos no contexto atual, os discursos sobre o lúdico, predominantemente na esteira da psicologização, têm se pautado no engajamento, na motivação, no condicionamento de comportamentos, no desenvolvimento da autoeficácia, na ampliação da cognição, das funções executivas e dos aspectos socioemocionais dos estudantes. Em conclusão, reitero que se faz peremptório lutar contra o esvaziamento conceitual no que se refere ao lúdico, já que esse movimento, atrelado a outras ações políticas e empresariais, tem construído pontes para a privatização da educação pública.

Referências

ALVES, I. P. **Níveis de construção dialética espaço-temporal no jogo de xadrez e desenvolvimento de possíveis em escolares**. 2006. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

¹¹ É o processo de inflação de signos em detrimento da significação. Isto denota usar mais signos em vez de interpretações e conceptualizações relativas às coisas reais, ou seja, dispensar os significados oblitera as referências conceituais. Dito isso, desreferencializar é apartar o seu conceito de seu referente. Subsequentemente, convertendo o conceito em uma palavra (signo) desprovida de significação. Como defluência da reiteração e veiculação de várias informações assaz desarticuladas, tem-se dirimido o referencial da palavra, o que redundava na emancipação do signo linguístico (a palavra) em relação ao seu referente. Ver: Franco Berardi, **Asfixia: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem**. São Paulo: Ubu, 2020; Rogério de Melo Grillo e Regina Célia Grandó. A BNCC e a transmutação do lúdico em *flatus vocis*. In: **Processos formativos em educação matemática: encontros, contextos, narrativas e colaboração**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, v. 1, p. 353-378.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

AMBROZZIO, M. R. O corpo humano. **Revista de Ensino**. Maceió, v. 1, n. 2, p. 52-54, 1927.

BANDEIRANTES. Município implanta xadrez como disciplina nas escolas de tempo integral. **Prefeitura Municipal de Bandeirantes** 25 fev. 2019. Disponível em: <https://www.bandeirantes.pr.gov.br/noticia/407/municipio-implanta-xadrez-como-disciplina-nas-escolas-de-tempo-integral>. Acesso em: 02 nov. 2025.

BATISTA DA SILVA, R.; RICHARD DE PAULO, J. Gamificação na educação: as bases neurológicas e psicológicas para sua utilização. **Revista Tecnia**, v. 9, n. 2, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnica/article/view/1589>. Acesso em 02 nov. 2025.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRAGANÇA. Projeto xadrez na praça. **Prefeitura Municipal de Bragança**, 2023. Disponível em: www.braganca.pa.gov.br. Acesso em: 04 out. 2025.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed editora, 1998.

CALDERARO, J. D. Plano da Escola Nova. **Revista de Ensino**. Maceió, v. 5, n. 23, p. 9-22, 1931.

CARVALHO, E. P.; SILVA, T. R. **Benefícios da gamificação no processo de aprendizagem infantil**. São Paulo: Editora Educação, 2020.

CLAPARÈDE, E. Textos escolhidos. In: HAMELINE, D. (org.). **Édouard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010, p. 37-132.

DANTAS, M. A Escola activa. **Revista de Ensino**. Maceió, v. 4, n. 20, p. 3-12, 1930.

DIAS, M. C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 45-56.

FARNÉ R. Pedagogy of play. **Topoi**, v. 24, n. 2, p. 169-181, 2005.

FRIEDMANN, A. Jogos tradicionais. **Idéias**, n. 7, p. 54-61, 1995.

GRANDO, R. C. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da Matemática**. 1995. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, 1995.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, 2000.

GRILLO, R. M. “(Re)Construindo as pontes de Castália: algumas reflexões sobre o lúdico”. In: GRILLO, R. M.; SCAGLIA, A. J.; CARNEIRO, L. T. (org.). **Em defesa do jogo**: diálogos epistemológicos contemporâneos. Curitiba: Editora Appris, 2022, p. 159-208.

GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. **O xadrez pedagógico e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2021a.

GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. Ludopolítica: a ditadura da ludicização. **Brazilian Journal of Policy and Development**, v. 3, n. 3, p. 145-163, 2021b.

GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. Ludopolítica: práticas de ludicização. *In*: SAKAMOTO, C. K.; MALTA CAMPOS, M. C. (orgs.). **Brincar, cuidar e educar**. São Paulo: Gênio Criador Editora, 2021c, p. 32-49.

IMPULSIONA. Instituto Península. Xeque-mate: o xadrez mostra o seu jogo. **Impulsiona**, 2017. Disponível em: www.impulsiona.org.br. Acesso em: 02 out. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 13-43.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 90, p. 4-7, 2010.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. B. S. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 111-131.

MASSALAI, R.; PEREIRA, C. M.; COUTINHO, D. J. G. Estimulando as funções cognitivas: estratégias e jogos para desenvolvimento cognitivo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 2442-2455, 2024.

MAURIRAS-BOUSQUET, M. **Théorie et pratiques ludiques**. Paris: Economica, 1984. (Collection La Vie Psychologique).

MICHELET, A. El maestro y el juego. **Perspectivas**, v.16, n.1, p. 117-126, 1986.

MOURA, M. O. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. 1992. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), 1992.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 81-97.

OLIVEIRA, F. N. **Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do xadrez simplificado**. 2005. 337f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2005.

REY, P. J. Gamification and post-fordist capitalism. *In*: WALZ, S. P.; DETERDING, S. (eds.). **The gameful world: approaches, issues, applications**. Cambridge: MIT Press, 2015, p. 277-296.

RODRIGUES NETO, A. **Geometria e estética: experiências com o jogo de xadrez**. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

SANTOS, S. M. A. V.; FRANQUEIRA, A. S.; VIANA, S. C. **Neurociência e gamificação: criando experiências de aprendizagem inclusivas com tecnologia**. Formiga: Editora MultiAtual, 2025.

SÃO PAULO. Educação implanta plataforma de gamificação para ensino da matemática. **Governo do Estado de São Paulo**, 30 jul. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-implanta-plataforma-de-gamificacao-para-ensino-da-matematica/>. Acesso em: 30 set. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME. **I Seminário de xadrez escolar da rede municipal de ensino**. Prefeitura Municipal de São Paulo, 2011. Disponível em: www.sme.sp.gov.br. Acesso em: 22 ago. 2025.

SILVA, W. **Processos cognitivos no jogo de xadrez**. 2004. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SUTTON-SMITH, B. Notas hacia una crítica de la teoría de juego psicológica del siglo veinte. *In*: GLONNEGGER, E. *et al.* **Homo ludens**: el hombre que juega. Argentina, Buenos Aires; Salzburg: Austria, 1996, p. 29-41.

SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. *In*: LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L.; GREIVAS, C. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497-517.

FUNDAÇÃO Telefônica Vivo. Jogos de raciocínio desenvolvem habilidades cognitivas e emocionais. **Fundação Vivo Telefônica**, 01 mar. 2018. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/jogos-de-raciocinio-desenvolvem-habilidades-cognitivas-e-emocionais>. Acesso em: 04/ out. 2025.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

Sobre o autor

Rogério de Melo Grillo: Pós-Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2020-2022). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2018). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2012), campus Itatiba/SP. Licenciado e Bacharel em Educação Física (2005) e Especialista em Educação Física Escolar (2007) pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP. Graduado em Pedagogia pela FAFIBE (MG). É pesquisador na Universidade Federal do Ceará, sendo coordenador de pesquisa do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA - UFC); na UFSC, sendo membro do GEPROFEM. É membro da “The Association for the Study of Play (TASP)”. Fez estágio doutoral (Edital Cooperação Mundial) na Universidad de Buenos Aires (UBA) - Argentina, sob a orientação da profa. Dra. Carolina Duek (UBA/Conicet). É membro titular do Conselho Editorial da Editora Científica e da Brazilian Journal of Policy and Development. Vice-presidente da Confederação Brasileira de Xadrez Escolar - CBXE. Tem 22 anos de experiência na Educação Básica, atuando nas funções de professor, coordenador, diretor e consultor pedagógico; e 10 no Ensino Superior, na função de professor e pesquisador. Realiza pesquisas na área da Educação e da Epistemologia, com ênfase em: Teorias sobre Jogo, Lúdico e Cultura Lúdica; Didática e comportamento lúdico; Inclusão e Teoria Histórico-Cultural. *E-mail*: rogerio.grillo@ifsuldeminas.edu.br

Recebido em: 18 de novembro de 2025

Aprovado em: 23 de novembro de 2025

Currículo, trabalho e inteligência artificial: desafios tecnológicos e psicossociais na educação profissional

Professional education curriculum in the age of artificial intelligence: technological and psychosocial perspectives

Currículo de la educación profesional en la era de la inteligencia artificial: perspectivas tecnológicas y psicossociales

José Elinaldo Silva Santos¹

Lara Bernardino da Silva²

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares³

Resumo: Este artigo analisa as transformações na dinâmica do currículo da Educação Profissional (EP) diante do avanço tecnológico e da ascensão da Inteligência Artificial (IA). A problemática central consiste em compreender como a IA e a automação impactam a identidade profissional, as relações sociais e a percepção de utilidade social no contexto formativo. O objetivo geral é analisar as mudanças no currículo da Educação Profissional provocadas pelo arcabouço tecnológico e pela incorporação da IA, destacando a necessidade de desenvolver habilidades técnicas, cognitivas e socioemocionais, bem como de promover a interação social e o engajamento dos estudantes. O estudo evidencia que o currículo do futuro deve articular competências humanas essenciais com o uso estratégico da tecnologia, garantindo uma formação integral e adaptativa aos desafios do mundo do trabalho.

Palavras-chave: Currículo; Inteligência artificial; Educação profissional.

Abstract: This article analyzes the transformations in the dynamics of the Professional Education curriculum in response to technological advances and the rise of Artificial Intelligence (AI). The central issue is to understand how AI and automation affect professional identity, social relationships, and the perception of social utility within the curriculum. The general objective is to examine the changes in the Professional Education curriculum driven by technological developments and AI integration, highlighting the need to develop technical, cognitive, and socio-emotional skills while promoting social interaction and student engagement. The study shows that the future curriculum should integrate essential human competencies with the strategic use of technology, ensuring comprehensive and adaptive training for the challenges of the modern workforce.

Keywords: Curriculum; Artificial intelligence; Professional education.

Resumen: Este artículo analiza las transformaciones en la dinámica del currículo de la Educación Profesional ante los avances tecnológicos y el auge de la Inteligencia Artificial (IA). La cuestión central consiste en comprender cómo la IA y la automatización afectan la identidad profesional, las relaciones sociales y la percepción de utilidad social dentro del currículo. El objetivo general es examinar los cambios en el currículo de la Educación Profesional impulsados por el desarrollo tecnológico y la integración de la IA, destacando la necesidad de desarrollar competencias técnicas, cognitivas y socioemocionales, así como de promover la interacción social y el compromiso estudiantil. El estudio evidencia que el currículo del futuro debe integrar competencias humanas esenciales con el uso estratégico de la tecnología, garantizando una formación integral y adaptativa frente a los desafíos del mundo laboral moderno.

Palabras clave: Currículo; Inteligencia artificial; Educación profesional.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Introdução

As profundas transformações no mundo do trabalho, impulsionadas pelo avanço tecnológico, têm remodelado a dinâmica profissional e redefinido a relação do indivíduo com sua atividade laboral. A ascensão da automação, da robótica e da inteligência artificial (IA) não apenas otimiza processos e aumenta a produtividade, mas também força o indivíduo a questionar a própria essência do que significa trabalhar, impactando diretamente a identidade profissional e a percepção de utilidade social. Essas mudanças repercutem na formação para o trabalho e, conseqüentemente, nas concepções que orientam o currículo da Educação Profissional (EP), exigindo que ele se adapte às novas configurações sociais, culturais e tecnológicas.

A identidade profissional, outrora construída sobre a base de habilidades técnicas e conhecimento específico, enfrenta uma crise de significado. Nesse aspecto, Castells (2010), ao discutir a sociedade em rede, assevera que esta é caracterizada pela fluidez e pela constante mutação, desvinculando o trabalho de um lugar fixo e de uma rotina predeterminada. No limiar dessa questão, as novas tecnologias permitem a descentralização da produção e o surgimento de novas formas de organização do trabalho flexibilizadas, como o *home office* e a economia de bicos (*gig economy*). Essa flexibilização, embora possa oferecer maior autonomia, também torna a identidade profissional mais instável, já que a lealdade a uma empresa ou a uma carreira linear é substituída por um portfólio de projetos e competências em constante atualização.

Nesse cenário, o avanço da IA e da automação levanta a questão de o que distingue o ser humano das máquinas. Se tarefas repetitivas e cognitivas podem ser executadas por algoritmos, o valor humano se desloca para as habilidades que a IA ainda não consegue replicar facilmente: a criatividade, a empatia, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos. No campo curricular, tais transformações exigem repensar os objetivos formativos da Educação Profissional, de modo a priorizar o desenvolvimento dessas habilidades humanas e éticas, fundamentais para a convivência social e para a atuação em contextos de incerteza.

Harari (2018) argumenta que a automação não se limita a substituir trabalhadores em tarefas braçais, mas também em funções que exigem inteligência, como diagnósticos médicos e análises financeiras, havendo a necessidade de se reinventar e de adquirir novas competências ao longo da vida. Esse processo contínuo de adaptação coloca em evidência o papel do currículo como mediador entre as demandas do mundo do trabalho e o desenvolvimento humano integral.

A formação profissional, portanto, precisa ser pensada não apenas em termos de competências técnicas, mas também em relação à construção da identidade e da utilidade social do sujeito.

Nesse sentido, a Inteligência Artificial vem sendo discutida não apenas como inovação tecnológica, mas como fenômeno social e ético que transforma profundamente as práticas educativas. Como aponta Costa *et al.* (2024), a incorporação da IA na educação demanda novas competências digitais e uma reflexão ética sobre o papel do humano no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessa compreensão ampliada, as transformações no trabalho e na Educação Profissional podem ser analisadas sob a perspectiva da Psicologia Social, campo que investiga como as mudanças estruturais e tecnológicas afetam a identidade, as relações interpessoais e os vínculos coletivos. Assim, compreender os impactos da IA implica considerar não apenas a dimensão técnica, mas também as formas de interação e pertencimento que sustentam a vida em sociedade e se expressam nas práticas curriculares. Nessa perspectiva, o currículo da EP é entendido como um espaço de formação integral, no qual se articulam dimensões técnicas, éticas e psicossociais.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as mudanças na dinâmica do currículo para a EP diante do avanço das tecnologias e da inteligência artificial, considerando seus impactos sobre a formação de competências técnicas, a identidade e a utilidade social do trabalho humano. Como problemática, questiona-se: como o currículo da EP tem respondido às transformações provocadas pela automação e pelas inteligências artificiais, especialmente no que se refere à formação de competências técnicas e à preservação da identidade e da utilidade social do trabalho humano? A análise proposta parte de uma perspectiva interdisciplinar, articulando os fundamentos da teoria curricular com aportes da Psicologia Social, a fim de compreender como as transformações tecnológicas impactam a subjetividade e as relações humanas no contexto da Educação Profissional.

A seguir, apresenta-se o referencial teórico, onde discute-se a evolução histórica do currículo e as novas demandas impostas pela tecnologia; na terceira seção, os resultados e discussões exploram a integração da IA no currículo e suas implicações psicossociais; por fim, as considerações finais sintetizam os achados, destacando o papel da IA como complemento à formação humana e a necessidade de equilibrar tecnologia, habilidades técnicas e relações sociais.

Aspectos metodológicos

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e bibliográfica. A abordagem qualitativa, conforme Minayo (2001, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, mostrando-se adequada para analisar os impactos da automação e da Inteligência Artificial sobre a identidade profissional e sobre a organização curricular da EP.

A pesquisa bibliográfica envolveu o levantamento, seleção e análise crítica de livros, artigos científicos e demais produções acadêmicas relacionadas ao campo da tecnologia, currículo, Educação Profissional e Psicologia Social, além de referenciais críticos que abordam as inter-relações entre tecnologia, sociedade e educação. Também foram contemplados estudos recentes que discutem as implicações da IA na formação e no trabalho docente.

O procedimento metodológico consistiu na articulação teórico-crítica entre as contribuições da teoria curricular, da Psicologia Social e dos estudos sobre tecnologia e trabalho, buscando compreender como esses campos dialogam na contemporaneidade. Essa integração permitiu desenvolver uma reflexão analítica acerca das transformações na dinâmica curricular da EP e de seus desdobramentos éticos, sociais e identitários.

A crise do conhecimento estático e o novo currículo para a educação profissional

O modelo de currículo tradicional, baseado na memorização e na repetição de fatos, está se tornando obsoleto frente às transformações tecnológicas e sociais. Castells (2010), ao descrever a sociedade em rede, já apontava para a fluidez do conhecimento na Era da Informação. Contudo, se o acesso à informação é instantâneo e onipresente, o valor da educação não reside mais na posse de dados, mas na capacidade de interpretá-los, analisá-los e aplicá-los de forma criativa. A Inteligência Artificial, ao assumir a tarefa de processamento de informações, libera o ser humano para se concentrar em habilidades que ela ainda não domina, como criatividade, empatia, pensamento crítico e resolução de problemas complexos.

Zuboff (2020) argumenta que a nova ordem do capitalismo de vigilância redefine o valor humano em termos de dados comportamentais. Nesse contexto, a Educação Profissional precisa ir além do treinamento técnico e focar no desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. O currículo deve ser um antídoto contra a passividade, incentivando os estudantes

a questionarem e a compreenderem as implicações éticas e sociais do uso da tecnologia, em vez de se tornarem meros apêndices de algoritmos.

Em uma interpretação do pensamento de Sacristán (2013), o conceito de currículo pode ser entendido como a totalidade de um percurso formativo, análogo a uma carreira. Ele não se limita apenas aos conteúdos ensinados, mas também à organização desses conteúdos, que são estruturados em uma sequência lógica com pré-requisitos, a fim de guiar o processo de aprendizado do estudante. Em suas palavras,

o conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada (Sacristán, 2013, p. 17).

Assim, o currículo serve tanto para organizar os conteúdos quanto para unificar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, para organizar o currículo é preciso compreender que as disciplinas têm seus saberes específicos, com componentes que se diferenciam entre si (Sacristán, 2013). A invenção do currículo fabricou a escola da modernidade, criando novos padrões de vida que romperam com os sentidos dados anteriormente ao espaço e ao tempo. A partir do currículo, instauraram-se novas práticas cotidianas, redistribuindo e rearticulando espaços e tempos escolares.

A menção a rotinas e ritmos que deviam ser seguidos na escola esteve orientada nos preceitos de Comenius, pois, segundo o autor, “o tempo deve ser bem distribuído para que, a cada ano, mês, dia, hora, seja atribuída uma tarefa particular” (Comenius, 1997, p. 56). Essa racionalização da educação ganhou força com o pensamento de John Franklin Bobbitt, que, em *The Curriculum* (1919), propôs uma visão inovadora para a educação, em que o currículo era visto como um processo de racionalização de resultados. Conforme destaca Silva (2005), Bobbitt defendia que a escola deveria funcionar de maneira similar a uma empresa, indústria ou comércio. Essa analogia tinha como objetivo principal tornar o sistema educacional mais previsível, permitindo que os resultados fossem medidos de forma precisa e garantindo que os objetivos estabelecidos previamente fossem alcançados.

Dentro dessa lógica, o currículo se concentrava em desenvolver no aluno as habilidades necessárias para que ele pudesse atuar de maneira eficiente em sua futura profissão. “O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era ‘eficiência’. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica” (Silva,

2005, p. 23). Para tanto, Bobbitt propôs para a escola o modelo de organização elaborado por Taylor, baseando-se nos princípios da administração científica proposta pelo próprio Taylor (Silva, 2005).

A partir da década de 1960, a visão positivista sobre o currículo foi contestada por movimentos socioculturais que trouxeram à tona a perspectiva crítica. Essa nova abordagem revelou o currículo como um instrumento ideológico, político e cultural que, muitas vezes, perpetuava a exclusão social dentro do ambiente escolar. Segundo Apple (2006), ser crítico vai além de identificar falhas; implica uma profunda compreensão das circunstâncias históricas e das relações de poder que moldam o contexto educacional. Paralelamente, o movimento liderado por Dewey impulsionou uma reforma curricular com o surgimento de ideias progressivistas. Conforme Gesser (2002), essa nova concepção, de cunho pragmático, passou a valorizar a participação ativa de professores e alunos no processo de elaboração do currículo. Tal mudança foi motivada pelo contexto da industrialização, que buscava adaptar a educação para atender a um público mais amplo.

Esse movimento de reestruturação se baseou na concepção de que o currículo não pode se apoiar em uma prescrição rígida, pois detém caráter político, pedagógico e prático. Nos Estados Unidos, Giroux e Apple foram influenciados pela teoria social criada na Europa e, também, pela pedagogia de Paulo Freire (Menezes; Santiago, 2014).

A Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Young na Inglaterra, nos primeiros anos da mencionada década, constituiu-se na primeira corrente sociológica voltada para a discussão do currículo. Os sociólogos da NSE, primeiramente, questionaram o caráter elitista da educação britânica, em termos éticos, econômicos e políticos, e orientaram suas pesquisas para a formulação de políticas governamentais, intencionando superar essa realidade (Menezes; Santiago, 2014, p. 47).

O evento que impulsionou o movimento de reconceptualização do currículo ocorreu na Universidade de Rochester, expressando a insatisfação com a concepção curricular técnico-linear, tendo em vista que novas ideias passaram a ser difundidas a partir da instituição das teorias sociais (Menezes; Santiago, 2014).

Diante das novas tecnologias e da ascensão da Inteligência Artificial, essa reconceptualização torna-se ainda mais urgente. A IA redefine as formas de trabalho e desafia os referenciais da identidade e da subjetividade humanas. Se antes o currículo técnico buscava eficiência e padronização, hoje ele precisa responder a demandas éticas, cognitivas e sociais mais complexas. O currículo da EP, portanto, deve ser pensado como um espaço de formação

integral, voltado não apenas ao domínio técnico, mas também à preservação da dimensão humana do trabalho, ao desenvolvimento de competências relacionais e à reflexão crítica sobre o papel do sujeito em meio às transformações tecnológicas.

Dessa forma, as discussões sobre o currículo evidenciam que ele nunca foi neutro, pois reflete as concepções de sociedade, trabalho e ser humano de cada época. No cenário atual, marcado pela ascensão da Inteligência Artificial, o desafio é repensar o currículo da EP para além do tecnicismo e da lógica produtivista. A automação exige que a formação humana recupere o sentido do trabalho como atividade criadora e social, promovendo criticidade, empatia e pensamento ético. Assim, o currículo deve articular dimensões cognitivas e psicossociais, reconhecendo que a subjetividade e as relações humanas são componentes essenciais da formação profissional na Era da IA.

Currículo, inteligência artificial e subjetividade na educação profissional

As transformações curriculares na Educação Profissional refletem, de maneira direta, as mudanças estruturais do mundo do trabalho e da própria subjetividade humana frente à Era Digital. A incorporação da Inteligência Artificial e de novas tecnologias redefine não apenas as competências técnicas exigidas dos profissionais, mas também os modos de pensar, sentir e agir, constituindo-se como um fenômeno sociocultural de ampla repercussão.

Nesse contexto, o currículo assume papel estratégico ao articular o domínio técnico com a formação ética, social e emocional dos sujeitos, considerando os desafios psicossociais decorrentes da automação e da reorganização das relações de trabalho. A Educação Profissional, inserida nesse cenário de rápidas transformações tecnológicas e sociais, enfrenta desafios complexos que exigem processos formativos mais integrados e críticos. A modernização e a efetividade desse campo passam pela incorporação de novas abordagens pedagógicas, incluindo a integração de tecnologias digitais, sistemas mais eficientes de gestão e avaliação, o desenvolvimento de competências em multilinguagens e o uso estratégico da Inteligência Artificial, compreendida não apenas como recurso técnico, mas como elemento que incide diretamente sobre as relações sociais, os modos de trabalho e a constituição da subjetividade dos sujeitos em formação.

A revolução digital exige atualização contínua das habilidades técnicas e cognitivas dos estudantes, de modo que possam atender às exigências do mercado de trabalho. Nesse contexto, Lopes e Souza (2019) defendem que a inclusão de tecnologias digitais no currículo da EP

transcendeu a esfera do que é meramente benéfico, tornando-se um requisito indispensável para preparar os futuros profissionais em um mundo cada vez mais tecnológico e interconectado.

A IA, definida por Russell e Norvig (2020) como a habilidade de sistemas computacionais de executar tarefas que tradicionalmente exigem inteligência humana — como reconhecimento de fala, tomada de decisões e tradução de idiomas —, surge como uma ferramenta robusta para superar os desafios da EP. Sua aplicação se manifesta na personalização do aprendizado, adaptando materiais e atividades ao ritmo e estilo de cada aluno. Adicionalmente, a IA aprimora a gestão e a avaliação educacional por meio da análise de grandes volumes de dados.

Além disso, a IA permite simular ambientes de trabalho realistas, o que possibilita aos estudantes desenvolver e aprimorar habilidades em contextos controlados e seguros (Silva; Carvalho; Souza, 2022). Essa funcionalidade eleva a confiança dos alunos e melhora seu desempenho em situações profissionais reais. A IA também apoia educadores, identificando dificuldades específicas e possibilitando intervenções mais assertivas e em tempo hábil.

A IA desempenha papel crucial na promoção da inclusão e acessibilidade na EP, uma vez que ferramentas como assistentes de voz e sistemas de reconhecimento de imagem permitem que alunos com deficiência participem integralmente das atividades de ensino. Mendes e Rocha (2018) destacam que “a IA pode ser uma forte aliada na criação de um ambiente educacional mais equitativo”, garantindo igualdade de oportunidades de aprendizado. A integração de multilinguagens no currículo profissional é fundamental para preparar os estudantes para o cenário global. Oliveira e Pereira (2021) afirmam que a proficiência em mais de um idioma amplia significativamente as oportunidades de emprego e a mobilidade internacional.

Conforme Cardoso e Reis (2020), a IA apresenta um duplo viés na formação profissional técnica: é simultaneamente uma ferramenta com grande potencial e um desafio. A IA pode modernizar o currículo e preparar os estudantes para as exigências do mercado atual. Sob a perspectiva da Psicologia Social Crítica, a integração tecnológica deve considerar não apenas a qualificação técnica, mas também as mediações sociais e subjetivas do trabalho (Lane; Codo, 1984). Reconhecimento, autonomia e sentimento de pertencimento são essenciais para que a formação técnica promova o desenvolvimento integral e coletivo do sujeito.

Lane e Codo (1984) ressaltam a necessidade de uma abordagem equilibrada, argumentando que a formação técnica não deve se restringir às habilidades instrumentais, mas também desenvolver competências éticas e colaborativas em ambientes de trabalho cada vez

mais automatizados. Cardoso e Reis (2020) destacam que a integração da IA no currículo deve ser planejada com cautela, garantindo que os alunos adquiram um conjunto completo de habilidades para o futuro.

Costa e Silva (2025) também destacam que a ética digital deve ser incorporada como eixo transversal nos currículos da Educação Profissional. Os autores argumentam que, diante da crescente automação dos processos formativos, é imprescindível que a formação técnica contemple dimensões éticas e humanas, capazes de orientar o uso responsável e crítico das tecnologias de IA no ambiente educacional.

As inteligências artificiais e as relações sociais

A análise da relação entre tecnologia e interação humana fundamenta-se na Psicologia Social, que investiga como vínculos, identidades e relações interpessoais são transformados por mudanças estruturais e tecnológicas (Guareschi, 2004). Essa perspectiva permite compreender os efeitos psicossociais da IA na Educação Profissional, especialmente no que se refere à construção de pertencimento e engajamento.

A inserção da IA na educação, embora prometa revolucionar o ensino com personalização e eficiência, levanta um questionamento fundamental: o que ocorre com os laços sociais e o senso de pertencimento quando a interação humana é minimizada? A ausência de contato presencial, facilitada pelo uso excessivo de plataformas digitais, pode comprometer o desenvolvimento de habilidades sociais e o engajamento acadêmico.

A educação é, por natureza, um processo social. A escola, além de espaço de aprendizado cognitivo, é também um ambiente crucial de socialização, no qual a interação entre colegas é vital para a construção do capital social (Bourdieu, 2012). Esse capital (a rede de relações e contatos que um indivíduo acumula) é tão importante quanto o cultural e o econômico, pois estrutura identidade, pertencimento e engajamento coletivo. Entretanto, a mediação tecnológica pode enfraquecê-lo, já que as interações virtuais não reproduzem a complexidade da comunicação humana, que envolve linguagem corporal, empatia e nuances emocionais. A falta de contato direto também impacta o sentimento de pertencimento.

Ryff (2014) destaca que o senso de pertencimento a uma comunidade é pilar da resiliência e da satisfação com a vida. A ausência de convívio espontâneo pode levar os estudantes a se sentirem isolados, mesmo quando conectados digitalmente. Essa solidão, muitas

vezes mascarada pela superficialidade das redes, compromete o bem-estar mental e a motivação para o aprendizado.

O engajamento discente não se limita à assimilação de conteúdo, estando intrinsecamente ligado ao senso de comunidade e apoio mútuo. A Teoria da Autodeterminação, de Ryan e Deci (2017), sugere que a motivação intrínseca depende de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. Quando a interação social é minimizada, a necessidade de relacionamento, a conexão com os outros, não é plenamente atendida.

Assim, embora a IA otimize a entrega de conteúdos e a execução de tarefas, não substitui a riqueza de um debate em sala de aula, a troca de ideias em grupo ou o apoio de colegas diante das dificuldades. O aprendizado tende a tornar-se individual e isolado, o que pode levar à desmotivação. O uso da IA, portanto, deve ser planejado com cautela: trata-se de ferramenta poderosa, mas incapaz de substituir a interação humana, essencial à formação integral. O desafio para educadores e gestores é equilibrar tecnologia e relações sociais, garantindo que os aspectos emocionais e sociais do aprendizado, fundamentais para a formação integral do indivíduo, não sejam comprometidos. A tecnologia deve ser um complemento, não um substituto, para o elo humano que sustenta a educação.

Considerações finais

A trajetória histórica do currículo, desde sua concepção como um plano de estudos rígido e linear (moldado pela visão de Comenius e pela eficiência da administração científica de Bobbitt) até a sua crítica contemporânea, demonstra uma evolução constante. A partir da década de 1960, movimentos socioculturais e a Nova Sociologia da Educação (NSE), influenciados por pensadores como Apple e Paulo Freire, desvelaram a natureza política e ideológica do currículo, rompendo com o modelo positivista e abrindo espaço para abordagens progressivistas.

Atualmente, com o avanço da Inteligência Artificial, a Educação Profissional enfrenta um novo e decisivo ponto de inflexão. O desafio central é capacitar os estudantes com habilidades que a IA não consegue replicar, como pensamento crítico, criatividade, empatia e colaboração. A IA emerge como ferramenta poderosa para personalização do aprendizado, simulação de ambientes de trabalho e promoção da acessibilidade, tornando-se, conforme Lopes e Souza (2019), um requisito indispensável para a formação de futuros profissionais.

No entanto, a integração da IA apresenta desafios significativos, sobretudo o dilema de equilibrar o avanço tecnológico com a preservação e nutrição das relações humanas. Embora a IA otimize a entrega de conteúdo e análise de desempenho, ela não substitui a interação social, fundamental para a construção do capital social e do sentimento de pertencimento. A ausência de contato presencial pode levar ao isolamento e à desmotivação, comprometendo o engajamento do estudante. A Teoria da Autodeterminação reforça que o senso de relacionamento é crucial para a motivação intrínseca, algo que a tecnologia, isoladamente, não pode suprir.

Em síntese, a verdadeira revolução no currículo da Educação Profissional não será ditada apenas pela tecnologia, mas pela forma como esta é utilizada. A IA deve ser compreendida como complemento, e não substituto do ensino. O currículo do futuro precisa ser planejado para desenvolver um conjunto integrado de habilidades que combine domínio técnico, inteligência socioemocional e capacidade de adaptação contínua. O desafio de educadores e gestores é equilibrar a aplicação tecnológica com a promoção da resiliência, da colaboração e da ética, garantindo uma formação completa e humana para as próximas gerações.

Nesse sentido, a Psicologia Social oferece contribuições essenciais para compreender como as tecnologias reconfiguram as relações humanas e o sentido de identidade coletiva. Ao articular o técnico e o humano, reafirma a centralidade do vínculo social e da cooperação para uma formação integral e emancipada (Lane; Codo, 1984; Guareschi, 2004). Assim, evidencia-se que a centralidade do humano no currículo constitui condição fundamental para uma Educação Profissional ética e emancipatória.

Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Trad. V. Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CARDOSO, L.; REIS, F. Desafios e potencialidades da IA na formação profissional técnica. **Educação e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 55-70, 2020.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- COMENIUS, J. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- COSTA, L. S.; SILVA, L. L. S. Ética e uso de inteligência artificial na educação profissional técnica de nível médio no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 3, n.

25, p. e17800, 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.17800. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17800>. Acesso em: 28 out. 2025.

COSTA, L. S.; SILVA, L. L. S.; SANTOS, P. C.; SARAIVA, A. K. de M. Educação e inteligência artificial generativa: reflexões críticas e propositivas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 330-354, ago./dez. 2024.

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, p. 69–81, jan./abr. 2002.

GUARESCHI, P. A. (org.). **Psicologia social**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2004.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LOPES, P.; SOUZA, R.. Tecnologias digitais no currículo da educação profissional. **Revista de Educação Tecnológica**, v. 11, n. 4, p. 22-35, 2019.

MENDES, F.; ROCHA, S. Inclusão e acessibilidade na educação profissional através da IA. **Revista de Inclusão Digital**, v. 8, n. 1, p. 33-47, 2018.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./de, 2014.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-29.

OLIVEIRA, A.; PEREIRA, D. A importância das multilinguagens na educação profissional. **Educação e Globalização**, v. 5, n. 3, p. 78-92, 2021.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Artificial intelligence**: a modern approach. 4. ed. Hoboken, NJ: Pearson Education, 2020.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory**: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2017.

RYFF, C. D. Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. **Psychotherapy and Psychosomatics**, v. 83, n. 1, p. 10-28, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, J.; CARVALHO, P.; SOUZA, M. Simulações de ambientes de trabalho com IA na educação profissional. **Revista de Tecnologia Educacional**, v. 16, n. 2, p. 122-138, 2022.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

Sobre o autor e as autoras

José Elinaldo Silva Santos: Pós-graduando lato sensu em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; especialista em Neuropsicologia Clínica pela Universidade Potiguar, em Terapia Cognitivo-Comportamental pela FAVENI e em Psicologia Clínica e Psicoterapia Infantil pela Universidade Potiguar; Graduado em Psicologia pela Universidade Potiguar e em Formação Pedagógica em Filosofia pelo Centro Universitário UniFatecie. Possui experiência nas áreas de Psicologia Social, com atuação no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Psicologia Clínica (com ênfase em Terapia Cognitivo-Comportamental e avaliações neuropsicológicas) e Docência. Suas pesquisas concentram-se nos campos da Educação Profissional, Psicologia da Educação e Assistência Social.

E-mail: elinaldopsicologo@gmail.com

Lara Bernardino da Silva: Mestranda em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui experiência nas áreas de Educação Profissional, Psicologia da Educação e Psicologia Clínica, com pesquisas voltadas à Educação Profissional, formação de professores, Psicologia da Educação e Psicologia Social.

E-mail: lara.bernardino2013@gmail.com

Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares: Pós-Doutora pela Universidade do Minho (Portugal) e pela Universidade Federal do Piauí (Brasil); Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pela mesma instituição; graduada em Pedagogia e em Jornalismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Possui experiência nas áreas de Formação de Professores, Educação Profissional, Ensino Superior, Processos Cognitivos, Educação Escolar e Não Escolar e Educomunicação, com pesquisas voltadas à Formação Docente, às Teorias da Aprendizagem e da Comunicação e às práticas educativas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

E-mail: andreza.tavares@ifrn.edu.br

Recebido em: 29 de outubro de 2025

Aprovado em: 07 de janeiro de 2026

Por uma abordagem às mídias na educação infantil pautada nos direitos da criança: a construção participativa de orientações em uma rede municipal de ensino

For an approach to media in early childhood education based on children's rights: the participatory construction of guidelines in a municipal school system

Por un acercamiento a los medios en educación infantil desde los derechos del niño: la construcción participativa de lineamientos en una red educativa municipal

Gilka Elvira Ponzi Girardello¹

Juliana Costa Muller²

Resumo: O tema do artigo é o processo de pesquisa participativa que resultou na construção de orientações para o uso das mídias e tecnologias digitais na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em 2023, tendo por base os Direitos de Mídia das Crianças à proteção, provisão e participação. Apresenta-se as referências que embasaram a discussão coletiva, incluindo pesquisas nacionais e internacionais, diretrizes das áreas de educação e saúde, e documentos relativos aos Direitos de Mídia das Crianças, em diálogo com os desafios e práticas educativo-pedagógicas dos(as) professores(as). Conclui-se que a perspectiva dos Direitos da Criança, desde bebês, foi fundamental para uma abordagem criteriosa ao tema, pautada também nas especificidades da Educação Infantil.

Palavras-chave: Direitos da criança; Educação infantil; Mídias.

Abstract: The article presents the participatory construction of guidelines for the use of digital media and technologies in Early Childhood Education in the Florianópolis Municipal School System, based on Children's Media Rights to protection, provision and participation. The main theoretical and political-pedagogical references that supported the collective discussion are presented, including recent national and international research, guidelines from the areas of education and health, and documents related to Children's Media Rights, in dialogue with the challenges and educational-pedagogical practices of teachers. It is concluded that the perspective of Children's Rights was fundamental to a careful approach to the topic.

Keywords: Children's rights; Early Childhood Education; Media.

Resumen: El artículo informa sobre la construcción participativa de un documento orientador para el uso de medios y tecnologías digitales en la Educación Infantil en la Red Educativa Municipal de Florianópolis, basado en los Derechos de los Medios de Comunicación de los Niños a la protección, provisión y participación. Se presentan los principales referentes teóricos y político-pedagógicos que sustentaron la discusión colectiva, incluyendo investigaciones nacionales e internacionales recientes, lineamientos en las áreas de educación y salud, y documentos relacionados con los Derechos de los Niños a los Medios, en diálogo con los desafíos y prácticas educativo-pedagógicas de los docentes. Se concluye que la perspectiva de los Derechos de los Niños fue fundamental para un abordaje juicioso del tema.

Palabras clave: Derechos de los niños; Educación Infantil; Medios.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina

² Faculdade Municipal de Palhoça

Introdução

Não é de hoje que a presença das mídias e tecnologias digitais na vida das crianças, desde bebês, é tema inquietante, motivando grande debate social, internacionalmente e também no Brasil. Nos últimos anos, com a intensificação da presença dos smartphones e das redes sociais, seus potenciais efeitos na vida das crianças têm causado dúvidas e preocupações ainda maiores: proibir ou não o uso das telas digitais? Quanto tempo de tela permitir? O que mostrar, o que impedir e o que propor que as crianças assistam e façam com as mídias eletrônicas? O tema deste trabalho é um processo coletivo teórico-prático de pesquisa-ação, que buscou nos Direitos de Mídia das Crianças uma bússola para navegar com alguma segurança o mar revolto dessa paisagem.

O processo teve início com a demanda, por parte da Divisão de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF)³ da criação de um documento orientador para uso das mídias e tecnologias digitais. E se desenvolveu a partir de um curso de formação continuada ofertado ao longo do ano de 2023, sob consultoria e coordenação das autoras. Com o tema "Infâncias, tecnologias, mídias e Educação Infantil: estudos de aprofundamento" (36h), o curso contou com a participação de 46 profissionais da rede. Consideramos que era preciso aliar a formação a uma dimensão de pesquisa-ação, entendida como um processo de construção coletiva de conhecimento, orientado à resolução de problemas em situações reais, em que a pesquisa se constitui num processo educativo para todos os participantes (Brandão, 1984). O curso se baseou em pesquisas acadêmicas atualizadas, nacionais e internacionais, em diálogo com as reflexões e experiências trazidas pelos(as) professores(as). Para promover a participação dos(as) profissionais, criamos dispositivos, como um questionário digital, convite a anotações manuscritas, discussões em pequenos grupos, relatos orais sobre os textos estudados e um espaço *online* para a socialização de registros em vídeo e foto das ações educativo-pedagógicas.

Os(as) profissionais participantes compartilharam suas preocupações, em frases como: "A gente planeja uma atividade super rica e a criança não se concentra, prefere o smartphone"; "É um problema o uso da internet para acesso a jogos, vídeos, sem supervisão das famílias. As crianças estão trazendo muitas informações distorcidas e bem sérias para as unidades educativas" (Florianópolis, 2024, p. 19). Evidenciava-se a urgência de estudar o tema e criar um documento de orientações, articulado aos princípios e concepções da Educação Infantil da

³ Ver: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/02_12_2024_14.19.14.447adf91811ef4beca2417a7069c756d.pdf.

RMEF, que defendem a brincadeira e as interações como eixos norteadores (Florianópolis, 2022), bem como os princípios orientadores da Educação Infantil (Brasil, 2010). Assim, a atenção à dimensão lúdica, ao papel das múltiplas linguagens e às especificidades das crianças, desde bebês, pautou todo o estudo e foi determinante na concepção das orientações. A presente pesquisa colaborativa contou também com a participação de integrantes do grupo de estudos do qual fazemos parte.⁴

Levando em conta a multiplicidade de questões envolvidas, optamos por usar os Direitos de Mídia das Crianças - a proteção, provisão e participação - como eixos centrais para organizar as discussões e estruturar coletivamente o documento orientador. Essa articulação teórico-prática foi compondo um texto-base que resultou no documento “Orientações para uso das mídias e tecnologias na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, publicado em dezembro de 2024.

A seguir, apresentamos uma síntese dos estudos feitos durante esse processo participativo, assim como algumas das propostas elaboradas colaborativamente que salientam que os direitos de mídia das crianças se relacionam entre si, e também ao direito à Educação.

A defesa dos direitos de mídias das crianças

A defesa dos Direitos de Mídia das Crianças é uma bandeira que vem sendo levantada por diferentes instituições e movimentos, nas últimas décadas, como decorrência da própria Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989, que afirma, por exemplo, o direito das crianças à liberdade de expressão, ao acesso às mídias, ao lazer e à participação na vida cultural.

Como observa David Buckingham (2007) os direitos de mídia da criança podem ser subdivididos em direitos à proteção, à provisão e à participação. Assim, as crianças têm o direito de serem *protegidas* de práticas e conteúdos midiáticos que lhes sejam prejudiciais; têm o direito de serem *providas* de experiências e materiais que enriqueçam seu repertório cultural e seu desenvolvimento integral; e de *participar* crítica e criativamente do mundo das mídias. Buckingham ressalta, porém, que esses direitos só podem ser atendidos se a criança tiver também resguardado o seu *direito à educação*.

O papel da educação midiática e do letramento digital para a garantia dos direitos das crianças é destacado em diversos outros documentos internacionais, como as "Diretrizes para

⁴ Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (UFSC)

respeitar, proteger e garantir os direitos da criança no ambiente digital", publicadas pelo Conselho Europeu (2018). Mais recentemente, em 2021, a ONU lançou o "Comentário Geral n.25 sobre direitos da criança em relação ao ambiente digital", detalhando os modos como a Convenção sobre os Direitos da Criança se aplica também ao mundo digital. Também documentos nacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), afirmam os direitos à expressão, à informação e à proteção das crianças em relação às mídias⁵.

O primeiro princípio geral, pelo qual devem se pautar todas as ações ligadas às tecnologias digitais, é levar em conta *o melhor interesse das crianças*, conciliando o direito à proteção com o direito à liberdade de expressão e informação, bem como à participação. Deve também ser respeitado o ritmo do desenvolvimento das crianças, reconhecendo que elas adquirem gradualmente as competências, a compreensão e a agência para lidar com as mídias; assim, pode haver diferenças entre as ações para garantir os direitos de um adolescente e aquelas voltadas às crianças pequenas. Outro princípio é o da *não-discriminação* (por idade, raça, cor, sexo, linguagem, religião, opiniões políticas, origem nacional, étnica, capacidades etc.), para garantir o *acesso igualitário* às mídias e tecnologias, superando a exclusão digital.

Na construção coletiva das orientações para a Educação Infantil, seguimos também a perspectiva da mídia-educação, entendida como “um campo interdisciplinar em construção, na fronteira entre a Educação, a Comunicação, a Cultura e a Arte, voltado à reflexão, à pesquisa e à intervenção, no sentido da apropriação crítica e criativa das mídias na construção da cidadania”, conforme a Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação, de 2006 (Girardello; Fantin, 2009, p. 161). Nessa abordagem, as mídias e as tecnologias são concebidas como linguagens que compartilham estética e poeticamente os movimentos e expressões das crianças, desde bebês, no mundo, contribuindo para propostas educativo-pedagógicas que “diversifiquem, complexifiquem e ampliem as interações e a brincadeira, valorizando as relações entre as pessoas”, entendendo que “quanto mais rica e variada for a cultura visual das crianças, mais crítica e criativa será a relação delas com as imagens das mídias” (Florianópolis, 2024, p. 37).

⁵ Diretrizes nacionais mais recentes também reafirmam esses direitos, como a Lei federal nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica.

Sobre o direito à proteção

A preocupação em proteger as crianças dos eventuais danos causados pelas mídias e tecnologias digitais ao seu desenvolvimento saudável é o aspecto mais recorrente no debate social em relação ao tema. No caso das crianças pequenas, desde bebês, essa preocupação é justificadamente ainda maior, considerando que elas ainda “não estão suficientemente informadas sobre os perigos do mundo e não conhecem as consequências de seus atos” (Buckingham, 2007, p. 283).

No atual cenário cultural, intensamente atravessado pela presença dos smartphones e outros dispositivos digitais móveis, os depoimentos dos(as) professores(as) trouxeram evidências da necessidade de ações voltadas a garantir a proteção das crianças contra a presença indiscriminada das telas em seu cotidiano. Como relatou uma das professoras: “No meu grupo de atuação tenho crianças que não querem e/ou não conseguem brincar por estarem cansadas de ficar até tarde no celular. Têm dificuldade de alimentação. E isso compromete por muitas vezes o sono, o cotidiano na Unidade” (Florianópolis, 2024, p. 10).

O direito das crianças pequenas à proteção quanto ao excesso do uso das telas digitais é afirmado no Comentário Geral nº. 25 à Convenção dos Direitos da Criança: “A utilização de dispositivos digitais não deve ser prejudicial, nem substituir as interações pessoais entre as crianças ou entre estas e os seus pais ou cuidadores (ONU, 2021, p. 03) E ainda: “Especialmente nos seus primeiros anos, as crianças adquirem linguagem, coordenação, aptidões sociais e inteligência emocional, em grande medida através de brincadeiras envolvendo movimento físico e interações diretas, cara a cara, com outras pessoas” (ONU, 2021, p. 20).

Tanto a Organização Mundial da Saúde (Nações Unidas/Brasil, 2019) quanto a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019) não recomendam o uso de telas para crianças até 2 anos. Entre 2 e 4 anos a OMS orienta que as crianças devem passar mais de 1 hora/dia diante das telas e a SBP para crianças entre 2 e 5 anos indica no máximo de 1-2 horas/dia, sempre com supervisão das famílias ou responsáveis. A SBP sugere também que haja “regras saudáveis para o uso de equipamentos e aplicativos digitais”, mediação nas famílias e alfabetização digital nas escolas, com “regras éticas de convivência e respeito em todas as idades e situações culturais, para o uso seguro e saudável das tecnologias” (SBP, 2019, p.7).

Sugestões de limites ao uso das telas por idade, como observa o psicanalista Serge Tisseron (*apud* Fantin, 2016, p. 123), “são apenas pontos de partida para a discussão, o principal é que haja negociação nas escolhas, acompanhamento das descobertas na Internet e mediação

na navegação das crianças”. As pesquisadoras portuguesas Castro e Ponte (2019) sugerem ir além de limitar a *quantidade* do “tempo de tela” e focar em sua *qualidade*: “encorajar a criança a explorar e pensar de modo reflexivo e crítico o uso que faz das telas (tempo, conteúdos, interações)” e “manter-se atento, sem sobressaltos, a sinais de alarme que possam indicar na criança desequilíbrios ao nível do sono, saúde física e emocional, vida social e escolar” (Castro; Ponte, 2019, p. 181).

Com base nos diálogos e reflexões, o coletivo, durante as formações, construiu orientações voltadas à garantia do Direito das Crianças à Proteção em relação ao uso de mídias e tecnologias, como:

Com bebês, recomenda-se fortemente evitar o uso passivo das telas (‘uso passivo’ é o uso não interativo, sem mediação e sem intencionalidade educativo-pedagógica).

Com crianças bem pequenas e crianças pequenas também orienta-se evitar o uso passivo das telas, promovendo propostas e mediações equilibradas, qualificadas, com intencionalidade educativo-pedagógica, respeitando as especificidades das faixas etárias e da Educação Infantil.

Valorizar as relações com as pessoas, e não com as tecnologias; os laços fortes com adultas/os atentas/os; a aprendizagem das crianças, desde bebês, com todo o seu corpo; e a oferta equilibrada das mídias e tecnologias, como uma linguagem ao lado de tantas outras, para além da dicotomia entre usá-las ou não.

Dialogar sobre o uso de telas com as famílias: para um desenvolvimento integral das crianças, desde bebês, a postura respeitosa e cautelosa precisaria ser adotada em todas as instituições nas quais as crianças se encontram (Florianópolis, 2024, p. 21).

Foram também incluídas, dentre outras orientações, a de que haja intencionalidade educativo-pedagógica no uso das mídias e tecnologias digitais, e o cuidado em evitar conteúdos de viés comercial: “vídeos, histórias, imagens, propostas com a presença de youtubers, personagens de desenhos animados, de filmes ou histórias em quadrinhos, reiteradamente utilizados por marcas de vestimentas, mochilas, gêneros alimentícios etc.” (Florianópolis, 2024, p. 23). Os cuidados éticos com a imagem das crianças ao registrá-las em fotos e vídeos também referem-se ao direito à proteção, principalmente quando as imagens são expostas no ambiente virtual.

Sobre o direito à provisão

O direito das crianças a receberem uma oferta de conteúdos midiáticos de qualidade, que levem em conta as suas especificidades e necessidades, é consolidado em documentos

nacionais e internacionais como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e as Diretrizes do Conselho Europeu sobre os Direitos da Criança no Ambiente Digital (2018), que apontam: “deve ser assegurada uma pluralidade de fontes de informação e conteúdo digital de qualidade específicos para as crianças, impedindo que esses não sejam indevidamente restritos por filtros e interesses comerciais” (Conselho Europeu, 2018, p.14).

Outra dimensão do Direito à Provisão se refere ao acesso às tecnologias e equipamentos indispensáveis para um ambiente cultural rico e diversificado, necessário ao bom desenvolvimento social, psicológico e cultural das crianças. O Comentário Geral nº.25 da ONU (2021) traz como seu primeiro princípio: “Todas as crianças devem receber acesso efetivo ao ambiente digital em condições de igualdade e de formas que sejam significativas para si” (ONU, 2021, p. 02). Mais uma vez, fica evidente a necessidade de garantir educação — no caso, educação midiática — para garantir esse direito, já que o acesso físico aos equipamentos e conexões precisa vir acompanhado das mediações educativo-pedagógico-culturais para que a criança possa usá-los de forma crítica e criativa.

Diversas propostas voltadas ao tema foram estudadas coletivamente, como por exemplo as prioridades apontadas por Sonia Livingstone no sentido de “garantir que as mídias e os conteúdos ligados à saúde das crianças e das famílias sejam confiáveis, acessíveis e benéficos” (Livingstone, 2021). A partir da preocupação com a ampliação do repertório artístico-cultural das crianças, procuramos valorizar contribuições nesse sentido que já vinham sendo produzidas no âmbito da própria rede municipal, tanto nos documentos oficiais da Educação Infantil, como em materiais complementares (Florianópolis, 2022).

Entendendo que um dos papéis das mídias eletrônicas na Educação Infantil é enriquecer o imaginário das crianças com materiais e produções que ampliem as possibilidades do brincar, elaboramos coletivamente um conjunto de critérios para oferecer a elas audiovisuais e ambientes sonoros de qualidade, buscando “manter um ecossistema cultural rico, variado e equilibrado, do qual as mídias façam parte, mas não se sobreponham nem substituam as atividades presenciais de brincadeira e interações, em múltiplas materialidades, linguagens e contato com a natureza” (Florianópolis, 2024, p. 26).

Considerou-se a importância de levar em conta a especificidade do grupo de crianças, de ouvir suas sugestões, sem deixar de avaliar a adequação dos filmes e vídeos (em termos de temática, classificação indicativa, duração, estética etc.), e de planejar o momento da exibição, pois “a qualidade da experiência da criança com o audiovisual depende dele, mas também da

análise minuciosa das produções e da mediação educativo-pedagógica que se estabelece” (Florianópolis, 2024, p. 27).

Elaboramos critérios para auxiliar na escolha dos vídeos e filmes que irão compor os acervos e nos planejamentos, sugerindo por exemplo materiais audiovisuais que:

- Valorizem e inspirem a **imaginação**, a fantasia, o faz-de-conta, as múltiplas linguagens (oral, escrita, visuais, corporais, sonoras). E que contribuam para a formação integral das crianças (social, étnico-racial, cultural, linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal).
- Convidem à **participação** criativa na recepção e à interação lúdica da criança
- com o audiovisual, com as/os adultas/os e com as outras crianças.
- Ampliem as referências **éticas** das crianças (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades) [...]
- Não tragam juízos de valor e propósitos unicamente disciplinadores, moralistas, maniqueístas, nem revelem visões unilaterais, discriminatórias e preconceituosas, como racismo, sexismo, homofobia, em relação a classe social, origem, deficiência física, mental ou intelectual, idade, religião, padrões estéticos e outros. Considerando que a educação pública é laica, evitar também materiais com caráter religioso (Florianópolis, 2024, p. 28).

Sobre a provisão de um ambiente sonoro de qualidade às crianças, orientamos cuidados com o volume alto para não dessensibilizar a escuta, e ainda, entre outros, os seguintes:

- Oferecer uma diversidade de músicas, ritmos, sons e texturas sonoras às crianças, desde bebês, sem nos limitarmos às chamadas ‘músicas para bebês’, ainda que estas tenham o seu valor.
- Lembrar que a música não é um ‘tapa-buraco’, e sim ‘uma linguagem capaz de trazer divertimento, prazer, emoção, tranquilidade, mas também conhecimento que pode nos fazer pensar’ (Natera, 2001, p. 198).
- Disponibilizar músicas e imagens que reconheçam e valorizem afirmativamente as especificidades de crianças negras, indígenas, quilombolas, brancas, migrantes, asiáticas, entre outros grupos étnico-raciais que compõem as Unidades Educativas (Florianópolis, 2024, p. 31).

Foram incluídas no documento muitas outras orientações, voltadas a “criar um ambiente cultural equilibrado, onde haja muitos espaços naturais livres para que [as crianças] se expandam, e uma variedade de materialidades, de que as mídias e as tecnologias façam parte” (Florianópolis, 2024, p. 33).

Sobre o direito à participação

O Direito à Participação está previsto no Art.13 da Convenção sobre os Direitos da Criança: “A criança tem direito à liberdade de expressão, [...] e à liberdade] de receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (ONU, 1990). E o Comentário Geral n.25 sobre os Direitos da Criança no Ambiente Digital explicita que “a participação na vida cultural por meios digitais contribui para a criatividade, identidade, coesão social e diversidade cultural” (ONU, 2021, p.19-20).

Entre as referências que estudamos no grupo para ampliar a compreensão do direito à participação, está a indicação de Livingstone (2015) sobre a importância de superar os limites à participação das crianças e a seus usos criadores das mídias digitais, já que muitas apenas recebem conteúdos produzidos por outros, em geral de caráter comercial. Além disso, o trabalho criativo usando as mídias “dá às crianças a oportunidade de explorar seus próprios prazeres [...] e pode oferecer um espaço para refletir sobre as dimensões pessoais e emocionais de uso da mídia, e isso pode alimentar a análise crítica” (Buckingham, 2022, p.85-86).

Quanto à participação das crianças na produção de mídias, entre as principais inspirações teóricas no Brasil estão a epistemologia dialógica de Paulo Freire, e as oficinas de comunicação propostas por Celestin Freinet, que deixaram sementes a partir dos anos 1970, somadas às contribuições dos estudos culturais, inclusive em sua versão latinoamericana, e da mídia-educação, valorizando a prática criadora das crianças. E, quando se pensa na promoção da autoria no caso das crianças, é indispensável uma concepção lúdica de autoria (Girardello, 2014), que fica visível nos trabalhos de criação midiática em cenários educativos como os da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

No horizonte do processo colaborativo que vivemos, assim, está a importância de “considerar os direitos da criança à sua participação ativa na cultura, a fim de que ela possa atuar não só como consumidora crítica, mas também como produtora” (Fantin, 2011, p. 52). Ao longo do processo formativo, discutimos ainda, entre muitas outras pesquisas, a proposta de Donohue (2020) de que a brincadeira deve reger toda a criação infantil nas mídias, e a defesa feita por Anjos e Francisco (2021), de que as tecnologias na Educação Infantil estejam sempre ligadas “ao brincar, direito da criança e caminho de experiências e de aprendizagens” (p. 129); Algumas outras orientações que elaboramos coletivamente são:

- Prestar atenção às **múltiplas manifestações das crianças que revelam suas experiências com as mídias**, que são parte da cultura em que elas vivem e de seu mundo interior. E assim, precisamos ouvi-las, reconhecê-las e dialogar com as crianças sobre elas, ajudando-as a construir uma relação mais saudável, informada e independente com esse universo cultural.
- **Reconhecer que o direito à participação das crianças, desde bebês, encontra-se articulado aos direitos de proteção e provisão**, seus saberes e fazeres com, para e através das mídias e tecnologias, conforme descrito ao longo do texto.
- **Considerar** que quando as crianças inventam, brincam, produzem, constroem e manifestam suas especificidades também nas múltiplas linguagens midiáticas, sua relação autoral, de participação e cidadania se desenvolve mais plenamente (Florianópolis, 2024, p. 38).

Além de recomendações mais gerais, como as citadas acima, o documento apresenta também sugestões específicas, como por exemplo:

- Compreender que no trabalho educativo-pedagógico com as mídias, a **qualidade do produto não se separa da qualidade do processo** (seu caráter democrático, a intensidade do envolvimento das crianças etc.).
- **Compartilhar** com as famílias e crianças, desde bebês, fotos, vídeos, áudios construídos com, para e pelas crianças com apoio e mediação das/os adultas/os, respeitando os termos de autorização para o uso de imagem.
- **Promover "intercâmbios"** (via e-mail, desenhos, cartas, bilhetes etc.) entre as crianças de turnos diversos, salas, instituições, regiões e nacionalidades (Florianópolis, 2024, p. 39).

Por entendermos que a educação midiática envolve também uma dimensão crítica, foram incluídas no documento indicações voltadas ao que estamos chamando de “iniciação” a uma leitura crítica das mídias e a uma educação contra o consumismo. Sugerimos, por exemplo, que os(as) professores(as) convidem as crianças a apontar semelhanças e diferenças entre as figuras na embalagem de um alimento ou de brinquedos, e o que está mesmo lá dentro. Ou também propor a elas um jogo de imaginar o que está por trás dos anúncios e outdoors: “o(a) dono(a) da lanchonete pensou: 'vou fazer uma placa com o desenho de um sanduíche gigante e bonito para as pessoas quererem vir aqui comprar...’” (Florianópolis, 2024, p. 43). Isso pode ajudar as crianças a compreenderem, por exemplo, que há interesses comerciais motivando muitas das imagens da mídia, e que estas são sempre criadas por pessoas ou grupos, motivados por interesses específicos, ideia que é um dos aspectos-chave da mídia-educação. E vale ainda lembrar: Por mais que o uso das telas seja intuitivo, cabe a nós, adultas/os, educar as crianças, desde bebês, para um uso saudável e equilibrado das telas (Muller, 2019).

Considerações finais

Não existem soluções simples para problemas complexos. Tínhamos isso bem evidente desde o momento em que fomos convidadas a contribuir com o processo de criação de orientações para o uso de mídias e tecnologias na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Por isso, apostamos em construir um processo de formação e pesquisa que fosse o mais participativo possível, no qual pudessem ser de fato ouvidas as múltiplas vozes e experiências de um grande conjunto de profissionais da Educação Infantil da Rede.

Para embasar as discussões do grupo, reunimos um amplo leque de pesquisas recentes, nacionais e internacionais, que foram estudadas e problematizadas por todos(as) nós. Essas pesquisas, algumas das quais citamos acima, traziam diferentes perspectivas, e originaram-se em campos diversos do conhecimento — saúde, pedagogia, mídia-educação, psicologia, sociologia, estudos culturais e da infância, entre outros — porque o intuito do processo era compreender e abordar uma questão delicada e multifatorial: de que forma as relações das crianças, desde bebês, com as mídias e tecnologias poderiam ser mais felizes e saudáveis?

Não queríamos escrever um manual que “ditasse regras” simplistas, porque um documento assim acabaria esquecido nas gavetas e não conseguiria tratar adequadamente as complexas circunstâncias da Educação Infantil em um momento atravessado por tantas mudanças sociais, culturais e tecnológicas como este em que vivemos. Vários fatores nos ajudaram ao longo do processo. Entre eles, está, sobretudo, o empenho e a qualidade da participação dos(as) profissionais que arregaçaram as mangas e se envolveram intensamente no projeto, certamente por sentirem em seu próprio cotidiano a urgência de uma sinalização que os(as) orientasse por caminhos mais seguros, em meio ao emaranhado dos desafios e possibilidades que a presença das mídias impõe hoje a quem convive com crianças, desde bebês.

Foi também central para nós a ancoragem de todo o processo nos Direitos da Criança, e particularmente em seus Direitos à Proteção, Provisão e Participação em relação às mídias. Isso nos ajudou a pensar na educação da criança de modo integral e a evitar as perspectivas frequentes no debate social que reduzem o problema a um jogo de “a favor ou contra”. O documento final, por se comprometer com o presente imediato, certamente precisará ser complementado e atualizado mais à frente, dada a rapidez com que a cultura digital vai se transformando. Mas esperamos que, em seu sentido geral, dado o caráter coletivo de sua construção e seu enraizamento em solos mais profundos e duradouros, como os Direitos da Criança e a nossa permanente defesa do brincar na vida das crianças — por dentro e por fora

das mídias — ele se mantenha como referência de valorização e construção de democrática de uma educação de qualidade desde a primeira infância.

Referências

ANJOS, C. I.; FRANCISCO, D. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 125-146, jan./jan., 2021.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. SP: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Lei n.8.969, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasil. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 1990.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 05/01/2026

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: SESC SP, 2022.

CASTRO, T. S.; PONTE, C. Contar o tempo ou fazer com que o tempo conte? A perspectiva dos pais portugueses sobre tempo de tela. **Revista Cocar**. n.7, p. 168-182, set.-dez. 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index/>. Acesso em: 06 mai 2023.

CONSELHO EUROPEU [Council of Europe]. **Guidelines to respect, protect and fulfill the rights of the child in the digital environment**: recommendation CM/Rec (2018)7 of the Committee of Ministers. Council of Europe, September 2018. Disponível em: <https://rm.coe.int/guidelines-to-respect-protect-and-fulfil-the-rights-of-the-child-in-th/16808d881a>. Acesso em: 10 mai 2023.

DONOHUE, C. (org.). **Exploring key issues in early childhood and technology**: evolving perspectives and innovative approaches. New York; London: Routledge, 2020. [livro digital].

FANTIN, M. **Crianças, cinema e educação**: além do arco-íris. São Paulo: AnnaBlume, 2011.

FANTIN, M. 3-6-9-12 diventare grande all'epoca degli schermi digitali. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, UFBA, Salvador, v. 5, n. 1, p. 123-127, jan-jun 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações para uso de mídias e tecnologias na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2024. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/02_12_2024_14.19.14.447adf91811ef4beca2417a7069c756d.pdf. Acesso: 10 out. 2025.

GIRARDELLO, G.; FANTIN, M. Carta de Florianópolis para a mídia-educação. [documento final da IV Jornada em Mídia e Imaginário Infantil/ I Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação, UFSC, 14 de novembro de 2006]. In: GIRARDELLO, G.; FANTIN, M. (org.). **Práticas culturais e consumo de mídia entre crianças**. Florianópolis: Núcleo de Publicações; Centro de Educação; Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

GIRARDELLO, G. Crianças fazendo mídia na escola: desafios da autoria e da participação. *In: ELEÁ, I. (org.): Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha.* Göteborg, Sweden: University of Gothenburg; Nordicom, 2014, p. 21-28.

LIVINGSTONE, S. Six things parents and policy makers need to know about children and the internet. **Parenting for a Digital Future**, London School of Economics, 2015. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2015/11/18/6-things-parents-and-policy-makers-need-to-know-about-children-and-the-internet/>. Acesso em: 05 mai 2023.

LIVINGSTONE, S. Almost overnight, children's lives became digital by default. What have we discovered? **Parenting for a Digital Future**, London School of Economics, 2021. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2021/07/07/children-during-covid/>. Acesso em: 05 mai 2023.

MULLER, J. C. **Crianças e tecnologias digitais: desafios da mediação familiar e escolar.** 2019. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

NAÇÕES Unidas/Brasil. OMS divulga recomendações sobre uso de aparelhos eletrônicos por crianças de até 5 anos. **Nações Unidas/Brasil**, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/82988-oms-divulga-recomendações-sobre-uso-de-aparelhos-eletrônicos-por-crianças-de-até-5-anos>. Acesso em 05 jan 2026.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas - ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Assembleia Geral da ONU, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 05 jan 2026.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas- ONU. Comitê dos Direitos da Criança. **Comentário geral nº 25 sobre os Direitos das Crianças em relação ao ambiente digital.** Genebra, 2021. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/crc-cg25-pt.pdf>. Acesso em: 10 mai 2023.

SOCIEDADE Brasileira de Pediatria - SBP. Manual de orientação: #menos telas #mais Saúde: grupo de trabalho saúde na era digital (2019-2021), **Sociedade Brasileira de Pediatria**, dez. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf. Acesso em: 10 mai 2023.

Sobre as autoras

Gilka Elvira Ponzi Girardello: Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Graduada em Comunicação Social (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), tem mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (New School for Social Research), e Doutorado em Ciências da Comunicação (Universidade de São Paulo). É uma das coordenadoras do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (UFSC).

E-mail: gilkagirardello@gmail.com

Juliana Costa Muller: Professora efetiva do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio doutoral na Universidade de Milão (Itália). Pesquisadora do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (UFSC) Pesquisa principalmente os seguintes temas: educação infantil, mídias, mídia-educação, tecnologias.

E-mail: juliana.costa@fmppsc.edu.br

Recebido em: 22 de outubro de 2025
Aprovado em: 05 de janeiro de 2026

Educação digital e formação da identidade na infância: contribuições pedagógicas e desafios tecnológicos na educação básica

Digital education and identity formation in childhood: pedagogical contributions and technological challenges in basic education

Educación digital y formación de la identidad en la infancia: contribuciones pedagógicas y desafíos tecnológicos en la educación básica

Emilene de Oliveira Pereira Martins¹

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães²

Resumo: Este artigo investiga como a educação digital contribui para a individuação de nativos digitais na Educação Básica. Com base em revisão bibliográfica fundamentada em Jung e Piaget, analisa-se a identidade infantil perante atravessamentos tecnológicos e pedagógicos contemporâneos. O estudo compreende como práticas escolares e condições estruturais influenciam a inserção das tecnologias no cotidiano. Os resultados indicam que, apesar de desafios em infraestrutura e formação, a integração crítica favorece a individuação digital, promovendo autonomia e ética. Conclui-se que a escola pública, ao validar as práticas culturais dos alunos, é decisiva na formação de identidades singulares e conectadas à realidade sociotécnica.

Palavras-chave: Educação digital; Individuação infantil; Nativos digitais.

Abstract: This article investigates how digital education contributes to the individuation process of digital natives in basic education. Based on a literature review grounded in Jung and Piaget, it analyzes child identity development amidst contemporary technological and pedagogical intersections. The study examines how school practices and structural conditions influence the integration of technologies into daily routines. The results indicate that, despite challenges in infrastructure and teacher training, critical integration fosters digital individuation, promoting autonomy and ethics. It concludes that the public school, by validating students' cultural practices, plays a decisive role in forming singular identities connected to the current socio-technical reality.

Keywords: Digital education; Childhood individuation; Digital natives.

Resumen: Este artículo investiga cómo la educación digital contribuye al proceso de individuación de los nativos digitales en la Educación Básica. A partir de una revisión bibliográfica fundamentada en Jung y Piaget, se analiza la constitución de la identidad infantil frente a los cruces tecnológicos y pedagógicos contemporáneos. El estudio comprende cómo las prácticas escolares y las condiciones estructurales influyen en la inserción de las tecnologías en el cotidiano. Los resultados indican que, a pesar de los desafíos en infraestructura y formación, la integración crítica favorece la individuación digital, promoviendo la autonomía y la ética. Se concluye que la escuela pública, al validar las prácticas culturales de los alumnos, es decisiva en la formación de identidades singulares y conectadas con la realidad sociotécnica.

Palabras clave: Educación digital; Individuación infantil; Nativos digitales.

¹ Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí

² Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí; Faculdade de Piracanjuba - FAP

Introdução

A presença das tecnologias digitais no cotidiano contemporâneo tem impactado profundamente os modos de ser, pensar e aprender. Crianças nascidas no século XXI, chamadas por Marc Prensky (2001) de “nativas digitais”, estão imersas em ambientes conectados desde os primeiros anos de vida, interagindo com dispositivos, aplicativos, jogos e redes sociais de forma naturalizada. Essa familiaridade tecnológica, entretanto, contrasta com a realidade de muitas escolas da Educação Básica, que enfrentam desafios estruturais, pedagógicos e formativos para integrar tais tecnologias de maneira significativa ao processo educativo.

Prensky (2001, p. 01) define os Nativos Digitais como “aqueles que nasceram na era digital, cercados desde cedo por computadores, videogames, celulares, internet e todos os recursos tecnológicos disponíveis”³. Esses sujeitos possuem facilidade e naturalidade com o mundo digital, o que influencia diretamente sua forma de adquirir conhecimento e interagir com o mundo. Essa afirmação reforça a ideia de que os jovens contemporâneos desenvolveram habilidades e comportamentos muito diferentes das gerações anteriores, principalmente em relação ao uso da tecnologia gerando um distanciamento entre as gerações, o que privilegia também, a criação de identidades diferentes entre as gerações.

A crescente distância entre os repertórios digitais dos estudantes e a formação dos professores, majoritariamente, identificados como “imigrantes digitais”, evidencia um *gap geracional* que repercute no ensino, na aprendizagem e na própria constituição da identidade infantil. Nesse cenário, torna-se fundamental refletir sobre o papel da escola na mediação entre infância e cultura digital, especialmente no que diz respeito à formação da identidade em contextos tecnologicamente mediados.

O *gap geracional* que se caracteriza pelo distanciamento cultural e tecnológico entre professores, que são em sua maioria imigrantes digitais, e os alunos nativos digitais gera dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, visto que muitos docentes ainda não dominam as linguagens e ferramentas digitais utilizadas pelos alunos em sua vida cotidiana. Além das barreiras relacionadas ao perfil dos professores, algumas instituições escolares enfrentam problemas estruturais que dificultam a efetiva inserção das tecnologias digitais nas escolas.

³ “They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age”.

A construção identitária, compreendida aqui como um processo em constante transformação (Hall, 2006), passa a incluir elementos do universo digital, exigindo da educação escolar não apenas a inserção de recursos tecnológicos, mas também a promoção de experiências significativas que favoreçam o autoconhecimento, a autoria e o pertencimento. A esse processo, propomos o conceito de individuação digital infantil, entendido como a articulação entre a formação da identidade e as vivências digitais da criança.

Partindo das contribuições teóricas de Carl Jung (1978; 2013), para quem a individuação é a jornada de tornar-se si mesmo, e de Jean Piaget (1975; 1995), que analisa a construção do “eu” pela via cognitiva e relacional, o presente estudo busca responder à seguinte pergunta: como a escola pode contribuir para o processo de individuação digital de crianças nativas digitais?

O presente artigo constitui um recorte de uma investigação de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Assim sendo, trata-se de um artigo teórico-conceitual, derivado de pesquisa em andamento. Isso posto, o estudo visa examinar como as ações pedagógicas, o aparato tecnológico e as concepções docentes influenciam a constituição da identidade digital de crianças na Educação Básica, objetivando fomentar o desenvolvimento de indivíduos reflexivos, éticos e inventivos, aptos a atuar no universo digital com discernimento, independência e compromisso.

Nesse sentido, torna-se imperativo que a escola seja ressignificada como um ambiente de acolhimento, inventividade e interlocução com os repertórios culturais das novas gerações. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa com ênfase em revisão bibliográfica, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da Psicologia, da Educação e dos Estudos Culturais.

Por fim, esta pesquisa respeita os princípios éticos da produção acadêmica, com a devida citação das fontes e autores consultados, estando em conformidade com os critérios de qualidade exigidos para investigações científicas. Durante o processo de redação e revisão deste artigo, foram utilizadas ferramentas baseadas em inteligência artificial, como o ChatGPT (OpenAI, 2025), com o objetivo de apoiar a correção ortográfica, a coesão textual e a clareza argumentativa. Ressalta-se que o uso dessas ferramentas esteve restrito à edição linguística, sendo de inteira responsabilidade dos autores a seleção, análise e validação final do conteúdo.

Individuação infantil

A individuação é um conceito psicanalítico desenvolvido por Carl Jung (1978; 2013), psiquiatra e psicólogo suíço, sendo o principal autor a definir esse conceito, que se refere ao processo pelo qual um indivíduo vai se tornando aquilo que realmente é, conquistando uma identidade única e autônoma. No caso das crianças, esse processo se manifesta desde o nascimento, por meio das interações sociais, familiares e, mais recentemente, também no ambiente digital, pois as tecnologias podem influenciar profundamente esse processo, seja pela exposição a novas formas de socialização ou pela construção de identidades digitais.

Para Jung (1978; 2013), a individuação é um processo de integração e harmonia entre os diferentes aspectos da psique, no qual o sujeito se torna quem ele é em sua completude. No contexto infantil, ele sugere que a individuação se inicia nos primeiros anos de vida, momento em que a criança, inicialmente inconsciente de sua identidade, começa a se distinguir gradualmente e a se tornar consciente de si mesma. Jung vê a infância como uma fase essencial para a formação de um equilíbrio psíquico e para o desenvolvimento de um senso autêntico de si. Segundo Jung (1978, p. 49):

Individuação significa tornar-se um ser único, na medida em que por 'individualidade' entenderemos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tornamos o nosso próprio si-mesmo. Podemos, pois, traduzir 'individuação' como 'tornar-se si mesmo' (Verselbstung) ou 'o realizar-se do si mesmo' (Selbstwerwirklichung).

O autor sustenta que, durante esse período, a criança passa por processos internos de autoconhecimento e confronto com seus arquétipos, que são imagens universais e primordiais que emergem na mente. Em outras palavras, a individuação infantil é uma jornada que leva a criança a compreender sua própria identidade dentro de um contexto coletivo e cultural, muitas vezes por meio de simbolismos e imaginação, ou seja, a individuação é uma busca pela totalidade e pelo equilíbrio psíquico, onde a criança vai se tornando consciente de si mesma.

Também psicólogo suíço, Jean Piaget (1975; 1995), acreditava que a individuação está ligada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, especialmente à forma como ela começa a perceber a si mesma e aos outros em um contexto social. Piaget (1975; 1995) concentrou-se no desenvolvimento cognitivo das crianças, abordando como elas constroem seu entendimento do mundo ao seu redor, abordando o desenvolvimento infantil a partir de uma

perspectiva cognitiva e construtivista, focando no modo como as crianças constroem seu conhecimento e entendimento do mundo.

O processo de individuação infantil, segundo Piaget (1975; 1995), envolve a progressiva capacidade da criança de se distanciar de uma visão egocêntrica e desenvolver uma compreensão mais complexa de sua identidade, baseada em experiências de interação com o mundo externo, sendo este também, digital. A individuação, no contexto piagetiano, pode ser vista como o processo de diferenciação e construção do *self* cognitivo, no qual a criança gradualmente vai se tornando capaz de entender e integrar novas informações e experiências em uma estrutura mental coerente.

Enquanto Carl Jung (1978; 2013) enxerga a individuação como um processo profundamente simbólico, psíquico e espiritual, ou seja, psicanalítica, com uma forte ênfase na integração dos aspectos inconscientes da psique, Jean Piaget (1975; 1995) aborda a formação da identidade da criança de forma cognitiva, focando na adaptação ativa da criança ao ambiente e no desenvolvimento de esquemas mentais.

Ambos os processos estão relacionados ao desenvolvimento da identidade, mas enquanto Jung (1978; 2013) enfatiza a integração interna de aspectos inconscientes, Piaget (1975; 1995) foca na integração de informações cognitivas e na adaptação ao mundo externo. Ambas as abordagens são complementares, oferecendo uma visão abrangente sobre o crescimento e a formação da identidade infantil, oferecendo uma visão enriquecedora sobre o desenvolvimento infantil, visto sob duas óticas distintas: psicanalítica e cognitiva.

Embora o conceito de individuação, na obra de Carl Gustav Jung, esteja associado ao processo psíquico de integração e realização do *self* ao longo da vida, compreendido em sua plenitude especialmente na fase adulta, este artigo propõe uma releitura ampliada do termo. Considera-se que, desde os primeiros anos de vida, as crianças iniciam processos de diferenciação, construção da identidade e formação do *self*, articulando vivências subjetivas, cognitivas e sociais. Nesse sentido, dialogando com os aportes de Piaget sobre o desenvolvimento do eu e com autores contemporâneos que discutem subjetivação e cultura digital (Almeida, 2012; Larrosa, 2003; Setzer, 2008), propõe-se o conceito de individuação digital infantil para designar os processos iniciais pelos quais as crianças constroem sua identidade em meio a experiências digitais, redes de sociabilidade online e interações mediadas tecnologicamente. A individuação infantil, aqui compreendida, não se refere à realização plena do *self*, mas sim aos primeiros movimentos de constituição de uma identidade singular no contexto sociotécnico contemporâneo.

A formação do *self* diz respeito ao processo contínuo de construção da consciência de si, por meio do qual o sujeito desenvolve uma identidade singular, reconhecendo-se como um ser distinto em meio às relações sociais, culturais e simbólicas que o constituem. Desde os primeiros anos de vida, esse processo é alimentado pelas experiências vividas, pelas interações interpessoais e pelos significados atribuídos ao mundo e a si mesmo. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, Jean Piaget (1975; 1995) compreende a formação do *self* como um movimento de descentração progressiva: a criança, inicialmente centrada em sua própria perspectiva, vai gradualmente construindo a noção de alteridade, autonomia e identidade a partir das trocas com o meio. Já Carl Gustav Jung (1978; 2013) entende o *self* como o centro organizador da psique, e a individuação como o caminho pelo qual o sujeito se aproxima de sua totalidade interna, integrando aspectos conscientes e inconscientes. Embora Jung enfatize que esse processo se intensifica na vida adulta, reconhece que sua base se estabelece desde a infância, por meio da emergência da consciência e da diferenciação do eu.

No campo da filosofia da educação, autores como Jorge Larrosa (2003) apontam que o *self* não é uma essência pré-determinada, mas sim uma construção subjetiva marcada pelas experiências sensíveis, pelos afetos e pelas práticas sociais. O sujeito se forma na linguagem, nos encontros e nas vivências que o atravessam. Em tempos de cultura digital, essas vivências passam a ser também mediadas por tecnologias, interfaces e redes de sociabilidade virtual. Crianças da geração conectada constroem sentidos sobre si por meio de avatares, jogos, perfis e interações em plataformas digitais, que influenciam diretamente sua percepção de mundo e de identidade.

Nesse contexto, ao propor o conceito de individuação digital infantil, este trabalho busca compreender como os processos iniciais de formação do *self* tal como descritos por Piaget, Jung e Larrosa se reorganizam em um cenário marcado pela presença intensa das tecnologias na vida cotidiana das crianças, especialmente no contexto escolar.

Educação digital e tecnologias digitais no ambiente escolar

Educação digital refere-se à inserção intencional e crítica das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Vai além do simples uso de dispositivos: envolve práticas pedagógicas que utilizam recursos digitais para promover autonomia, autoria, colaboração e cidadania digital. A educação digital está prevista na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) como uma das competências gerais da Educação Básica. A educação

digital tem se consolidado como um pilar fundamental na transformação do ensino contemporâneo, refletindo as profundas mudanças sociais e tecnológicas que permeiam a sociedade atual.

Com a presença cada vez mais marcante da tecnologia no cotidiano, as instituições de ensino enfrentam o desafio de incorporar ferramentas digitais de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. Conforme afirma Moran (2015) a educação digital vai além da simples introdução de tecnologias, sendo, na verdade, uma nova maneira de pensar e realizar a educação, destacando que esse processo envolve a reconfiguração do próprio conceito de ensino e aprendizagem, adaptando-se às novas demandas do mundo digital.

Para Almeida (2004, p. 8): “A inserção das TIC na educação oportuniza romper com as paredes da sala de aula e da escola, integrando-a à comunidade que a cerca, à sociedade da informação e a outros espaços produtores de conhecimento”. E acrescenta:

Diante desse contexto de constantes transformações, a área da educação não estaria isenta de mudanças tão relevantes. Sendo assim, a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, é cada vez mais necessária, permitindo que a comunidade escolar possa experimentar essa realidade, conforme elucida. Hoje é consenso que as novas tecnologias de informação e comunicação podem potencializar a mudança do processo de ensino e de aprendizagem e que, os resultados promissores em termos de avanços educacionais relacionam-se diretamente com a ideia do uso da tecnologia a serviço da emancipação humana, do desenvolvimento da criatividade, da autocrítica, da autonomia e da liberdade responsável (Almeida; Prado, 1999, p. 01).

Desta forma, no mundo digital, as crianças têm a oportunidade de explorar uma infinidade de referências culturais e sociais que contribuem para a formação de sua identidade. Redes sociais, jogos online e plataformas educacionais podem proporcionar novas formas de expressão, interação e pertencimento. As instituições de ensino são campos onde as crianças possuem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos digitais, com mais responsabilidade, ética e moral, assim permitindo uma construção de identidade mais significativa, dado que as crianças da atualidade são consideradas nativas digitais.

As instituições precisam romper as barreiras e dificuldades existentes para que não somente haja a inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar, mas também oportunizar um ambiente de discussão, produção de conhecimento de cultura digital e sobre os riscos relacionados à superexposição, à construção de identidades virtuais idealizadas e ao risco de isolamento social, fenômenos que podem interferir no desenvolvimento da identidade genuína.

Além disso, Lévy (1999) destaca que "a cultura digital exige não apenas familiaridade com os dispositivos tecnológicos, mas também uma inteligência coletiva capaz de construir, compartilhar e transformar conhecimentos" (p. 35). No entanto, a ausência de uma educação digital estruturada dentro das escolas públicas impossibilita o desenvolvimento dessa inteligência coletiva, deixando os nativos digitais vulneráveis a problemas como desinformação, *cyberbullying*, *fake news* e falta de cidadania digital.

A educação digital e o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar potencializam a criação de novas formas de expressão e de pertencimento, como também oportuniza um olhar crítico sobre os riscos e desafios da vida online, de sujeitos no ambiente digital. A escola é um espaço que amplia o conhecimento histórico e cultural, social e identitário de seus envolvidos e, simultaneamente, desenvolve pensamento crítico.

Nesse cenário, é fundamental que as práticas pedagógicas não se limitem à transmissão de conteúdos com o apoio de tecnologias, mas que sejam intencionalmente estruturadas para favorecer o protagonismo dos estudantes e a construção crítica de sua identidade digital. A formação do *self*, como processo de constituição do sujeito em meio às experiências vividas, ganha novas camadas de complexidade no ambiente digital, em que crianças interagem, se expressam e se projetam de maneiras múltiplas. Cabe à escola, portanto, assumir um papel ativo na mediação dessas experiências, promovendo ambientes que incentivem a autoria, a responsabilidade e a reflexão ética sobre a presença digital de cada indivíduo.

Ao reconhecer que a infância contemporânea é atravessada por linguagens, narrativas e interações digitais, se faz necessário que a escola repense suas práticas e sua função social. Isso significa não apenas incorporar dispositivos tecnológicos, mas criar contextos pedagógicos que permitam às crianças elaborarem sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo digital em que vivem. A individuação digital infantil, nesse sentido, depende de espaços formativos que legitimem a escuta da criança, o uso criativo da tecnologia e o desenvolvimento de competências socioemocionais relacionadas à convivência, empatia e cuidado com o outro, inclusive no ambiente virtual.

Assim, a educação digital, quando articulada com a formação identitária e os princípios da individuação, contribui significativamente para a construção de sujeitos mais autônomos, conscientes e críticos. Trata-se de uma proposta que exige investimento em infraestrutura, formação docente contínua e abertura institucional para a inovação pedagógica. Mas, acima de tudo, requer o reconhecimento de que a escola é, hoje, um dos principais espaços de mediação entre o mundo digital e o processo de tornar-se sujeito, processo esse que começa na infância e

que, se bem conduzido, pode resultar em experiências formativas mais integradas, humanas e transformadoras.

Reflexividades sobre a educação digital e os desafios tecnológicos na educação básica

A introdução das tecnologias digitais na Educação Básica representa uma das transformações mais relevantes do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas. Plataformas, aplicativos, redes e ambientes virtuais abrem possibilidades de personalização da aprendizagem, ampliação do acesso à informação e desenvolvimento de novas formas de interação pedagógica. No entanto, a realidade das escolas públicas, especialmente em regiões periféricas e rurais, revela um cenário marcado por desigualdades de acesso à infraestrutura tecnológica e por lacunas na formação docente. A ausência de internet de qualidade, equipamentos obsoletos e a falta de políticas estruturadas de capacitação comprometem a efetivação de uma educação digital equitativa, gerando um descompasso entre o cotidiano digital dos alunos e a cultura escolar tradicional.

Os sujeitos da infância contemporânea nascem imersos em ambientes digitais, o que exige da escola, e especialmente dos docentes, a capacidade de compreender, mediar e dialogar com essas novas formas de subjetivação. O *gap geracional* entre professores e alunos, marcado pela diferença de repertórios tecnológicos e culturais, demanda políticas públicas de formação continuada que preparem os educadores não apenas para o uso instrumental das tecnologias, mas para sua integração pedagógica crítica. É preciso que o professor assuma o papel de mediador ativo na aprendizagem digital, contribuindo para a formação ética, criativa e contextualizada do estudante, e reduzindo os riscos de alienação, superexposição ou reprodução de desigualdades.

A rápida evolução das tecnologias exige que os docentes se mantenham constantemente atualizados. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais promovam formações contínuas, investindo na qualificação dos professores para que eles não se limitem a ser apenas usuários de tecnologia, mas sim mediadores ativos no processo de aprendizagem digital. Diminuindo o *gap geracional* que há entre o professor e o aluno no ambiente escolar, especialmente em instituições públicas de Educação Básica, pois é necessário garantir que os alunos da Educação Básica desenvolvam as competências digitais necessárias para interagir, construir, desenvolver e prosperar em um mundo cada vez mais digitalizado.

A implementação de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem é enriquecedora, pois

[...] no contexto contemporâneo, as crianças estão diante de uma infinidade de informações e recursos tecnológicos que as possibilitam desenvolver-se de forma autônoma e participativa. Na escola, trazem uma bagagem de conhecimentos prévios que devem ser considerados, são os nativos digitais, por estarem diante de um ambiente no qual as mídias estão presentes na vivência em sociedade [...] (Barbosa; Souza; Mozzer, 2014, p. 2889).

E esta infinidade de informações e recursos tecnológicos contribuem para a individuação da criança, pois na perspectiva de Piaget (1975; 1995) a integração de informações cognitivas e a adaptação ao mundo externo contribuem para a formação do eu, do ser pensante, que articula com o meio em que se vive, este, digital.

Essa multiplicidade de vivências digitais contribui, inclusive, para os processos de individuação. A partir da perspectiva piagetiana, a integração de informações cognitivas e a adaptação ao meio são elementos centrais para a construção do eu e da autonomia intelectual. Na lógica atual, esse meio é inevitavelmente digital. Do ponto de vista junguiano, a individuação é uma jornada interna de descoberta e integração da identidade, processo que, no contexto contemporâneo, é atravessado pelas mediações tecnológicas, pelas redes sociais e pelos modos de ser e estar online. A ausência de uma política digital coerente e crítica na Educação Básica compromete, portanto, a constituição plena da identidade infantil.

Além disso, na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento infantil foca no modo como as crianças constroem seu conhecimento e entendimento de mundo, deste modo, sendo nativas digitais, suas construções precisam também ser construções digitais. De acordo com Jung (1978; 2013), se individuação infantil é uma jornada que leva a criança a compreender sua própria identidade dentro de um contexto coletivo e cultural, a individuação também precisaria compreender a própria identidade no contexto contemporâneo, contudo ainda há uma dificuldade de construção da identidade digital das crianças da Educação Básica, visto que há algumas lacunas de deficiências digitais escolares, o que compromete o desenvolvimento da identidade digital do sujeito do século XXI.

Identidade esta que é processo fundamental para o ser humano, pois está relacionada à maneira como o sujeito se percebe e se posiciona no mundo social. Segundo Stuart Hall (2006), identidade deve ser compreendida como um processo em constante construção, influenciado por elementos sociais, históricos e culturais. Para Hall (2006), “as identidades não são coisas fixas, mas estão sempre em processo de transformação” (p. 13). Nesse sentido, com o

crescimento dos ambientes digitais, novas formas de construção identitária passaram a se manifestar nas redes, gerando múltiplas representações do eu.

Habilidades estas que vão além do simples manuseio de dispositivos, mas também envolvem competências como pensamento crítico digital, solução de problemas com recursos tecnológicos e cidadania digital responsável. É fundamental que as escolas ensinem os alunos a avaliarem informações na internet, proteger sua privacidade e entender as implicações éticas do uso da tecnologia. O desenvolvimento dessas habilidades prepara os discentes para um futuro que exigirá cada vez mais identidade e fluência digital.

Desta forma, a promoção da identidade digital crítica e da individuação no espaço escolar da Educação Básica exige um compromisso pedagógico que vá além da adaptação técnica. Trata-se de uma aposta na construção de sujeitos reflexivos, éticos e criativos, capazes de habitar o mundo digital com responsabilidade, autonomia e consciência. Para isso, é urgente que a escola seja ressignificada como um espaço de escuta, de criação e de diálogo com os códigos culturais das novas gerações. A educação digital, portanto, não deve ser pensada apenas como política de inserção tecnológica, mas como parte integrante de uma pedagogia da presença, da autoria e da formação integral do sujeito, ou seja, um sujeito que se constitui, cada vez mais, em ambientes digitais, mas que precisa ser acolhido, compreendido e orientado pela escola nesse percurso.

Considerações finais

Este artigo propôs uma articulação conceitual entre o processo de individuação, tal como elaborado por Carl Gustav Jung, e a construção da identidade na infância, com base nas contribuições da psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget. A partir dessa interlocução, formulou-se o conceito de individuação digital infantil, entendido como um processo de formação do *self* em meio às experiências vividas por crianças nativas digitais em ambientes mediados por tecnologias. Essa releitura busca expandir o entendimento da individuação para além do plano estritamente psíquico, reconhecendo a infância como território de subjetivação e construção de sentidos, especialmente diante dos atravessamentos digitais que marcam a cultura contemporânea.

A análise evidenciou que a escola ocupa um papel estratégico na mediação entre infância e cultura digital, podendo potencializar trajetórias de individuação por meio de práticas pedagógicas sensíveis à linguagem das novas gerações. No entanto, desafios estruturais como

a precariedade tecnológica, o gap geracional entre docentes e discentes e a ausência de políticas formativas contínuas ainda limitam o pleno exercício dessa função. A educação digital, nesse sentido, não deve ser compreendida apenas como adequação técnica à realidade conectada, mas como dimensão constitutiva da formação subjetiva, ética e crítica dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que investir em infraestrutura, qualificação docente e propostas pedagógicas integradas às culturas juvenis e digitais é condição fundamental para que as escolas públicas cumpram seu papel como espaços de desenvolvimento integral. A construção de uma identidade digital ética e consciente entre crianças da Educação Básica requer não apenas acesso às tecnologias, mas também experiências educativas que promovam autoria, pertencimento e responsabilidade. Como perspectiva futura, recomenda-se que novas investigações empíricas aprofundem o conceito de individuação digital em diferentes contextos escolares, ampliando as possibilidades de compreensão e intervenção pedagógica no campo da formação identitária em tempos de hiperconectividade.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Articulação, 2004.

ALMEIDA, M. E. B. Formação de professores na cultura digital: repensando objetivos, conteúdos e métodos. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. (org.). **Formação de professores na cultura digital**. São Paulo: Avercamp, 2012, p. 13-28.

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. Um retrato da informática em educação no Brasil. **Proinfo.gov.br**. São Paulo: PUC, 1999. Disponível em: <https://www.proinfo.gov.br>. Acesso em: 06 jan. 2026.

BARBOSA, R. G.; SOUZA, S. C. S.; MOZZER, N. B. A formação docente diante das tecnologias digitais na educação infantil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12. 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC, p. 2886-2897, 2014.

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

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JUNG, C. G. **O eu e o inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 1978.

JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Obras completas, v. 17).

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novas perspectivas sobre a educação. Campinas: Papirus, 2015.

PIAGET, J. A teoria de Piaget. *In*: MUSSEN, P. H. (org.). **Psicologia da criança**: desenvolvimento cognitivo. São Paulo: E.P.U., 1975, p. 71-117.

PIAGET, J. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1995.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

SETZER, V. W. **A criança e o computador**: impactos biopsicológicos do uso precoce das tecnologias digitais. Campinas: Papirus, 2008.

Sobre a autora e o autore

Emilene de Oliveira Pereira Martins: Mestranda em Ensino no Instituto Federal Goiano - Mestrado em Ensino na Educação Básica, Câmpus Urutaí. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Câmpus Anápolis (2022). Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade FOCUS (2023); Pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade FAVENI. Ex-Residente de Pedagogia - Subprojeto de Alfabetização (CAPES) (2021-2022) e ex-Bolsista do Programa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES - Subprojeto de Literatura Infantil (2019-2020). Professora concursada pelo município de Pires do Rio - GO.

E-mail: emilene.pedagoga@gmail.com

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães: Doutor em Educação pela PUC Goiás - linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura; com estágio Pós-Doutoral em Educação pela UNIFAL-MG. Mestre em Educação pela PUC Goiás. Pós-Graduado em Docência Superior pela FGF. Pós-Graduado em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela UGF. Graduado em Administração pela PUC Goiás. Licenciatura em Pedagogia pela UNIFACVEST. Licenciatura em Sociologia pela UNIDERP. Atualmente é professor visitante no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado) em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) no Instituto Federal Goiano, campus Urutaí/GO. Atua na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como Diretor da Escola do Futuro do Estado de Goiás, unidade Luiz Rassi, em Aparecida de Goiânia/GO. No âmbito da Educação Superior atualmente é Diretor Acadêmico, de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Faculdade de Piracanjuba (FAP). Coordenador do Núcleo de Pós-Graduação, Iniciação/Pesquisa Científica, Extensão e Relações Comunitárias da Faculdade de Piracanjuba (NPGPERC/FAP).

E-mail: vs.seabra@gmail.com

Recebido em: 22 de outubro de 2025

Aprovado em: 12 de janeiro de 2026

Letramento digital: habilidades para a leitura e produção de textos a partir de um olhar crítico

Literacidad digital: habilidades para la lectura y producción de textos a partir de una mirada crítica

Digital literacy: skills for reading and producing texts from a critical perspective

Jose Agapito de Sousa Junior¹

Cora Elena Gonzalo Zambrano²

Resumo: Este artigo analisa o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos digitais por alunos da 1ª série do ensino médio, com foco no uso crítico e reflexivo das tecnologias. A pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, envolveu questionários aplicados a 101 alunos e à professora titular, além de entrevistá-la. Os resultados indicam familiaridade dos estudantes com ferramentas digitais, como plataformas educacionais e inteligências artificiais, mas apontam desafios relacionados à escrita formal, à concentração e à análise crítica de conteúdos online. Na perspectiva docente, foram observadas limitações na formação continuada voltada ao letramento digital, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem o uso consciente da tecnologia ao ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Letramento; Tecnologias; Ensino.

Resumen: Este artículo analiza el desarrollo de las habilidades de lectura y producción textual digital en estudiantes de primer año de secundaria, centrándose en el uso crítico y reflexivo de las tecnologías. La investigación, con un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), incluyó cuestionarios administrados a 101 estudiantes y a su docente, así como una entrevista con el docente. Los resultados indican la familiaridad de los estudiantes con herramientas digitales, como plataformas educativas e inteligencia artificial, pero señalan desafíos relacionados con la escritura formal, la concentración y el análisis crítico de contenido en línea. Desde la perspectiva del docente, se observaron limitaciones en la formación continua centrada en la literacidad digital, lo que resalta la necesidad de prácticas pedagógicas que integren el uso consciente de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: Literacidad; Tecnologías; Enseñanza.

Abstract: This article analyzes the development of digital reading and text production skills among 1st-year high school students, focusing on the critical and reflective use of technologies. The research, using a mixed-methods approach (qualitative and quantitative), involved questionnaires administered to 101 students and their teacher, as well as an interview with the teacher. The results indicate students' familiarity with digital tools, such as educational platforms and artificial intelligence, but point to challenges related to formal writing, concentration, and critical analysis of online content. From the teacher's perspective, limitations were observed in continuing education focused on digital literacy, highlighting the need for pedagogical practices that integrate the conscious use of technology into teaching and learning.

Keywords: Literacy; Technologies; Education.

¹ Universidade Estadual de Roraima

² Universidade Estadual de Roraima

Introdução

Este estudo destaca a importância das competências digitais no ambiente escolar e a necessidade de preparar os alunos para uma interação crítica e reflexiva com as tecnologias, considerando suas dimensões éticas e educacionais. A pandemia da Covid-19 evidenciou a urgência de estratégias pedagógicas para o ensino remoto, reforçando o papel dos letramentos digitais na educação contemporânea. O enfoque no letramento digital e crítico é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos, sobretudo em jovens cada vez mais conectados e inseridos em diferentes formas de interação online. Tal processo exige adaptação diante da variedade de ferramentas digitais disponíveis, demandando mediação pedagógica adequada. Esta pesquisa busca contribuir para o contexto escolar ao investigar como os alunos da 1ª série do Ensino Médio desenvolvem competências linguísticas e críticas em ambientes digitais. O letramento digital vai além do simples uso de tecnologias, exigindo acesso significativo às plataformas e práticas educativas que potencializem seu valor pedagógico. Assim, torna-se essencial explorar alternativas que, mediadas por estratégias inovadoras, favoreçam a formação crítica e o uso consciente das tecnologias na aprendizagem.

Portanto, esta pesquisa tem o seguinte problema: como desenvolver habilidades para a leitura e produção de textos com o uso de ferramentas digitais, considerando o aspecto crítico e o contexto social? O objetivo geral é analisar o desenvolvimento dessas habilidades em alunos da 1ª série do Ensino Médio, a partir de uma abordagem crítica e reflexiva. Busca-se identificar as competências necessárias para o uso consciente de linguagens multimodais e digitais, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, de modo que os estudantes possam interagir com esses recursos de forma ética e crítica. Além disso, pretende-se analisar o letramento digital como abordagem didática, compreendendo como pode ser integrado às práticas escolares para potencializar a aprendizagem.

Também se propõe a avaliar os principais desafios enfrentados pelos alunos na leitura e interpretação de textos digitais, investigando as dificuldades que comprometem a compreensão e a interação com esses materiais. Por fim, busca-se compreender como as habilidades digitais se desenvolvem em diferentes contextos, ultrapassando o domínio técnico das ferramentas e explorando suas implicações educacionais e sociais.

³ A Base Nacional Comum Curricular, na área de Linguagens e suas Tecnologias, enfatiza o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico, ético e reflexivo das linguagens digitais e multimodais no Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p. 485-488).

A pesquisa adotou uma abordagem mista, com coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos. Foram aplicados questionários aos alunos de quatro turmas de uma professora titular de língua portuguesa de uma escola pública de Boa Vista, Roraima. As respostas foram analisadas sob as duas perspectivas — quantitativa e qualitativa. Com a professora, além do questionário, foi realizada uma entrevista, compondo a dimensão qualitativa da investigação.

Esses procedimentos possibilitaram analisar percepções, níveis de inserção digital e habilidades no uso de ferramentas tecnológicas, bem como identificar traços do perfil crítico dos participantes. Com isso, espera-se contribuir para a construção de métodos didáticos inovadores, que alinhem as necessidades do ensino atual às exigências de um mundo digitalizado, promovendo uma formação crítica e ética dos estudantes.

O artigo está dividido em quatro seções principais, sendo três de cunho teóricas e uma de discussões e análises dos dados. Posteriormente são apresentadas as seções de considerações finais e referências.

Paulo Freire e as tecnologias

Para compreender o desenvolvimento das habilidades em ambientes digitais, é necessário refletir sobre o advento das tecnologias e, nesse contexto, destacar o pensamento crítico de Paulo Freire. Alencar (2005) analisa os escritos do educador e mostra que ele não se opunha à tecnologia, mas defendia seu uso crítico, reflexivo e voltado à emancipação das pessoas, nunca à sua alienação.

Segundo Alencar (2005), três pontos orientam a visão freireana. O primeiro é a tecnologia como expressão humana: manifestação da criatividade que deve ser utilizada para transformar o mundo de forma justa e inclusiva. O segundo é a politicidade da tecnologia: ela não é neutra, carrega ideologias e serve a determinados interesses sociais, devendo, portanto, ser analisada criticamente. O terceiro é a práxis tecnológica: o uso da tecnologia deve ocorrer com consciência e reflexão sobre seus impactos sociais, culturais e políticos, considerando sempre o contexto local.

Costa *et al.* (2020) reforçam que Freire via a tecnologia como expressão criativa que, quando usada eticamente, contribui para a autonomia dos educandos. Sua introdução, porém, não deveria ser impositiva, mas construída coletivamente, respeitando as necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador, promovendo diálogo e

reflexão crítica, o que possibilita integrar ferramentas digitais de modo responsável e emancipador.

Além disso, Freire reconhecia que as tecnologias poderiam expandir as práticas pedagógicas, desde que orientadas por uma perspectiva crítica. Costa, Beviláqua e Fialho (2020) destacam a relação entre letramento digital e educação libertadora, indicando que o legado freireano permanece atual ao propor que o uso das ferramentas digitais deve estimular a reflexão crítica, a aprendizagem significativa e a autonomia dos estudantes. Assim, a tecnologia deixa de ser mero recurso didático e passa a ser instrumento de transformação social quando alinhada a uma pedagogia emancipatória.

Letramentos e letramento digital

Pensando nessas questões sobre a tecnologia a ser compreendida, controlada e utilizada de forma consciente, considerando condições locais e o contexto social, torna-se importante identificar competências digitais relacionadas a linguagens multimodais, para uso crítico, reflexivo e ético, como orienta a BNCC. Nesse sentido, é preciso desenvolver habilidades que favoreçam a análise crítica, como o letramento digital, utilizado como abordagem didática nas atividades escolares.

Antes de aprofundar essa perspectiva, é essencial compreender conceitos fundamentais, a começar pelo de letramento. Para Magda Soares (1996, p. 18), trata-se do “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Segundo o portal SAE Digital (2024), o termo “letramento” deriva do inglês *literacy*, cuja etimologia remete ao latim *littera* (“letra”). Assim, tanto o português quanto o inglês utilizaram a base latina e acrescentaram sufixos diferentes para criar o conceito. O letramento digital, por sua vez, pode ser compreendido como extensão desse conceito para o campo das novas tecnologias. Ele envolve o uso de ferramentas digitais e a interação em ambientes mediados eletronicamente. Buzato (2006) *apud* Rezende (2016, p. 101) explica que:

[...] letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente.

O letramento digital é uma abordagem abrangente, que vai além do domínio técnico das ferramentas. Benedetti (2024) diferencia-o da alfabetização digital e ressalta o papel das escolas na promoção do pensamento computacional e do ensino híbrido, como estratégias para incorporar essas competências em sala de aula. A autora destaca que, enquanto a alfabetização digital foca no uso básico de dispositivos e softwares, o letramento digital envolve compreensão mais ampla, incluindo dimensões sociais, éticas e cognitivas do uso da tecnologia.

Esse letramento pressupõe interpretar e produzir informações digitalmente, distinguindo fontes confiáveis das questionáveis. Para Benedetti (2024), trata-se da capacidade de avaliar criticamente conteúdos online, compreender normas que regem a comunicação digital — como privacidade e segurança — e participar de forma ética nos ambientes virtuais, aplicando reflexivamente tais habilidades em situações do mundo real.

Os autores Farias, Costa e Oliveira (2021, p. 6), ao falar sobre o letramento digital, explicam que existem três tipos diferentes de letramento: o letramento digital funcional, o letramento crítico e o letramento digital retórico. Em relação aos conceitos, o *letramento digital funcional* é descrito “como as atividades mais básicas desenvolvidas em meio ao mundo digital”, como, por exemplo, saber realizar pesquisas online, utilizar plataformas educacionais, comunicar-se por meio de aplicativos de mensagens e acessar conteúdos digitais em diversos formatos.

No contexto atual, o letramento digital é essencial para que os alunos se integrem ao ambiente digital de maneira eficiente. Na academia, essas habilidades são cada vez mais exigidas, seja para acessar materiais de pesquisa, realizar trabalhos acadêmicos ou interagir em fóruns e aulas virtuais, refletindo sobre a importância da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao *letramento crítico*, Farias, Costa e Oliveira (2021, p. 6) afirmam que: [...] o letramento crítico é a capacidade da pessoa que já possui um nível maior de conhecimento em saber fazer buscas sobre determinado tema para saber a veracidade dos fatos, criando um pensamento crítico do tema exposto.

Enquanto o letramento funcional remete à ideia das atividades mais básicas e o letramento crítico ao nível de maior conhecimento; o *retórico* é o refinamento dessas capacidades desenvolvidas, ou seja, se refere à capacidade de criar e realizar produções de textos escritos digitalmente, nesse sentido o aluno pode ser capaz de criar não apenas textos simples, mas através do seu nível de conhecimento aprimorado, ser capaz de produzir também diversos tipos de design na internet.

O letramento digital reúne competências essenciais no contexto atual, indo além do domínio técnico das ferramentas para incluir análise crítica, produção ética e reflexão sobre as informações. Seus níveis — funcional, crítico e retórico — preparam os estudantes para enfrentar os desafios do mundo digital, permitindo-lhes atuar de forma consciente e responsável. Assim, a educação deve estimular essas habilidades, favorecendo uma formação crítica e ética, em sintonia com as demandas da sociedade contemporânea.

O impacto das ferramentas digitais no ensino

É fundamental considerar a linguagem digital sob uma perspectiva interacionista, que relacione fala e escrita em um contexto dialógico, mas também reconheça que as interações atuais vão além dessas formas tradicionais. Colombo, Garcia e Andrade (2018, p. 2) afirmam que a linguagem digital combina oralidade e escrita, incorporando ainda signos não verbais, como *emotions*, e observam que até uma simples resposta pode ser dada com uma imagem digital.

Segundo Oliveira et al. (2021, p. 99), o desenvolvimento de tecnologias como computadores, smartphones e tablets possibilitou a ascensão do meio digital e novas formas de expressão, sobretudo nas redes sociais, por meio dos gêneros digitais. Esses gêneros multimodais, ao engajar múltiplos sentidos, ampliam a comunicação cotidiana e se mostram relevantes no contexto educacional, pois dialogam com as práticas digitais dos alunos e contribuem para o letramento crítico, a criatividade e a interpretação de mensagens multimídia.

A comunicação digital sofreu grandes transformações desde o surgimento da internet e a popularização das redes sociais, tornando-se espaço aberto para o compartilhamento de ideias. Lima (2024) destaca que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) incentivam novas formas de comportamento e aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico e estimulando a leitura e a produção de textos também fora do ciberespaço.

Nesse sentido, a integração das tecnologias vai além do uso de ferramentas digitais: o professor atua como mediador, tornando o conteúdo mais significativo. Para Lima (2024), os memes exemplificam esse potencial, pois estão diretamente ligados ao cotidiano dos estudantes e unem texto verbal e não verbal. Além de atrair a atenção, funcionam como recurso multimodal no ensino de metáforas, conectando significados figurados à realidade dos alunos e promovendo reflexão crítica sobre identidade, política e valores culturais. Ao produzir memes, os estudantes desenvolvem criatividade e habilidades de comunicação digital.

O impacto das tecnologias digitais, contudo, não se restringe a novos formatos comunicativos: transforma também a forma de ler e escrever. Gómez Galán (2015) lembra que a alfabetização tradicional sempre esteve no centro da educação, voltada à leitura e escrita como competências linguísticas e cognitivas básicas. Com a convergência midiática, essas habilidades se expandem, exigindo da educação não só competência operacional, mas também capacidade crítica e reflexiva para navegar no universo digital de modo autônomo.

A pandemia acelerou a adoção dessas tecnologias, afetando todos os níveis de ensino. Figuerêdo, Mascarenhas e Bittencourt (2017) observam que, embora ambientes virtuais como o Canva sejam mais comuns no ensino superior, também podem beneficiar a educação básica, sobretudo após o ensino remoto emergencial. Esse contexto evidenciou desafios no letramento digital de alunos e professores e reforçou a necessidade de integrar as ferramentas de forma estruturada, preparando os estudantes para compreender e produzir conteúdos digitais de maneira crítica e consciente.

Letramento digital no contexto escolar: percepções, práticas e desafios

Esta pesquisa buscou compreender o letramento digital no contexto escolar, considerando tanto a perspectiva dos estudantes quanto da professora. Entre os alunos, os dados foram organizados em três eixos: uso das ferramentas digitais (questões 1 a 3), reflexão crítica sobre os conteúdos consumidos e produzidos (questões 4 a 7) e autoavaliação do uso dessas tecnologias (questão 8). Já no caso da professora, foram contempladas questões sobre o uso das ferramentas digitais (1 a 4), prática docente e desafios enfrentados (5 a 7), além da avaliação dessas ferramentas em sala de aula (8 e 9), finalizando com uma entrevista reflexiva sobre o letramento digital.

A pesquisa contou com a participação de 101 alunos. Na primeira questão, *sobre o uso de tecnologias*, 97 (96%) afirmaram utilizar recursos digitais em seu cotidiano, enquanto apenas 4 (4%) responderam negativamente. Esse dado confirma que as ferramentas digitais já fazem parte da rotina dos estudantes, servindo como ponto de partida para o desenvolvimento do letramento digital e reforçando a necessidade de explorá-las pedagogicamente no ambiente escolar.

Na segunda questão, os alunos *indicaram uma ampla variedade de aplicativos e sites usados para leitura e produção de textos*, totalizando 181 menções, já que cada aluno citou mais de uma plataforma. As respostas incluíram tanto ferramentas voltadas ao conteúdo escolar

— como Toda Matéria, Brasil Escola, Mundo Educação e Google — quanto aplicativos que oferecem diferentes formatos de informação e interação, como YouTube, Kindle, PlayBooks, Pinterest, Canva e Brainly, além de assistentes de inteligência artificial, como Luzia, Gemini, Meta IA e ChatGPT. Essa diversidade revela o envolvimento dos alunos com distintas linguagens digitais, recursos multimodais e tecnologias emergentes, indicando a importância de uma abordagem pedagógica que integre esses elementos de forma crítica e significativa. No quadro 1, é possível conhecer a função e a aplicabilidade das ferramentas citadas pelos estudantes:

Quadro 1: Resumo dos principais e mais citados sites/aplicativos (média %)

Sites/aplicativos citados	O que é? O que faz?	Possibilidades no letramento digital
ChatGPT (26,52%)	Assistente de IA para produção de textos, explicações e pesquisas.	Auxilia na escrita, revisão e compreensão de textos; promove a autonomia e pensamento crítico.
Luzia (8,84%)	Assistente virtual de IA para mensagens instantâneas.	Facilita pesquisas rápidas e interações que estimulam a curiosidade e o pensamento reflexivo.
Meta IA (4,42%)	Inteligência artificial das redes sociais da Meta.	Pode contribuir com sugestões e informações que desafiem o aluno a validar conteúdos.
Toda Matéria (1,66%)/ Brasil Escola (3,87%)/ Mundo Educação (1,10%)	Sites de conteúdo educacional.	Auxiliam na construção de conhecimento e leitura técnica, com foco no conteúdo escolar.
Canva (2,76%)	Plataforma de design gráfico e edição visual.	Possibilita a produção de conteúdos multimodais, fortalecendo a linguagem visual e digital.
Gemini IA (2,21%)	Assistente de IA da Google com foco em produtividade e pesquisa.	Facilita a busca por informações, podendo ser um ponto de partida para leitura crítica.
Kindle (1,66%)	Plataforma de leitura digital de livros e textos.	Estimula o hábito da leitura digital e a interpretação de textos em diferentes formatos.
PlayBooks (1,66%)	Aplicativo de leitura e compra de livros digitais.	Incentiva o contato com diferentes gêneros textuais em ambiente digital.
Brainly (1,66%)	Plataforma colaborativa de perguntas e respostas escolares.	Estimula o aprendizado coletivo e a verificação de fontes, exercitando a criticidade.
Pinterest (1,66%)	Rede social de compartilhamento de ideias visuais.	Pode ser explorado na leitura de imagens, design e composição textual multimodal.

Fonte: elaborado pelo autor

Essa variedade de ferramentas revela diferentes níveis de consolidação no ambiente educacional. Sites como Toda Matéria, Brasil Escola e Mundo Educação destacam-se como tradicionais, voltados diretamente ao conteúdo escolar, assim como Kindle, PlayBooks e Brainly, amplamente utilizados em práticas de leitura e apoio ao estudo. Já ferramentas como ChatGPT, Gemini IA, Luzia e Meta IA representam tecnologias emergentes, com presença crescente entre os estudantes pelo uso da inteligência artificial como suporte à escrita, pesquisa e aprendizagem autônoma. Por sua vez, recursos como Canva e Pinterest, embora não recentes, vêm ganhando espaço em práticas pedagógicas ligadas à produção multimodal e ao desenvolvimento da linguagem visual.

Entre as respostas, destacam-se comentários que ajudam a compreender como essas plataformas vêm sendo incorporadas ao cotidiano dos estudantes. Um dos alunos afirmou: “*eu gosto de usar o Kindle que me auxilia na leitura, procuro fazer diversas pesquisas para produzir um texto bem informado.*” Já outro relatou: “*para leitura não uso, muito difícil, mas para pesquisar uso a Luzia ou Pinterest*”. Esses relatos evidenciam diferentes formas de interação com as tecnologias, refletindo tanto preferências individuais quanto os desafios e usos adequados desses recursos no contexto educacional.

A terceira questão investigou *o grau de conforto dos alunos no uso de plataformas digitais para aprender*. Dos 101 participantes, 98 (97%) afirmaram sentir-se confortáveis e apenas 3 (3%) responderam negativamente. Esse índice indica boa receptividade ao uso das tecnologias no ensino-aprendizagem. No entanto, sentir-se à vontade não garante, por si só, a efetividade na aprendizagem, sendo necessário desenvolver habilidades críticas e reflexivas.

Na quarta questão, perguntou-se se *os alunos recebem orientação para analisar criticamente conteúdos da internet*. A maioria, 67 estudantes (66%), respondeu positivamente, enquanto 34 (34%) disseram que não. O dado mostra que, embora muitos já recebam instruções, ainda há uma parcela significativa sem essa orientação. Pensar criticamente é uma competência essencial do letramento digital, que deve ser constantemente incentivada no processo de ensino-aprendizagem (Farias; Costa; Oliveira, 2021).

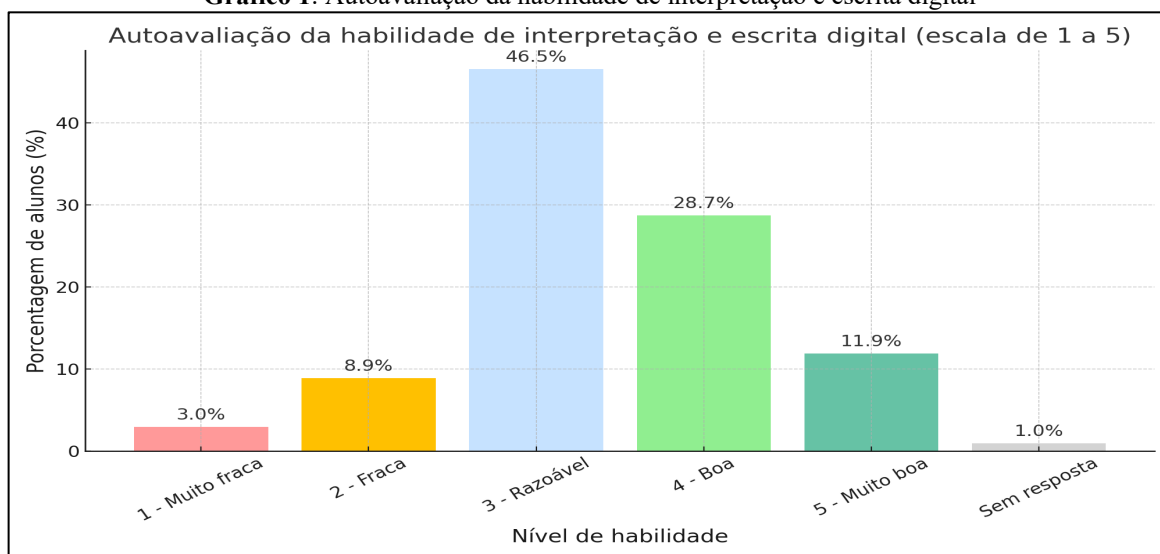
A respeito *das dificuldades em ler e produzir textos digitais* (questão cinco), a maioria dos alunos relatou não ter problemas. Entre os que afirmaram ter dificuldades, destacaram-se aspectos como ortografia, organização textual, desenvolvimento de temas específicos, uso de vocabulário formal, além de distrações e falta de concentração. Esses desafios podem estar relacionados à ausência de orientação adequada ou à falta de familiaridade com o ambiente digital, conforme já apontado nas respostas anteriores.

Sobre as dificuldades em relação à escrita, é provável que essas limitações sejam decorrentes do que alguns chamam de "internetês", uma forma de escrita usada principalmente na internet, em mensagens de texto. Isso foi apontado em uma das respostas dos alunos: “*textos digitais sempre abreviou muito as palavras e acredito que seja algo que prejudica. Na leitura me acho uma pessoa confiante, não há problemas*”.

Na questão seis, os estudantes foram questionados *sobre a verificação da veracidade das informações acessadas na internet*. A maioria respondeu que realiza esse tipo de verificação, embora nem sempre de forma sistemática. Os métodos mais citados foram a consulta a outras fontes online, a leitura de comentários nas postagens e a busca por confirmação junto a outras pessoas. Contudo, não ficou claro quem são essas pessoas — se amigos, familiares ou professores — o que evidencia a necessidade de reforçar a prática do letramento crítico, para que os alunos possam validar informações com maior segurança e autonomia. Essa necessidade corrobora com a perspectiva de Farias, Costa e Oliveira (2021, p. 6), ao afirmarem que o letramento crítico envolve a capacidade de investigar a veracidade dos fatos e desenvolver um pensamento crítico sobre os temas apresentados.

Por fim, na questão sete, foi investigada *a percepção dos estudantes quanto à contribuição das tecnologias digitais para o aprendizado*. A maioria reconheceu que as tecnologias ajudam, especialmente no apoio às pesquisas e na compreensão de conteúdos explicados pelos professores, seja por meio de leitura ou videoaula. Alguns alunos, no entanto, relataram que a ajuda é ocasional, principalmente em função do uso inadequado das ferramentas por parte de outros colegas, o que pode atrapalhar a concentração e o foco durante o estudo.

Gráfico 1: Autoavaliação da habilidade de interpretação e escrita digital



Fonte: elaborado pelo autor

Na questão oito, foi pedido para os alunos se autoavaliarem nas habilidades para interpretar e produzir textos em ambiente digital, os resultados demonstram um domínio razoável por parte dos alunos. O gráfico revela que a maioria dos alunos se considera em um nível razoável e bom quanto à interpretação e escrita digital, o que indica familiaridade com o ambiente digital, mas também aponta a necessidade de fortalecer essas habilidades para alcançar um desempenho mais avançado e crítico.

Perspectiva docente

A professora participante da pesquisa possui 24 anos de experiência em sala de aula, é graduada em Letras e mestre na área. No questionário sobre o uso de ferramentas digitais, afirmou utilizá-las frequentemente, citando datashow, Canva, Padlet, Word, PowerPoint e livros em PDF compartilhados via WhatsApp.

Quanto ao *modo de aplicação*, destacou o uso em aulas expositivas, produção de trabalhos, atividades individuais e coletivas, além de propostas de leitura e pesquisa, variando conforme os objetos de conhecimento trabalhados.

Questionada *sobre capacitação para o uso de tecnologias digitais*, respondeu que “não”. Sobre *os desafios*, apontou a baixa qualidade da internet como principal obstáculo, pois nem todos os alunos conseguem acesso adequado.

Em relação ao *impacto das tecnologias na aprendizagem*, afirmou que elas tornam o processo mais dinâmico e interativo, favorecendo o engajamento e colocando o aluno no centro do aprendizado. Essa percepção dialoga com Paulo Freire, para quem a prática pedagógica deve ser centrada no educando, mediada pelo diálogo e pela reflexão crítica, e a tecnologia, quando usada conscientemente, pode contribuir para a autonomia e emancipação (Costa *et al.*, 2020).

Ao ser questionada se *o letramento digital está adequadamente inserido na prática pedagógica da escola*, respondeu “não”. Sobre *o preparo dos alunos para o uso crítico das tecnologias*, atribuiu nota 3 em uma escala de 1 a 5, indicando que utilizam os recursos, mas sem aprofundar criticamente.

Por fim, *ao sugerir ações para melhorar o letramento digital*, destacou: “ensinar a utilizar a tecnologia de forma crítica, usar recursos tecnológicos em sala de aula, garantir acessibilidade e inclusão”. Essa proposta converge com Freire, conforme Alencar (2005) e Costa *et al.* (2020), ao defender a tecnologia como ferramenta de transformação social, que

deve ser aplicada com intencionalidade pedagógica, sensível ao contexto dos alunos, e voltada à inclusão e emancipação.

Na entrevista, as perguntas buscaram promover um diálogo em torno de três eixos principais: ensino e práticas pedagógicas; desafios e formação docente; e futuro do letramento digital.

No primeiro eixo, a professora afirmou ser letrada digitalmente e relatou o uso de diversas ferramentas em suas aulas, inclusive para reduzir esforços físicos repetitivos. Destacou também o uso de memes para trabalhar figuras de linguagem, recurso que aproxima os conteúdos escolares da realidade dos alunos e desperta maior interesse. Essa prática dialoga com Lima (2024), que aponta os memes como recursos multimodais eficazes para o ensino por promoverem reflexão crítica, engajamento e conexão com a linguagem cotidiana.

No segundo, sobre desafios e formação docente, a professora ressaltou que a formação inicial não tem preparado adequadamente os professores para o letramento digital. Reconhece a importância da formação continuada, mas aponta como dificuldade a incompatibilidade de horários, especialmente entre docentes com mais de um vínculo empregatício.

Por fim, no terceiro eixo, referente ao futuro do letramento digital, reconheceu que não há como fugir desse processo e que é necessário constante aprimoramento diante da evolução tecnológica. Afirmou que priorizaria a capacitação dos professores para que acompanhem os avanços e orientem melhor os alunos. Essa visão converge com Gómez Galán (2015), ao destacar que as tecnologias digitais exigem um novo modelo educacional, em que a formação docente contínua é essencial para adequar a prática pedagógica às demandas críticas e reflexivas da sociedade digital.

Quadro 2: Resumo dos principais apontamentos obtidos nos resultados

Questões eixos da pesquisa	Respostas obtidas	Interpretação das respostas
Uso das ferramentas digitais: sites e aplicativos utilizados.	Os mais citados foram ChatGPT, Luzia, Kindle, Brainly, Canva, entre outros.	Há uma diversidade de ferramentas conhecidas e novas, indicando adaptação e familiaridade dos alunos com recursos digitais.
Desafios do letramento digital.	Dificuldades com gramática, organização textual e distrações digitais.	Os desafios estão mais ligados à produção textual e à concentração, mostrando a necessidade de orientação pedagógica mais contínua.
Reflexão crítica: orientação recebida.	A maioria disse ter recebido orientação, mas uma parcela significativa afirmou que não.	Há avanços na promoção do letramento crítico, mas ainda existe uma lacuna na formação crítica sobre o conteúdo digital.
Reflexão crítica:	Verificam por outras fontes	Demonstra um início de consciência

verificação de informações e percepção do uso.	de e comentários, mas sem crítica, mas com práticas ainda superficiais.	de e comentários, mas sem crítica, mas com práticas ainda superficiais.
Futuro do letramento digital e sugestões de melhoria.	Reconhecem a importância da tecnologia e sugerem maior preparo docente e acessibilidade	Há compreensão de que a tecnologia é essencial e a melhoria passa pela formação de professores e democratização do acesso.

Fonte: elaborado pelo autor

Dessa forma, os resultados evidenciam que os alunos utilizam as ferramentas digitais com frequência e reconhecem seu valor no processo de aprendizagem, mas ainda enfrentam desafios quanto ao uso crítico e reflexivo dessas tecnologias. Isso reforça a importância de ações pedagógicas que promovam o letramento digital de forma mais intencional e alinhada às diretrizes da BNCC.

Considerações finais

A pesquisa permitiu compreender o cenário do letramento digital entre alunos da 1ª série do ensino médio de uma escola pública de Boa Vista, evidenciando a familiaridade com ferramentas digitais no cotidiano escolar e pessoal. Contudo, também revelou desafios, como a superficialidade na análise crítica de conteúdos, dificuldades na produção textual digital e a ausência de orientação mais sistemática para o uso ético e reflexivo da tecnologia.

Embora muitos estudantes apresentem domínio técnico básico, o desenvolvimento das competências previstas pela BNCC ainda requer ações pedagógicas que integrem linguagens multimodais e recursos digitais às práticas escolares. A participação da professora destacou os limites estruturais e formativos do cotidiano escolar, reforçando a importância da formação continuada docente para lidar com as demandas de um mundo cada vez mais digital.

Assim, os letramentos digitais devem ser entendidos como práticas educativas críticas, que vão além do uso instrumental de ferramentas. É necessário desenvolver habilidades voltadas à leitura, escrita e análise ética da informação em seu contexto social. O estudo reforça a urgência de práticas escolares que promovam o letramento digital de forma acessível, crítica e transformadora, contribuindo para uma educação mais significativa e alinhada à realidade contemporânea.

Referências

- ALENCAR, Anderson Fernandes de. O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE*. 5., 2005. **Anais [...]**. Recife, Pernambuco. 2005, p. 1-13.
- BENEDETTI, Thaís . Letramento digital: como preparar alunos para o futuro digital. **TutorMundi**, 26 jun. 2024. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/letramento-digital/>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- COLOMBO, Roberta Andréa dos Santos; GARCIA, Andréa Macedo de Avila Baez; ANDRADE, Mônica Cristina da Silva. **Linguagem oral, escrita e digital**. Redin: Revista Educacional Interdisciplinar, v. 7, n. 1, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1080>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo; FIALHO, Vanessa Ribas. A atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre as tecnologias: letramentos digitais e críticos. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p. 1-16, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16603.209209228763.0810. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16603>. Acesso em: 3 mar. 2025.
- COSTA, Alan Ricardo *et al.* **Paulo Freire hoje na cibercultura**. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020.
- FARIAS, Maria Solange de; COSTA, Hérika Wirnna Ferreira Willegaignon; OLIVEIRA, Thalisson Bruno Lopes de. O letramento digital em tempos de pandemia: proposta de atividades. *In: ENALIC*, 8., 2021. **Anais [...]**. Campina Grande. nov. 2021, p. 1-13.
- FIGUERÊDO, José Solenir L.; MASCARENHAS, Renato S.; BITTENCOURT, Roberto A. Disseminando a aprendizagem colaborativa através do ambiente canvas. **arXivLabs**, Cornell University, , p. 1-9, 2017, Disponível em: [Xiv:1709.07537](https://arxiv.org/abs/1709.07537). Acesso em: 04 set. 2024.
- GÓMEZ GALÁN, José. Media education as theoretical and practical paradigm for digital literacy: an interdisciplinary analysis. **European Journal of Science and Theology**, v. 11, n. 3, p. 31-44, 2015.
- LIMA, Yáskara Beatriz de Oliveira. **O uso dos memes como ferramenta para o ensino da metáfora nas aulas de língua portuguesa: uma proposta didática**. 2023. 16f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras-Português) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Caraúbas/RN. 2023.
- O QUE é letramento? saiba tudo aqui! **SAE Digital**, 26 de abr. de 2021. Disponível em: <https://sae.digital/o-que-e-letramento/>. Acesso em: 04 set. 2024.
- OLIVEIRA, Fagner Menezes de *et. al.* **Gênero digital meme como ferramenta multimodal de ensino**. GEADÉL, Rio Branco, v. 02, n. 02, p. 98-113, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/GEADEL/article/view/4803/2955>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- REZENDE, Mariana Vidotti de. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.1.94-107. Acesso em: 16 mar. 2025.
- SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento? **Dicionário Crítico da Educação**, v. 2, n. 10, jul/ago. 1996, p. 14-25.

Sobre o autor e a autora

Jose Agapito de Sousa Junior: Servidor público efetivo do Governo do Estado de Roraima desde 2008, atuando no Departamento de Dívida Ativa da Procuradoria-Geral do Estado de Roraima (PGE-RR). É graduado em Administração pela Faculdade Roraimense de Ensino Superior (FARES), pós-graduado em Recursos Humanos pela mesma instituição, e graduado em Letras – Português e Literatura pela Universidade Estadual de Roraima (UERR).

E-mail: sousagajr@gmail.com

Cora Elena Gonzalo Zambrano: Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), com ênfase em Linguística Aplicada. Professora da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Tem experiência nas áreas de ensino de Espanhol e Português como línguas adicionais, políticas linguísticas, interculturalidade e formação de professores.

E-mail: cora.gonzalo@uerr.edu.br

Recebido em: 15 de setembro de 2025

Aprovado em: 19 de dezembro de 2025

Entre multiletramentos e identidades: práticas de ensino de línguas mediadas pelas tecnologias digitais

Entre multialfabetizaciones e identidades: prácticas de enseñanza de lenguas mediadas por las tecnologías digitales

Between multiliteracies and identities: language teaching practices mediated by digital technologies

Sara Moraes Rocha¹

Camila Gonçalves dos Santos do Canto²

Clara Zeni Camargo Dornelles³

Resumo: Este artigo analisa práticas de ensino de línguas adicionais mediadas por tecnologias digitais em uma escola pública do Rio Grande do Sul, com foco em verificar o potencial das TDICs no desenvolvimento da criatividade e autoexpressão de alunos do 9º ano na leitura e produção de textos multimodais. Os dados foram gerados por meio de questionários, gravações e produções multimodais, analisadas à luz dos 4Cs da abordagem CLIL (Coyle, 2005) e de conceitos sobre criatividade (Dietrich, 2019; Ostrower, 1993). O estudo revelou que as tecnologias digitais foram vistas como ferramentas para criação e reflexão, mostrando que integrar multiletramentos, criatividade e TDICs promove o protagonismo criativo e o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Multiletramentos. Tecnologias digitais.

Resumen: Este artículo analiza prácticas de enseñanza de lenguas adicionales mediadas por tecnologías digitales en una escuela pública de Rio Grande do Sul, con énfasis en el potencial de las TDIC para el desarrollo de la creatividad y la autoexpresión de estudiantes de 9.º grado en la lectura y producción de textos multimodales. Los datos se obtuvieron mediante cuestionarios, grabaciones y producciones multimodales, analizados desde los 4Cs del enfoque CLIL (Coyle, 2005) y aportes teóricos sobre creatividad (Dietrich, 2019; Ostrower, 1993). Los resultados muestran que las tecnologías digitales favorecen la creación y la reflexión, promoviendo el protagonismo creativo y el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas. Multialfabetizaciones. Tecnologias digitales.

Abstract: This article analyzes additional language teaching practices mediated by digital technologies in a public school in Rio Grande do Sul, focusing on the potential of digital information and communication technologies (DICTs) to foster creativity and self-expression among 9th-grade students through the reading and production of multimodal texts. Data were collected through questionnaires, recordings, and multimodal productions, and analyzed based on the 4Cs of the CLIL approach (Coyle, 2005) and theories of creativity (Dietrich, 2019; Ostrower, 1993). The findings indicate that digital technologies support creative and reflective processes, promoting creative agency and the development of linguistic and cultural competences.

Keywords: Language teaching. Multiliteracies. Digital technologies.

¹ Universidade Federal do Pampa

² Universidade Federal do Pampa

³ Universidade Federal do Pampa

Introdução

Atualmente, além do impacto nos modos de interação dos sujeitos com o mundo, com o conhecimento e com os outros, o avanço tecnológico nos colocou de frente com alunos considerados nativos digitais, ou seja, que cresceram imersos em ambientes virtuais. Azambuja (2019, p. 23) problematiza o uso do termo evidenciando a desigualdade dessa imersão, afirmando que esse discurso “influencia as políticas institucionais e pode estabelecer novos saberes legitimados pela escola e um novo padrão de aluno e de comportamento esperado”. Logo, a afinidade por essas ferramentas se trata de algo contextual, e não inerente à geração, sendo influenciada por aspectos culturais, econômicos e sociais.

Tendo em vista a fragilidade da autonomia frente a hiperconexão, é urgente refletir sobre a utilização das ferramentas digitais no âmbito escolar. Logo, este artigo relata os achados durante uma pesquisa de mestrado que analisou e discutiu a implementação da abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL) no contexto da escola pública, no interior do Rio Grande do Sul (RS), fazendo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como incentivo à criatividade na produção de textos multimodais nas aulas de língua inglesa e espanhola.

Nesse recorte, discutiremos a presença das línguas adicionais na escola pública, a abordagem utilizada no desenvolvimento da pesquisa e algumas considerações sobre criatividade. Após, serão apresentados os resultados da pesquisa em relação ao potencial do uso das tecnologias digitais no aprimoramento da criatividade dos alunos na leitura e produção de textos multimodais e às percepções deles quanto ao uso das tecnologias para a criação e interação com textos multimodais pré e pós-intervenção pedagógica.

Línguas adicionais e escola pública

O ensino de línguas adicionais na escola pública brasileira apresenta desafios históricos e atuais que influenciam diretamente a qualidade da aprendizagem. Pesquisas como a do British Council (2015) revelaram algumas dificuldades estruturais e sociais, como a vulnerabilidade socioeconômica, turma desniveladas, carência de recursos e desvalorização da disciplina, além da precariedade no trabalho docente com a sobrecarga de atividades, baixa remuneração, falta de tempo e apoio no planejamento e superficialidade dos programas de formação continuada.

Resultados como esses comprovam o que Leffa (2011, p. 25), anos antes, afirmou sobre o fracasso da escola pública: “há várias maneiras de ver esse fracasso, desde a criação de bodes expiatórios até a apoteose da carnavalização”. Ainda, ele sugere que os bodes expiatórios podem ser: o governo, a má formação e despreparo do professor ou a passividade e o desinteresse do aluno.

Bender (2022) comenta o retrocesso apresentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as línguas adicionais que não sejam o inglês, relacionando-o com a alternância do ensino da língua espanhola no Brasil e as políticas educacionais linguísticas para o apagamento da mesma, indicando o possível cerne dos ditos bodes expiatórios.

Embora a competência específica de língua inglesa para o Ensino Fundamental na BNCC, proponha que o estudante seja capaz de “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural” (Brasil, 2018, p. 246), ao estabelecer a língua inglesa como a única língua estrangeira contemplada no documento, nos questionamos quem é o estudante que poderá reconhecer-se nesse mundo plurilíngue e multicultural. A escolha do inglês como única língua adicional de referência acaba evidenciando o posicionamento monocêntrico do documento e a falta de espaço para a pluralidade linguística e cultural presente no contexto brasileiro.

No caso do ensino da língua espanhola, especificamente no contexto das escolas no RS, o movimento #FicaEspanhol marcou a conquista da permanência da língua espanhola nos currículos. Essa luta trouxe o espanhol de volta para as escolas gaúchas, em especial as de contexto fronteiriço, nas quais o “lugar de si” e o “mundo plurilíngue e multicultural”, tão enfatizados pela BNCC, se mesclam à identidade do gaúcho (*el gaúcho*) e às representações culturais compartilhadas com a Argentina e o Uruguai.

A partir da reflexão sobre a importância de um ensino de línguas que foque no pertencimento e na pluralidade, exploramos uma possível relação entre a abordagem CLIL, o letramento digital, os sujeitos e a criatividade.

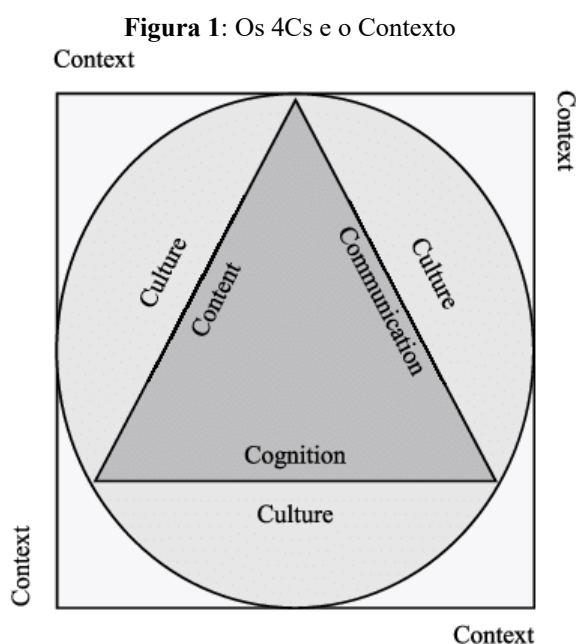
Abordagem CLIL

Em português, a abordagem CLIL foi proposta por David Marsh na Universidade de Jyväskylä, na Finlândia. Para o autor, a abordagem pode ser definida da seguinte forma: “CLIL é uma abordagem educacional duplamente focada na qual uma língua adicional para o ensino

e aprendizado de conteúdo e língua”⁴ (Marsh, 1994, p. 10). Sendo assim, CLIL é proposta como uma abordagem de ensino de línguas que visa uma aprendizagem contextualizada e significativa. Considerando a aprendizagem acessível da língua, Coyle (2005) definiu quatro princípios denominados 4Cs: Conteúdo, Comunicação, Cognição e Cultura.

O Conteúdo foca na temática de aprendizagem e na aquisição de conhecimento, habilidades e compreensão. A Comunicação visa o uso da língua como propósito comunicativo. Já a Cognição, tem enfoque nas habilidades cognitivas e, o princípio Cultura, incentiva a cidadania pluricultural. Mais tarde, Mehisto, Marsh e Frigols-Martín (2008), sugerem a substituição do termo “Cultura” para o termo “Comunidade”, entendendo a construção de sentidos como processo pessoal e social.

Nesse sentido, Coyle, Hood e Marsh (2010) propuseram a inserção do Contexto, justificando que a abordagem se torna efetiva através da progressão no conhecimento, habilidades e compreensão do conteúdo, do processamento cognitivo, da interação no contexto comunicativo, do desenvolvimento de conhecimento apropriado da língua e do aprofundamento da consciência intercultural.



Fonte: Coyle, Hood e Marsh (2010).

Essa ênfase na comunicação e na aprendizagem contextualizadas evidencia a relevância de articular os 4Cs (e o Contexto) para que o CLIL tenha potencial, materializando-se em

⁴ Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content *and* language.

práticas que promovem ambientes educativos críticos, inclusivos e alinhados às demandas de uma educação plurilíngue e multicultural.

Considerando essas demandas e o contexto da pesquisa, uma vez que os estudantes ainda estão em processo de aprendizagem das línguas adicionais e começando a reconhecer-se como aprendizes das mesmas, optamos pelo uso do termo língua adicional (Schlatter; Garcez, 2009).

Partindo desse entendimento, vemos o letramento digital como ferramenta para ampliar as oportunidades de interação, produção de conhecimento e desenvolvimento de competências comunicativas baseadas na autoexpressão e na autorreflexão em contextos plurais.

(Multi)letramento digital

As TDICs influenciam a forma que lemos e escrevemos, uma vez que nos coloca em ambientes de consumo e produção de informações que são multifacetados. Afinal, estamos vivenciando o que Lévy (1999, p. 23) chama de cibercultura, as “técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensamento e valores”, ou seja, estamos cada vez mais imersos em espaços onde há a coexistência entre informações e seres humanos.

Ao identificarmos as mudanças ocasionadas pela cibercultura, observamos que as mudanças nos modos de leitura e escrita também começaram a refletir fora dos ambientes digitais a partir da simplificação da linguagem, além de dar mais espaço para a desinformação e a fragmentação da atenção.

Kern (2004) usa o termo “letramento” para relacionar a leitura e a escrita aos fatores socioculturais, contextuais e relacionais, que acabam influenciando também na construção de sentidos.

O que eu quero dizer com ‘letramento’, então, vai além da leitura e escrita como habilidades ou padrões de pensamento prescritos. Trata-se das relações entre leitores, escritores, textos, cultura e aprendizado de idiomas. Envolve as práticas cognitivas e sociais variáveis de interpretar e criar significados textuais que proporcionam aos alunos acesso a novas comunidades fora da sala de aula, ultrapassando fronteiras geográficas e históricas (Kern, 2004, p. 3)⁵.

⁵ What I mean by ‘literacy’, then, is more than reading and writing as skills or as prescribed patterns of thinking. It is about relationships between readers, writers, texts, culture, and language learning. It is about the variable cognitive and social practices of taking and making textual meaning that provide students access to new communities outside the classroom, across geographical and historical boundaries (KERN, 2004, p. 3).

Ainda, o autor relaciona o letramento com a aprendizagem de línguas a partir dos seguintes aspectos: (1) letramento envolve mais do que leitura e escrita em um sentido estrito; (2) letramento é social e colaborativo por natureza; (3) letramento depende de convenções; (4) letramento envolve interpretação; (5) letramento envolve pensamento ativo e (6) letramento é recursivo.

A diversidade de mídias, linguagens e tecnologias evidencia a presença de letramentos múltiplos, caracterizados pela multiplicidade de linguagens e formas de significação que compõem os diferentes estilos textuais. Nesse sentido, a multimodalidade, conforme explica Dionísio (2011), resulta da integração de diferentes modos de representação que coexistem na construção de sentidos. Assim, compreender os textos multimodais implica reconhecer a diversidade de recursos expressivos presentes nas práticas comunicativas e refletir sobre o papel desses textos no ensino e aprendizagem de inglês e espanhol com o apoio das TDICs, ressaltando a importância do letramento digital para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Dionísio (2011) entende que, se os gêneros textuais se manifestam por meio de diferentes modos de representação que se articulam na produção de sentidos, o letramento não pode restringir-se apenas ao domínio do código alfabético. É necessário compreendê-lo como um processo de multiletramento, que abrange múltiplas formas de expressão e leitura. Em consonância, Rojo (2013) afirma que as práticas de letramento atuais abrangem a pluralidade cultural e a diversidade trazida pelos autores e leitores ao longo do processo de criação e interpretação. Com isso, ela destaca que a escola deve capacitar os alunos para atuarem no ciberespaço de forma crítica, reconhecendo e dialogando com as diferentes identidades e perspectivas que o compõem.

Tendo em vista o conceito de letramento digital proposto por Vilaça e Araújo (2019, p. 68) como “um amplo repertório de competências e habilidades para uso, comunicação, interação e aprendizagem com e por meio de tecnologias digitais”, podemos dizer que o mesmo pode ser visto como uma extensão dos multiletramentos. Dessa forma, se pode pensar em um (multi)letramento digital, que envolve não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também a capacidade crítica e reflexiva de utilizar as tecnologias digitais de forma significativa e consciente, enxergando-as como ferramentas do processo de aprendizagem.

Contudo, é importante reconhecer que as TDICs, se não mediadas pedagogicamente, podem levar a usos superficiais ou sem propósito. Então, é preciso dar ao aluno a oportunidade de usá-las como suporte, sem deixar com que elas se tornem o centro da aprendizagem.

Sujeito e o processo criativo

Pensar o sujeito e o processo criativo no contexto do ensino de línguas é reconhecer que a autoria e a produção de sentidos emergem da capacidade de unir experiências, emoções e repertórios culturais mobilizando diferentes modalidades textuais. Nessa ótica, o letramento digital passa a configurar-se como espaço de criação, reflexão e construção identitária e, sendo assim, podemos afirmar que língua e identidade são elementos indissociáveis nesse processo. Contribuindo para essa questão identitária e a relevância da mesma ao ser relacionada à aprendizagem de línguas e ao protagonismo criativo, Mitjás (2000) entende que a criatividade também demanda uma conexão entre o cognitivo e o afetivo, elementos fundamentais para a autoexpressão do sujeito.

Mitjás (2000) ainda indica alguns elementos do processo criativo, como: o processo, o produto, as condições, a pessoa e a integração de todos esses fatores. A autora chama a atenção, principalmente, para a integração entre as condições (considerando os fatores sociais que favorecem a criatividade) e a pessoa (considerando processos pessoais e psicológicos). Já Ostrower (1993) reforça que o processo criativo (formado pelo criador e pela criação) se relaciona aos valores pessoais e culturais do indivíduo. Assim, entendemos a criatividade como uma combinação de fatores individuais e coletivos a partir da interação do sujeito consigo mesmo e com o contexto em que está inserido.

Na perspectiva da neurociência, Dietrich (2019) nos mostra a mesma lógica ao classificar a criatividade em: deliberada (processos conscientes e controlados), espontânea (distanciamento do pensamento convencional e de preconceitos existentes) e fluida (diminuição da consciência e da análise consciente). Desse modo, o ensino de línguas precisa reconhecer que existe uma multiplicidade em cada sujeito e seu processo criativo, que são atravessados por experiências pessoais e contextos sociais nas dimensões cognitivas e afetivas.

Portanto, promover a criatividade em sala de aula é, também, fomentar o protagonismo criativo, permitindo que a aprendizagem se torne um espaço de construção de sentidos sobre si e sobre o mundo.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida com 8 alunos do 9º ano ao longo das aulas intercaladas de inglês e espanhol na escola pública com o intuito de verificar o potencial do uso das TDICs no aprimoramento da criatividade dos alunos na produção de textos multimodais integrando os 4Cs da abordagem CLIL e identificar as percepções dos mesmos quanto ao uso das TDICs para criação e interação com textos multimodais.

Para o primeiro objetivo, foram utilizados critérios de análise a partir dos conceitos de criatividade e da abordagem CLIL para analisar as produções multimodais dos alunos e, para o segundo objetivo, foram utilizados os questionários pré e pós-intervenção pedagógica e os excertos das gravações em áudio das aulas. No primeiro momento, os alunos foram identificados a partir dos pseudônimos Tarsila, Picasso, Van Gogh, Da Vinci, Monet, Munch e Michelangelo. Suas produções multimodais foram analisadas ao final de cada duas aulas, levando em consideração critérios que envolvem a criatividade (Ostrower, 1993; Dietrich, 2019) e os 4Cs da abordagem CLIL (Coyle, 2005).

Quadro 1: Critérios de análise das produções multimodais

REFERÊNCIAS	CRITÉRIOS	DESCRIÇÕES
Ostrower (1993)	Autenticidade; Auto expressão.	Há evidências de ideias, estilos ou combinações de recursos multimodais (texto, imagem, som etc). A identidade do aluno é refletida de forma pessoal, evitando reproduções padronizadas/estereotipadas.
Dietrich (2019)	Criatividade deliberada; Criatividade espontânea; Criatividade fluida.	O aluno mobiliza conhecimentos prévios e cria conexões com os mesmos. A produção desafia padrões convencionais e preconceitos. Há sinais de envolvimento e naturalidade na produção.
Coyle (2005)	Conteúdo; Comunicação; Cognição; Cultura.	A produção reflete a compreensão dos conceitos trabalhados. O aluno utiliza a linguagem de forma adequada ao gênero multimodal trabalhado, explorando o vocabulário e diferentes formas de expressão multimodal. A produção demonstra pensamento crítico, trazendo conexões e reflexões além do esperado. A produção considera diferentes perspectivas culturais e promove reflexões sobre identidade, pertencimento e interculturalidade.

Fonte: própria (2025)

Para desenvolver a autoexpressão e a autorreflexão dos alunos, todas as aulas foram pensadas a partir do tema identidade. Ao longo delas, discutimos temas como: dinheiro e felicidade, memórias e acontecimentos importantes, música e emoções e autopercepção.

Nas aulas 1 e 2, o tema era *Happiness and wishes* (Felicidade e desejos) e os alunos foram convidados a refletir e discutir sobre felicidade e seus desejos para o futuro para, na segunda aula, produzirem um *vision board* em relação a estilo de vida, relacionamentos e carreira. Primeiramente, os alunos escreveram no caderno um rascunho com frases utilizando o Simple Future.

Durante as aulas 3 e 4, sob o tema *Recuerdos* (Memórias), a produção multimodal foi uma minibiografia em *threads* realizada na plataforma Padlet. Nestas aulas, os alunos identificaram as características de uma minibiografia e, após, produziram o texto.

Já nas aulas 5 e 6, com o tema *Soundtrack* (Trilha sonora), os alunos discutiram a relação entre músicas e emoções e, ao final, produziram uma *playlist* comentada a partir do sorteio de uma emoção e apresentaram para a turma.

Por fim, nas aulas 7 e 8, os alunos deveriam usar a criatividade para produzirem seus autorretratos multimodais após a análise de autorretratos produzidos por Frida Kahlo e a discussão sobre a subjetividade das obras.

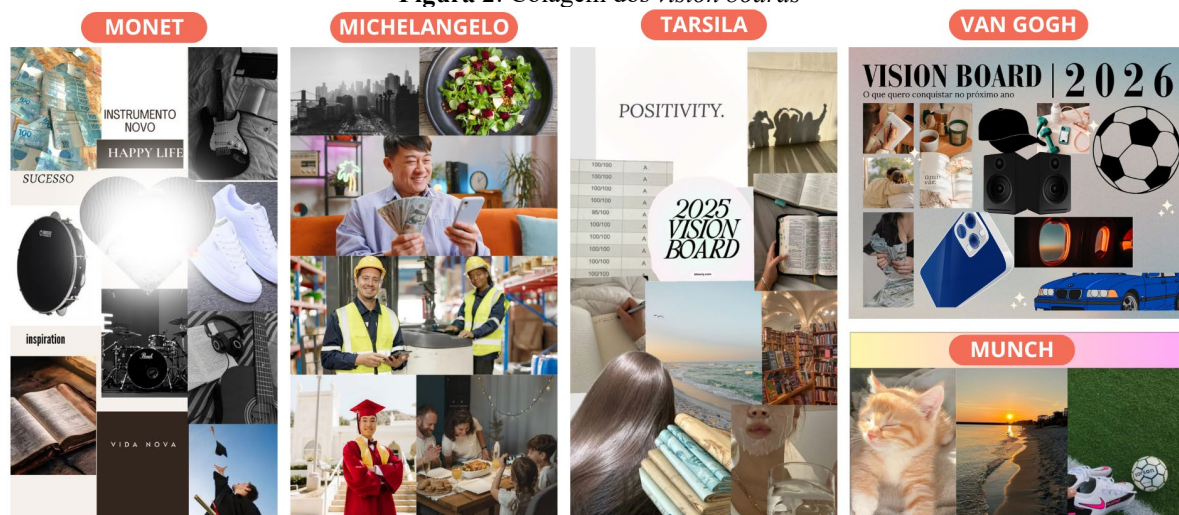
Protagonismo criativo

Para relatar como se deu o processo criativo dos alunos, neste artigo, selecionamos dois dos gêneros multimodais que foram analisados ao longo da pesquisa: o *vision board* e o autorretrato multimodal. Após discutirem sobre a relação entre dinheiro e felicidade e descobrirem as características de um *vision board*, os alunos foram convidados à compartilharem seus desejos pessoais escrevendo no caderno e então representá-los no formato multimodal.

Ao analisar a escrita dos *vision boards*, notamos algumas frases repetidas, como: *I will be healthy* (Eu serei saudável), *I will win the lottery* (Eu ganharei na loteria), *I will pass the school year* (Eu passarei de ano) e *I will be more productive* (Eu serei mais produtivo). Contudo, algumas frases expressaram desejos pessoais e afetivos, como: *I will have a good relationship with my family* (Eu vou ter um bom relacionamento com a minha família) e *I will have a son* (Eu vou ter um filho).

Ademais, a versão multimodal dos *vision boards* também mencionou questões relacionadas à religiosidade, viagens e *hobbies*, que não haviam sido mencionadas na etapa de escrita.

Figura 2: Colagem dos *vision boards*



Fonte: própria (2025)

Na análise dos *vision boards*, levamos em conta os critérios apresentados no Quadro 1, com exceção do critério Cognição, uma vez que a atividade não exigia expressão do pensamento crítico. Nas demais produções, todos os critérios foram analisados.

Figura 3: Colagem dos autorretratos



Fonte: própria (2025)

As figuras 2 e 3 representam, respectivamente, a primeira e a última produção multimodal realizada pelos alunos ao longo das aulas desenvolvidas a fim de estabelecer um panorama sobre o processo criativo dos alunos, identificando o desenvolvimento da auto expressão durante as atividades.

Na comparação entre a primeira e a última produção, identificamos o surgimento de temas que não haviam sido abordados anteriormente em outras aulas e produções como, por exemplo: amizade, inspirações, simplicidade, memórias, metas e sentimentos como saudade, (auto)cobrança, timidez e baixa autoestima. Apesar da aparição desses temas mais pessoais, as representações relacionadas à produtividade, bens materiais e poder aquisitivo reforçaram nas produções dos alunos a existência de padrões e estereótipos, associando essas percepções à concepção de Ostrower (1993) acerca da relação entre criatividade e valores pessoais e culturais.

Ao longo das produções de Munch, na utilização de mais imagens e nos comentários da sua *playlist*, e de Da Vinci, pela escolha e justificativa da sua *playlist* e pelas imagens selecionadas para o seu autorretrato, conseguimos inferir mais significados a partir das escolhas de ambos em comparação à primeira produção. Nessa perspectiva, o quadro abaixo mostra um comparativo dos tipos de criatividade, conforme Dietrich (2019), identificados na primeira e na última produção multimodal proposta.

Quadro 2: Comparativo entre os tipos de criatividade

ALUNO	PRIMEIRA PRODUÇÃO	PRODUÇÃO FINAL
Monet	Criatividade espontânea e fluida	Criatividade espontânea e fluida
Michelangelo	Criatividade deliberada	Criatividade espontânea
Tarsila	Criatividade fluida	Criatividade fluida
Munch	Criatividade deliberada	Criatividade deliberada
Van Gogh	Criatividade fluida	Criatividade espontânea e fluida
Picasso	Não foi realizada	Criatividade espontânea e fluida
Da Vinci	Não foi realizada	Criatividade deliberada e fluida

Fonte: própria (2025)

A partir do quadro, observamos que Monet, Tarsila e Munch mantiveram os mesmos tipos de criatividade ao longo da pesquisa. Embora Munch tenha continuado a demonstrar uma criatividade deliberada, considerada mais restrita e previsível, suas produções no segundo momento de análise revelaram maior presença de aspectos identitários, especialmente pela inclusão de mais recursos visuais em seu autorretrato.

Já Michelangelo mostrou uma mudança mais ampla no tipo de criatividade expressada nas atividades, apresentando mais características identitárias em sua minibiografia e nos comentários de sua *playlist*. Da Vinci, apesar de não ter entregue a primeira produção, apresentou um maior contraste entre os tipos de criatividade, pois apesar de seu autorretrato ser bastante subjetiva, sua *playlist* abriu espaço para a expressão de seus sentimentos, com pouca interferência explícita, visto que não houve preocupação ao ter exposto um tema sensível.

Em relação aos 4Cs de Coyle (2005), verificamos que, quanto ao quesito Conteúdo, a maioria dos alunos se limitou ao vocabulário já estudado e, apesar das produções serem multilíngues, notamos alguns equívocos linguísticos no processo de escrita. Quanto ao princípio Comunicação, os alunos utilizaram somente os gêneros multimodais trabalhados em aula, mesmo no caso do autorretrato multimodal, que era uma produção livre. O aluno Monet foi o único que optou por um formato diferente através do Pinterest.

No princípio Cognição, o engajamento cognitivo nas atividades e a compreensão das propostas se deu a partir da utilização dos recursos multimodais para conectar o que foi aprendido com os conhecimentos e habilidades já adquiridas. Enfim, no princípio Cultura, percebemos a cidadania cultural refletida nas produções através das escolhas linguísticas e dos recursos multimodais utilizados, que auxiliam na expressão de perspectivas culturais. Além da presença de estereótipos, havia também indicativos de pertencimento e comunidade, apontando que a autoexpressão é formada pela construção de sentidos como processo pessoal e social (Mehisto; Marsh; Frigols-Martín, 2008).

Ademais, Mitjás (2000) ressalta que são as vivências do sujeito que significam o processo criativo e que a conduta criativa é resultado da integração entre suas capacidades, motivações e personalidade.

Com essa análise, entendemos que mobilizar temas como identidade e auto expressão na sala de aula torna concreto o papel central do sujeito na compreensão da criatividade, na qual estão refletidas a flexibilidade, a ausência de inibições, a abertura à experiência e a motivação intrínseca presentes nas produções dos alunos.

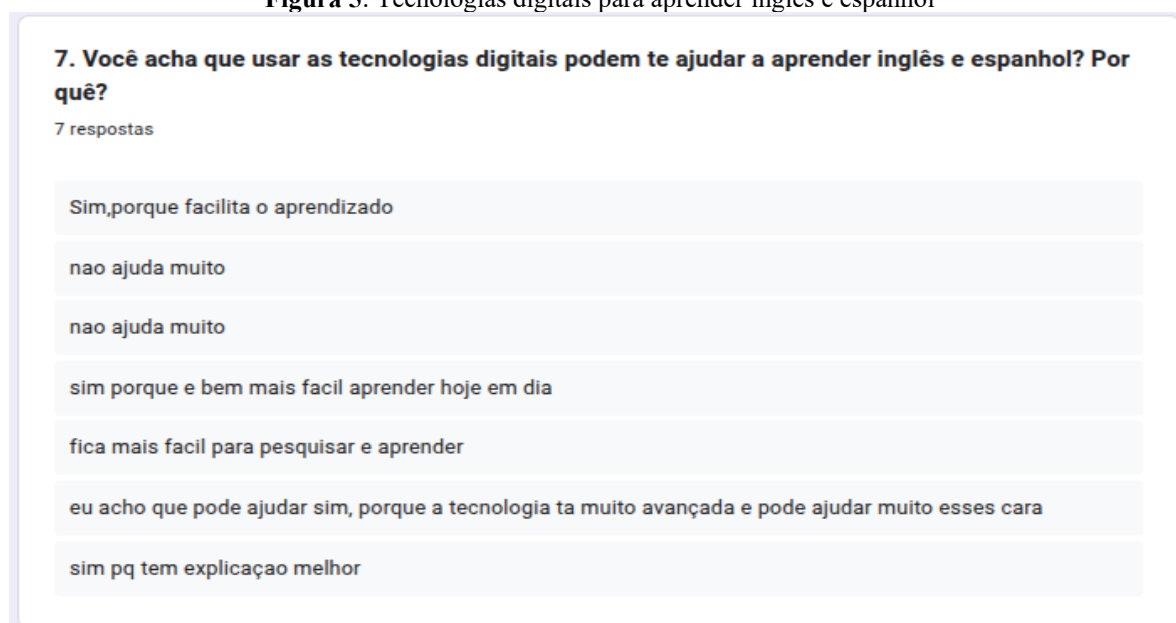
Tecnologia coadjuvante

O segundo objetivo visou compreender as percepções dos alunos sobre o uso das tecnologias digitais na criação e interação com textos multimodais. Para isso, utilizamos como instrumentos os questionários aplicados antes e após intervenção e alguns trechos das transcrições das gravações de áudio das aulas.

O questionário diagnóstico, contendo 12 perguntas (abertas, fechadas e de múltipla escolha), foi respondido por todos os alunos de forma anônima. Quando questionados sobre os aplicativos e sites mais utilizados, os resultados indicaram que as opções mais selecionadas foram: jogos (71,4 %), redes sociais (57,1%) e editor de vídeos e fotos (14,3%). As respostas ilustraram um fato recorrente no contexto da pesquisa, já que os próprios alunos e alguns responsáveis relataram cansaço, sono e ausência nas aulas em razão do uso excessivo dos jogos no celular.

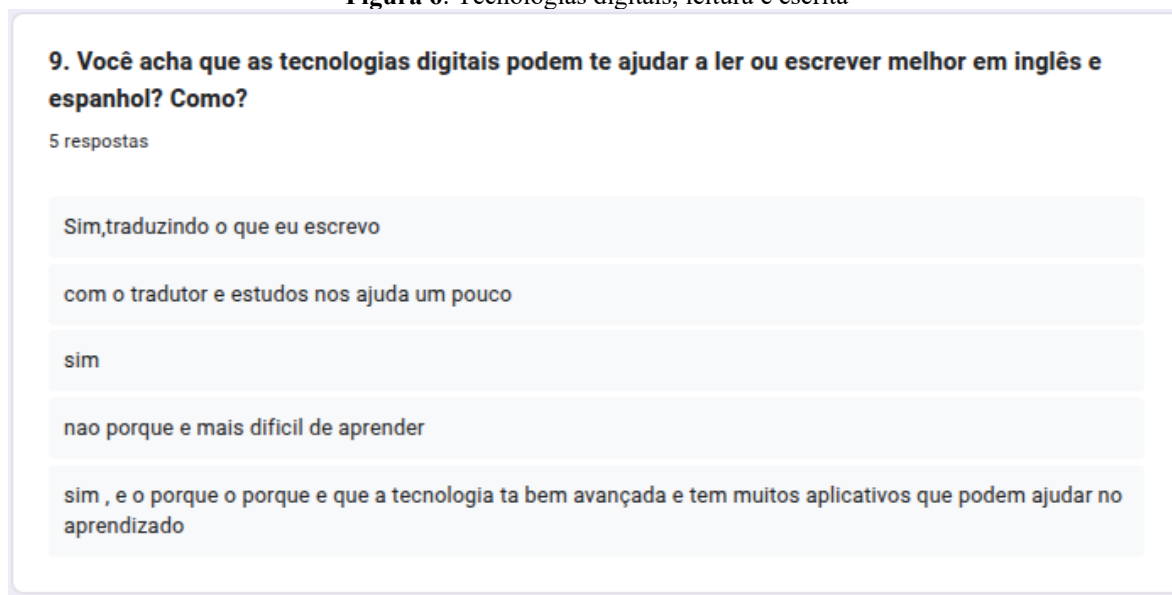
Em relação aos sites e aplicativos utilizados pelos alunos para realizar atividades de inglês e espanhol em casa, as respostas indicaram o uso do Duolingo (4 alunos), tradutor online (1 aluno) e a ausência de uso de recursos digitais (2 alunos). Quando questionados sobre a frequência que usam a tecnologia para realizar tarefas dessas disciplinas, todos afirmaram utilizá-la “às vezes”. Já sobre o potencial das TDICs para auxiliar na aprendizagem de inglês e espanhol, as respostas foram:

Figura 5: Tecnologias digitais para aprender inglês e espanhol



Fonte: própria (2025)

Figura 6: Tecnologias digitais, leitura e escrita



Fonte: própria (2025)

Apesar de interagirem constantemente com recursos tecnológicos, percebemos nas respostas que essas ferramentas ainda são vistas como meios de lazer, e não como instrumentos de diálogo, aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, retomamos a reflexão de Vilaça e Araújo (2019), que destacam como as transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas exigem o desenvolvimento de competências voltadas ao uso consciente, crítico e reflexivo das TDICs.

Sobre a vontade de criar diferentes tipos de textos nas aulas de inglês e espanhol com a ajuda das tecnologias, como vídeos, colagens, animações etc., as respostas foram, em sua maioria, talvez. Já na pergunta sobre os tipos de conteúdos que mais interessantes para eles, os alunos selecionaram: memes (6), vídeos (5), filmes/séries/animes (4) e jogos (4).

É possível também comparar as respostas dos estudantes com os comentários feitos por eles sobre os materiais utilizados durante as aulas. Os resultados indicam que, embora a maioria dos alunos demonstre ter domínio no uso das tecnologias digitais, muitos ainda não as utilizam de maneira ativa para se engajarem em práticas discursivas e comunicativas online (Vilaça; Araújo, 2019). Porém, isso não implica que os estudantes deixem de construir conhecimento a partir de seus hábitos de navegação ou de sua participação em práticas sociais no ambiente digital. A questão central está em compreender como esse repertório de informações e habilidades pode ser mobilizado e aprimorado para favorecer a aprendizagem e a produção de conhecimento.

Excerto 1

Munch: *Vídeo de novo...*

Michelangelo: *Pelo menos o cara não tem que copiar.*

...

Michelangelo: *E a qualidade desse vídeo! É de quando? Mais antigo que eu!*

Van Gogh: *Sora, o vídeo passado era mais velho que eu né?*

Tarsila: *De onde é que a sora tira esses vídeos? A senhora passa o tempo inteiro procurando né?*

...

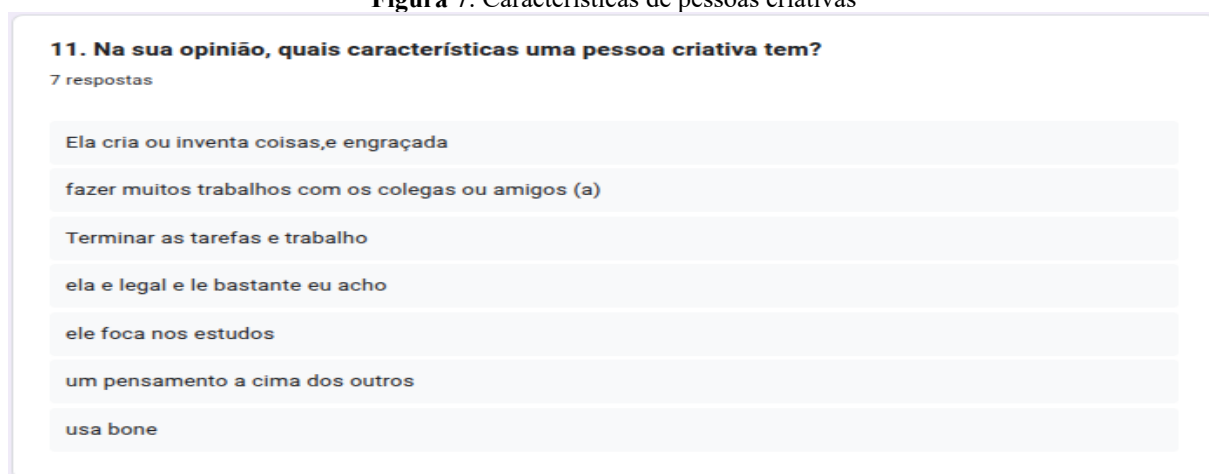
Michelangelo: *Sora, ninguém quer saber isso. Ei, tá louco!*

Tarsila: *Ai, vai colocar outro videozinho de novo! La historia de la diosa del fútbol. Ah, ninguém quer saber!*

A resistência dos alunos em assistir a mais de um vídeo nos levou à decisão de manter apenas o vídeo essencial sobre memórias, adaptando a explicação do gênero multimodal. Essa negociação mostra que ajustar propostas faz parte do processo pedagógico e pode também favorecer o engajamento. Ao usar a própria minibiografia como exemplo e discutir suas características, a professora criou um espaço de diálogo e motivação para que os alunos fizessem o mesmo.

Nas duas últimas perguntas, os alunos também refletiram sobre as características de pessoas criativas e como percebem sua própria criatividade ao usar as TDICs.

Figura 7: Características de pessoas criativas



Fonte: própria (2025)

Figura 8: Percepções sobre criatividade

12. Você se acha uma pessoa criativa quando usa as tecnologias? Justifique.

7 respostas

- Sim, porque posso editar videos ,aprender coisas novas
- um pouco
- sim porque esta pegando ideia
- as vezes porque nao sei muito
- nao muito
- mais ou menos
- talvez sim pq posso pegar exemplos da internet

Fonte: própria (2025)

As respostas revelaram a associação da criatividade com aspectos como inovação, originalidade, produtividade e talvez até superioridade intelectual, percebendo-a como algo distante da própria realidade. Retomando os tipos de criatividade de Dietrich (2019), essas opiniões se aproximam da criatividade deliberada, marcada por processos conscientes, controlados e padronizados, o que pode ter influenciado a forma como os alunos se enxergam enquanto sujeitos criativos.

Em contraste ao questionário diagnóstico, ao serem perguntados sobre suas opiniões ao terem aprendido sobre outros assuntos nas aulas, os alunos responderam: “legal”, “muito legal” e “eu gostei mais de fazer a playlist e a foto colagem”. Já na questão 5, os alunos indicaram o que mais haviam gostado durante as aulas:

Figura 9: O que os alunos mais gostaram nas aulas

5. O que você mais gostou durante as aulas?

6 respostas

- A aula que teve musicas
- dos trabalhos na internet
- gostei da atividades praticadas
- usar os computadores
- eu gostei de fica parado
- palavras novas

Fonte: própria (2025)

Com essas respostas, percebemos que as opiniões dos alunos estão relacionadas tanto às tecnologias digitais quanto aos gêneros multimodais. Quanto às produções multimodais, ao serem perguntados sobre sentirem a necessidade de usar a criatividade para realizar as atividades, na questão 6, todos responderam que sim e nas suas justificativas citaram as atividades *vision board*, *playlist*, cartazes, questionários, e o desenho guiado.

De maneira explícita, na pergunta 7 eles demonstram a mudança de percepção quanto ao uso das TDICs ao longo da pesquisa:

Figura 10: Tecnologias digitais e criatividade

7. Usar as tecnologias digitais na realização das atividades dentro e fora de aula te ajudaram a ter mais criatividade? Por quê?

6 respostas

- Sim , porque me ajudaram a ter mais ideias
- sim pq da pra pedir ajuda no glogle
- bahhh e porque eu vou ter um raciocinio melhor
- ajudaram bastante por ser mais facil de pesquisar
- sim
- sim porque eu posso pegar ideias na internet

Fonte: própria (2025)

Assim, confirmamos que, ao realizarem a leitura e a produção multimodal, os alunos tiveram espaço para estabelecer relações entre o que é deles e o que é do outro de maneira crítica e reflexiva, mobilizando a autoexpressão durante esse processo (Rojo, 2011). Também, percebemos que os alunos se consideram criativos ao buscar inspirações na internet ou ao aprender algo novo, o que evidencia a integração entre produto e sujeito no processo criativo (Mitjás, 2000).

No geral, os dados mostraram que os alunos associam as tecnologias mais ao entretenimento do que à criação, indicando que o acesso e o uso limitado desses recursos influenciam sua percepção e expressão da criatividade.

Considerações finais

Diante dessas reflexões, compreendemos que a integração entre criatividade, multiletramentos e uso crítico das TDICs é essencial para a formação de sujeitos participativos

e conscientes no contexto educacional contemporâneo. Estimular a autoria e valorização das múltiplas linguagens significa reconhecer os alunos como produtores de sentido e de conhecimento, não apenas como consumidores de informação. Logo, é importante incentivar a construção coletiva de conhecimentos, promovendo a inteligência coletiva proposta por Lévy (1999, p. 131), no ambiente digital e também na sala de aula.

A análise dos resultados confirmou o potencial das TDICs na promoção dos 4Cs da abordagem CLIL e evidenciou mudanças nas percepções dos estudantes quanto ao uso dessas ferramentas, que passaram a ser vistas não apenas como suporte técnico, mas como instrumentos de expressão criativa e autorreflexiva, desenvolvendo o protagonismo criativo dos alunos e promovendo o diálogo entre identidade e aprendizagem de línguas.

Sendo assim, o estudo também abre espaço para discutir o potencial das TDICs e dos textos multimodais e sugerir formas de incentivar a criatividade dos alunos nas aulas de inglês e espanhol da escola pública.

Referências

- AZAMBUJA, C. B. R. de. **De letramentos e afetos: espaços indisciplinados na escola como possibilidade**. 2019. 164f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/4750>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- BENDER, G. C. M. **Educação linguística nas aulas de espanhol: a autoetnografia de uma virada em um processo formativo**. 2022. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2022. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/7820>. Acesso em: 26 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRITISH Council. **O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE**. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.
- COYLE, D. **CLIL Planning tools for teachers**. The University of Nottingham: School of Education, 2005. Disponível em: http://clilrb.ucoz.ru/_ld/0/29_CLILPlanningToo.pdf. Acesso em: 11 fev. 2025.
- COYLE, D; HOOD, P; MARSH, D. **CLIL: content and language integrated learning**. UK: Cambridge University Press, 2010.
- DIETRICH, A. Types of creativity. **Psychonomic bulletin & review**, v. 26, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30128937/>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARKOVSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro:

Lucerna, 2011, p. 131-144.

KERN, R. Literacy and Advanced Foreign Language Learning: Rethinking the Curriculum. *In*: BYRNES, H.; MAXIM, H. H. (org.). **Advanced Foreign Language Learning**: a challenge to college programs. aasc: issues in language program direction. Boston: Heinle, p. 2-18, 2004. Disponível em: https://archive.org/details/ERIC_ED482772/page/n1/mode/1up. Acesso em: 21 fev. 2025.

LEFFA, V. J. O. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão de múltiplos olhares. São Paulo. Parábola Editorial, 2011, p. 15-31. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/bodes_carnavalizacao_cumplicidade.pdf. Acesso em: 2 fev. 2025.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARSH, D. **Bilingual education & content and language integrated learning**. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne: Paris, 1994.

MEHISTO, P; MARSH, D; FRIGOLS-MARTÍN, M. J. **Uncovering CLIL**: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan, 2008. Disponível em: <https://archive.org/details/284060456-uncovering-clil-1-pdf/page/9/mode/1up?view=theater>. Acesso em: 11 fev. 2025.

MITJÁNS, M. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papirus, 2000.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROJO, R. Letramentos digitais - a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 63-78, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639443>. Acesso em: 25 fev. 2025.

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

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Língua espanhola e língua inglesa. *In*: RIO GRANDE DO SUL (org.). **Referencial curricular**: Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias – língua portuguesa e literatura; língua estrangeira moderna, vol. I. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico. 2009, p. 125-172. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. Letramento digital: conceitos, perspectivas e percursos interdisciplinares. **Revista E-Scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 10, p. 63, 2019. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/3737>. Acesso em: 24 fev. 2025.

Sobre as autoras

Sara Moraes Rocha: Graduada em Letras - Línguas Adicionais: inglês, espanhol e suas respectivas literaturas (Universidade Federal do Pampa) possui Mestrado em Ensino de Línguas (Universidade Federal do Pampa). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisa nos seguintes temas: ensino de línguas, línguas adicionais, materiais didáticos e tecnologias educacionais.
E-mail: saramoraesrocha@gmail.com

Camila Gonçalves dos Santos do Canto: Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pelotas, Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas e Doutora em Linguística Aplicada pela mesma instituição, atualmente é professora adjunta no curso de Licenciatura em Letras - Português da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e no Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas/Mestrado Profissional. Tem experiência na área da Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Metodologias de Ensino e Aprendizagem de línguas; Estágio supervisionado; Formação de Professores de línguas; Práticas de Leitura e Escrita; Metodologias Ativas e Educação Online.

E-mail: camilasantos@unipampa.edu.br

Clara Zeni Camargo Dornelles: Graduada em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestra em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela mesma instituição e Doutora em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é docente no curso de Letras Línguas Adicionais - Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas e atua no Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas/Mestrado Profissional da UNIPAMPA. Tem experiência em: formação de professores, ensino de línguas, reforma curricular, política linguística e interação social.

E-mail: claradornelles@unipampa.edu.br

Recebido em: 30 de outubro de 2025

Aprovado em: 08 de janeiro de 2026

Contextualização e intertextualidade na produção de mídias digitais no ensino superior

Contextualization and intertextuality in the production of digital media in higher education

Contextualización e intertextualidad en la producción de medios digitales en la educación superior

Ellen Lacerda Carvalho Bezerra¹

Raquel Santiago Freire²

José Aires de Castro Filho³

Pâmela de Castro Freitas Oliveira⁴

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar os resultados de produção das mídias digitais no Ensino Superior, a partir da aplicabilidade da contextualização e da intertextualidade em sua estrutura semiótica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, apoia-se na Teoria Fundamentada nos Dados, sendo realizada em uma componente curricular de um Curso de Bacharelado voltado às tecnologias digitais. Os estudantes criaram mídias multimodais baseadas em Teorias da Cognição, integrando elementos do cotidiano universitário e da cultura *geek* e pop. Os resultados indicam que esses recursos linguísticos favorecem a autoria, o engajamento e a construção significativa de conhecimentos, fortalecendo práticas de aprendizagem ativa e multiletramentos.

Palavras-chave: Multiletramentos; Mídias digitais; Ensino Superior.

Abstract: This article aims to analyze the production results of digital media in Higher Education, based on the applicability of contextualization and intertextuality in its semiotic structure. The research, with a qualitative approach, is based on Grounded Theory, and was carried out in a curricular component of a Bachelor's Degree course focused on digital technologies. Students created multimodal media based on Theories of Cognition, integrating elements of university life and geek and pop culture. The results indicate that these linguistic resources favor authorship, engagement, and the meaningful construction of knowledge, strengthening active learning practices and multiliteracies.

Keywords: Multiliteracies; Digital media; Higher Education.

Resumen: Este artículo analiza los resultados de la producción de medios digitales en la educación superior, basándose en la aplicabilidad de la contextualización y la intertextualidad en su estructura semiótica. La investigación, de enfoque cualitativo, se fundamenta en la Teoría Fundamentada y se llevó a cabo en un componente curricular de una licenciatura en tecnologías digitales. Los estudiantes crearon medios multimodales a partir de teorías cognitivas, integrando elementos de la vida universitaria, la cultura *geek* y la cultura pop. Los resultados indican que estos recursos lingüísticos favorecen la autoría, la participación y la construcción significativa del conocimiento, fortaleciendo las prácticas de aprendizaje activo y la multialfabetización.

Palabras clave: Multialfabetización; Medios digitales; Educación Superior.

¹ Universidade Federal do Ceará

² Universidade Federal do Ceará

³ Universidade Federal do Ceará

⁴ Universidade Federal do Ceará

Introdução

Estamos imersos em aspectos culturais e sociais nos quais somos levados a produzir e compreender textos por meio de telas ou dispositivos conectados. Atualmente a linguagem escrita passa a integrar imagens, sons, vídeos, animações, ícones e hiperlinks, apresentando narrativas multissemióticas e interativas. Essa ampliação de recursos não apenas modifica o modo como nos comunicamos, mas também redefine as práticas de ensino e aprendizagem.

Nesse âmbito, a tela digital conectada à internet é um suporte propício para o surgimento de novos gêneros discursivos, os quais refletem às especificidades dos grupos sociais que se formam na rede e elaboram diversas práticas de linguagem (Araújo, 2021). Esses gêneros textuais se manifestam no ambiente digital com a combinação de imagens, sons, ícones, *links*, animações, vídeos etc. A não linearidade aparece de maneira inovadora diante das linguagens verbais, visuais e sonoras, nas quais são criados e recriados gêneros pautados nas práticas sociais midiáticas.

Para Rojo (2009), a linguagem é sempre social e situada, o que significa que os textos não possuem sentido de forma isolada. Seus significados são construídos nas interações entre produtores e leitores, considerando contextos, valores e propósitos envolvidos na comunicação. Entende-se que a linguagem é contextualizada e vivenciada por indivíduos que, a partir de seu contexto de construção e de suas vivências sócio-históricas e culturais, a constroem e a ressignificam conforme suas práticas de letramento. Tufano (2002) enfatiza que contextualizar é a ação de tornar alguém a par de algo ou de alguma coisa, a partir de uma ação premeditada para situar um indivíduo em um lugar no tempo e no espaço, com base em um encadeamento de ideias, que constituem o texto no seu todo.

Em consonância à contextualização, destacamos a intertextualidade por meio da pesquisa de Hoffnagel (2008), que se propôs a analisá-la em textos escritos por acadêmicos, em suas atividades realizadas no âmbito social da universidade, trazendo à baila o reconhecimento de que os textos não aparecem de maneira isolada, sem ligação a outros, mas sim associados a demais textos que escrevemos em resposta a textos anteriores.

O contexto deste estudo permeia o entendimento dessas linguagens no Ensino Superior, em uma área na qual a leitura e a produção de mídias digitais se tornam um espaço de autoria e experimentação teórica e criativa. Dessa forma, a questão central que orienta este estudo é: Como a aplicabilidade da contextualização e da intertextualidade na produção de mídias digitais favorece a aprendizagem no Ensino Superior?

Este artigo busca documentar as experiências vividas pelos estudantes na trajetória da componente curricular (omitido para submissão) do Curso de Bacharelado (omitido para submissão), bem como os impactos observados nas suas competências, na aprendizagem e no desempenho acadêmico, a partir da aplicabilidade da contextualização e da intertextualidade na produção de mídias digitais. Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os resultados de produção das mídias digitais no Ensino Superior, a partir da aplicabilidade da contextualização e da intertextualidade em sua estrutura semiótica. Na seção seguinte, são discutidos o Referencial Teórico e os estudos relacionados.

Contextualização e intertextualidade como recursos de produção de mídias digitais

À medida que novas formas de interação e circulação do discurso se consolidam, novos gêneros textuais são criados. Assim, os textos podem ser compreendidos como formas socialmente construídas, que organizam a comunicação ao se apoiarem em modelos discursivos compartilhados.

Rojo (2013) destaca que, nas práticas contemporâneas de produção, os recursos digitais revelam mudanças e ressignificações na elaboração de textos, ampliando a percepção de outras possibilidades de elaborações que imprimem necessidade de conhecimento e usabilidade, diante dos avanços tecnológicos vivenciados.

Os textos são constituídos mediante as vertentes contextuais e as diferentes linguagens, a fim de encaixar-se nas estruturas e nas organizações sociais, é nesse sentido que as estruturas sociais não são estáticas, e não estão fora da história, “elas acabam, mudam, são substituídas, dependendo da vontade dos indivíduos, pois são eles que dão lógica às ações coletivas” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 55-56).

Considerando essa perspectiva, a contextualização e a intertextualidade são compreendidas como aspectos linguísticos centrais no processo de produção de mídias digitais, especialmente em um cenário no qual os textos apresentam características multissemióticas e multimodais.

A contextualização busca construir significados e sentidos, articular conteúdos textuais com elementos do cotidiano, tais como experiências, preferências, práticas socioculturais aos conteúdos que compõem um texto, mostrando as escolhas e a identidade daqueles que as produzem e favorecendo a descoberta e construção de conhecimentos dos seus usuários.

Tufano (2002) enfatiza que a contextualização consiste em colocar o texto em sintonia com seu tempo e com o mundo, criando condições para que o leitor compreenda e se situe no universo discursivo apresentado. No âmbito da produção de mídias digitais, essa prática manifesta-se na inclusão de recursos semióticos relacionados às teorias estudadas e aos contextos de formação dos estudantes, com o objetivo de orientar a experiência do usuário e favorecer sua imersão no conteúdo abordado.

Já a intertextualidade, a qual se pauta no reconhecimento de que os textos são associados a demais produções já realizadas, sendo uma combinação de textos ou partes de textos já existentes, para se resultar em um novo texto. Mais ainda, a intertextualidade se refere ao modo como usamos textos que servem de referência para a produção e como nos posicionamos diante deles para elaborar outros textos, não se restringindo apenas à prática de se referir a outros textos em determinada elaboração (Bazerman, 2006).

Esse recurso linguístico preconiza o diálogo entre textos, em que um é citado em outro que já existe. Nesse contexto de aplicabilidades linguísticas, em consonância ao uso das tecnologias digitais e das múltiplas linguagens, observa-se o redimensionamento no modo de se elaborar textos, sobretudo no ambiente digital.

Ao produzir mídias digitais com aplicabilidade da contextualização e da intertextualidade, o estudante desenvolve habilidades midiáticas e competências discursivas, estéticas e críticas, que se relacionam às dimensões da autoria e da aprendizagem ativa (Bezerra *et al.*, 2023). Assim, a elaboração de mídias se torna uma prática de construção de conhecimento em que a linguagem é um meio e objeto de aprendizagem. No próximo item, será demonstrado o percurso metodológico desta pesquisa.

Percurso metodológico

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa, buscando compreender experiências e significados atribuídos pelos estudantes ao processo de produção de mídias digitais (Bogdan; Biklen, 1994). Como abordagem metodológica, adotou-se a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), utilizando as etapas de codificação propostas por Strauss e Corbin (2008), sendo elas: a) Codificação Aberta, que diz respeito a uma averiguação mais ampla; b) Codificação Axial, em que as categorias são formadas a partir das subcategorias já desenvolvidas; e c) Codificação Seletiva, em que os conceitos alcançam a abordagem do fenômeno na categoria central.

A investigação ocorreu na componente curricular (omitido para submissão), formada por 2 (duas) turmas, cada uma possuindo, em média, 25 (vinte e cinco) alunos, durante o semestre de 2023.1. Com carga horária de 64h, é ofertada no 2º semestre do Curso de Bacharelado (omitido para submissão), com o principal objetivo de formar profissionais dotados de habilidades humanísticas, tecnológicas e científicas para atuarem nos setores de desenvolvimento de sistemas multimídia e de produção de mídias digitais.

O planejamento pedagógico da componente é desenvolvido de forma colaborativa entre docentes, estudantes bolsistas e pós-graduandos, fundamentando-se em Metodologias Ativas, Multiletramentos e Tecnologias Digitais.

Os discentes exploram *games*, mídias, jogos, quadrinhos, vídeos que refletem os conceitos das Teorias da Cognição (Behaviorismo, Gestalt e Teoria Sociocultural). As atividades da componente foram desenvolvidas por meio de uma narrativa digital apoiada pelo *site* Cognosis (link omitido para submissão), que apresenta a jornada da personagem Ariel Sant's pelos Reinos da Cognição. Cada reino se relaciona a uma corrente teórica da cognição: Reino de Walden II (Behaviorismo), Reino de Prägnanz (Gestalt) e Reino de Orsha (Teoria Sociocultural), em que Ariel Sant's descreve o que aprendeu sobre as diversas teorias cognitivas e como elas podem ajudar desenvolvedores a criar tecnologias digitais.

Como atividade avaliativa, os estudantes, formados em equipes, elaboram um roteiro para posteriormente produzirem uma mídia interativa que seguem orientações específicas: uma mídia tutorial para o Behaviorismo, uma mídia interativa para a Gestalt e uma mídia dialógica para a Teoria Sociocultural. As produções deveriam contemplar mecânica, narrativa, conteúdo e multimodalidade coerentes com as características de cada teoria.

Em seguida, cada equipe apresentou para toda a turma seu produto. A avaliação das mídias seguiu os seguintes critérios: a) Clareza (3 pontos); b) Criatividade e originalidade (3 pontos); c) Conceitos e/ou exemplos apresentados (até 4 pontos). Ao final de cada teoria, houve uma avaliação escrita e individual no *Google Forms*, com perguntas sobre os conteúdos trabalhados nas correntes teóricas estudadas.

Os dados empíricos analisados compreenderam: observações, documentos (mídias digitais e formulários avaliativos) e entrevistas semiestruturadas. A análise abordou todas as mídias produzidas nas duas turmas, ou seja, 12 mídias, considerando a variedade de formatos, e a representatividade das produções em relação às categorias investigadas, sendo elas: “contextualização” e “intertextualidade”. Todos os materiais foram organizados e submetidos às etapas de codificação estabelecidas pela TFD, conforme detalhado na seção a seguir.

Resultados e discussões

Os dados foram organizados em categorias centrais deste estudo: contextualização e intertextualidade, que, reunidas, buscam compreender como a aprendizagem pode ser desenvolvida no Ensino Superior a partir da aplicabilidade desses recursos linguísticos na produção de mídias digitais.

A contextualização é característica presente nas mídias analisadas, tendo em vista que sua elaboração se estrutura com base no cotidiano universitário dos estudantes, nas teorias estudadas, bem como nos elementos da cultura geek e pop. Esta categoria central é destacada sob duas categorias: Atribuindo significados às mídias a partir de componentes do cotidiano universitário e das unidades das teorias; e Apresentando elementos da cultura *geek* e *pop* nas mídias.

Atribuindo significados às mídias a partir de componentes do cotidiano universitário e das unidades das teorias

Esta categoria se manifesta quando os estudantes desenvolvem mídias behavioristas relacionando suas vivências na universidade à apresentação dos conceitos acerca das Teorias da Cognição, a fim de proporcionar experiências de navegabilidade integrada ao que é habitual para eles. Com narrativas inseridas no cotidiano, as duas mídias aqui analisadas representam a familiarização dos alunos ao universo midiático a partir das vivências universitárias.

Desenvolvida em formato de mapa medieval, a mídia (Figura 1) conta com a apresentação de espaços universitários frequentados pelos estudantes, sendo explorados mediante o desbloqueio de cada capítulo: 1) restaurante universitário (RU); 2) bloco didático (Bloco SMD); e 3) lago (apresentado criticamente às poças de água que se formam nas imediações do bloco acadêmico em períodos de chuvas).

Figura 1: Mídia do Behaviorismo



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os recursos semióticos desta mídia foram colocados dentro de seu contexto de situação: os ambientes da universidade. Ao usarem exemplos de seu dia a dia para compor as mídias, os estudantes deram sentido às suas vivências diárias em seu ambiente acadêmico.

Outro exemplo que se ajusta a essa categoria nos é demonstrado na mídia behaviorista demonstrada na Figura 2, em que foi construída uma narrativa com base no diálogo de dois personagens da série animada a Hora da Aventura⁵ que simbolizam os alunos do Curso (Júlio- 1º semestre e Ana- 5º). O foco se direciona ao uso dos elementos do cotidiano do público universitário, tendo em vista os alunos usarem vivências e linguagens com as quais se identificam.

Figura 2: Mídia do Behaviorismo



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O processo criativo de associar os conteúdos ao cotidiano universitário foi incentivando de forma estratégica e estimulante a exploração das mídias, assim, os usuários sentem-se parte

⁵ Série de desenho animado, que narra as grandes aventuras de um garoto humano na terra de Ooo, com viagens a reinos alucinantes e lutas contra vampiros. Finn e Princesa Jujuba são dois dos personagens que ilustram a mídia analisada.

Disponível em: <https://www.adorocinema.com/series/serie-17463/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

do que está sendo apresentado por integrarem aquele ambiente.

Entendemos, então, que os recursos semióticos dispostos e organizados no contexto de construção das mídias digitais manifestam os significados e os sentidos acerca da Teoria da Cognição explanada na mídia, transmitindo, os conhecimentos acerca de seus conceitos.

O posicionamento dos estudantes na Avaliação Individual, no fechamento da teoria behaviorista, os alunos firmaram seu posicionamento acerca dos estudos fundamentados:

Depois de entrar no curso muitas vezes eu só me pego associando algo do dia a dia com um aprendizado novo que aprendi graças ao curso, e no âmbito do behaviorismo passei a analisar e percebi que vários sistemas ao meu redor utilizam do reforço e da punição para me influenciar a tomar decisões baseadas em seus interesses seja para vender ou para chamar atenção (Aluno 1).

Compreendemos o quão relevante e produtivo foi para a navegabilidade nas mídias a construção de contextos com base no cotidiano dos alunos daquele núcleo universitário, viabilizando sua imersão no universo explorado. Desse modo, o usuário se sentiu estimulado a explorar, conhecer os elementos que compõem as referidas produções e os aspectos relativos aos estudos da Teoria da Cognição que fundamenta a mídia, a partir de suas características convidativas e estimulantes à sua imersão.

Apresentando elementos da cultura geek e pop nas mídias

Esta categoria destaca o recorte das mídias que apresentaram elementos da cultura *geek* e *pop*⁶ em sua estrutura, apresentando entusiasmo e curiosidades pelos estudos científicos e tecnológicos. Uma equipe produziu a mídia do Behaviorismo (Figura 3) com base na série *The Big Bang Theory*⁷ como tema da mídia (eixo central, contextual e ilustrativo) para fundamentar sua contextualização. Desenvolvida a partir da instrução programada, para cada item, há a representação de imagens, pequenos vídeos (representativos do que se estudou no

⁶ As palavras *geek* e *pop* são apresentadas juntas nesta pesquisa pela relação que apresentam entre si, tendo em vista que a cultura *pop* (conteúdos) se expande diante da manifestação da cultura *geek* (pessoas) entre os grupos de admiradores. Vejamos mais detalhadamente: A cultura *geek* engloba um conjunto de pessoas com interesses, hobbies, conhecimentos e paixões por temas específicos, muitas vezes, relacionados a mídias como: ficção científica, jogos, quadrinhos, filmes, séries de TV, videogames, mangás, doramas, animes, entre outras áreas consideradas "nichos" em termos de interesse popular. Essa é uma manifestação dos conteúdos e dos produtos da cultura *pop*.

Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/o-que-e-cultura-geek>. Acesso em: 02 out. 2025.

⁷ Série de comédia da televisão norte-americana.

Behaviorismo), além dos *gifs* indicando se a resposta está certa ou errada.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

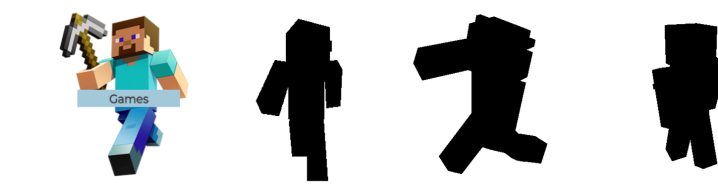
Na mídia, a contextualização se firma pela inserção das tendências e dos gostos na produção realizada, por meio de uma série conhecida e apreciada pelo público-alvo. Tufano (2002) aborda que contextualizar é uma maneira de transportar o leitor ao seu mundo para o problema a ser resolvido ou discutido, na tentativa de transformá-lo em ator de sua peça, sua história, tendo em vista este envolver-se com a produção, interpretá-la, além de construir conhecimentos acerca do que explorou.

Os estudantes investigados desenvolveram mídias com foco na integração do usuário ao produto, que, no processo de navegação e exploração, pode-se compreender seu universo. As teorias e os conceitos apresentados nas mídias se tornam bem mais compreensíveis quando contextualizados, a partir da aplicação de linguagens multimodais.

Outra equipe contextualizou sua mídia da Gestalt (Figura 4) a partir de uma diversidade de temas, diferentemente da equipe anterior, que focou sua produção em um contexto específico. Essa abordagem nos leva a compreender que a contextualização é feita nas mídias de diferentes maneiras, a depender do planejamento e da execução de produção de cada equipe.

Figura 4: Mídia da Gestalt (Equipe Neurônios em Ação)

Cada personagem abaixo será seu guia em
uma parte do multiverso Gestalt



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Neste exemplo, o usuário tem vários caminhos a percorrer. Ao clicar em um dos quatro personagens, ilustrados em meio ao uso de um *design* pixelado, a partir de uma estética baseada no Minecraft⁸, combinado a personagens do universo *geek*, como Homens de Preto, visualizam-se exemplos de jogos ou vídeos com alusão aos conceitos da Gestalt.

A equipe apresentou, por meio de suas experiências, o gosto por séries, filmes, jogos, assim, a produção das mídias digitais está diretamente atrelada ao desenvolvimento e à transposição da identidade dos estudantes produtores, das culturas, dos gostos, bem como das tendências, com os quais eles se identificam para compor os produtos midiáticos. Esse encaixe parte de informações, de conteúdos, assim como de ideias reveladas, objetivando apresentar uma imagem completa sob as várias possibilidades e os vários caminhos percorridos, a partir da navegabilidade do usuário.

Em uma entrevista realizada, os alunos demonstraram seus propósitos de seleção e escolha dos elementos da cultura *geek* e pop para compor a contextualização de suas mídias.

A minha motivação ao colocar as tirinhas nas perguntas na máquina de aprender; a ideia era justamente a da contextualização, porque a gente tinha o conteúdo, que era exposto e aí após o conteúdo colocamos fotos de referências em algumas situações para não ficar muito repetitivo, para não conter só texto fica muito cansativo (Aluno 2).

Os estudantes relacionaram suas preferências, vivências diárias, sobretudo na esfera acadêmica, bem como ambientaram situações, cenários e conceitos, criando uma identidade que marca as técnicas de produção das mídias digitais. Nesse tocante, Tufano (2002, p.41) enfatiza que a contextualização é uma prática particular, tendo em vista que cada autor “contextualiza de acordo com suas origens, com suas raízes, com o seu modo de ver e enxergar as coisas”.

A ação de contextualizar busca construir significados e sentidos, relacionar e associar o dia a dia, os gostos e as tendências aos conteúdos da componente curricular, a partir da incorporação de valores que explicitam o cotidiano, as escolhas e a identidade daqueles que as produzem, pautando-se em uma abordagem social e cultural, que favorece o processo de descoberta e construção de conhecimentos dos seus usuários.

⁸ Minecraft é um jogo eletrônico em que os jogadores exploram e constroem um mundo aberto tridimensional, podendo cooperar ou competir contra outros jogadores no mesmo mundo. Bastante popular e premiado, tem sido usado em ambientes educacionais, especialmente para trabalhar o raciocínio lógico e os conceitos de programação. disponível em: <https://pt.minecraft.wiki/w/Minecraft>. Acesso em: 19 ago. 2025.

Intertextualidade

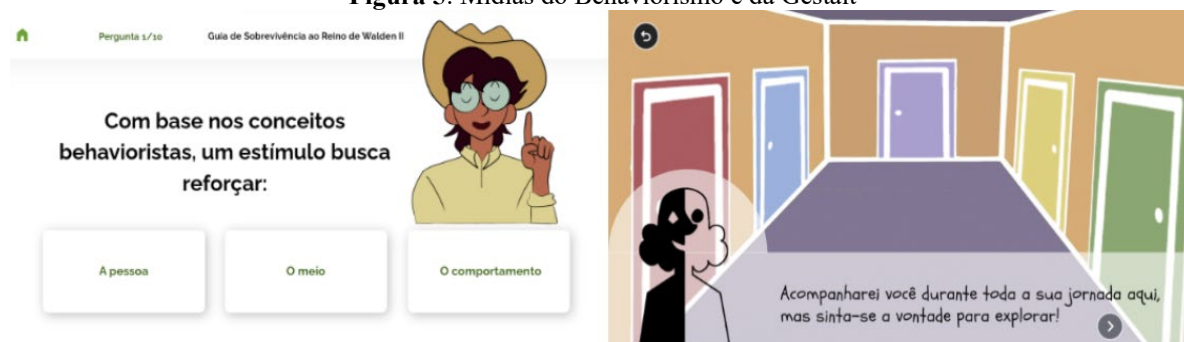
Os estudantes aplicaram a intertextualidade em suas mídias baseando-se no *site* Cognosis e nas mídias já produzidas, extraíndo a base de ideias e a forma como são apresentadas as temáticas, além da (re)criação da personagem central Ariel Sant's que conduz a narrativa da componente e constrói a identidade das mídias. A intertextualidade é uma categoria que se divide em outras duas: Baseando-se na narrativa do *site* Cognosis para desenvolver as mídias e Desenvolvendo mídias digitais com base nas produções anteriores.

Baseando-se na narrativa do *site* Cognosis para desenvolver as mídias

Composto por uma identidade visual peculiar e representativa, o *site* Cognosis é a base da estrutura curricular da componente, no qual são fundamentadas as Teorias da Cognição estudadas, assim como as atividades do semestre, em meio a uma narrativa conduzida pela personagem Ariel Sant's.

Esse espaço foi se tornando referência de estudos e pesquisas para os alunos de forma que estes produziram algumas de suas mídias com base na sua estrutura e nos fundamentos. Uma equipe produziu os produtos midiáticos do Behaviorismo e da Gestalt pautados na apresentação de Ariel Sant's como personagem central e na estrutura do *site* Cognosis (Figura 5).

Figura 5: Mídias do Behaviorismo e da Gestalt



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme podemos observar na mídia do Behaviorismo, Ariel Sant's é apresentada da mesma forma que no *site* Cognosis, cheia de perspicácia, atitude, simulando movimentos e interagindo com o usuário por meio da simulação de gestos e expressões faciais, estimulando-o à imersão tanto no contexto midiático quanto nos conteúdos apresentados.

A organização da mídia da Gestalt focou na estruturação de elementos gráficos do *site* Cognosis, por exemplo, o acesso por meio da seleção de uma das portas, em que o usuário escolhe e organiza como se dará sua navegabilidade na mídia, uma característica fundante da Gestalt.

Nesta produção, a apresentação de Ariel na mídia se dá com base no *site*, juntamente à Lívia (criada pela equipe), estas representam a narrativa e dão sequência ao encadeamento das apresentações dos conteúdos e dos desafios. Lívia e Ariel aparecem interagindo entre si no decorrer da narrativa da mídia. Lívia foi ilustrada em preto e branco, representando a junção de dois membros da equipe que possuem esse nome. Nomeada de Lívia 3, assume a representação da figura central da mídia juntamente à Ariel, conforme abordado pelos estudantes da equipe na apresentação de sua mídia.

Posto isso, para além das configurações do *site* Cognosis, a equipe idealizou novas características na produção da mídia, a fim de atribuir representações direcionadas e correspondentes aos gostos da equipe. Entendemos, então, que a intertextualidade se fundamenta também em uma construção inédita apoiada em uma já existente, em que os estudantes criaram a personagem Lívia, em consonância às ideias do *site* Cognosis, para conduzir a narrativa.

As análises acima são corroboradas a partir do posicionamento de um aluno que afirma a relevância do *site* na perspectiva de criação das mídias digitais: “Então, só levando em consideração o próprio site, que ajudou a gente com isso porque traz os exemplos teóricos, as tirinhas também, e a gente, pegando como base, tentou levar para a nossa mídia” (Aluno 3).

A construção de um texto parte da extração de recursos e características de outro texto, a fim de ampliar o seu sentido por meio das novas possibilidades, sendo estruturado com base na realocação e na remodelação de sentidos já expressos em determinado escrito, assim Hoffnagel (2008, p. 176) enfatiza que “todo texto é um intertexto”.

O desenvolvimento das mídias sob a intertextualidade viabiliza o aumento dos conteúdos autogerados na web, assim como redimensionados, proporcionando, além do conhecimento, o uso de recursos híbridos operacionalizados neste âmbito. Logo, destacamos a habilidade dos estudantes na organização das mídias digitais produzidas a partir dos recursos dispostos na prática da intertextualidade, com pauta nas suas áreas de conhecimento.

Desenvolvendo mídias digitais com base nas produções anteriores

A trajetória de desenvolvimento das mídias foi trazendo aos alunos certa experiência e um olhar mais apurado no que tange à seleção, à escolha e à base de produção usada pelos estudantes produtores. Nessa conjuntura, foi estabelecida uma associação entre as mídias no processo de seu desenvolvimento, sendo utilizadas como suporte para a fundamentação de seus outros produtos midiáticos.

Nessa relação, os estudantes concebem as narrativas, criam personagens, apresentam desafios, produzem perguntas, idealizam situações, elaboram explicações teóricas com base, além do *site* Cognosis, em outras mídias já produzidas pelas próprias equipes, mostrando a forma como os estudantes se posicionam nesse universo plural de produção.

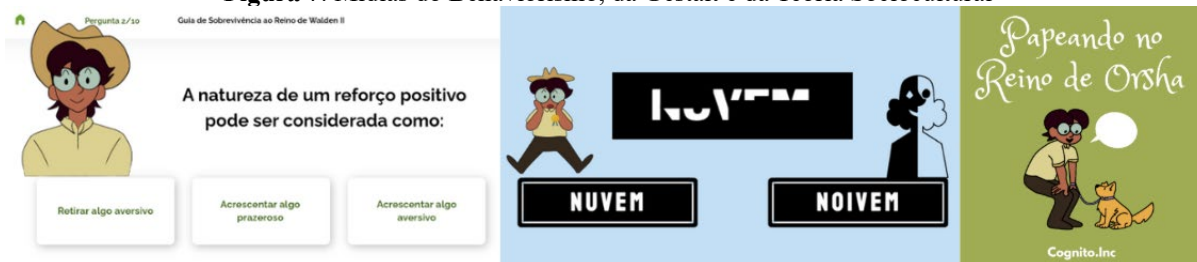
Uma equipe desenvolveu sua mídia da Gestalt com base na correlação da sua mídia do Behaviorismo. Inclusive há a opção de o usuário interagir com a mídia behaviorista, apresentada na primeira tela, ao lado esquerdo, da mídia da Gestalt, como uma forma de revisitar os conceitos behavioristas e explorar a mídia anterior para depois adentrar na mídia da Gestalt, uma ligação intertextual entre as duas mídias (Behaviorismo e Gestalt). A equipe criou símbolos que foram registrados na sequência de suas produções, entre eles, mapas ilustrativos como guia de sobrevivência nos reinos, como vemos na Figura 6.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Essa construção de significados trouxe a carga semântica, estrutural e as características de gêneros já existentes. Desse modo, os recursos intertextuais, presentes nas mídias, possibilitam aos indivíduos a fluidez e a dinamicidade na elaboração, no que tange à articulação de se reelaborar, redimensionar e organizar os recursos semióticos em suas produções. Outro aspecto de aplicabilidade da intertextualidade produzida pela equipe foi a apresentação da personagem Ariel Sant's em suas três mídias, como símbolo de suas produções (Figura 7).

Figura 7: Mídias do Behaviorismo, da Gestalt e da Teoria Sociocultural



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nas três mídias analisadas, a equipe adotou a personagem Ariel Sant's como elemento central, mantendo-a como referência visual e narrativa em todas as produções. Em cada mídia, Ariel conduz a experiência do usuário por meio de interações distintas: gestos em quizzes, desafios nas mídias do Behaviorismo e da Gestalt e diálogos na mídia da Teoria Sociocultural. Essa escolha evidencia o uso da intertextualidade, uma vez que a personagem foi retomada do *site* Cognosis e integrada às produções digitais dos estudantes, estabelecendo continuidade estética e narrativa entre os materiais.

A produção das mídias digitais possibilitou que os estudantes utilizassem referências temáticas como base criativa, estabelecendo relações entre suas mídias e outras já existentes. Essa prática evidencia o uso da intertextualidade na construção de personagens, cenários, narrativas e elementos visuais. Ainda que inspiradas em produções anteriores do próprio grupo, as mídias analisadas apresentam traços de originalidade, demonstrando autoria e identidade criativa por parte dos estudantes.

A exploração e a produção dos multiletramentos nas mídias digitais representam um importante artifício para o processo de construção do conhecimento dos alunos, sobretudo, no que se refere à aplicabilidade das múltiplas semioses no contexto de desenvolvimento da aprendizagem (Bezerra, *et al.*, 2025).

Ao navegar em um produto midiático que apresenta elaborações as quais tomam como base aspectos de outras produções que já é de conhecimento do usuário, este se sente atraído a conhecer e a permanecer explorando, desenvolvendo, assim, a interatividade e consequentemente a aprendizagem, pois a estrutura e a mecânica das mídias conduzem o usuário a pesquisar, ler, voltar ao conceito da teoria para, então, interagir com a mídia.

Considerações finais

A contextualização e a intertextualidade foram recursos linguísticos utilizados pelos estudantes na composição das mídias digitais, mostrando-nos que favoreceu a participação ativa dos usuários em sua exploração, pelo interesse de acesso e navegabilidade nas mídias diante dos recursos semióticos aplicados em sua estrutura.

Essas práticas de elaboração oportunizaram a busca pela aprendizagem, tendo em vista que o usuário se integrava nos conceitos apresentados nas mídias digitais ao imergir-se nas temáticas de estudo abordadas, partido pelo interesse de descobertas de navegabilidade a partir das tendências e dos gostos contextualizados à teoria estudada, assim como pela mecânica da mídia, consoante o que a teoria preconiza, desenvolvendo, assim, uma relação entre os saberes produzidos, como forma de constituir a aprendizagem.

Espera-se, portanto, que a experiência retratada contribua para a literatura acerca de estudos relacionados aos aspectos linguísticos na produção de textos no ambiente digital e suas contribuições para o ensino, assim como para a aprendizagem, demonstrando uma vivência teórica e prática de uso no Ensino Superior, por meio da produção de mídias digitais.

Como ações futuras, propõe-se a apresentação de outras categorias de análise deste estudo, a fim de problematizar mais detalhadamente as características das mídias digitais, assim como seus aspectos de construção e de desenvolvimento no percurso de estudo da componente curricular investigada. Pretende-se também fundamentar pesquisas desse caráter em outras universidades e cursos a fim de analisar a consistência dos resultados aqui apresentados, bem como aumentar a validade externa da pesquisa.

Referências

ARAÚJO, J. **Constelação de gêneros**: a construção de um conceito. São Paulo: Parábola, 2021.

BAZERMAN, C. Intertextualidade: como os textos se apoiam em outros textos. *In*: BAZERMAN, C.; HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A.P. (org.). **Gênero, agência e escrita**. Trad. J. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006, p.87-103.

BEZERRA, E. L. C. *et al.* Metodologias ativas e o protagonismo discente na produção de mídias digitais no ensino superior. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 2, p. 1-20. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6876> Acesso em: 10 out. 2025.

BEZERRA, E. L. C. *et al.* Produção de mídias digitais e aplicação de multiletramentos no Ensino Superior: uma proposta de estudo para a promoção do engajamento discente. *In*: CONGRESSO

SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO - CTRL+E 2025. Desafios Educacionais na era da Inteligência Artificial Generativa e das Redes Sociais. 2025. **Anais do [...].** Fortaleza, 09 a 12 de setembro de 2025 p. 1- 10. Disponível em: <https://doity.com.br/ctrl-e-2025/blog/anais>. Acesso em: 2 out. 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Trad. M. J. Alvarez, S. Bahia dos Santos e T. M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

HOFFNAGEL, J. C. **Intertextualidade em textos universitários.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco; Brasília: CNPq/NELFE, 2008.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada.** Trad. L. de Oliveira da Rocha. 2. ed, Porto Alegre: Artmed, 2008.

TUFANO, W. **Contextualização.** In: FAZENDA, I. (org.) Dicionário em construção: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 40-41.

Sobre as autoras e o autor

Ellen Lacerda Carvalho Bezerra: Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Integrante do Grupo de Pesquisa e Produção de Ambientes Interativos e Objetos de Aprendizagem (PROATIVA). Professora da Rede Estadual do Ceará e da Universidade Christus (UNICHRISTUS).
E-mail: ellen.lcb7@gmail.com

Raquel Santiago Freire: Possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora do Instituto UFC Virtual no Curso de Sistemas e Mídias Digitais e dos Cursos de Graduação a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Coordena a Formação Continuada de Tutores a Distância e participa de projetos de pesquisa interdisciplinares que congregam as áreas de Educação, Psicologia e Tecnologia. Coordena o Grupo de Pesquisa em Tecnologias Educacionais e Aprendizagem Ativa (PROATIVA).
E-mail: freire@virtual.ufc.br

José Aires de Castro Filho: Possui Pós-doutorado em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ph.D. em Mathematics Education pela University Of Texas At Austin. É professor Titular da Universidade Federal do Ceará no Curso de Sistemas e Mídias Digitais, no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias Educacionais e Aprendizagem Ativa (PROATIVA).
E-mail: aires@virtual.ufc.br

Pâmela de Castro Freitas Oliveira: Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora substituta no Curso de Sistemas e Mídias Digitais/UFC. Professora de desenho nos Cursos de Desenho para Crianças e Desenho para Jovens Artistas (Estúdio Daniel Brandão). Participante do Grupo de Pesquisa e Produção em Ambientes Interativos e Objetos de Aprendizagem (PROATIVA).
E-mail: pameladecfo@gmail.com

Recebido em: 31 de outubro de 2025
Aprovado em: 08 de janeiro de 2026

Linguagens em trânsito: mediação semiótica e múltiplas linguagens nas aulas de educação física

Languages in transit: semiotic mediation and multiple languages in physical education classes

Lenguajes en tránsito: mediación semiótica y múltiples formas de lenguaje en las clases de educación física

Maria Cecília Pereira Mendes Oliveira¹

Marcos Roberto So²

Mauro Betti³

Dimitri Wuo Pereira⁴

Arnaldo Sifuentes Leitão⁵

Resumo: Este artigo analisa como diferentes linguagens se configuram nas aulas de Educação Física em escolas municipais do Sul de Minas Gerais. Trata-se de um estudo qualitativo, delineado como pesquisa-ação, vinculado a um processo de formação continuada com dezoito docentes ao longo de dois anos. O corpus reúne transcrições de encontros formativos, registros audiovisuais de aulas, relatos em áudio, diários de campo e entrevistas. A análise temática resultou na elaboração de uma matriz didático-pedagógica que organiza modulações de linguagem corporal, verbal, imagética e sonora, explicitando suas funções na mediação didática, na tradução entre signos e na autoria discente. Os resultados indicam avanços na compreensão da linguagem da movimentação, mas revelam que a integração entre linguagens ainda ocorre de forma episódica, quando não sustentada por planejamento intencional orientado à tradução entre sistemas de significação.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Linguagem; Formação continuada.

Abstract: This article examines how different languages are configured in Physical Education classes in municipal schools in southern Minas Gerais, Brazil. It is a qualitative action research study linked to a two year continuing education process involving eighteen teachers. The corpus includes transcripts of formative meetings, audiovisual classroom records, audio reports, field notes and interviews. Thematic analysis led to the development of a didactic pedagogical matrix that organizes corporal, verbal, imagetical and sonic language modulations and clarifies their roles in didactic mediation, sign translation and student authorship. The findings indicate advances in teachers' understanding of bodily language, while also revealing that the integration among languages remains largely episodic when not supported by intentional planning focused on translation across systems of signification.

Keywords: School Physical Education; Language; Continuing teacher education

Resumen: Este artículo analiza cómo diferentes lenguajes se configuran en las clases de Educación Física en escuelas municipales del sur de Minas Gerais, Brasil. Se trata de un estudio cualitativo de investigación acción, vinculado a un proceso de formación continua con dieciocho docentes a lo largo de dos años. El corpus incluye transcripciones de encuentros formativos, registros audiovisuales de clases, relatos en audio, diarios de campo y entrevistas. El análisis temático permitió elaborar una matriz didático pedagógica que organiza modulaciones del lenguaje corporal, verbal, imagético y sonoro, y

¹ IFSULDEMINAS, Muzambinho

² IFSULDEMINAS, Muzambinho

³ IFSULDEMINAS, Muzambinho

⁴ IFSULDEMINAS, Muzambinho

⁵ IFSULDEMINAS, Muzambinho

explicita sus funciones en la mediación didáctica, en la traducción entre signos y en la autoría estudiantil. Los resultados muestran avances en la comprensión del lenguaje del movimiento, aunque la integración entre lenguajes sigue siendo episódica cuando no se sustenta en una planificación intencional orientada a la traducción entre sistemas de significación.

Palabras clave: Educación Física escolar; Lenguaje; Formación continua

Introdução

No campo da Educação Física, a relação com a linguagem adquiriu novos contornos a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), a qual consolidou a inserção deste componente curricular na área de Linguagens, ao lado de Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. No mesmo documento (BNCC), as competências da área de Linguagens expressam a importância de ampliar o repertório expressivo e comunicativo dos aprendentes⁶, transitando nas múltiplas linguagens (verbal, gestual, sonora, digital, dentre outras).

Mesmo diante dessa inserção normativa, a apropriação da categoria “linguagem” na produção acadêmica da Educação Física ainda se mostra pouca sistematizada. Em estudo de revisão, Arruda (2022), identificou uma predominância de discussões teóricas ou de relatos de práticas pontuais, o que dificulta compreender tendências e lacunas nas práticas pedagógicas. No âmbito curricular, estudo de Leitão *et al.* (2025) aponta que ainda existem desafios epistêmicos e de formação de professores/as para consolidar a relação Educação Física/Linguagens, bem como de subsidiar políticas de formação docente coerentes com as novas demandas curriculares e com os desafios cotidianos do trabalho escolar. No mesmo sentido, Betti, Leitão e So (2024) observam a escassez de produções capazes de articular a Educação Física na área de Linguagens no âmbito didático-pedagógico, no que diz respeito a escolhas de planejamento, mediação e avaliação nas aulas.

Do ponto de vista epistêmico, embora seja difícil definir o que é linguagem, uma vez que ela não é um objeto fixo e qualquer tentativa de definição reflete uma atitude teórica interessada (Greimas; Courtés, 1983), aqui defendemos que a linguagem é a “capacidade humana de produzir sentidos, de articular significados sociais e pessoais, e compartilhá-los conforme as necessidades e experiências da vida em sociedade” (Betti; Gomes da Silva, 2019, p. 39).

Se é capacidade humana de produzir sentidos, então a linguagem não se restringe à língua, pois onde há comunicação, há linguagem (Santaella, 1983). Sendo assim, a nossa

⁶ Optamos pelo termo “aprendentes” em lugar de “alunos” ou “alunas”, acompanhando a compreensão de Assmann (1998), para quem o aprendente é o “agente cognitivo que se encontra em processo ativo de estar aprendendo”.

primeira delimitação é compreender a linguagem a partir da Semiótica, a ciência da linguagem, que estuda a vida dos signos e de seus encadeamentos interpretativos em qualquer campo; gestos, sons, palavras, imagens, obras de artes, símbolos de trânsito são exemplos de sistemas de signos (Santaella, 2002).

Dentre as diferentes tradições da semiótica, este estudo ancora-se na vertente elaborada por Charles S. Peirce (que denominaremos “semiótica peirceana”) tal como apropriada por Betti (2021) e, mais recentemente, por Betti, Leitão e So (2024). Os referidos autores distinguem, sem hierarquiza-las, perspectivas como o estruturalismo, a semiótica da cultura e a semiótica peirceana, argumentando que não há uma tradição correta ou incorreta, mas arranjos epistêmicos distintos. No campo da Educação Física, a opção pela semiótica peirceana justifica-se por permitir compreender o corpo-movimento como potencial sistema de signos, e, portanto, como linguagem, deslocando a ênfase da execução técnica para os processos de significação produzidos nas práticas corporais. Assim, por estar fundada na fenomenologia, entendida como investigação sobre as categorias da experiência possível (Peirce, 1972, 1974, 2010), a tradição peirceana confere centralidade aos modos como o sujeito percebe, age e interpreta o mundo, o que estabelece um diálogo consistente com a Educação Física no contexto escolar e em outros espaços formativos.

Sendo assim, dentre diversos conceitos da semiótica peirceana, destacamos a noção de *signo*, como “aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém” (Peirce, 2010, p. 46). O signo representa o objeto para uma mente interpretante, isto é, o signo não é o objeto *per se*, mas o efeito interpretante. Como esse “alguém” ou intérprete é singular, o signo é sempre parcial, pois pode produzir um interpretante diferente em cada intérprete. Ademais, caso o signo fosse completo, seria ele o próprio objeto. Em suma, a parcialidade do signo é essencial, pois é sua incompletude que habilita a geração de um signo mais desenvolvido.

A noção de parcialidade e incompletude do signo é condição para a produção de novos signos em um processo expansivo de geração *ad infinitum* de signos, denominado *semiose* (Peirce, 2010). Nesse sentido, a aula de Educação Física é tempo e espaço semiótico de diversidade e trânsito de signos, de modo que os estudantes, à medida que estabelecem novas relações sgnicas de modo expansivo, adentram em processo de semiose. De certo modo, a semiose é semelhante à aprendizagem, pois ambos são processos expansivos sgnicos, porém a aprendizagem é orientada por elementos didático-pedagógicos da educação formal.

Seja o que for, embora anteriormente se tenha feito uma delimitação pela semiótica peirceana, é importante ressaltar que a semiótica da cultura também contribui ao debate aqui

colocado no modo em que descreve como diferentes sistemas de signos na cultura interagem, traduzem e organizam sentidos em espaços culturais específicos (Lotman, 1996). Nessa perspectiva, Lotman compreende a cultura como memória não genética, em que práticas sociais como arte, religião, direito, ciência, esportes e comportamento atuam como dispositivos de preservação, circulação e transformação de informações. E ainda, o autor enfatiza que os sistemas de signos não operam isoladamente, mas em um espaço cultural dinâmico (semiosfera) marcado por tensões entre centro e periferia, repetição e inovação, conservar e ruptura, seus possíveis deslocamentos, interrelações e traduções. Os processos de tradução não se restringem à passagem de um signo em outro, tão pouco reproduzem simplesmente o mesmo conteúdo/objeto em outro código, mas envolve a transformação e a produção de novas configurações de sentido, ou seja, o modo como o universo de sentidos se organiza, ora selecionam aspectos, ora silenciam outros e reorganizam a posição dos sujeitos na cultura.

Doravante, torna-se necessário compreender como essas formas de significação se configuram nas práticas escolares e de que modo os docentes mobilizam diferentes linguagens para organizar, mediar e avaliar as situações de movimento. Do plano fenomenológico às práticas sociais, na concretude da Educação Física escolar, diversos autores têm defendido a relação entre Educação Física e linguagem, considerando que o corpo-movimento constitui um sistema de significação. Kunz (1994, p. 37), um dos pioneiros nessa aproximação, já afirmava que “na Educação Física, a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o ser corporal do sujeito se torna linguagem, a linguagem do se movimentar enquanto diálogo com o mundo”. Nessa perspectiva, o movimento é compreendido como forma de expressão e diálogo com o mundo, bem como produção de significações. Consolidá-lo na área de Linguagens requer mais do que a presença pontual de diferentes recursos expressivos. Implica propor situações de aprendizagem em que essas linguagens sejam intencionadas, articuladas e exploradas em suas possibilidades de produção de sentido.

Essa posição é compartilhada por autores como Bracht e Almeida (2019) e Betti (1994), que reconhecem o corpo-movimento como elemento central da Educação Física. Contudo, estes autores também apontam que esse reconhecimento conceitual, no momento em que escreviam aqueles textos, ainda não haviam se transformado, de modo consistente, em práticas pedagógicas que mobilizassem intencionalmente as linguagens do movimento, do gesto, da imagem, do som e da escrita em processos de aprendizagem. E, de fato, ainda são frágeis a fundamentação e a elaboração didático-pedagógica, para colocar diferentes linguagens ou

sistemas organizados de signos em relação, possibilitando passagens, traduções e encadeamentos de sentido nas situações de ensino.

Mais especificamente, para Betti e Gomes da Silva (2019) e Betti, Leitão e So (2024; 2025), no plano didático-pedagógico a Educação Física deve possibilitar a *linguagem da movimentação* aos estudantes. Isto é, a movimentação (ou as práticas corporais) possui uma linguagem própria que não se restringe ao “dizer sobre”, mas também ao sentir e ao relacionar-se ou re-agir desde a movimentação. Destacamos, como exemplo, a obra de Wacquant (2002, p. 90) que apresenta uma etnografia do pugilismo, destacando sua sensualidade que o caracteriza, de difícil apreensão por um observador externo:

É com todos os nossos sentidos que nos convertemos pouco a pouco ao mundo do boxe e a seus jogos; para dar toda a força a essa proposição, seria preciso poder restituir todo o conjunto de odores (a secreção assoprada com toda a força pelas narinas, o suor que flutua no ar, o fedor da prancha de abdominais, o cheiro do couro das luvas), os barulhos cadenciados dos golpes, cada aparelho com o seu ruído próprio, cada exercício com a sua tonalidade, cada pugilista com a sua própria maneira de fazer ‘estalar’ o *speed bag*, o bater ou o galope dos pés que ressoam no chão ou que escorregam e rangem na lona do ringue, os bufados de cansaço, os assobios, chiados, assopros e gemidos, os gritos e suspiros característicos de cada atleta, e sobretudo a disposição coletiva e a sincronização dos corpos, que, somente por serem vistas, já bastam para produzir efeitos pedagógicos duráveis, sem esquecer da temperatura, cuja variação e intensidade não são as menores das propriedades do salão. Sua combinação produz uma espécie de embriaguez sensorial, que é parte integrante da educação do aprendiz de boxeador.

A embriaguez sensorial, a sensualidade da iniciação pugilística, o odor da prancha de abdominais, o ruído de cada aparelho, a sincronização dos corpos na prática do boxe são signos apontados pelo autor que somente os conhecem quem se propõem a essa “experimentação carnal” em “práticas de incorporação” (Wacquant, 2002, p. 87). Sendo assim, parte-se do pressuposto que a movimentação, além do “discurso sobre”, possui uma linguagem própria que resiste às palavras porque demanda ser carnalmente vivida.

Todavia, isso não quer dizer que todo e qualquer discurso sobre a movimentação é proibitivo, pois se assim fosse, nem poderíamos citar Wacquant, autor que descreve sua experiência de pugilista em texto. De modo contrário, é desejável que o sentir e o reagir sejam refletidos expandindo-se em generalizações linguísticas. Entretanto, o critério colocado em uma proposição semiótico-pragmaticista é que tais desdobramentos precisam ser primeiramente edificadas a partir do corpo-movimento para depois expandirem em reflexões ou discursos, e voltar ao corpo, em processos contínuos de semioses (Betti; Leitão; So, 2024; 2025).

Em todo caso, essa condição de viver carnalmente a linguagem da movimentação concretiza-se na noção de *Situação de Movimento*, compreendida como “ambiente comunicativo em que ocorre percepção, interpretação e respostas de acordo com as possibilidades circunstanciais, sejam elas naturais e/ou culturais” (Betti; Gomes da Silva, 2019, p. 46). Tal definição nos sensibiliza a observar a Educação Física como ambiente comunicativo de diversidade de signos, que perpassam pelas interações do aprendente, do conteúdo, do docente, do espaço físico, das qualidades dos objetos, dos sons, dos cheiros etc.

Então, o professor ou professora de Educação Física, não é aquele ou aquela, que propõe atividades aos estudantes, mas, sim, Situações de Movimento. Em termos práticos, seria considerar mais do que a relação atividade ou conteúdo e aprendentes, mas também os signos do ambiente, ofertando possibilidades de aprendizagem nas circunstâncias semióticas. Dessa forma, se as práticas corporais são formas de expressão, comunicação e mediação sónica, o aprender-ensinar dessas práticas não pode se restringir a um inventário de recursos ou à mera descrição de atividades, pois as complexidades da *linguagem da movimentação* e da *Situação de Movimento* envolvem uma articulação profunda de múltiplas linguagens (corporal, sonora, espacial e digital) que devem atuar de forma inter-relacionada.

Alguns estudos recentes têm explorado as múltiplas linguagens, destacando a inter-relação entre diferentes modulações expressivas e apontando novos desafios para a Educação e para a Educação Física (Oliveira *et al.*, 2021). No entanto, a multiplicidade das linguagens não se limita à coexistência de formas de expressão diversas. Ela se concretiza nas relações pedagógicas e nas interações dessas linguagens, possibilitando processos de tradução e hibridização, como argumenta Pereira (2014).

Em contexto escolar, a multiplicidade só se torna princípio de ação quando o planejamento explícito, de modo intencional, quais linguagens serão mobilizadas, com que funções e em que sequências de encadeamento entre reconhecimento, exploração, tradução entre linguagens e autoria discente. Desse modo, a diversidade deixa de ser mero inventário de recursos e passa a operar como matriz de decisão pedagógica, orientando o ensinar, o aprender e o avaliar nas aulas de Educação Física.

Entretanto, é preciso destacar que o argumento da multiplicidade não deve definir uma hierarquia entre sistemas de signos, assim como faz a BNCC (Brasil, 2018), quando se aproxima da tradição dos multiletramentos, a qual enfatiza a pluralidade de modos de significação na cultura contemporânea e convoca práticas que articulem linguagens em circulação social (Cope; Kalantzis, 2009; Kress, 2010; Rojo; Moura, 2019). Nessa mesma

perspectiva, a multimodalidade discutida nas referências de multiletramentos designa o uso articulado de mais de um modo de significação em um mesmo evento, por exemplo, um texto que mobiliza fala, gesto, imagem, disposição espacial e escrita (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Essa literatura amplia o repertório escolar, porém, tende a descrever os modos com ênfase em significados convencionais e registros textuais, o que mantém a centralidade da dimensão verbal e de significados socioculturais codificados.

Esse viés tende a orientar as práticas pedagógicas para textualidades escritas e orais, o que, no caso da Educação Física, pode reduzir a *linguagem da movimentação* à ilustração de conteúdos previamente formulados no verbal, com baixa explicitação das funções didáticas de modulações imagética, sonora, corporal e digital. Como resposta, se a *linguagem da movimentação* é campo de produção de sentidos, com implicações para ensinar, aprender e avaliar em *Situações de Movimento* (Betti; Leitão; So, 2024, 2025), então, é preciso deslocar a ênfase da presença isolada de recursos expressivos para as relações entre linguagens, com estratégias que promovam reconhecimento, exploração e tradução entre signos e com registros que documentem tais passagens no planejamento e nas trilhas de aprendizagem. Desse modo, planejar implica propor tarefas que fazem circular sentidos entre linguagens, por exemplo, do gesto à imagem, da imagem à legenda, do som à sequência motora, explicitando funções de aprendizagem no fluxo da aula.

Em diálogo crítico, propomos que a multimodalidade seja lida como ocorrência empírica, combinação de modos de efeito de sentido (estético, ético, lógico) em uma situação de ensino, ao passo que as modulações de linguagem funcionam como categorias analíticas, para qualificar o papel de cada configuração no fluxo da aula, com base no debate da abordagem semiótica.

Nesse sentido, precisamos compreender as modulações da linguagem, pois elas estruturam e dão forma a qualquer comunicação, e por isso, esses processos devem ter como base os estudos da semiótica. Segundo Eco (1991), todo o processo comunicativo, que consiste na produção de signos, é viabilizado e sustentado por sistemas de significação, neste caso multimodais, em relação.

Em linha com este pressuposto, no presente estudo, utilizamos o termo *modulações* para designar as configurações sógnicas que produzem efeitos de sentido diferenciados no processo de semiose. Com base na semiótica peirceana, palavras, gestos, imagens, sons e arranjos espaciais não são modos estanques de linguagem, mas ocorrências nas quais a ação sógnica se realiza, gerando interpretações possíveis. Assim, as modulações não remetem a compartimentos

formais da linguagem, e sim a formas pelas quais a semiose produz efeitos de sentido nas Situações de Movimento: sensações, distinções perceptivas, relações com materiais, interpretações e generalizações. Essa perspectiva permite analisar como os docentes articulam essas ocorrências expressivas no planejamento, na mediação e na avaliação, em encadeamentos que fazem circular sentidos entre linguagens diferentes.

Entendemos que a aprendizagem se manifesta quando as tarefas escolares mobilizam encadeamentos entre modulações em contextos multimodais, favorecendo passagens de uma linguagem a outra com a mediação docente e com registros interpretativos nas produções dos estudantes (Merrell, 2003; Santaella, 2002).

Diante das discussões trazidas que transitam do plano normativo, epistêmico e didático-pedagógico da relação Educação Física e linguagem, delimitamos a interrogação central deste estudo: de que forma professores/as de Educação Física mobilizam as múltiplas modulações de linguagens nas aulas de Educação Física? Sendo assim, o objetivo deste estudo é analisar o modo como professores/as de Educação Física tratam as modulações de linguagens em suas aulas nas Situações de Movimento.

Método

Esta investigação adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e explicativo, orientada à interpretação de práticas pedagógicas de professores/as de Educação Física, conforme Gil (2002). Constitui recorte de uma pesquisa-ação pedagógica (Franco, 2016), desenvolvida em redes municipais do Sul de Minas Gerais, em processo de formação continuada que combinou encontros formativos presenciais e online, intitulada "Linguagens em Movimentos e Formação Continuada de Docentes de Educação Física", liderada por três pesquisadores do IFSULDEMINAS - Câmpus Muzambinho. Na ocasião, dezoito⁷ professores/as de Educação Física da educação básica (educação infantil e ensino fundamental) vinculados a seis redes municipais da região citada participaram de um curso de formação continuada colaborativa, cujo objetivo e conteúdo se direcionavam à relação entre Educação Física e Linguagem.

A referida formação continuada ocorreu em 2024, em frequência média mensal de encontros formativos. Além dos encontros, os/as docentes compartilhavam vídeos, fotografias e diários de campo de aulas. Sendo assim, a geração de dados da pesquisa combinou os registros

⁷ Para preservar o anonimato, os docentes foram identificados como P-1 a P-18.

supracitados somados às transcrições dos encontros formativos. Entretanto, para o recorte analítico do atual texto, analisaram-se os episódios em que diferentes linguagens foram mobilizadas, entendidos como unidades mínimas de observação e interpretação das semioses em contexto pedagógico.

Os dados foram analisados em quatro movimentos. Primeiro: segmentação do material em episódios, com elaboração de ficha de contexto (em planilha) contendo turma, conteúdo, objetivo da aula, materiais e duração. Segundo: codificação das modulações de linguagem e marcação de ocorrências com trechos de fala, imagens de artefatos e descrições de gestos. Terceiro: codificação das funções didáticas e reconstrução de encadeamentos de tradução entre linguagens presentes na tarefa. E, por fim, o quarto movimento envolveu: a agregação de padrões interpretativos, gerando uma matriz de codificação. Vale ressaltar que os registros e códigos foram organizados em planilhas e pastas digitais com controle de versão, o que possibilitou rastreabilidade das decisões analíticas e revisão iterativa das codificações.

Para operacionalizar a leitura em perspectiva semiótica, adotaram-se duas dimensões articuladas. A primeira descreveu as modulações de linguagem presentes nos episódios: verbal, imagética, sonora, corporal e digital. A segunda explicitou funções didáticas dos signos no fluxo da tarefa, reconhecimento de repertórios, exploração de possibilidades, tradução entre linguagens e autoria discente. A leitura apoiou-se na semiótica peirceana e na semiótica da cultura, sobretudo em Peirce (1990), Santaella (2002) e Lotman (1996), com ênfase na identificação de encadeamentos de semiose entre linguagens.

A partir da imersão nos dados empíricos, os resultados foram organizados e sistematizados por meio de uma matriz de codificação. Essa ferramenta analítica permitiu o cruzamento sistemático das modulações de linguagem acionadas (como corporal, verbal, imagética e digital) com suas respectivas funções didáticas (como reconhecimento de repertório, exploração ou tradução), além de registrar os indícios de efeitos de aprendizagem (avaliação). O objetivo não foi apenas listar os recursos utilizados, mas sim explicitar como corpo, espaço, fala, escrita e outras linguagens se articulam nos processos de ensino e aprendizagem das práticas corporais, ora de forma isolada, ora em configurações multimodais. Sendo assim, os resultados serão apresentados em dois eixos analíticos: (i) práticas docentes em diferentes modulações de linguagem; e (ii) práticas docentes em hibridização de linguagens.

Resultados e discussão

Eixo 1 – Práticas docentes em diferentes modulações de linguagem

A análise de dados nos permite afirmar que os/as professores/as participantes utilizaram de diferentes linguagens/modulações nas aulas, conforme sintetiza o Quadro 1:

Quadro 1: Modulações de linguagem nas situações de movimento

Modulação	Função didática predominante	Exemplo empírico sintético	Indícios de efeitos de aprendizagem	Movimento analítico
Corporal	Reconhecimento de repertório, organização da tarefa	Gesto modelado para explicar a regra do jogo: “ <i>o gesto para mim é mais fácil deles entenderem que a minha fala, eu fazendo gesto para eles, eles entendem mais</i> ” (P-1).	Compreensão imediata da regra, redução de ruído comunicativo em quadra.	Reconhece a linguagem da movimentação como canal primário. Ainda carece de registros que documentem traduções desse gesto para outras linguagens.
Verbal	Exploração de possibilidades, explicação	Roda de conversa após experiências de circo com exibição de vídeos e discussão coletiva.	Elaboração de sentidos sobre a prática, emergência de vocabulário do conteúdo.	A fala organiza a experiência e cria condições para reflexão. É preciso vincular essas conversas a tarefas de tradução para outras modulações.
Imagética	Reconhecimento de repertório	Uso de vídeos de ginástica ou circo para introduzir conteúdos e orientar manipulação de materiais.	Ativação de esquemas perceptivos, ampliação de repertório técnico e estético.	Funciona como porta de entrada visual. Falta acoplamento mais sistemático com produções imagéticas autorais (desenhos, croquis, esquemas).
Sonora e tátil	Exploração inclusiva, sensibilização	Jogos rítmicos com uma caixa de som para que estudantes surdos ou não sintam a vibração.	Engajamento somático, acesso sensorial alternativo, participação de estudantes com diferentes condições.	Caminho concreto para desenho da aprendizagem. Pode ser articulado a registros visuais ou verbais sobre a experiência sonora.

Digital	Tradução e feedback	Gravações em câmera lenta para análise do próprio gesto: “ <i>gravar os alunos em câmera lenta, eles detectaram o erro, tentarem acertar</i> ” (P-10).	Autorregulação do movimento, comparação entre tentativa e modelo.	Exemplo de tradução do corporal para o visual digital. Planejamentos podem explicitar critérios de observação e conexão com objetivos de aprendizagem.
Visual/espacial	Reconhecimento organizativo	Marcação do espaço com círculos de giz para orientar comportamento e atenção (P-2).	Estabilização da cena didática, diminuição da dispersão e clarificação de posições e trajetos.	O espaço funciona como signo de conduta. Pode ser base para mapas de percurso e narrativas gráficas produzidas pelos estudantes.
Verbal/escrita	Autoria discente, metarreflexão	“ <i>Carta bilhete para a senhora ginástica</i> ” como instrumento avaliativo (P-6).	Externalização de sentidos sobre a experiência corporal, explicitação de preferências e aprendizagens.	Tradução do vivido corporal para a escrita. Rubricas podem valorizar termos do conteúdo e relações estabelecidas entre gesto, material e contexto.

Fonte: elaborado pelos autores

Os dados do Quadro 1 apresentam como as modulações de linguagem se manifestam nas Situações de Movimento e qual a função didática predominante utilizada pelos/as docentes, a partir de exemplos empíricos e de seus indícios de efeitos nos aprendentes. As modulações corporal, verbal, imagética, sonora e tátil, digital, espacial e verbal/escrita mostraram-se presentes nas mediações pedagógicas dos/das professores/as participantes do estudo.

Na primeira linha do quadro, a *modulação corporal* revela-se como a linguagem mais utilizada pelos professores em vários episódios, atuando como canal primário de mediação docente e estímulo a compreensão da tarefa. Muitas vezes, tal canal primário substitui a explicação oral: “*o gesto para mim é mais fácil deles entenderem que a minha fala, eu fazendo gesto para eles, eles entendem mais e fazem melhor através do gesto*” (P-1). Tal preferência pela modulação corporal pode ser justificada pela característica da Educação Física abordar, predominantemente, aprenderes inscritos no corpo que, por sua vez, demandam o domínio de uma atividade por parte do sujeito (Charlot, 2009). Portanto, o gesto cumpre função didática central ao organizar as regras das Situações de Movimento, reduzindo o ruído comunicativo da enunciação verbal.

Se o corpo inaugura a compreensão, a palavra desdobra o horizonte dessa experiência. Na segunda linha do quadro 1, a *modulação verbal/oral* é manifestada tanto nas explicações docentes para organização das Situações de Movimento, como nas rodas de conversa posteriores às experiências de sensibilização com os estudantes, como nas sequências de manifestações corporais circenses, em que vídeos foram exibidos antes da discussão coletiva proposta por P-10. Em todo caso, a roda de conversa foi muito citada pelos/as professores/as, consistindo em uma modulação de linguagem frequente nas aulas de Educação Física. Entretanto, também é comum o silenciamento ou a participação de poucos estudantes nas discussões, uma vez que o controle escolar condiciona uma cultura proibitiva nos aprendentes (Santos Rodrigues; So, 2021). Conforme os mesmos autores, faz-se necessário que o docente elabore situações que favoreçam o “falar a verdade” nas rodas de conversa. Nessa direção, as rodas de conversa podem partir de tarefas de tradução, incentivando que os alunos, por exemplo, transformem argumentos em desenhos, legendas ou pequenas narrativas escritas, de modo a consolidar o aprendizado em diferentes códigos.

Em diálogo com Merleau-Ponty (1991), compreendemos que a palavra, dita ou escrita, não recobre um pensamento nem traduz uma ação, mas constitui um modo de fazer aparecer o sentido. Nas aulas observadas, o corpo inaugura a compreensão das atividades, sobretudo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, em que gestos, configurações espaciais e demonstrações funcionam como primeira via de entrada na Situação de Movimento. A palavra, nas rodas de conversa e nos bilhetes, desdobra o horizonte dessa experiência, permite voltar ao vivido em forma de dobra, nomear gestos e sensações, relacionar tentativas e buscar generalizações. Destacamos que, na Educação Física, essa modulação verbal produz efeitos formativos quando permanece ancorado na linguagem da movimentação e na experiência sensível que lhe dá origem.

Quando cotejamos nossos achados com a análise da BNCC realizada por Oliveira *et al.* (2021), observamos resultados distintos, situados em planos diferentes. Na BNCC, as/os autoras/es identificam que a multiplicidade de linguagens, inclusive oral e escrita, concentra-se nos anos iniciais e sofre redução progressiva nas etapas subsequentes, com baixa prevalência de múltiplas linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Já nas práticas observadas em nossa investigação, a Educação Infantil aparece apoiada na linguagem corporal e na modulação espacial como vias primárias de compreensão das tarefas, ao passo que nos anos posteriores cresce o peso da palavra nas mediações docentes, por meio de explicações, rodas de conversa e produções escritas. Nesse cenário, destacamos que o corpo

prevalece nas modulações nas etapas iniciais e a linguagem verbal torna-se progressivamente dominante como instância de explicitação, registro e avaliação. Esse deslocamento recoloca o desafio de manter o vínculo entre gesto e palavra na organização didática ao longo de todos os níveis de ensino.

Nesse movimento de inter-relação entre linguagens, a *modulação imagética* e a *modulação digital* podem disparar o *reconhecimento do repertório* e o *feedback*, respectivamente. Conforme os exemplos das práticas docentes apresentados no Quadro 1, os vídeos de determinada prática corporal podem ser apresentados aos aprendentes almejando a ampliação de repertório, seja ele estético, ético, lógico, técnico etc. Em exemplo de modulação digital, o docente P-10 utilizou a câmera lenta como recurso para que os aprendentes observassem seus próprios gestos para identificação de ajustes. Aqui, a função didática aproxima-se da *tradução entre signos*: o movimento corporal é convertido em imagem digital, que devolve ao aprendente indícios de sua própria ação e sustenta processos de autorregulação. Entretanto, a análise mostra que ainda falta formalizar critérios de qualidade e avaliação no planejamento, como rubricas que orientem o que observar nos vídeos e como relacionar essas observações aos objetivos de aprendizagem.

O espaço, por sua vez, também se converte em linguagem. Nas marcações de círculos de giz e na organização da sala, a *modulação espacial* (penúltima linha do quadro 1) cumpre função de *reconhecimento organizativo*, bem como guarda uma relação com a dimensão estética, que participa da produção de sentidos nesta cena pedagógica. No início de uma aula para o Ensino Infantil, P-2 desenhou um círculo para cada aprendente sentar-se, o que induziu uma relação de concentração e de organização com a docência e a aula. Os círculos desenhados transformam o chão em suporte semiótico, à medida que o espaço indica lugares, comportamentos esperados e possibilidades de deslocamento. Isso significa que o/a aprendente “não somente interage com o que se ensina, mas também com o ambiente, com as pessoas, com as propriedades dos objetos” (So, 2023, p. 115). Assim, o ambiente torna-se signo de conduta, estabiliza a cena didática e abre caminho para desdobramentos futuros, como mapas de percurso elaborados pelos próprios alunos ou esquemas gráficos que relacionem posições e funções no jogo.

Enfim, na *modulação escrita* destacam-se os episódios em que certos gêneros discursivos foram utilizados como instrumentos avaliativos, como na “*carta bilhete para a senhora ginástica*”, a modulação verbal/escrita assume papel de autoria discente e de metarreflexão. Os alunos narraram o que aprenderam, o que apreciaram e o que ainda desejam

experimental. Do ponto de vista semiótico, trata-se de uma tradução da experiência corporal para a linguagem escrita, na qual emergem termos técnicos, juízos de valor e pistas sobre a compreensão conceitual. Essas produções, quando acompanhadas de critérios de leitura que valorizem tanto o vocabulário quanto as relações entre gesto, material e contexto, podem se tornar indícios consistentes de aprendizagem, de avaliação portanto.

Embora a escola seja o terreno do saber enunciado (Charlot, 2009), os exemplos colocados pelos professores/as participantes se diferenciam de como as *modulações* têm sido abordadas nas demais disciplinas curriculares. Isto é, nota-se que o uso da modulação verbal foi edificada a partir da experiência corporal, evitando-se a percepção estudantil de “palavreado oco” (So, 2023), no qual um saber modulado por enunciações verbais mostra-se divorciado ou vazio de um sentido encarnado na movimentação.

Eixo 2 – Práticas docentes em hibridização de linguagens

No eixo anterior, foi abordado como as modulações atuam de forma isolada com funções específicas nas Situações de Movimento. Neste eixo 2, porém, é possível que tais modulações caminhem para configurações multimodais, conforme o conteúdo presente no quadro 2.

Quadro 2 – Configurações multimodais nas situações de movimento

Configuração de linguagem	Função didática central	Exemplo empírico sintético	Indícios de efeitos de aprendizagem	Comentário analítico
Multimodal: visual-digital-corporal	Tradução entre signos, integração de repertórios	Sequência com cartões das partes da bicicleta, corrida de estafeta, uso da bicicleta e jogo digital de pedalar (P-6).	Integração de vocabulário técnico com sensação de pedalar, articulação entre imagem, objeto e simulação.	Encadeia reconhecimento visual, exploração corporal e simulação digital. Planejamentos podem explicitar objetivos semióticos da tarefa.
Multimodal: imagética-corporal-digital-verbal	Autoria discente e documentação do processo	Atividades de circo com vídeos de referência, manipulação de malabares, gravações em câmera lenta e roda de conversa avaliativa.	Produção coletiva de critérios de qualidade, comparação entre gestos, explicitação de critérios pelos estudantes.	Passo importante para rubricas compartilhadas. Fotogramas comentados e registros escritos podem se tornar indícios de aprendizagem.

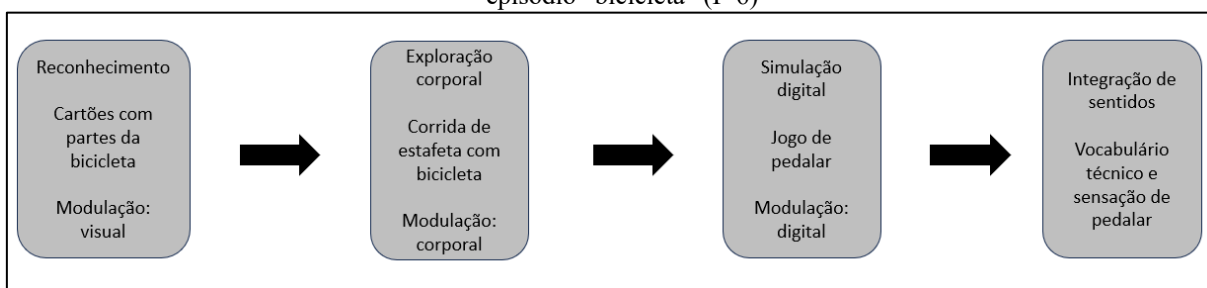
Multimodal: corporal-espacial-sonora	Organização e sensibilização	Jogos em que marcações no chão, gestos do/a professor/a e comandos sonoros organizam a dinâmica da aula.	Melhora da atenção e da participação, compreensão de regras por múltiplos canais.	Exemplifica como corpo, espaço e som se articulam para regular condutas e criar clima de jogo. Pode ser desdobrado em registros gráficos ou narrativos.
---	------------------------------	--	---	---

Fonte: elaborado pelos autores

O quadro 2 apresenta episódios em que as linguagens aparecem hibridizadas, configurando arranjos multimodais, nas quais duas ou mais modulações aparecem integradas nas Situações de Movimento. É nesse ponto que corpo, fala, imagem, espaço e recursos digitais articulam-se de maneira integrada. Nesse sentido, três episódios demonstram configurações multimodais nos conteúdos: (i) bicicleta; (ii) circo; e (iii) jogo rítmico.

No episódio da bicicleta, P-6 organizou uma Situação de Movimento que incluiu o uso de cartões com ícones das partes da bicicleta, a corrida de estafeta, o andar de bicicleta e o jogo digital de pedalar, integrando *modulação visual-corporal-digital*. Nesse caso, a função didática principal foi a *tradução entre signos*: os alunos relacionaram imagens dos cartões, a sensação de pedalar e a simulação virtual com o vocabulário técnico do universo da bicicleta.

Figura 1: Trilhas de aprendizagem em configurações multimodais nas situações de movimento – episódio “bicicleta” (P-6)

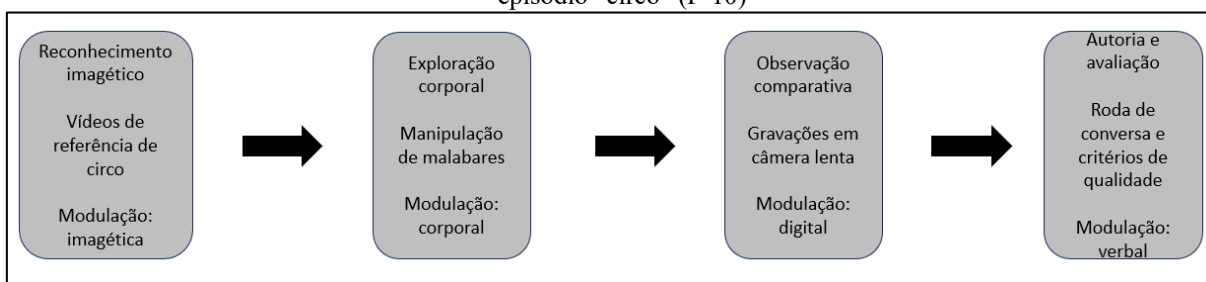


Fonte: elaborado pelos autores

Um segundo episódio de configuração multimodal *imagética-corporal-digital-verbal* integrou no conteúdo “circo” a exibição de vídeos de referência, gravações em câmera lenta da manipulação de malabares e rodas de conversa. Após a observação compartilhada dos próprios gestos em vídeo, a roda de conversa atuou na produção de critérios coletivos de qualidade sobre a manipulação dos malabares. Nesse contexto, a função didática empreendida foi a de *autoria discente*, à medida que o aprendiz observa a si mesmo como protagonista de um vídeo e avalia critérios de análise dos gestos. Por sua vez, P-10 armazenou as gravações estudantis nas

atividades circenses, cuja função didática é a documentação do processo, para que os/as estudantes acessem futuramente os vídeos, e possam comparar seus desempenhos anterior e atual. Assim, sugere-se que esses critérios poderiam ser transformados em rubricas partilhadas, com fotogramas comentados e registros escritos, fortalecendo a dimensão metalinguística da avaliação.

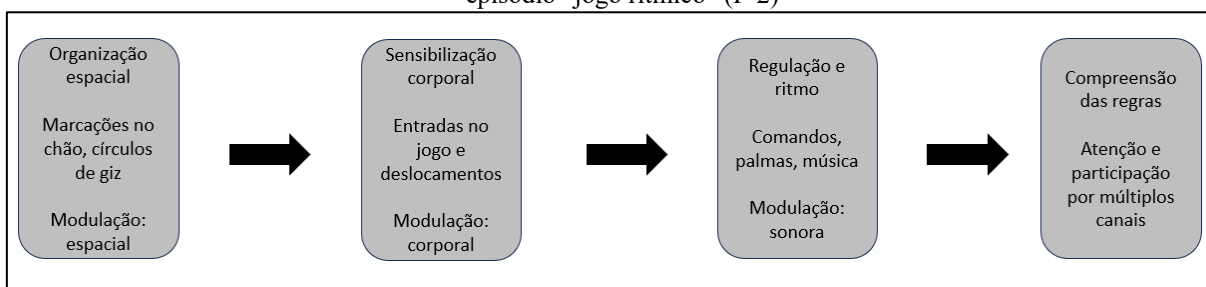
Figura 2: Trilhas de aprendizagem em configurações multimodais nas situações de movimento – episódio “circo” (P-10)



Fonte: elaborado pelos autores

Já no terceiro episódio, o espaço da quadra foi transformado em um signo de conduta (por exemplo: marcações no chão com círculos de giz), definindo lugares e trajetos esperados aos aprendentes, o que estabilizou a cena didática e diminuiu a dispersão. Simultaneamente, P-2 utilizou gestos corporais articulados com instruções sonoras (verbais ou não-verbais, como palmas ou música) para transmitir regras e instruções. Tal configuração multimodal é de integração *corporal-espacial-sonora*, cuja função didática central é de *organização* e *sensibilização* na gestão da aula e na organização de espaços e implementos para mobilizar os estudantes a participar da Situação de Movimento. Ademais, a referida integração multimodal pode favorecer a compreensão e a participação estudantil na Situação de Movimento e de suas regras por múltiplos canais de modulação de linguagem.

Figura 3: Trilhas de aprendizagem em configurações multimodais nas situações de movimento – episódio “jogo rítmico” (P-2)



Fonte: elaborado pelos autores

Do ponto de vista semiótico, as três trilhas permitem observar diferentes regimes de significação em jogo, assim como a função didática implicada nas mediações docentes. Cada episódio reorganiza a aula como uma pequena semiosfera, na qual corpo, objetos, imagens, marcas espaciais, sons e enunciados verbais passam a formar um sistema de signos em relação. O trabalho docente consiste, nesse sentido, em ativar processos de tradução entre códigos e em interagir certos elementos, modificando o que pode ser percebido, dito e aprendido naquele contexto.

Considerando as inter-relações entre sistemas de significação e multimodalidades, à luz da distinção entre signos icônicos, indiciais e simbólicos, conforme Peirce (2010) e Santaella (2002), podemos observar configurações distintas. Nas trilhas da bicicleta e dos jogos rítmicos, predominam configurações indiciais, nas quais marcas espaciais, objetos e gestos funcionam como sinais que apontam para ações possíveis. Os cartões com partes da bicicleta, a corrida de estafeta, o uso do próprio equipamento e as marcações no chão operam como índices que ligam corpo, espaço e tarefa, de modo que a compreensão emerge da contiguidade entre o que se vê, o que se sente e o que se faz. Já na trilha do circo, embora os vídeos e as imagens partam de relações icônicas, a sequência de gravações em câmera lenta e a roda de conversa avaliativa deslocam o foco para a elaboração de critérios e para a nomeação de elementos técnicos, intensificando o regime simbólico. O grupo passa a construir um código compartilhado sobre o que conta como um “bom gesto”, o que indica um movimento de passagem de índices e ícones para símbolos na organização da experiência de aprendizagem.

Nessas trilhas das multimodalidades, os três episódios possuem como elemento didático pedagógico a relação corpo-signo. Em todos eles, a presença do corpo-movimento é articulada a algum tipo de signo, como imagem, marcação espacial, instrução verbal ou registro digital. Nesse processo, os estudantes podem estabelecer novos “motivos geradores de sentido” (Betti, 1994), expandindo seus conhecimentos em movimentos de semiose. Trata-se, portanto, da possibilidade de o estudante voltar-se a determinado fenômeno com outra linguagem, o que favorece formas distintas de compreensão do objeto. Em termos de semiótica da cultura, isso implica transitar por diferentes fronteiras dentro da semiosfera da aula e realizar traduções entre códigos corporais, visuais, verbais e digitais. As mediações docentes não apenas adicionam recursos, mas organizam trajetórias de tradução, hibridização e apropriação que fazem circular sentidos entre essas linguagens, reconfigurando a posição do corpo-movimento no interior da cultura escolar.

Mais do que a compreensão do objeto, a hibridização de linguagens pode favorecer a mobilização estudantil. Em estudo com 46 estudantes do Ensino Médio, So (2023) constatou que muitos aprendentes faziam críticas ao “fazer pelo fazer”, bem como outros aprendentes contestavam as aulas de Educação Física que se restringiam à aula expositiva, dado seu baixo poder de afetação e mobilização. Por sua vez, as aulas e as avaliações de maior mobilização foram aquelas em que houve hibridização de linguagens integrando a movimentação (modulação corporal) e as respectivas narrativas socioculturais, de modo *orgânico*, conforme denominou Betti (1994). Por exemplo, os estudantes destacaram a produção de vídeos e a produção de coreografias de dança como avaliações que provocaram maior mobilização, bem como Situações de Movimento que envolviam dançar tendo como tema a história do Hip Hop. Em comum, tais momentos foram marcados pela mistura e pelo trânsito de signos, cujos efeitos nos aprendentes foram marcados por uma forte percepção de ludicidade (experiência estética, encontro sensível com o mundo) e uma intensa percepção de aprendizagem.

Conclusão

Os desafios curriculares, epistêmicos e didático-pedagógicos que emergiram com a alocação da Educação Física na área de Linguagens, conforme definido na BNCC, nos convidam a compreender a Educação Física como espaço de produção de sentidos e de significações, em que diferentes sistemas semióticos operam nas experiências de ensino e aprendizagem. Entre possibilidades e desafios, questionamos como os/as professores/as de Educação Física lidam com as múltiplas linguagens no âmbito didático-pedagógico. Nesse sentido, os resultados apontam para dois eixos de práticas docentes, que não necessariamente se contrapõem.

No primeiro eixo, apresentamos como diferentes linguagens podem ser tratadas nas aulas de Educação Física em funções didáticas específicas, sejam elas moduladas corporalmente, verbalmente, digitalmente, imageticamente, sonoramente, tatilmente etc. Concluímos, a partir deste eixo de análise, que as diferentes modulações de linguagens estão presentes nas aulas de Educação Física de muitos docentes. Porém, a abordagem de diversas modulações de linguagens pode ocorrer de modo difuso, sem uma articulação entre elas. Ademais, embora muitos dos/das docentes participantes, inicialmente, não reconhecessem as modulações de linguagens presentes em várias cenas ou episódios de suas aulas como “práticas

de linguagem”, não seria incorreto afirmar que se trata de saber tácito, apreendido e situado nas suas próprias práticas didático-pedagógicas.

Por sua vez, o segundo eixo de resultados demonstrou práticas docentes de hibridização de linguagens, em que as diferentes modulações são apresentadas em caráter multimodal e integradas como um *saber orgânico*. Nesse sentido, se o “papel do profissional da Educação Física é ajudar a fazer a mediação deste saber orgânico para consciência, através da linguagem e dos signos” (Betti, 1994, p. 42), acreditamos que a hibridização de linguagens explicitadas nas práticas docentes é promissora para produzir efeitos didático-pedagógicos que auxiliam o aprendiz a ter melhor compreensão do objeto, bem como favorecê-lo a relacionar-se de modo fecundo, do ponto de vista da aquisição de aprendizagens com a Educação Física.

Todavia, se didática é também a articulação de planejamento, intervenção e avaliação e os referidos dados nos trazem implicações didático-pedagógicas para as aulas de Educação Física. É importante que os/as docentes, planejem, com intencionalidades explícitas, Situações de Movimento em que haja passagem de um sistema de significação para outro, e não apenas o uso isolado de recursos. Com base nos dados empíricos apresentados no Eixo 1, o docente pode se questionar: como o movimento corporal será traduzido em um signo (imagem, mapa, escrita) para ser analisado? Quais modulações (corporal, visual, digital, verbal) serão articuladas em sequência para cumprir o objetivo? O que o estudante deve compreender sobre o objeto de estudo ao traduzi-lo para outra linguagem?

No âmbito da intervenção/mediação docente, as implicações oriundas dos dados nos provocam a mediar a organização e a interação semiótica nas aulas. Nesse sentido, como as organizações de implementos (materiais, sequências, cores) e de espaço (marcações, quadra, sala de aula) estão produzindo efeitos semióticos na relação do estudante com a Situação de Movimento? De que forma a modulação sonora ou o gesto estão sendo utilizados para diminuir o ruído comunicativo e organizar a tarefa? Na interação com os alunos, a hibridização do corpomovimento com linguagens digitais e imagéticas pode auxiliar no *feedback* aos estudantes; por exemplo, uma ferramenta digital (vídeo em câmera lenta) está sendo utilizada apenas como demonstração, ou está efetivamente ajudando o aluno a detectar o próprio erro e comparar seu desempenho? Quanto às rodas de conversa (verbal), pode-se questionar: elas estão sendo propostas a partir da modulação corporal ou estão atuando como “palavreado oco” para os estudantes? Ademais, elas estão vinculadas a uma tarefa de tradução posterior (corporal, desenho, escrita etc), fortalecendo as semioses?

No âmbito avaliativo, na perspectiva de múltiplas linguagens em hibridização, é preciso valorizar o processo criativo discente, o que implica considerar as produções estudantis como indícios de aprendizagem e disparadora de novas reflexões sobre o processo. Sendo assim, o/a docente pode se questionar se o "produto" final do/da aprendiz (carta, desenho, mapa de percurso, vídeos, coreografias etc.) encaminha a tradução coerente da experiência corporal para a linguagem escolhida? Quais critérios serão observados nas produções avaliativas estudantis? Os aprendentes foram convidados a produzir coletivamente os critérios analíticos (como desenvolvido por P-10 no episódio do circo)? As gravações e registros estudantis estão sendo arquivados de forma que o aluno possa acessá-los futuramente para comparar seu desempenho? As produções escritas provocam o estudante a externalizar seus juízos de valor e sua compreensão sobre a prática vivida, indo além da simples descrição?

Em síntese, as implicações didático-apresentadas consideram como premissa semiótica que as aulas de Educação Física devem ser orientadas para favorecer as semioses estudantis e a aprendizagem por meio da hibridização de múltiplas linguagens. O estudo demonstrou que as práticas docentes podem hibridizar linguagens como um saber orgânico que articula deliberadamente os signos do corpo, do espaço, da fala, do digital etc. A partir das implicações didático-pedagógicas traçadas nos planos do planejamento, intervenção e avaliação, instiga-se o/a docente a assumir uma postura semiótica consciente (quer dizer, “ciente de”), transformando a aula em um laboratório contínuo de interrogações, estudo, ação e reflexão. Em última análise, como visto nas práticas docentes, a transição da Educação Física para a área de Linguagens, embora desafiadora, configura-se como uma oportunidade pedagógica para elevar a qualidade e a explicitação das intencionalidades do ensino das práticas corporais.

Referências

- ARRUDA, Gabriela Diel de. **A prática pedagógica em educação física na área de linguagens: um estudo a partir da BNCC**. 2022. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2022/09/VOLUME-FINAL-DISSERTACAO-GABRIELA-DIEL-DE-ARRUDA.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendiz**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.
- BETTI, Mauro. As três semióticas e a educação Física como linguagem. **Conexões**, Campinas, v. 19, p. e021021, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8661420>. Acesso em: março 2025

BETTI, Mauro; LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; SO, Marcos Roberto. Prelúdio a uma proposição semiótico-pragmaticista para a educação física. *In: SILVEIRA, S. R. et al. (org.). 90 anos da educação física escolar da EFEUSP*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte, 2024, p. 268-283.

BETTI, Mauro; LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; SO, Marcos Roberto. Pesquisa didática e práxis docente em educação física: manifesto semiótico-pragmaticista. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 39, p. e39242518, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.2025e39242518>. Acesso em: 13 dez. 2025.

BETTI, Mauro; GOMES DA SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo e linguagem: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2019.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, p. e25001, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96196>. Acesso em: 13 jan. 2025

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

CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? *In: DANTAS JUNIOR, H. S.; KUHN, R.; DORENSKI, S. (org.). Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies*, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. DOI: 10.1080/15544800903076044. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: 14 fev. 2025.

ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. Trad.: M. V. M. B. V. da Silva; A. C. E. da Silva. São Paulo: Ática, 1991.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr. 2016.

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

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Trad. A. D. Lima *et al.* São Paulo: Cultrix, 1983.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Trad: P. Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

KUNZ, Elenor. **Transformações didático-pedagógicas do esporte**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; SANTOS RODRIGUES, Gilson; GRILLO, Rogério de M.; SO, Marcos Roberto; BETTI, Mauro. Cartografia da produção brasileira sobre educação física na área de linguagens em currículos oficiais: tendências e implicações para a formação docente. *Temas em Educação Física Escolar*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e4641, 2025. DOI: 10.33025/tefe.v10i1.4641. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4641>. Acesso em: 13 nov. 2025.

LOTMAN, Yuri. **La semiosfera I**: semiótica de la cultura y del texto. Madrid: Cátedra, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. C. A. R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERRELL, Floyd. Iúri Lótman, C. S. Peirce e semiose cultural. **Galáxia**, São Paulo, n. 5, p. 163-185, abr. 2003. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/download/1309/805/0>. Acesso em: 11 maio 2022.

OLIVEIRA, Nathalia Dória; SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes; SILVA, Rayanne Medeiros; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Linguagens e educação física na BNCC, uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e004421, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/cz8LJKcKzRr7yQzSjpQNCsH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2024.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e filosofia**. São Paulo, Cultrix; Edusp, 1972.

PEIRCE, Charles Sanders. **Charles Sanders Peirce**: escritos coligidos. São Paulo, Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores, 36).

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo, Perspectiva, 2010.

PEREIRA, Renata Silva. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação**. 2014. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123332>. Acesso em: 28 jun. 2024.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

SANTOS RODRIGUES, Gilson; SO, Marcos Roberto. Há espaço para parresía na educação física escolar? Ensaio sobre os modos de veridicção nas práticas de ouvir, falar e fazer. **Criar Educação**, Criciúma, v. 10, n. 2, p. 121-135, ago./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v10i2.6617>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SO, Marcos Roberto. **As relações de estudantes de ensino médio com as aulas de educação física**: implicações para a conduta didático-pedagógica docente. 2023. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

WACQUANT, Loïc J. D. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Trad. A. Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

Sobre a autora e os autores

Maria Cecillia Pereira Mendes Oliveira: Licenciada em Educação Física. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas de Professores(as) de Educação Física, GEPROFEF, participando de atividades de estudo, formação e pesquisa voltadas à Educação Física escolar e às linguagens.

E-mail: maria.cecillia@alunos.ifsuldeminas.edu.br

Marcos Roberto So: Professor dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Câmpus Muzambinho, onde também atua como docente do Ensino Médio Técnico-Profissionalizante e coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física. Docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, ProEF, núcleo IFSULDEMINAS Muzambinho. Doutor em Educação Física pela UNICAMP, mestre em Educação pela UNESP Presidente Prudente e licenciado e bacharel em Educação Física pela UNESP Bauru. Integra o Grupo EscolaR e o Grupo Margem, ambos vinculados à UNICAMP e ao CNPq. Desenvolve pesquisas sobre Educação Física escolar, ensino médio, lutas, relação com o saber, semiótica e práticas pedagógicas.

E-mail: marcos.so@muz.ifsuldeminas.edu.br

Mauro Betti: Licenciado e mestre em Educação Física pela Universidade de São Paulo, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com livre-docência pela UNESP e pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor visitante do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais. Atuou como docente na USP e na UNESP Bauru e Presidente Prudente, incluindo a pós-graduação em Educação. Desenvolve estudos sobre Educação Física escolar, proposições didático-pedagógicas, currículo, mídias, linguagem e metodologia de pesquisa qualitativa. Autor de livros e artigos amplamente utilizados na área. Atuou como assessor de políticas curriculares nacionais e estaduais e como palestrante em processos de formação docente.

E-mail: maurobettionline@gmail.com

Dimitri Wuo Pereira: Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho, mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu, especialista em Administração Esportiva e licenciado em Educação Física pela EFEUSP, além de pedagogo. Professor do curso de Educação Física do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Câmpus Muzambinho, atuando na graduação e na pós-graduação. Pesquisador do GEPROFEF, com foco em Educação Física e linguagens na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Desenvolve estudos e atuações no campo das práticas corporais de aventura, esportes e formação docente. Atua também como técnico de base juvenil da Associação Brasileira de Escalada Esportiva.

E-mail: dimitri.pereira@muz.ifsuldeminas.edu.br

Arnaldo Sifuentes Leitão: Professor do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Câmpus Muzambinho, e coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, ProEF IFSULDEMINAS. Doutor em Educação Física pela UNICAMP, mestre em Educação pela UNESP Presidente Prudente, especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela USP e licenciado em Educação Física pela UNESP Bauru. Lidera o GEPROFEF e coordena o PIBID Educação Física. Integra grupos de pesquisa nacionais e internacionais, com investigações voltadas à Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, formação docente, mídias, tecnologias, linguagem, ética e cidadania.

E-mail: arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br

Recebido em: 09 de dezembro de 2025

Aprovado em: 22 de janeiro de 2026

Multiletramentos e educação física no Brasil: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações

Multiliteracies and physical education in Brazil: a bibliographic review in theses and dissertations

Multiliteracidad y educación física en Brasil: una revisión bibliográfica de tesis y disertaciones

Nathalia Dória Oliveira¹

Rodrigo de Souza Santos²

Alison Pereira Batista³

Cristiano Mezzaroba⁴

Resumo: O texto configura-se como uma revisão integrativa que analisou a pedagogia dos multiletramentos (ML) e como a Educação Física (EF) brasileira vem tensionando essa temática. Por meio dos descritores “Educação Física” e “Multiletramentos”, realizamos buscas no Catálogo de Teses & Dissertações CAPES – com 06 resultados; e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 07 trabalhos. Considerando a pedagogia dos ML, analisamos os achados, e, como resultado, identificamos a baixa produção sobre a temática, sendo o maior número de publicações nos últimos 4 anos. As produções possuem uma aproximação com a temática de forma incipiente, mencionando os ML ao caráter teórico-conceitual, sendo apenas 2 dissertações e 1 artigo que tensionam a pedagogia dos ML na EF escolar.

Palavras-chave: Multiletramentos; Educação física; Revisão integrativa.

Abstract: The text is an integrative review that analyzed multiliteracies (ML) pedagogy and how Brazilian Physical Education (PE) has been addressing this issue. Using the descriptors “Physical Education” and “Multiliteracies” we conducted searches in the CAPES Thesis & Dissertations Catalog, with 6 results, and in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, with 7 results. Considering the pedagogy of ML, we analyzed the findings and, as a result, identified low production on the theme, with the largest number of publications in the last 4 years. The productions have an incipient approach to the theme, mentioning ML in a theoretical-conceptual manner, with only 2 dissertations and 1 article addressing the pedagogy of ML in school PE.

Keywords: Multiliteracies; Physical education; Integrative review.

Resumen: El texto se configura como una revisión integradora que analizó la pedagogía de las multialfabetizaciones (ML) y cómo la Educación Física (EF) brasileña ha estado tensionando esta temática. Mediante los descriptores “Educación Física” y “Multialfabetizaciones”, realizamos búsquedas en el Catálogo de Tesis y Disertaciones CAPES, con 6 resultados, y en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, con 7 trabajos. Teniendo en cuenta la pedagogía de las ML, analizamos los resultados y, como consecuencia, identificamos una escasa producción sobre el tema, siendo el mayor número de publicaciones en los últimos 4 años. Las producciones abordan el tema de forma incipiente, mencionando las ML desde un punto de vista teórico-conceptual, y solo 2 tesis y 1 artículo tratan la pedagogía de las ML en la EF escolar.

Palabras clave: Multialfabetizaciones; Educación física; Revisión integradora.

¹ Universidade Federal de Sergipe (UFS)

² Universidade Federal de Sergipe (UFS)

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

⁴ Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Introdução

O termo *multiliteracies*, ou multiletramentos (ML) em português, surgiu a partir de discussões de um coletivo de dez pesquisadores intitulado *New London Group*⁵ em 1994. Este grupo tinha o intuito de ampliar os letramentos (abordagens tradicionais centrada na língua), conectados com as mídias e em relação às dinâmicas sociais, considerando, também, a comunicação humana cada vez mais multimodal (diversos modos de comunicação, como visual, gestual, entre outros) em uma pedagogia da sinestesia (combinação de diferentes sensações e percepções) (The New London Group, 1996).

Em relação aos ML, Cope e Kalantzis (2000) afirmam que existem duas percepções que os embasam: o primeiro diz respeito à copresença de múltiplos canais de comunicação e mídia (multimodalidade) e o segundo repensa os letramentos com base nas diversidades culturais e linguísticas cada vez mais visíveis nas sociedades. Assim, os ML estão representados pela linguagem escrita e oral, representações: visual, sonora, tátil, gestual, consigo mesmo e a espacial.

A coexistência de várias linguagens com possibilidade de diversas narrativas e aprendizagens integradas nos múltiplos contextos nos coloca uma demanda potencializada também no contexto da Educação Física (EF) que, atualmente, junto com a Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes compartilham a Área de Linguagens (Brasil, 2017).

Para um campo do conhecimento como o da EF, em que sua tradição e historicidade foram (e ainda são) marcadas pela preponderância de saberes biomédicos e pela ideia comum de que as aulas são “práticas”, com a exercitação corporal, uma prática desvinculada de outros saberes (conceituais e contextuais, por exemplo), pensá-la como um componente curricular caracterizado como “Linguagens” é um movimento importante, mas que também traz desafios e conflitos acadêmicos e pedagógicos.

O estudo de Oliveira *et al.* (2021) analisou a presença dos ML na EF da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – etapa ensino fundamental – e mostrou a fragilidade, bem como a tímida presença dessas diversas representações no documento, “[...] além de uma argumentação teórica efêmera sobre a linguagem, evidenciou-se a sua marginalidade em relação às habilidades propostas no decorrer dos anos da etapa do Ensino Fundamental” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 10)

⁵Dez pesquisadores: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata. (Grupo Nova Londres, 2021).

Com isso, os ML vêm adentrando os documentos oficiais, as áreas de conhecimentos e pouco nos aprofundamos sobre a sua pedagogia e de que modo essa perspectiva vem sendo disposta nas pesquisas e nas escolas, em específico na área de conhecimento da EF. Se já existe conhecimento sendo produzido e consolidado no campo da EF que se atém às questões das mídias e tecnologias, conforme apontam os trabalhos de Mezzaroba (2020) e Mezzaroba e Bassani (2022), além de tantos outros levantamentos, mas também, dossiês e livros que trazem experiências, ensaios e pesquisas empíricas sobre a inserção das mídias e tecnologias no universo das aulas de EF escolar, é necessário entender melhor por que a perspectiva dos ML ainda não aparece com a devida importância e relevância na produção da área.

Assim, o objetivo desta investigação foi analisar a pedagogia dos multiletramentos e como a Educação Física brasileira vem tensionando essa temática.

Percurso metodológico

A metodologia aplicada foi de abordagem qualitativa, com objetivos descritivos e exploratórios, configurando-se como sendo do tipo pesquisa bibliográfica (Minayo, 2007). A pesquisa se aproxima da revisão integrativa em que permite a sucinta organização dos dados, facilitando a comparação dos estudos apontados na coleta dos dados a partir da definição dos descritores e os bancos de dados que serão utilizados (Rodrigues, Sachinski, Martins, 2022). Assim, a pesquisa se debruçou em referenciais teóricos sobre os ML no Brasil trazendo uma perspectiva pedagógica para assim elencar discussões no campo da EF.

Fizemos as buscas pelas dissertações e teses através do “Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES⁶” e da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷” com os descritores “Educação Física” E “Multiletramentos” a partir de todos os campos e sem filtros com a data até agosto de 2024.

Compreendendo a pedagogia dos multiletramentos

O Grupo Nova Londres (2021) busca explicar “o que” e o “como” da proposta da pedagogia dos ML e, assim, traremos alguns conceito-chaves para compreender a proposta. O

⁶ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 03 set. 2024.

⁷ Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=%22Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica%22&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=Multiletramentos&type0%5B%5D=AllFields&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=&publishDateto=>. Acesso em: 03 set. 2024.

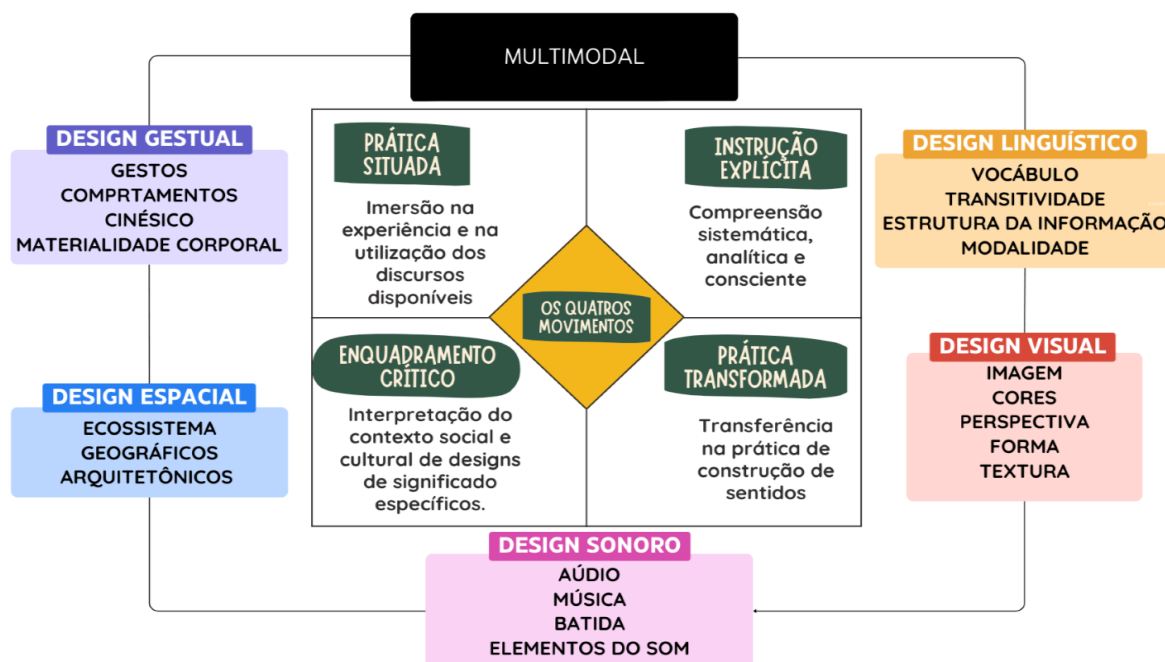
que seria, então, a pedagogia dos ML? O conceito de *design* é crucial, pois traz uma ambiguidade entre o fato de termos padrões e convenções de significado, mas ao mesmo tempo somos sujeitos ativos, criadores de significado. E nesse processo complexo e dinâmico se constitui o “*design* disponível”, que são os recursos estabelecidos por uma determinada atividade semiótica em um dado espaço social (por exemplo, instituições como a escola), o “*designing*”, que é o processo de moldar o significado posto que envolve a representação e a sua recontextualização baseado na experiência de vida de cada sujeito; e o “*redesigned*”, isto é, novos significados transformados.

Com isso, os autores citados elencam seis áreas principais de diferentes modos de significação: *design* linguístico, *design* visual, *design* sonoro, *design* gestual, *design* espacial e *design* multimodal (interconexão entre outros modos). Assim, o hibridismo com o mecanismo de criatividade da sociedade contemporânea e a intertextualidade em que os significados são constituídos através de relações com outros textos, estabelecem elementos importantes na multimodalidade (Grupo Nova Londres, 2021).

A multimodalidade passou a desempenhar um papel importante no mundo contemporâneo devido a diferentes modos de compor um texto, em que dois ou mais se integram e apresentam diferentes significados a partir das práticas sociais de cada indivíduo. Como também, nossas atividades diárias são multimodais, por exemplo, ao cozinhar podemos ler uma receita e/ou ouvi-la e/ou assisti-la e/ou gravá-la e/ou entre outras possibilidades que podemos fazer concomitante. Segundo Monte Mór (2006, p. 133), a multimodalidade entrelaça e reúne diferentes modos de comunicação, resultando num efeito diferente ainda não disponível em nenhum dos modos individuais específicos presentes em um texto.

Em relação à forma como a pedagogia dos ML se estabelece, o Grupo Nova Londres (2021) sugere a integração complexa de quatro fatores não lineares: (a) Prática Situada; (b) Instrução Explícita; (c) Enquadramento Crítico; e a (d) Prática Transformada. Podemos sintetizar os elementos que compõem a pedagogia do ML, por meio da ilustração 1.

Ilustração 1: Pedagogia dos ML a partir do *The New London Group* (1996)



Fonte: Os autores (2024)

Depois de quase 30 anos, os autores Cope e Kalantzis (2023) realizaram uma revisão do artigo publicado em 1996. Nessa releitura sobre a conjuntura atual, os autores ampliaram o “porquê”, “o quê”, “como” dos ML colocando os desafios e ações buscando a justiça social como foco principal. Assim, introduzem o “porquê” dos ML reformulando a diversidade do mundo da vida e significado multiforme, colocando a relação situacional do mundo moderno e suas diversidades com as desigualdades em três macrodimensões: material (envolve o habitat), incorporadas (idade, gênero, cor, entre outras) e simbólicas (cultura e identidade). No significado multiforme colocam as revoluções tecnológicas nesse processo em que o letramento passa exclusivamente do texto escrito para as diferentes formas imagem, espaço, objeto, corpo, som e fala (Cope; Kalantzis, 2023).

Seguindo as discussões os autores colocam o “o que” centrado na noção de transposição de diferentes formas de significado e suas combinações multiformes, levando a uma teoria ontológica. Com isso, a cognição ou o pensamento não se separa de sua atividade e ação em que geram um significado, este se inter-relacionam nas suas diferentes formas. E assim, a transposição através de formas de significado em que texto, imagem, espaço e objeto imóvel priorizam a disposição no local e som, fala, corpo e objetivo em movimento são arranjos que priorizam o tempo, além disso tem a transposição entre as funções de sentido que podem ser de referências, agência, estrutura, contexto e interesse (Cope; Kalantzis, 2023).

Ainda abrangem o “como” dos ML com os processos de conhecimentos em que destacam o experimentando o conhecido e o novo, conceituação transposicional, analisar funcionalmente e criticamente, e aplicando apropriadamente e de forma crítica. Os autores propõem uma teoria epistemológica de aprendizagem com o cognitivo e afetivo incorporadas a uma pedagogia. Portanto, a ML amplia o significado multiforme situado nas práticas sociais, usando as mídias para criar e recriar diferentes possibilidades em que o processo não é puramente cognitivo, mas igualmente sócio-emocional (Cope; Kalantzis, 2023).

Nesse percurso de 1996 aos dias atuais, vários debates aconteceram com relação aos ML e à docência. Fernandes *et al.* (2022) elaborou um livro em coletivo com professoras-pesquisadoras em que tematizaram diversas temáticas dos ML pensando a práxis na sala de aula. Os(as) docentes que muitas vezes possuem diversas problemáticas como falta de estrutura, baixa remuneração, tempo inapropriado para planejar, turmas superlotadas, currículo destoante de sua realidade, entre outros problemas que assolam as escolas, necessitando de materiais que dialoguem com suas realidades diárias.

Dessa forma, antes de qualquer ação ou atividade é importante ter um bom planejamento com objetivos e metodologias claras que valorizem as multimodalidades dos discentes nos seus contextos, buscando a contribuição coletiva e coerente com as práticas sociais. Por isso, as ferramentas tecnológicas são interessantes, mas não são cruciais, não definem que a aula é tradicional ou não, pois o imprescindível perpassa a construção crítica, criativa e transformadora das tecnologias que auxiliam o processo pedagógico. Pois é importante “ampliar o leque de opções dos alunos, apresentando, debatendo e agregando outras possibilidades de produção de sentido, tendo em vista as multiplicidades de mídias, linguagens e modos envolvidos na construção de textos multimodais contemporâneos” (Raimundo; Barela; Pontes, 2022, p. 201).

Contudo, precisamos fazer algumas ressalvas e críticas aos debates apresentados pelos ML com relação ao design gestual que pouco se apresenta nas imersões pedagógicas e debates acadêmicos. Leander e Boldt (2013) apontam que o Grupo Nova Londres adota os significados e valores como representações de textos os quais podem ser lidos a partir da sua compreensão de mundo. Com isso, o corpo-como-texto é tratado como design e o movimento e as sensações do corpo no desdobramento ou emergência da atividade do momento.

Por isso é importante não enquadrar o corpo e o movimento em uma alfabetização, mas sim no fluxo contínuo de mudanças e experiências, já que “novos agenciamentos emergem, estão em constante fluxo, em constante movimento” (Leander; Boldt, 2013, p. 43, tradução

nossa). Assim, Pereira (2014) ressalta essas múltiplas linguagens na relação da pedagogia da sinestesia em que possuímos uma “configuração global onde os sentidos encontram uma unidade e se comunicam: ver é tocar, ouvir é ver. Considerando esta interconexão entre os campos da sensibilidade (sinestesia), o corpo seria o ponto de encontro entre o ser humano e o mundo” (Pereira, 2014, p. 46).

Por fim, a EF não se enquadra apenas no design gestual, mas também, há possibilidades de expandir para o design espacial, sonoro, visual, linguístico de forma multimodal em que os alunos realizem os quatro movimentos (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada) nas experiências e proposições realizadas pelos professores e professoras.

Educação Física brasileira e multiletramentos: analisando a produção identificada até 2024 em teses e dissertações

Na busca de pesquisas que trazem o debate dos ML na EF brasileira, fizemos uma coleta no “Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES” e na “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)”. Para isso, utilizamos como descritores “Educação Física” E “multiletramentos” com todos os campos e sem filtros. No Catálogo da CAPES tivemos 06 (seis) resultados e na BDTD 07 (sete) textos, sendo que dois textos aparecem nas duas pesquisas. Assim, totalizando 11 (onze) trabalhos, em que 10 (dez) são dissertações e 01 (uma) tese. No quadro 1 apresentamos todos os resultados por ordem cronológica (crescente) de publicação.

Quadro 1: Teses e Dissertações que relacionam os ML e a EF

Título	Autor(a)(es)(as)/ Tipo/ Ano	Objetivo
Percepções dos alunos do IFAP sobre a utilização das TICS nas aulas de educação física no Campus Laranjal do Jari	André Luiz Zanella/ Dissertação/ UFRRJ/ 2017	Analisa como os alunos do IFAP, Campus Laranjal do Jari avaliam a importância da utilização das TIC para as aulas de EF
Corpo na educação infantil: por uma pedagogia da sinestesia ⁸	Rafael Matiuda Spineli/ Dissertação/ UFSC/ 2019	Investiga e reflete sobre caminhos para que o corpo, tradicionalmente compreendido a partir de uma visão dualista que segrega corpo e mente, seja assumido nas propostas pedagógicas da EF na

⁸ A dissertação se encontra como resultado da busca tanto no Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES, como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

		Educação Infantil como um ponto de encontro que possibilita o entrecruzamento sinestésico de diferentes modos de apreender o mundo e se expressar nele
Práticas de letramento na educação infantil: elementos para pensar a formação de atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas	Jaqueline Maria Coelho Maciel/ Dissertação/ UFSC/ 2019	Discute o lugar das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil em busca de elementos para pensar a formação da atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas
As possibilidades de expressões da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: silêncio, tatuagem e comunicação	Carlos Alexandre Andrade dos Santos/ Dissertação/ UFRN/ 2020	Analisa as expressões de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, no contexto das práticas esportivas, a partir da mídia-educação
Produção de vídeos como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem na educação do campo	Francielly Vieira de Brito/ Dissertação/ UFRRJ/ 2020	Analisa a contribuição da produção de vídeos como ferramenta pedagógica no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes no CEIER-AB/ES
Educação Física Escolar e Cultura Digital: seguindo rastros de estudantes na construção colaborativa de <i>exergames</i>	Everton Renan da Cunha Moreira Silva/ Dissertação/ UNEB/ 2020	Cartografa as associações realizadas pelos estudantes na construção colaborativa dos <i>exergames</i> , através da análise dos movimentos realizados na rede, apoiando-se nos fundamentos conceituais e metodológicos da Teoria Ator-Rede (TAR)
Corpo, linguagens e multiletramentos: uma proposta didática dialógica para o ensino da dança nas aulas de educação física ⁹	Daniel Batista Santana/ Dissertação/ UEPB/ 2021	Analisa as contribuições formativas de uma intervenção didática dialógica do conteúdo dança pautada na pedagogia dos multiletramentos e na compreensão do corpo dançante enquanto linguagem ideológica e sensível
Reforma curricular do ensino médio: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física	Nathalia Doria Oliveira/ Dissertação/ UFRN/ 2022	Analisa a compreensão de linguagem na BNCC e no currículo de Sergipe para refletir suas possíveis implicações no ensino da EF no Ensino Médio

⁹ A dissertação se encontra como resultado da busca tanto no Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES, como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

<p>Jogos digitais e Educação Física escolar: um estudo sobre as produções acadêmicas do CBCE</p>	<p>Juliana Lange Ramos/ Dissertação/ UFSC/ 2023</p>	<p>Compreende possibilidades pedagógicas dos jogos digitais na EF Escolar, a partir da análise da produção acadêmica do CONBRACE</p>
<p>Educação Física escolar e linguagem: as descontinuidades e transformações nas políticas curriculares</p>	<p>Antônio Fernandes de Souza Júnior/ Tese/ UFRN/ 2023</p>	<p>Compreende os itinerários epistemológicos das concepções de linguagem nos discursos das Políticas Curriculares Nacionais para a Educação Básica no que se refere à EF escolar, a partir da década de 1980</p>
<p>As linguagens em movimento na Educação Física - contribuição dos multiletramentos para a prática do professor nos anos iniciais do ensino fundamental</p>	<p>Igor de Carvalho Cunha/ Dissertação/ UNIMES/ 2023</p>	<p>Identifica quais foram as dificuldades enfrentadas pelos professores dos 4º e 5º anos dos anos iniciais do EF e se houve o desenvolvimento de práticas que articulassem as múltiplas linguagens visando ao desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos da escola pública citada no retorno às aulas em 2022</p>

Fonte: Os autores (2024)

De forma geral, podemos observar que as publicações referentes às dissertações e teses são recentes, com menos de 10 anos, e o maior número de dissertações indica que apesar de haver uma investigação do conhecimento, não necessariamente as referidas pesquisas abordam a ML de forma aprofundada. Com ressalva ao último trabalho encontrado, de Cunha (2023), todos os outros trazem como temática as tecnologias digitais e a dimensão das linguagens, que são temas centrais nas pesquisas e tensionam de forma secundária os ML.

Nossa análise se apresenta a partir dos resultados que as plataformas de pesquisa nos são oferecidos, contudo, podemos apontar algumas limitações como nos textos de Zanella (2017), Maciel (2019), Silva (2020) e Ramos (2023), em que constatamos que em nenhuma parte do texto os(as) autores(as) apresentam sobre os ML, apenas fazem menção nas referências a Pereira (2014), autor que traz a discussão sobre os ML e o corpo. Tal constatação evidencia

que a perspectiva dos ML é considerada como uma leitura de forma secundária, é algo que não é lido em fonte primária.

Na dissertação de Spineli (2019), orientando de Rogério Pereira, a pedagogia dos ML dialoga com a perspectiva de corpo de Merleau-Ponty e apresenta uma proposta para a educação infantil. O autor reconstrói suas memórias para elaborar narrativas de sua infância e como professor numa unidade educativa de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a partir do conceito de experiência de “[...] Walter Benjamin – que expõe sua relação intrínseca entre experiência e narração – e de Jorge Larossa Bondía – que aproxima a experiência de possibilidades no campo educativo” (Spineli, 2019, p. 61). Esse exercício de rememoração se organizou a partir das intersecções entre o corpo sinestésico e elementos presentes na proposta dos ML, apresentando, assim, o ouvir, escrever, gestualizar, tatear, visualizar, palavragesto, espacializar e o sonorizar.

Santos (2020) traz os ML como possibilidade educativa de comunicação das pessoas com deficiência intelectual, acionando múltiplas linguagens no processo de inclusão. O campo de pesquisa do autor foi com 21 (vinte e um) sujeitos, entre crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência intelectual em sua maioria, que participavam de um projeto social esportivo desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em Natal (RN). Os ML se expressaram nos momentos pedagógicos do salto em distância e deslocamento na piscina que possibilitaram expressões de suas aprendizagens através das múltiplas linguagens (desenho, pintura, fotografia e vídeo), mostrando que “[...] é imprescindível a ruptura do processo sistêmico de exclusão muitas vezes velada dos seres humanos, em especial da pessoa com deficiência intelectual” (Santos, 2020, p. 120).

O trabalho de Brito (2020) apresenta o resultado de um estudo, a partir de uma pesquisa sobre a prática da produção de vídeos como ferramenta pedagógica do tema gerador Agroecologia, trabalhando a realidade dos estudantes do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, no Espírito Santo (CEIER–AB/ES). Ao debater a inserção das tecnologias e o meio educacional apresenta os ML, de forma rápida e superficial, apontando um trecho em que citando Rojo e Moura (2012) os professores são mediadores do conhecimento e os estudantes protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo a análise, Santana (2021) estabelece um diálogo entre a dança e a pedagogia dos ML numa turma de quinto ano do ensino fundamental em Campina Grande/Paraíba. O autor traz uma discussão mais aprofundada dos ML e conecta com o corpo dançante e as tecnologias

digitais. Propõe uma proposta didática dialógica na perspectiva dos MLs para as aulas de EF com:

a) O gênero digital meme nas aulas de Educação Física escolar; b) O QR Code como possibilidade didática (de engajamento colaborativo na composição); c) Cinema: apreciação e reflexão enquanto proposta didática; d) Realidade Virtual e Educação Física escolar: Aproximações em meio ao escuro e; e) O Festival como síntese do processo didático-pedagógico e espaço de potencialização das linguagens dos aprendentes (Santana, 2021, p. 72).

A pesquisa intervenção de Santana (2021), é o principal texto que apontamos nessa análise que interliga os ML e a EF apresentando uma proposta detalhada de multimodalidade de linguagens no processo formativo relacionados aos estudos do Círculo de Bakhtin¹⁰. Assim, traz o Festival de Dança uma síntese da organização do trabalho pedagógico em que “[...] agregou o escrito, o visual, o espacial, o tátil, o gestual e a sonoridade, de maneira contextualizada ao cotidiano escolar e nas aulas de dança experimentadas” (Santana, 2021, p. 242).

A dissertação de Oliveira (2022) e a tese de Souza Junior (2023) trazem a discussão dos ML nos documentos oficiais: BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) e BNCC do Ensino Fundamental (Brasil, 2017), respectivamente. Oliveira (2022) vai fazer uma discussão sobre as concepções de linguagens e seu entendimento na área da EF e, não de forma aprofundada, traz os ML como possibilidade na EF, porém aponta que na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) se apresenta apenas na disciplina de Língua Portuguesa. Já Souza Junior (2023) traz um percurso epistemológico sobre a linguagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física e na BNCC Ensino Fundamental (Brasil, 2017), sendo este visível no documento a expressão corporal com linguagem e o ML, mesmo que não acionado de forma explícita.

No trabalho de Cunha (2023) traz como produto o material didático do mestrado profissional, a EF como possibilidade de interdisciplinaridade através de projetos, utilizando os ML na unidade temática das danças e dos jogos e brincadeiras para alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. De forma sintética, como é a proposta do material didático, o autor elabora uma introdução sobre a EF e sua possibilidade de interdisciplinaridade na Área de Linguagem da BNCC (Brasil, 2017), bem como apresenta a proposta dos ML. Assim, traz uma

¹⁰ O Círculo de Bakhtin teve como centralidade o estudo da linguagem, configurando-se como um grupo de pesquisadores russos no início do século XX com importantes contribuições, em relação à filosofia da linguagem, aos gêneros do discurso e às relações entre linguagem-indivíduo-sociedade.

proposta de sequência didática dividida em duas partes, a primeira parte com a Dança trazendo situações dos ML e a realidade das escolas da região com a cultura local, e a segunda parte dedicada a jogos e brincadeiras numa abordagem interdisciplinar e dos ML. Na nossa análise o autor é notável o esforço de aproximação dos ML e a EF, porém apresenta algumas limitações, como não específica e/ou adentra nas múltiplas linguagens, bem como articula de forma incipiente a pedagogia dos ML.

Com isso, podemos apontar que as dissertações e teses que tensionam a EF e os ML, apresentam um debate incipiente em relação a pedagogia dos ML e quando visualizamos a sua relação com EF apontam como importante e potencial, contudo, não aprofundam seu destringimento pedagógico nas múltiplas linguagens.

Considerações finais

A pedagogia dos ML, desenvolvida pelo Grupo Nova Londres em 1996, vem adentrando nos espaços escolares e acadêmicos, assim como nos documentos oficiais brasileiros, com a proposta de educação para os estudantes mais adequada para a sociedade globalizada e tecnológica. A EF, incluída na Área de Linguagens (Brasil, 2017) tem procurado dialogar com esse debate, mesmo que de maneira tímida, e vem apresentando discussões, pesquisas e experiências com os ML, buscando uma perspectiva de múltiplas linguagens.

Nas 10 (dez) dissertações e 1 (uma) tese apresentada da EF temos uma aproximação com a temática dos ML de forma preambular apontada no que se refere à adequação do conhecimento escolar na sociedade atual permeada pelas tecnologias e no que se menciona as múltiplas linguagens. Os textos apontam um caráter mais teórico e conceitual dos ML, e também, como ele se apresenta nos documentos oficiais brasileiros. Contudo, visualizamos dois trabalhos que se aproximam da pedagogia dos ML trazendo discussões e experiências pedagógicas nas escolas em que apontam, por ser pesquisas recentes, uma propagação da temática na EF.

Por fim, esse artigo pode auxiliar quanto a uma maior compreensão da perspectiva dos ML com a EF tanto no contexto da EF escolar como no campo das investigações pedagógicas e socioculturais, buscando a ampliação da pedagogia dos ML nos seus entrelaçamentos da área da EF, mas também entre outras áreas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC, 2018.
- BRITO, F. V. **Produção de vídeos como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem na educação do campo**. 2020. 69f. (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Towards education justice: multiliteracies revisited. *In: ZAPATA, G. C.; KALANTZIS, M.; COPE, B. (ed.). Multiliteracies in international educational contexts: towards education justice*. London: Routledge, 2023, p. 1-33.
- CUNHA, I. C. **As linguagens em movimento na educação física: contribuição dos multiletramentos para a prática do professor nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. 169f. Dissertação (Mestrado em) – Programa práticas docentes no Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos, São Paulo, 2023.
- GRUPO Nova Londres. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuro sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021.
- LEANDER, K.; BOLDT, G. Rereading ‘a pedagogy of multiliteracies’: bodies, texts, and emergence. **Journal of Literacy Research**, v. 45, n. 1, p. 22-46, 2013.
- MACIEL, J. M. C. **Práticas de letramento na educação infantil: elementos para pensar a formação de atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas**. 2019. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- MEZZAROBA, C. A mídia, as tecnologias e a educação física no Brasil: uma descrição genealógica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13065>. Acesso em: 1 dez. 2025.
- MEZZAROBA, C.; BASSANI, J. J. Campo, *habitus* e *illusio* - a tríade conceitual de Pierre Bourdieu no exercício de investigar a constituição de um subcampo acadêmico (das mídias e tecnologias) na educação física brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. e85962, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/85962/48146>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MONTE MÓR, W. Lendo dogville no Brasil: imagem, linguagem e letramento crítico. **Linguagem e Comunicação Intercultural**, v. 6, n. 2, p. 124-135, 2006.
- OLIVEIRA, N. D. **Reforma curricular do ensino médio: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a educação física**. 2022. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

OLIVEIRA, N. D.; SOUZA, D. Q. O.; SOUZA JUNIOR, A. F. de; SILVA, R. M.; ARAÚJO, A. C. Linguagens e educação física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 43. p. 1-10. 2021.

PEREIRA, R. S. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação**. 2014. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RAIMUNDO, C. M.; BARELA, J. A. S.; PONTES, V. F. Elaboração de atividades de aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos. In: FERNANDES, A. C.; HAUS, C.; RAIMUNDO, C. M.; CRUS, F. R.; BARELA, J. A. S.; MULIK, K. B.; MÜHLEN, L. V.; LENHARO, R. I.; PONTES, V. (org.). **Multiletramentos na sala de aula: praxis na (e para além da) pandemia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 178-202.

RAMOS, J. L. **Jogos digitais e educação física escolar: um estudo sobre as produções acadêmicas do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. 2023. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

RODRIGUES, A. S. P.; SACHINSKI, G. P.; MARTINS, P. L. O. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em educação. **Linhas Críticas**, v. 28, e40627. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627>. Acesso em: 10 ago. 2025.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTANA, D. B. **Corpo, linguagens e multiletramentos: uma proposta didática dialógica para o ensino da dança nas aulas de educação física**. 2021. 261f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

SANTOS, C. A. A. **As possibilidades de expressões da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: silêncio, tatuagem e comunicação**. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SILVA, E. R. C. M. S. **Educação física escolar e cultura digital: seguindo rastros de estudantes na construção colaborativa de exergames**. 2020. 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2020.

SOUZA JÚNIOR, A. F. **Educação física escolar e linguagem: as descontinuidades e transformações nas políticas curriculares**. 2023. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SPINELLI, R. M. **Corpo na educação infantil: por uma pedagogia da sinestesia**. 2019. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

THE NEW London Group. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-93. 1996.

ZANELLA, A. L. **Percepções dos alunos do Instituto Federal do Amapá sobre a utilização das TICS nas aulas de educação física no campus Laranjal do Jari**. 2017. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica: 2017.

Sobre a autora e os autores

Nathalia Dória Oliveira: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) na linha de pesquisa TECNOLOGIAS, LINGUAGENS E EDUCAÇÃO. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) na linha de pesquisa ESTUDOS PEDAGÓGICOS SOBRE O CORPO E O MOVIMENTO HUMANO, com bolsa da Capes. Graduada em Educação Física/Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão - Pibix, com bolsa da PAEX, também do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), com bolsa CNPq (IC), Programa de Iniciação a Docência - PIBID, com bolsa da Capes e REDE CEDES, com bolsa da FAPESE. Membro do Grupo de pesquisa OME - Observatório da Mídia Esportiva/UFS, LEFEM - Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia da UFRN e SCENARIOS - Centro de Pesquisas em Políticas Públicas de Educação Física, Esporte, Lazer e Esportes Adaptados do Estado de Sergipe - UFS. Participei do Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF) da UFS. Árbitra da Federação de Natação e Voleibol. Técnica em Química pelo Instituto Federal de Sergipe (IFS).

E-mail: nathalia_doria@hotmail.com

Rodrigo de Souza Santos: Professor na Rede Municipal de ensino de Aracaju/SE. Mestre e Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). (Linha de Pesquisa: Linguagens, Tecnologias e Educação). Licenciado em Educação Física na Universidade Federal de Sergipe (DEF/UFS). Membro dos Grupos de Pesquisa Observatório da Mídia Esportiva (OME/UFS) e Grupo de Estudos e Pesquisa Sociedade, Cultura e Educação Física (GEPESCEF/UFS).

E-mail: rodrigodesouzastos@gmail.com

Alison Pereira Batista: Doutorado em Educação (2021), Mestrado em Educação (2013), Especialização em Pedagogia do Movimento (2003) e Licenciatura Plena em Educação Física (2002). Seus cursos de graduação e pós-graduação foram promovidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN - Campus Parnamirim, desde 2012). É autor dos livros "Conhecimentos sobre o corpo: uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física no Ensino Médio" e Educação Física e Recursos Educacionais Digitais: Uma Intervenção Pedagógica no Ensino Médio Integrado do IFRN. Tem como áreas de interesse acadêmico e profissional: CORPO, APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO, CULTURA DE MOVIMENTO, EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA, ENSINO MÉDIO e REDs (Recursos Educacionais Digitais). Atuou na gestão 2023-2025 como Coordenador do Grupo de Trabalho Temático - Comunicação e Mídia, vinculado ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). É membro dos Grupos de Pesquisa GEPEC/UFRN (Corpo e Cultura de Movimento), LEFEM/UFRN (Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia) e do NuPEP/IFRN/Parnamirim (Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional).

E-mail: alison.batista@ifrn.edu.br

Cristiano Mezzaroba: Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Coordenador do GEPESCEF – Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Cultura e Educação Física/UFS. Aracaju – SE, Brasil. Também atua como pesquisador no Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB/UFSC) e no Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq). É coordenador da Linha “Mídias, Torcidas e Movimentos Antirracistas” do INCT/CNPq Estudos do Futebol Brasileiro.

E-mail: cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

Recebido em: 27 de agosto de 2025

Aprovado em: 30 de novembro de 2025

Gamificação no combate à desinformação: uma proposta para o ensino de língua portuguesa

Gamification in combating disinformation: a proposal for portuguese language teaching

La gamificación en el combate a la desinformación: una propuesta para la enseñanza del portugués

Naiara Chaves de Carvalho¹

Patrícia Pedrosa Botelho²

Resumo: O artigo examina o potencial da gamificação como estratégia pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento de competências do campo jornalístico-midiático previstas na BNCC e no enfrentamento da desinformação. Fundamenta-se em estudos sobre gamificação na educação (Alves, 2015; Burke, 2015; Boller; Kapp, 2018; Hoffmann, 2022), nos pressupostos bakhtinianos dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2016) e nas diretrizes da BNCC (2018). Propõe-se uma sequência didática para o ensino médio, baseada em narrativa gamificada de apocalipse zumbi, voltada ao letramento midiático e informacional. Os resultados apontam maior engajamento dos estudantes e melhor capacidade de identificar e refutar notícias falsas, corroborando a relevância da gamificação no contexto educacional.

Palavras-chave: Gamificação; Ensino de língua portuguesa; Letramento midiático.

Abstract: The article examines the potential of gamification as a pedagogical strategy in the teaching of Portuguese, focusing on the development of journalistic-media competences proposed by the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) and on addressing disinformation. It is grounded in studies on gamification in education (Alves, 2015; Burke, 2015; Boller & Kapp, 2018; Hoffmann, 2022), in Bakhtinian assumptions regarding speech genres (Bakhtin, 2016), and in BNCC guidelines (2018). A didactic sequence for secondary education is proposed, based on a gamified narrative of a zombie apocalypse, aimed at media and information literacy. The results indicate greater student engagement and improved ability to identify and refute fake news, confirming the relevance of gamification in the educational context.

Keywords: Gamification; Portuguese language teaching; Media literacy.

Resumen: El artículo examina el potencial de la gamificación como estrategia pedagógica en la enseñanza de Lengua Portuguesa, con énfasis en el desarrollo de competencias del campo periodístico-mediático previstas en la BNCC y en el enfrentamiento de la desinformación. Se fundamenta en estudios sobre gamificación en la educación (Alves, 2015; Burke, 2015; Boller y Kapp, 2018; Hoffmann, 2022), en los presupuestos bajtinianos sobre los géneros del discurso (Bakhtin, 2016) y en las directrices de la propia BNCC (2018). Se propone una secuencia didáctica para la educación secundaria, basada en una narrativa gamificada de apocalipsis zombi, orientada al alfabetismo mediático e informacional. Los resultados señalan mayor compromiso de los estudiantes y una mejor capacidad para identificar y refutar noticias falsas, corroborando la relevancia de la gamificación en el contexto educativo.

Palabras clave: Gamificación; Enseñanza de la lengua portuguesa; Alfabetización mediática.

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana

² IF Sudeste MG

Introdução

A reconfiguração das práticas de leitura no ambiente digital impõe novos desafios à sociedade contemporânea e, conseqüentemente, ao ensino de Língua Portuguesa. No ciberespaço, os estudantes são confrontados com um fluxo informacional ininterrupto, caracterizado pela leitura fragmentada, hipertextual e multimodal. Esse novo cenário, ao mesmo tempo que democratiza o acesso à informação, também se revela um ambiente propício para a proliferação da desinformação, materializada em fenômenos como as *fake news*, que exploram vieses cognitivos e apelos emocionais para disseminar conteúdos enganosos. Diante dessa realidade, a escola assume a responsabilidade de promover o letramento midiático e informacional. Tal letramento transcende a decodificação textual, exigindo o desenvolvimento de competências críticas para analisar a confiabilidade das fontes, identificar intenções discursivas e navegar de forma ética e segura no complexo cenário comunicacional do século XXI.

Esse novo panorama soma-se aos desafios que o ensino de Língua Portuguesa na educação básica sempre enfrentou. Dentre eles, podemos citar a dificuldade de grande parte dos estudantes diante de habilidades de leitura e de escrita, agravada, muitas vezes, pela falta de motivação nas atividades propostas em decorrência da ausência de estratégias e metodologias que os envolvam. Segundo Moran (2018, p. 02), “aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos”. Assim, cada pessoa aprende de maneiras diferentes, muitas vezes aprende o que é mais relevante e o que faz mais sentido para si.

Outro grande desafio, agora intensificado pelas demandas do letramento midiático, é o fato de que, em muitas aulas, o ensino de Português tem afastado a língua de sua função social. Ao focar em práticas que não dialogam com o uso da língua em situações cotidianas, ela se torna para o aluno algo artificial. Conforme aponta Travaglia (1998), observa-se uma concentração muito grande no uso da metalinguagem e na classificação de categorias, o que caracteriza um ensino descritivo. Diante desse cenário, é necessário propor uma reflexão sobre a importância da utilização de diferentes estratégias para se conduzir o ensino de Língua Portuguesa, de modo que contribua significativamente para que os estudantes ampliem sua competência linguística para uso efetivo da língua dentro e fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a gamificação tem sido encarada por muitos pesquisadores como uma possibilidade para promover experiências de aprendizagem engajadoras na educação,

inclusive nas aulas de Língua Portuguesa. O termo gamificação aparece com inúmeras definições nas bibliografias, no entanto, neste estudo optamos pela definição proposta por Karl Kapp (2012) que trata o conceito como sendo a utilização da mecânica, estética e pensamento baseado em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas. A relevância dessa abordagem é reforçada pela expressividade da presença dos jogos na cultura contemporânea. De acordo com a Pesquisa Game Brasil 2024 (PGB), 82,8% dos brasileiros consomem jogos digitais. Além disso, a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2024 oferece um retrato da imersão de crianças e adolescentes na cultura do entretenimento multimídia. O levantamento revela que 78 % dos jovens brasileiros entre 9 e 17 anos jogam *online*. Esse crescimento de acesso a *games* consolida os jogos como um fenômeno cultural que vem sendo investigado por distintos olhares, especialmente na educação.

Partindo dessas premissas, o presente artigo investiga o potencial da gamificação como estratégia pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento de competências do campo jornalístico-midiático, preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e no combate à desinformação. Para tanto, busca discutir como a gamificação, articulada aos pressupostos bakhtinianos de gêneros do discurso (Bakhtin, 2016) e às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), pode fomentar o letramento midiático e informacional. Além disso, este trabalho busca delinear uma proposta didática gamificada para o ensino médio, voltada à análise crítica de textos jornalísticos e à checagem de fatos, o *fact-checking*.

Gamificação e ensino

O fomento ao letramento midiático e o combate à desinformação exigem estratégias que dialoguem com a realidade dos estudantes e promovam o engajamento ativo. Nesse sentido, a gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens, tendo como foco a aprendizagem. Utilizada principalmente por conta do seu potencial engajador, a gamificação ganhou ainda mais espaço na Educação Básica durante o ensino remoto, ocasionado por conta da pandemia do coronavírus. Naquele contexto de sala de aula digital, muitos professores começaram a utilizar os elementos dos games em suas atividades fazendo uso de ferramentas e de plataformas digitais. Cabe mencionar aqui que, conforme apontam Boller e Kapp (2018, p. 41), “simulações, gamificações e jogos de aprendizagem

podem ser criados tanto no ambiente online quanto em formatos físicos”. Neste estudo, apresentaremos uma sugestão de proposta gamificada para ser aplicada na aula presencial em espaço físico.

Entender o funcionamento da gamificação implica a compreensão do que são os *games* (Alves, 2015, p.17), visto que essa estratégia utiliza os elementos dos jogos para promover aprendizagem. Nesse sentido, tomamos aqui neste estudo a definição de *game* proposta pelos autores Boller e Kapp (2018), os quais afirmam que o jogo é

uma atividade que possui: um **objetivo**; um **desafio** (ou desafios); **regras** que definem como o objetivo deverá ser alcançado; **interatividade**, seja com outros jogadores ou com o próprio **ambiente do jogo** (ou com ambos); e **mecanismos de feedback**, que ofereçam pistas claras sobre quão bem (ou mal) o jogador está se saindo. Um jogo resulta numa **quantidade mensurável de resultados** (você ganha ou perde; você atinge o alvo, ou algo assim) que, em geral, promovem uma **reação emocional** nos jogadores (Boller; Kapp, 2018, p. 14, grifos nossos).

É importante salientar que a gamificação não consiste em levar jogos para a sala de aula. Para Hoffmann (2022), a gamificação é a aplicação de elementos de *design* de jogos em contextos não-gamificados, com o objetivo de aumentar a motivação, o engajamento e a satisfação dos usuários. Corroborando essa lógica, Lee e Hammer (2011, p. 2) apontam que “não se pretende ensinar com jogos ou através de jogos, mas usar elementos de jogos como forma de promover a motivação e o envolvimento dos alunos”. Fardo (2013) aprofunda essa distinção ao explicar por que essa abordagem é eficaz. Para o autor, a gamificação:

pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável (Fardo, 2013, p. 63).

Para estruturar essa experiência, como Fardo (2013) sugere, muitos modelos se apoiam no tripé Mecânica, Dinâmica e Estética (MDA). Compreender esses aspectos é essencial para projetar uma atividade eficaz. A dinâmica, primeiro componente desse tripé, refere-se àquilo que os jogadores precisam fazer para alcançar o estado de vitória (Boller;

Kapp, 2018). Embora existam diversas possibilidades de dinâmicas (como competição, exploração ou solução de problemas), a escolha deve ser intencional. É fundamental que a dinâmica central esteja alinhada aos objetivos de aprendizagem e às preferências do público, pois, como afirmam os autores, “a satisfação dos jogadores com a dinâmica central de um jogo contribuirá enormemente para a percepção deles em relação ao quão engajador ele é” (Boller; Kapp, 2018, p. 17).

Já a mecânica do jogo consiste no conjunto de regras estabelecidas. De acordo com Boller e Kapp (2018), a mecânica define o modo como as pessoas atingem o objetivo final de um jogo e é de extrema importância para garantir uma boa percepção por parte dos jogadores, pois, “um jogo pode oferecer um ótimo objetivo, mas se as suas regras forem ruins ele poderá se revelar pouco envolvente” (Boller; Kapp, 2018, p. 19). Os itens que compõem a mecânica de jogo interagem para determinar sua complexidade e seu fluxo. Desse modo, ao se levar a mecânica do jogo para experiências gamificadas é necessário associá-la aos objetivos de aprendizagem, observando se os níveis exigidos não são demasiadamente complexos, pois se as instruções forem extremamente difíceis, “toda a capacidade cerebral do jogador terá de ser empregada na compreensão delas” (Boller; Kapp, 2018, p. 77). Isso, por sua vez, fará com que a habilidade de aprender fique comprometida e possivelmente os estudantes não atinjam os objetivos de aprendizagem.

Com relação aos elementos de um jogo, Boller e Kapp (2018) apontam que são as características ou os componentes que realçam a experiência de jogar e ajudam a fazer com que os jogadores se sintam imersos nessa vivência. Embora existam inúmeros elementos de jogo, para os objetivos deste estudo, dois são centrais: a narrativa e os desafios. Conforme aponta Hoffmann (2022), ao construir histórias e personagens (narrativa), a gamificação torna o aprendizado mais memorável; ao definir objetivos claros (desafios), ela incentiva os alunos a se esforçarem e a desenvolverem novas habilidades.

Alves (2015, p. 40) aponta que os elementos dos *games* são a “caixa de ferramentas que você utilizará para criar a sua solução de aprendizagem gamificada”. No entanto, é importante sinalizar que a utilização de um ou outro elemento que faz parte de um jogo não garante o sucesso nas experiências de aprendizagem. Para que os objetivos sejam alcançados, é necessário que compreendamos a importância de cada um dos elementos, das dinâmicas e da mecânica de funcionamento dos jogos, para que possamos utilizá-los e fazer a transposição da “lógica dos games” para os nossos planos de aula.

Nesse sentido, Alves (2015) propõe uma discussão acerca dos desafios em se utilizar a gamificação nas soluções de aprendizagem. Para a autora, um dos grandes desafios, senão o maior, é desenvolvermos o pensamento de *game*, pois “reduzir o gamification a contagem de pontos, entrega de distintivos que simbolizam o sucesso e a criação de painéis com placares de jogadores é uma grande armadilha” (Alves, 2015, p. 37). Elementos, dinâmicas e mecânicas trabalham juntos para que a experiência gamificada funcione e promova aprendizagem.

Além disso, cabe também ressaltar a importância do *storytelling* (narrativa) para gamificar experiências, pois, sem uma história que crie significado para o jogador, a credibilidade do sistema fica prejudicada e a motivação para o engajamento deixa de existir porque perde a relevância (Alves, 2015). Aprender novas informações e conhecimentos ligados a um determinado contexto pode ser mais agradável e efetivo do que quando isso é feito de modo isolado, fora de qualquer contexto, e a narrativa é um dos elementos que pode fornecer esse contexto.

Assim, além de funcionar como uma estratégia pedagógica que engaja, a gamificação pode promover uma postura mais exploratória e autoral por parte dos alunos. Para que isso aconteça, os professores precisam criar experiências de aprendizagem que envolvam bons desafios, coerentes com as competências e habilidades que se esperam desenvolver no aluno. Na gamificação, o professor atua de modo semelhante a um designer de jogos (Camargo; Daros, 2021, p. 49), criando estratégias e buscando maneiras para atrair os alunos, para que se motivem e queiram interagir com a atividade proposta.

Colaborando com essa ideia, Moran (2018) aponta que o papel do professor hoje é muito mais amplo e complexo, pois não está apenas centrado em transmitir informações de uma área específica, “ele é principalmente designer de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos” (Moran, 2018, p. 21). Na seção seguinte, articularemos essa concepção de gamificação aos desafios contemporâneos do letramento midiático, explorando como essa estratégia pode otimizar o trabalho com o campo jornalístico-midiático e o combate à desinformação.

Letramento midiático em jogo

A articulação entre o ensino de Língua Portuguesa e o combate à desinformação exige um trabalho focado nos gêneros do campo jornalístico-midiático. Na sociedade

contemporânea, o fluxo de informações é intenso e veloz, tornando o ambiente digital um espaço favorável para a disseminação de *fake news*, que frequentemente mimetizam a estrutura e a linguagem de textos jornalísticos para validar conteúdos enganosos. Diante disso, o desenvolvimento do letramento midiático depende da capacidade do estudante de analisar criticamente esses textos.

Para fundamentar este estudo, adota-se aqui a concepção de letramento midiático como um conjunto de competências que vão além da simples decodificação textual. Alinhado às diretrizes da UNESCO (2013), o letramento midiático é compreendido como a capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e atuar criticamente diante das mensagens em uma variedade de formatos de mídia. No contexto da BNCC, esse letramento é essencial para o campo jornalístico-midiático, pois possibilita ao estudante compreender as estruturas por trás da informação, identificar intenções discursivas, reconhecer vieses e, fundamentalmente, assumir uma postura ativa e ética como consumidor e produtor de conteúdo no ambiente digital.

A capacidade de analisar criticamente e identificar a mimetização da *fake news* depende diretamente da compreensão do que é um gênero discursivo. No ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com o texto se materializa, portanto, nos gêneros. Sob uma perspectiva bakhtiniana, estes são definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 12), que funcionam socialmente para estabelecer a comunicação. O texto/enunciado torna-se, assim, o centro das atividades de linguagem, não como um mero sistema de regras gramaticais, mas como uma manifestação da linguagem cujo propósito e contexto de produção precisam ser investigados.

A Base Nacional Comum Curricular consolida essa visão discursiva, ampliando a noção de texto para incluir o oral, escrito e multimodal, e assumindo a centralidade do enunciado como unidade de trabalho (Brasil, 2018, p. 67). Para organizar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, o documento estrutura as práticas em campos de atuação. Este estudo toma como base o campo jornalístico-midiático, que visa mobilizar os conhecimentos sobre gêneros e mídias para ampliar a participação dos jovens no trato com a informação e a opinião. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 519), neste campo:

para além de consolidar habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que mantenham os jovens interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas. Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em

diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos.

A ênfase da BNCC no pensamento crítico e na capacidade de analisar interesses e posicionamentos diversos (Brasil, 2018, p. 519) ganha urgência no cenário comunicacional contemporâneo. O campo jornalístico-midiático, ao mesmo tempo que democratiza o acesso à informação, tornou-se o epicentro da circulação da desinformação. Fenômenos como as *fake news* mimetizam a estrutura dos gêneros jornalísticos tradicionais, mas subvertem suas intenções, utilizando a velocidade das mídias digitais para disseminar conteúdos enganosos, apelar para vieses emocionais e manipular a opinião pública. Nesse contexto, o combate à desinformação torna-se um eixo estruturante do letramento midiático. Isso exige da escola o fomento de habilidades críticas que vão da checagem de fontes (quem escreveu? qual o veículo?) e identificação de intenções discursivas (informar? persuadir? vender? chocar?) à diferenciação entre fato e opinião. Inclui-se, ainda, a capacidade operacional de aplicar procedimentos de *fact-checking*, como a verificação da data de publicação, a análise da URL, a busca reversa de imagens e a triangulação da informação em diferentes fontes.

Diante desse fenômeno, a atividade gamificada apresentada neste estudo foca no campo jornalístico-midiático, que, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 141), é a esfera “responsável pelo ‘controle’ e circulação da informação”. O objetivo central da intervenção não é a análise exaustiva de um único gênero, mas sim o desenvolvimento das habilidades de letramento e *fact-checking* essenciais para identificar e combater a desinformação. Nesse contexto, o gênero notícia torna-se o objeto de estudo estratégico. Por ser a matéria-prima dos jornais, blogs e redes sociais, é o gênero cuja estrutura composicional as *fake news* mais frequentemente mimetizam para ganhar credibilidade. Portanto, compreender sua forma e função social é o passo crucial para que os estudantes possam identificar quando essa estrutura está sendo manipulada.

Articula-se, aqui, a perspectiva bakhtiniana à estratégia gamificada. Se os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 12) que aprendemos a reconhecer em nossas interações sociais, a desinformação opera justamente explorando essa estabilidade, mimetizando a forma do gênero notícia para subverter seu propósito ético. A gamificação, nesse sentido, funciona como um laboratório de análise discursiva. Através de uma narrativa lúdica, os estudantes são colocados em situações-problema que os forcem a investigar não apenas o conteúdo (o que é dito), mas o contexto de produção e as intenções

discursivas (quem disse? por quê? para quem?), elementos centrais da abordagem enunciativo-discursiva proposta pela própria BNCC.

A própria complexidade do ensino de gêneros justifica a busca por novas estratégias. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), o ensino possui dois objetivos centrais: levar o aluno a dominar o funcionamento do gênero em si e, simultaneamente, desenvolver capacidades de linguagem que o ultrapassem. Contudo, atingir esses objetivos complexos no trabalho com gêneros jornalísticos constitui um desafio ainda maior de engajamento. O obstáculo reside em manter os jovens interessados pelos fatos da comunidade quando as metodologias de ensino não dialogam com sua realidade. Frequentemente, os materiais disponíveis, como o livro didático, não são suficientes para engajar estudantes conectados ao universo dos *games*. Mesmo os novos materiais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), embora apresentem boas propostas de habilidades, carecem de estratégias que promovam a motivação necessária para atingir os objetivos propostos por Schneuwly e Dolz.

Diante dos desafios e necessidades apresentadas, a gamificação pode ser uma possibilidade para que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, de leitura e de produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Nesse sentido, sublinhamos aqui que o uso da gamificação se constitui como uma estratégia metodológica que permite a própria construção do conhecimento, visto que o estudante, em práticas individuais ou coletivas, participa de experiências nas quais haverá tomada de decisões, ao percorrer caminhos, a partir das suas próprias reflexões e conclusões, desenvolvendo assim uma postura mais ativa.

A gamificação é particularmente potente para o trabalho no campo jornalístico-midiático. O processo de checagem de fatos (*fact-checking*) é, em essência, um ato investigativo que exige habilidades de resolução de problemas, análise de fontes e tomada de decisão — competências que são centrais na maioria dos jogos. Ao transformar a análise de uma *fake news* em uma missão ou um desafio dentro de uma narrativa envolvente, o estudante deixa de ser um receptor passivo de regras, como aponta Travaglia (1998) e torna-se um agente ativo, como defende Moran (2018). A gamificação permite simular a urgência e a complexidade do ambiente informacional digital, incentivando o estudante a percorrer caminhos e aplicar procedimentos de verificação não porque foi obrigado, mas porque precisa “sobreviver” ou “vencer” no contexto da gamificação.

A partir dessas considerações, a gamificação se revela não apenas como uma ferramenta para resolver o desafio do engajamento, mas como a estratégia metodológica que torna a análise discursiva e o *fact-checking* em uma prática investigativa e ativa. O exemplo de proposta didática a seguir, baseado na narrativa de Apocalipse Zumbi, foi desenhado para materializar essa articulação, estimulando a leitura crítica de gêneros jornalísticos através da identificação de mecanismos de checagem.

A escolha da temática Apocalipse Zumbi não é meramente ilustrativa; ela funciona como uma metáfora central para o próprio fenômeno da desinformação. O “vírus” zumbi, que se espalha rapidamente, transforma suas vítimas em seres sem consciência ou pensamento crítico e obedece a um impulso de “contaminar” os demais, estabelece um paralelo direto com a disseminação viral das *fake news*. Nessa narrativa, a desinformação é o “vírus” e o pensamento crítico é a “cura” ou o “abrigo”. Ao posicionar os estudantes como “sobreviventes”, a atividade utiliza a estética de urgência e sobrevivência, conforme a abordagem MDA, para reforçar a gravidade do problema e a necessidade de uma ação imediata e colaborativa para sobreviver ao caos informacional.

Do gênero discursivo ao *game*: caminhos para o letramento midiático

Como visto, o desafio de engajar os estudantes na análise de gêneros jornalísticos exige mais do que a simples exposição ao tema. Para transformar os objetivos do letramento midiático em uma experiência gamificada eficaz, é fundamental um *design* pedagógico intencional. Não se trata apenas de aplicar elementos lúdicos, mas de arquitetar um método que alinhe os objetivos de aprendizagem, neste caso o combate à desinformação, às mecânicas de jogo, demonstrando o percurso do gênero ao *game*.

Para garantir que a atividade fosse pedagogicamente eficaz e motivacionalmente eficiente, utilizamos como subsídio os referenciais de *design de gamificação framework 6D's*³, baseado no modelo de Werbach e Hunter (2012), e as orientações propostas por Alves (2015). Os autores Werbach e Hunter (2012) apresentam diversos pontos sobre como desenvolver uma gamificação e apresenta essa ferramenta que se baseia em 6 ações necessários para um design completo e são organizados da seguinte maneira: 1) Definir os

³ O “Framework 6D's” é um modelo desenvolvido por Kevin Werbach e Dan Hunter para orientar a criação de projetos de gamificação eficazes, estruturados e com propósito. Esse modelo é composto por seis etapas (como “6D's”), que ajudam a orientar o processo de gamificação desde a concepção até a implementação, com foco em envolver os participantes.

objetivos do projeto (*Define business objectives*); 2) Delinear o comportamento alvo (*Delineate target behaviors*); 3) Descrever os jogadores (*Describe your players*); 4) Desenvolver ciclos de atividade (*Devise activity cycles*); 5) Verificar a diversão (*Don't forget the fun!*); 6) Implantar as ferramentas adequadas (*Deploy the appropriate tools*). Aplicando este framework à presente proposta, temos:

Quadro 3: Framework 6D's (Werbach & Hunter, 2012): aplicação na proposta “Infestação Fake News Zumbi”

Definir os objetivos	Fomentar o letramento midiático e o combate à pós-verdade
Delinear o comportamento alvo	Incentivar a checagem de fatos (<i>fact-checking</i>) e a análise de fontes
Descrever os jogadores	Estudantes da 2ª série do Ensino Médio
Desenvolver ciclos de atividade	Estruturação em três missões (cifra, mapa mental, vídeominuto)
Divertir (Verificar a diversão)	Uso da narrativa de mistério/suspense (zumbis) e ambientação
Desenvolver (Implantar) ferramentas	QR Codes, áudios, caixa misteriosa, material impresso

Fonte: elaborado pelos autores

O roteiro sugerido por Alves (2015) se assemelha ao framework 6D's” proposto por Werbach e Hunter (2012), tendo como acréscimo um sétimo ponto definido como “construção de protótipos”. Conforme a autora, o roteiro tem como pano de fundo a abordagem MDA (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*), uma abordagem formal para o *design* de games aplicável para a Gamificação (Alves, 2015). Nessa perspectiva, a abordagem MDA foi fundamental para traduzir a teoria de gêneros em uma prática lúdica. A Estética de apocalipse zumbi foi escolhida como uma analogia direta à viralização da desinformação, onde as *fake news* “infectam” o corpo social. As Mecânicas, como a cifra de César (Missão 1) e a checagem de fatos (Missão 3), foram desenhadas para possibilitar aos alunos analisar o contexto de produção e a intenção discursiva dos textos, e não apenas seu conteúdo superficial. Por fim, a Dinâmica de cooperação e urgência simula a necessidade social de combater a desinformação coletivamente, cumprindo a função social do letramento midiático.

A proposta da atividade também foi ancorada em habilidades específicas do campo jornalístico-midiático da BNCC, com foco central nas competências de análise e *fact-checking*. As missões foram desenhadas para desenvolver, por exemplo, as seguintes habilidades:

EM13LP38 usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas

e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news).

(EM13LP39) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de fake news e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem (Brasil, 2018, p. 511).

Além das competências de análise, a Missão 3 que propõe a criação de um vídeominuto avança para a produção multimodal, contemplando a habilidade (EM13LP44). Esta habilidade propõe a produção de conteúdos para diferentes mídias, na qual o aluno pode vivenciar de forma significativa “o papel de repórter, analista, crítico [...] vlogueiro e booktuber, entre outros” (Brasil, 2018, p. 512). A atividade mobiliza, portanto, um conjunto integrado de competências essenciais para a checagem de fatos e a análise da pós-verdade.

Para materializar o desenvolvimento desse conjunto de competências, a atividade a seguir foi planejada para uma turma da 2ª série do ensino médio, embora possa ser aplicada também nos anos finais do ensino fundamental. O objetivo deste artigo é apenas descrever a proposta, a fim de ilustrar como a gamificação pode ser utilizada nas aulas de Língua Portuguesa, não incluindo, portanto, a análise dos resultados de aprendizagem.

Como mencionado, a atividade foi inspirada na temática de Apocalipse Zumbi e estruturada em três missões. A escolha da temática, além da sua forte metáfora para a viralização da desinformação, ancora-se também na descrição dos “jogadores”. Para os estudantes da 2ª série do Ensino Médio, essa é uma estética amplamente consumida em narrativas de cultura pop, como em séries, filmes e *games*, o que gera uma familiaridade e um engajamento prévios. A proposta, portanto, utiliza um referencial midiático que já pertence ao repertório dos alunos para introduzir um conceito acadêmico, neste caso o *fact-checking*, validando a estratégia de verificar a diversão.

Inicialmente, a ambientação da atividade foi planejada para maximizar o envolvimento dos estudantes. A ambientação é um elemento crucial em propostas de atividades gamificadas, pois é responsável por criar o contexto e a atmosfera necessária para engajar os participantes e torná-los parte ativa da narrativa. Ela permite que os alunos se envolvam emocional e cognitivamente, gerando uma sensação de imersão que potencializa o aprendizado e a motivação.

Para a ambientação nesta proposta, foram criados cartazes com alertas de “emergência zumbi” para serem espalhados estrategicamente pelos corredores e pela sala de aula, com o

objetivo de criar uma atmosfera de suspense e mistério. Na sala, uma caixa trancada por um cadeado e isolada com uma fita zebra amarela será deixada para chamar a atenção dos alunos, despertando curiosidade e criando expectativa quanto ao conteúdo da atividade, conforme pode ser visto na imagem abaixo.

Imagem 01: Fotos de cartazes



Fonte: Arquivo pessoal

Além dos elementos visuais, há também uma mensagem de áudio deixada pelo “comandante Zumbi” como parte da ambientação da proposta da atividade. Ao acessar o áudio, os alunos escutam a voz do fictício comandante que narra um cenário de urgência e pedia que decodificassem uma mensagem secreta para “salvar a humanidade”. Para este componente da atividade, utilizamos um cartão com um QR Code e uma ilustração de uma figura de zumbi, conforme pode ser visto na imagem abaixo.

Imagem 02: Foto do cartão com QR Code



Fonte: Arquivo pessoal.

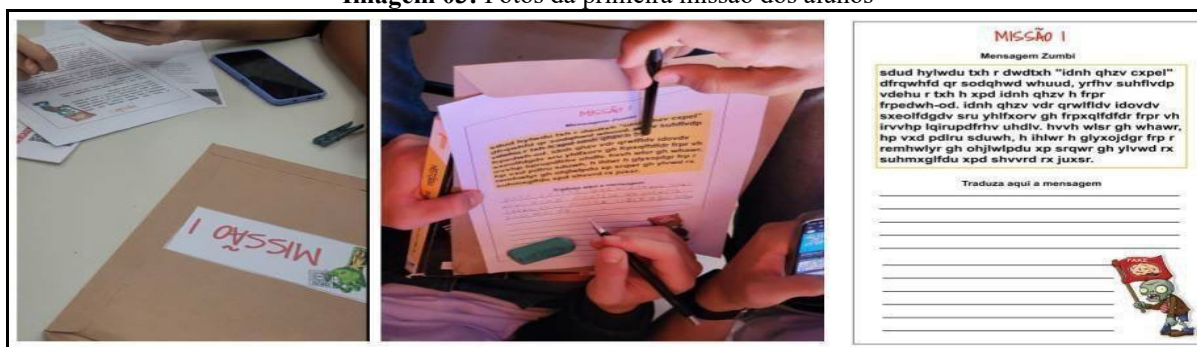
No áudio, os estudantes têm acesso às orientações deixadas pelo Comandante Zumbi alertando para o fato de que a escola só poderá ser salva das infestações se a turma realizar as três missões deixadas por ele. Esse recurso de áudio, aliado à narrativa e à tecnologia de QR

Code, proporciona uma experiência mais autêntica e imersiva, tornando o processo de decodificação um desafio emocionante que pode promover o envolvimento dos estudantes desde o primeiro momento. A proposta permite que os estudantes se coloquem no papel de protagonistas da ação, estimulando a resolução de problemas e incentivando o trabalho colaborativo. Ao incluir elementos visuais, auditivos ou interativos, como cartazes, objetos simbólicos, e efeitos sonoros, a ambientação facilita a construção de uma experiência autêntica e envolvente, ajudando os estudantes a se identificarem com os papéis que assumem no jogo.

É relevante notar que a própria ambientação é construída a partir de uma variedade de gêneros discursivos. O cartaz de “emergência” (imagem 1), a mensagem de áudio do comandante (imagem 2) e o envelope selado da Missão 1 são, em si, enunciados que mimetizam práticas sociais reais (alertas de perigo, comunicados militares, missivas secretas). Ao interagir com esses textos, os alunos já estão, antes mesmo da primeira missão, engajados em um processo de letramento, decodificando a finalidade, o interlocutor e o tom de urgência de cada gênero para poder “jogar”. A forma como esses gêneros constroem a narrativa é o que valida a estética da atividade.

A primeira missão, entregue aos estudantes em um envelope selado, funciona como o gancho narrativo, estabelecendo o tom de mistério e a urgência da sobrevivência. A tarefa trata da decodificação de uma mensagem deixada pelo “Comandante Zumbi” utilizando a Cifra de César. A escolha desta técnica de criptografia tem um duplo objetivo pedagógico: em termos de mecânica de jogo, ela introduz um desafio lúdico que exige lógica e resolução de problemas; em termos narrativos, ela simula a necessidade de decifrar códigos em um cenário de crise, como detalhado na proposta abaixo.

Imagem 03: Fotos da primeira missão dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal.

A tradução da mensagem revela a premissa central da atividade, conectando a estética do apocalipse zumbi ao objetivo de aprendizagem que é o letramento midiático. O conteúdo da mensagem decifrada é: “Para evitar que o ataque “Fake News Zumbi” aconteça no planeta Terra, vocês precisam saber o que é uma fake news e como combatê-la. Fake News são notícias falsas publicadas por veículos de comunicação como se fossem informações reais. Esse tipo de texto, em sua maior parte, é feito e divulgado com o objetivo de legitimar um ponto de vista ou prejudicar uma pessoa ou grupo”. Desse modo, a missão 1 cumpre uma dupla função pedagógica. A mecânica da Cifra de César proporciona aos estudantes o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico em um contexto lúdico. Simultaneamente, o conteúdo da mensagem decifrada funciona como a recompensa narrativa da missão, introduzindo formalmente o conceito de *fake news* como o verdadeiro “vírus” a ser combatido.

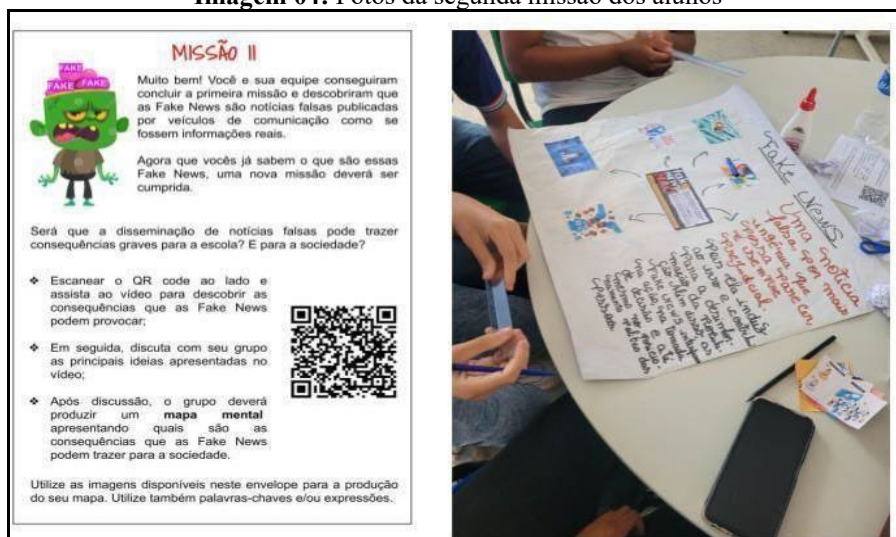
Metodologicamente, a Missão 1 e o uso da Cifra de César funcionam como uma atividade-ponte para a análise de gênero propriamente dita. Ela introduz a ideia fundamental de que as mensagens, assim como os gêneros, nem sempre são transparentes e exigem um método para sua decodificação. O ato de aplicar uma “chave” (a cifra) para revelar o texto oculto é pedagogicamente análogo ao ato de aplicar um “método” (os passos do *fact-checking*) para revelar a intenção oculta (a desinformação) por trás da forma de uma *fake news*. Assim, a missão treina a habilidade cognitiva de “desconfiar” do texto-superfície e buscar a estrutura subjacente, preparando o estudante para a análise mais complexa exigida nas missões 2 e 3.

Na segunda missão, a análise das *fake news* é aprofundada, colocando os alunos em um modo de “gerenciamento de crise”. Eles recebem um “boletim de emergência”, um vídeo acessível por QR Code que serve como disparador narrativo, contextualizando o tema com casos reais de desinformação e seus prejuízos. Orientados por esse alerta, os estudantes devem discutir as consequências da propagação das notícias falsas e, em seguida, organizar suas ideias em um mapa mental. Ao incluir um vídeo acessível por QR Code, a proposta oferece um recurso multimodal que não apenas capta o interesse dos alunos, mas também serve como base informativa para enriquecer o debate, contextualizando o tema e ilustrando casos reais.

Do ponto de vista da gamificação, o mapa mental transcende a mera ferramenta de estudo. Dentro da narrativa proposta, ele funciona como um “mapa de contágio” ou um “plano de defesa”. Ao mapear as consequências da desinformação, os alunos estão, em termos lúdicos, rastreando como o “vírus zumbi” se espalha (o pânico, o prejuízo social) e quais são

seus “sintomas”. Isso reforça a estética (MDA) de sobrevivência e permite que o vídeo, o “boletim de emergência”, funcione como um disparador narrativo, e não apenas como um recurso didático expositivo.

Imagem 04: Fotos da segunda missão dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal.

A utilização do mapa mental como produto final da missão favorece a organização das ideias discutidas, permitindo que os estudantes visualizem e estruturem os principais pontos levantados. O suporte de imagens adicionais no material de orientação também agrega valor à atividade, estimulando a criatividade dos alunos e ajudando-os a representar visualmente as diversas facetas das *fake news* e suas repercussões. Esse formato colaborativo e visual do mapa mental não só consolida os aprendizados da discussão, mas também incentiva a associação de conceitos, reforçando a capacidade de síntese e o entendimento crítico dos alunos sobre a questão das notícias falsas.

A terceira missão propõe uma atividade prática em que os estudantes, divididos em equipes, discutem e analisam os mecanismos de verificação de informações, um passo essencial para desenvolver habilidades de pensamento crítico e análise de conteúdo na era digital. A tarefa de criação de um vídeominuto permite que os estudantes consolidem o conhecimento adquirido, sintetizando de forma objetiva os passos para identificar uma notícia falsa. Ao trabalhar com um material orientador, as equipes têm a oportunidade de explorar métodos de verificação de fontes, reconhecimento de autorias e análise de conteúdos, incentivando-os a desenvolver uma postura mais crítica e informada. A discussão em grupo também promove o diálogo e a troca de percepções, o que enriquece a compreensão coletiva

sobre a importância da verificação e da responsabilidade no compartilhamento. Veja a proposta da missão 3:

Imagem 05: Foto da terceira missão dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal.

Esta missão conclui o percurso do estudante no combate à desinformação. Em termos bakhtinianos, os estudantes deixam o papel de meros leitores, analistas de um gênero, e assumem o papel de enunciadores, produtores de um novo gênero: o vídeominuto-tutorial ou “informativo de alerta”. Eles são levados a considerar seu interlocutor (outros sobreviventes/colegas), sua finalidade (alertar e instruir) e o formato mais eficaz para circular sua mensagem. Narrativamente, o vídeominuto funciona como o “antídoto” ou a “transmissão segura” que eles criam para salvar a comunidade, dando um propósito lúdico e socialmente relevante à produção textual. Além disso, a criação do vídeominuto e a possibilidade de compartilhar o produto final com outras turmas potencializam o engajamento dos estudantes e promovem a integração do aprendizado com a prática de habilidades digitais, como gravação e edição de vídeo pelo celular. Esse formato prático e colaborativo de produção de conteúdo fortalece a apropriação do tema e amplia a motivação dos estudantes, pois eles percebem o valor de seu trabalho ao projetá-lo com a comunidade escolar.

A conclusão das três missões encerra o ciclo de atividades e leva ao clímax da narrativa: a abertura da caixa. A equipe que finalizar primeiro recebe a chave, cumprindo a promessa de recompensa estabelecida na ambientação inicial. Dentro da caixa, os alunos encontram a “segunda mensagem zumbi”, que ativa o desafio final: a transposição do jogo para a realidade, ao propor a reflexão “O que aconteceria se uma onda de *fake news* se espalhasse na sua escola?”. Este momento de *debriefing* é então estendido a toda a turma,

consolidando o aprendizado ao conectar a ameaça fictícia dos zumbis aos perigos concretos da desinformação na sociedade.

Em síntese, o percurso metodológico aqui delineado demonstra a aplicação prática da articulação teórica proposta. A proposta “Apocalypse Fake News Zumbi” não se configura como um conjunto de tarefas isoladas, mas como um ecossistema narrativo coeso, planejado a partir dos *frameworks* de *design* (como o MDA). A ambientação e as missões foram estruturadas para transformar a ameaça abstrata da desinformação em um desafio lúdico e urgente - o “vírus zumbi”. Ao fazer isso, a gamificação funcionou como a estratégia que permitiu aos alunos transitar da decodificação (Missão 1) à análise crítica (Missão 2) e, finalmente, à produção discursiva (Missão 3), consolidando o letramento midiático não como um conceito a ser memorizado, mas como uma prática de sobrevivência social.

Considerações finais

Ao posicionar o estudante como um agente ativo diante de desafios investigativos, a gamificação aqui apresentada superou a abordagem tradicional de análise de gêneros, focando no uso crítico da linguagem para identificar intenções discursivas e combater a desinformação. A proposta didática delineada, centrada na narrativa de apocalipse zumbi, materializou essa discussão teórica, oferecendo um exemplo prático de como estruturar atividades de *fact-checking* e análise de textos jornalísticos de forma engajadora, respondendo, assim, aos objetivos centrais desta pesquisa. A estrutura das três missões colaborativas, que integram desafios de resolução de problemas e debates críticos, não apenas incentiva o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, mas também estimula um uso mais consciente das ferramentas digitais disponíveis.

Sob essa ótica, essa experiência ressalta o potencial transformador da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao tratamento de temas contemporâneos que exigem reflexão crítica. Ao simular um cenário de crise, a proposta didática elaborada permite que os alunos desenvolvam habilidades de leitura crítica, essenciais para a formação de cidadãos ativos em uma sociedade marcada pela proliferação de informações. Os resultados obtidos corroboram os estudos de Alves (2015), Burke (2015), Boller e Kapp (2018) que apontam para o potencial da gamificação em estimular a aprendizagem ativa e significativa. Ao alinhar-se com as competências previstas na BNCC, a

proposta aqui apresentada contribui para a construção de um ensino de Língua Portuguesa mais ativo, significativo e relevante para a vida dos estudantes.

Ressalta-se, contudo, que embora a proposta demonstre grande potencial, sua implementação efetiva demanda considerações importantes. O sucesso da gamificação não reside apenas na aplicação de elementos de jogos, mas no planejamento pedagógico cuidadoso que articula a narrativa, as mecânicas e os objetivos de aprendizagem—neste caso, o letramento midiático e a análise de gêneros. Desafios como a disponibilidade de recursos tecnológicos e, principalmente, a necessidade de formação docente continuada para o uso crítico dessas metodologias são fatores cruciais. Assim, este trabalho não esgota a discussão, mas abre caminhos para futuras pesquisas que apliquem e validem propostas semelhantes em diferentes contextos escolares, bem como para investigações que adaptem esta metodologia para outros gêneros textuais do campo midiático.

Referências

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

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

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender**: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomumcurricular.mec.gov.br>. Acesso em: 2 nov. 2024.

BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como método**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

HOFFMANN, Sam Adam. **Introdução à gamificação na educação**: como aplicar os elementos de jogos em contextos de aprendizagem. Curitiba: Ed. do Autor, 2022.

KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LEE, Joey.; HAMMER, Jessica. Gamification in education: what, how, why bother? **Academic Exchange Quarterly**, v. 15, n. 2, p. 1-5, 2011.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 75-99.

NÚCLEO de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2024. **CETIC.br**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/kidsonline/2024/criancas/B1D/>. Acesso em: 7 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para políticas e estratégias. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>. Acesso em: 23 out. 2025.

PESQUISA Game Brasil (PGB). Relatório da pesquisa game Brasil 2024. **PGB**. Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/>. Acesso em: 1 set. 2025.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 42-71.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

WERBACH, Kevin.; HUNTER, Dan. **For the win**: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

Sobre as autoras

Naiara Chaves de Carvalho: Pesquisadora e educadora com Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS). Sua trajetória é marcada pela busca constante da integração entre teoria linguística, práticas pedagógicas inovadoras e tecnologias digitais. Possui especializações em Metodologias Ativas (UNIVASF), Educação na Cultura Digital (UEFS) e Gramática e produção de textos (UESSBA), consolidando sua expertise no ensino contemporâneo. Graduada em Letras Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB) com formação complementar em História (FACIBA). É Educadora Google certificada (Nível 1 e 2), membro do programa Google Champions e, recentemente, foi selecionada para o fellowship "IA+Edu Google for Education", aprofundando seus estudos sobre o impacto da Inteligência Artificial na educação. É professora efetiva de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, onde também orienta projetos de iniciação científica. Atua ainda como formadora de professores e autora de materiais didáticos, com publicações para a Nova Escola. Suas pesquisas investigam a intersecção entre Linguagem, Educação e Tecnologia, com foco em Letramentos, Multiletramentos e Decolonialidade.
E-mail: carvalho.nah@gmail.com

Patrícia Pedrosa Botelho: Pós-doutora em Estudos Literários pela UFJF (2015); Doutora em Literatura Comparada pela UFF (2013); Mestre em Estudos de Literatura pela PUC-RIO (2008); Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela UFV (2006). Atuou como Professora de Língua Portuguesa/Literaturas e Língua Inglesa no CEFET/MG, no Centro de Ensino Superior/JF, na Universidade de Jacksonville no Alabama (EUA), no Colégio Anglo-Equipe e no Colégio Nossa Senhora do Carmo/JF. Tem experiência com EaD, ministrando disciplinas e coordenando cursos. Atualmente, atua como docente de Língua Portuguesa/Literaturas e de Língua Inglesa do IF SUDESTE MG desde 2010 e como professora colaboradora do Mestrado Profissional em Letras

(PROFLETRAS) da UFJF desde 2017. Faz parte da Comissão de Avaliação Externa de Autorização e Credenciamento de Cursos de Ensino Superior do INEP/MEC. Presta serviços de elaboração, revisão e análise de itens para o CAEd/UFJF. É pesquisadora e orientadora de trabalhos acadêmicos que tratam de temas sobre letramento literário, literatura, ensino e práticas pedagógicas no ensino fundamental e médio.

E-mail: patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br

Recebido em: 29 de outubro de 2025

Aprovado em: 06 de janeiro de 2026

Comparando velas: análise da gramática visual em um vídeo do projeto *MathLibras* da UFPEl

Comparing candles: analysis of visual grammar in a video from the *MathLibras* project at UFPEl

Comparando velas: análisis de la gramática visual en un vídeo del proyecto *MathLibras* UFPEl

Thaís Philipsen Grützmann¹

Tatiana Bolivar Lebedeff²

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a Gramática Visual do vídeo V57 - Comparando Velas do projeto *MathLibras*, que produz vídeos de Matemática em Libras. O referencial usado é a Gramática Visual para vídeos digitais em línguas de sinais delineada por Rosado e Taveira (2022), proposta que apresenta sete elementos básicos que podem ser analisados tela a tela. Os resultados indicam que o *MathLibras* mantém um padrão de abertura e encerramento nos vídeos; a legenda é opcional e o áudio é fixo; o número de elementos visuais é suficiente e contribuem para o entendimento dos conceitos. Recomenda-se a utilização da Gramática Visual para a produção de vídeos de Matemática (e outros) em Libras.

Palavras-chave: Surdo; Libras; Ensino de matemática.

Abstract: The objective of this article is to analyze the Visual Grammar of the video V57 - Comparing Candles from the *MathLibras* project, which produces Math videos in Libras. The reference used is the Visual Grammar for digital videos in sign languages outlined by Rosado and Taveira (2022), a proposal that presents seven basic elements that can be analyzed screen by screen. The results indicate that *MathLibras* maintains a standard opening and closing in the videos; the subtitles are optional and the audio is fixed; the number of visual elements is sufficient and contributes to the understanding of the concepts. It is recommended to use Visual Grammar for the production of Math videos (and others) in Libras.

Keywords: Deaf; Libras; Teaching Mathematics.

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar la Gramática Visual del video V57 - Comparando Velas del proyecto *MathLibras*, que produce videos de Matemáticas en Libras. El marco utilizado es la Gramática Visual para videos digitales en lenguas de señas, descrita por Rosado y Taveira (2022), una propuesta que presenta siete elementos básicos que pueden analizarse pantalla por pantalla. Los resultados indican que *MathLibras* mantiene una secuencia estándar de inicio y cierre en los videos; los subtítulos son opcionales y el audio es fijo; el número de elementos visuales es suficiente y contribuye a la comprensión de los conceptos. Se recomienda el uso de la Gramática Visual para la producción de videos de Matemáticas (y otros) en Libras.

Palabras clave: Personas sordas; Libras; Enseñanza de Matemáticas.

¹ Universidade Federal de Pelotas.

² Universidade Federal de Pelotas.

Introdução

A Educação de Surdos vem desenvolvendo-se nos últimos anos, principalmente após a aprovação da Lei Nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em seu Artigo 1º temos:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002).

Em 2005, o Decreto Nº 5.626 regulamenta essa lei, ampliando a compreensão sobre os direitos das pessoas surdas brasileiras, principalmente no tocante ao acesso e permanência nos processos educacionais, do ensino básico à educação superior. Destacamos o Artigo 14:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (Brasil, 2005).

Mais recentemente, a legislação educacional incorporou a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade da educação brasileira, com a Lei Nº 14.191 (Brasil, 2021), ou seja, modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Essa modificação na educação tenciona o desenvolvimento de tecnologias que garantam educação de qualidade, voltada para as especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas e acessibilidade para participação na sociedade. O artigo 60-B desta Lei indica que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos materiais didáticos e professores bilíngues.

Deste modo, a produção de materiais em Libras é o contexto do presente artigo. Atualmente é possível encontrar diferentes materiais em Libras, de diferentes formas, tanto para imprimir, com a apresentação dos sinais desenhados (Mertzani, 2024), como em mídias visuais, os vídeos. Contudo, grande parte desse material refere-se ao aprendizado da língua em si, com apresentação do léxico. Questiona-se a produção de material didático bilíngue para outros conteúdos das diferentes áreas, como Matemática, por exemplo.

Em relação a Matemática, é possível perceber que existem alguns materiais, especialmente canais nas plataformas de *streaming* com vídeos que oferecem a explicação da Matemática em Libras, mas, percebe-se que é, em sua maioria, uma tradução de aulas. Esses vídeos auxiliam a pessoa surda, mas, o diferencial da proposta aqui apresentada é pensar um material para ensinar Matemática produzido diretamente em Libras.

Essa produção de um material didático para ensinar Matemática diretamente em Libras ainda não é algo simples de se pensar e produzir, visto que diferentes variáveis se encontram permeadas no processo. É preciso pensar nas questões conceituais e didáticas da própria Matemática, bem como considerar as especificidades da língua de sinais como uma língua visuoespacial (Lacerda; Santos; Martins, 2019) e, ainda, considerar quem será o público-alvo deste material a ser produzido.

No presente contexto, o público-alvo são crianças surdas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, particularmente aquelas que frequentam a Escola Especial Bilíngue, parceira do projeto. Assim, busca-se a produção de vídeos considerando a Libras como a língua principal (L1), a língua materna, e é acrescentada como opcional a legenda em Português, como L2, língua de registro. Ainda, nos vídeos têm-se o áudio buscando ampliar o alcance do público-alvo para aqueles que desejam aprender/desenvolver a Libras pelos vídeos, ou querem aprender a Matemática ali explicada. Compreende-se a Libras como a L1 das crianças surdas pois “ao afirmar que a língua de sinais possibilita ao sujeito surdo reconhecer-se e projetar-se no mundo, narra-se a constituição do sujeito pela linguagem e determina-se, assim, a língua de sinais como parte subjetiva e constitutiva da criança surda” (Martins; Lacerda, 2016, p. 168).

Essa preocupação acontece, pois, sabe-se que grande parte das crianças surdas nasce em uma família ouvinte, o que pode interferir no seu desenvolvimento linguístico em função de um início de comunicação tardia ou precária. Lodi e Luciano (2014, p. 34) afirmam que “o não acesso da criança surda à linguagem usada no contexto familiar - linguagem oral da língua portuguesa - acaba levando-a a um significativo atraso de linguagem”.

Nesta perspectiva, o *MathLibras* é um projeto elaborado com a intencionalidade de disponibilizar vídeos produzidos em Libras para crianças, no início da escolarização, buscando garantir o acesso aos conceitos matemáticos em Libras, com sinalização adequada a sua faixa etária. Na produção dos vídeos busca-se a articulação da Matemática com a Libras e com as especificidades da surdez no que tange a visualidade. Deste modo, neste artigo tem-se como objetivo discutir o uso da Gramática Visual em um dos vídeos produzidos no *MathLibras*, sobre o tema comparação, a partir da proposta de Rosado e Taveira (2022), autores que discutem a

temática da produção de vídeos digitais em línguas de sinais.

Assim, no tópico a seguir contextualizaremos o projeto *MathLibras* e listaremos os vídeos já produzidos referentes à temática escolhida.

Contextualizando o *MathLibras*

MathLibras é o nome fantasia dado ao projeto que envolve ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em Pelotas, Rio Grande do Sul. Sua origem remonta ao ano de 2017, a partir da aprovação do projeto em um edital de Tecnologia Assistiva, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O título do projeto aprovado era *Produção de videoaulas de Matemática com tradução em Libras*, o qual foi apelidado pelo grupo como *MathLibras*, nome usado até o momento. O financiamento ficou ativo no período entre junho de 2017 e junho de 2019 (Grützmann; Alves; Lebedeff, 2020; Grützmann; Lebedeff; Alves, 2019).

Desde seu início o *MathLibras* vem se desenvolvendo e ganhando espaço na UFPel. Atualmente compreende a pesquisa *Educação Matemática Inclusiva: MathLibras e outros entrelaçamentos* e o projeto de extensão *MathLibras - Anos VI e VII*. É uma proposta que agrega duas unidades acadêmicas da instituição, estando vinculado ao Departamento de Educação Matemática do Instituto de Física e Matemática (DEMAT/IFM), tendo como parceira a área de Libras do Centro de Letras e Comunicação (CLC). Também é parceira do *MathLibras* a Escola Especial Bilíngue Professor Alfredo Dub, localizada em Pelotas, a qual atende alunos da cidade e região.

Voluntários e bolsistas de diferentes áreas compõem a equipe do *MathLibras*. Atualmente³ participam professores surdos e ouvintes das áreas de Educação Matemática e Libras. Os bolsistas, num total de três, são dois acadêmicos do Curso de Cinema de Animação e um do Curso de Cinema e Audiovisual. Ainda compõem a equipe quatro professoras da escola parceira.

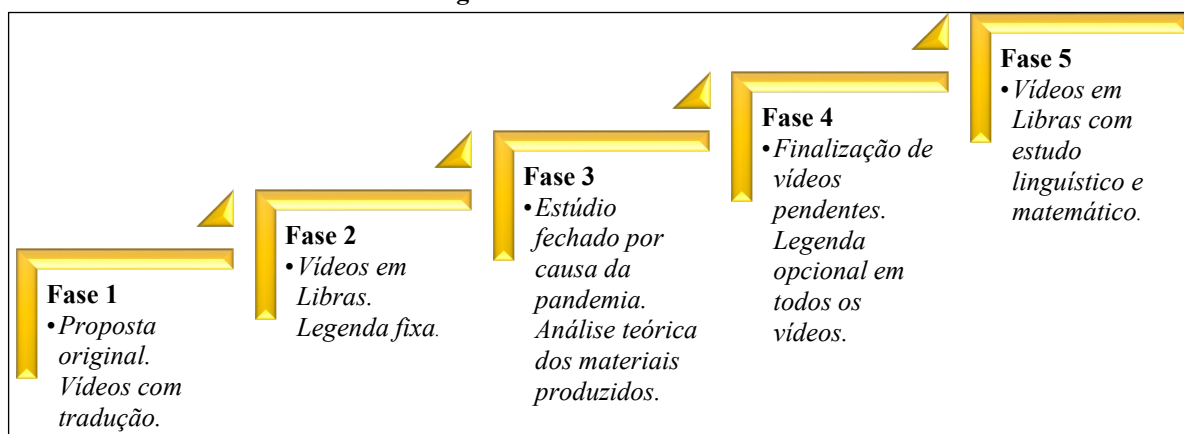
O objetivo original do *MathLibras* era produzir videoaulas de matemática básica e traduzi-las para a Libras. Porém, logo após as primeiras gravações, o grupo percebeu que a proposta não contemplava diretamente a pessoa surda, pois não havia uma produção “para”, e sim somente uma tradução, pois “não basta interpretar e/ou traduzir em Libras, conteúdos e estratégias metodológicas pensadas para o ensino de Matemática para ouvintes. Os surdos

³ Dados referentes a 20/10/2025.

necessitam de uma ação pedagógica que atenda às suas particularidades” (Nogueira, 2013, contracapa).

Desta inquietação, parte da equipe visitou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 2018, buscando orientações para compreender melhor o processo de produção de materiais didáticos para a comunidade surda. Assim, nesse período de sete anos, várias mudanças aconteceram até chegarmos ao que vem sendo produzido hoje. Portanto, o *MathLibras* passou por quatro fases, estando atualmente na quinta, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Fases do *MathLibras*.

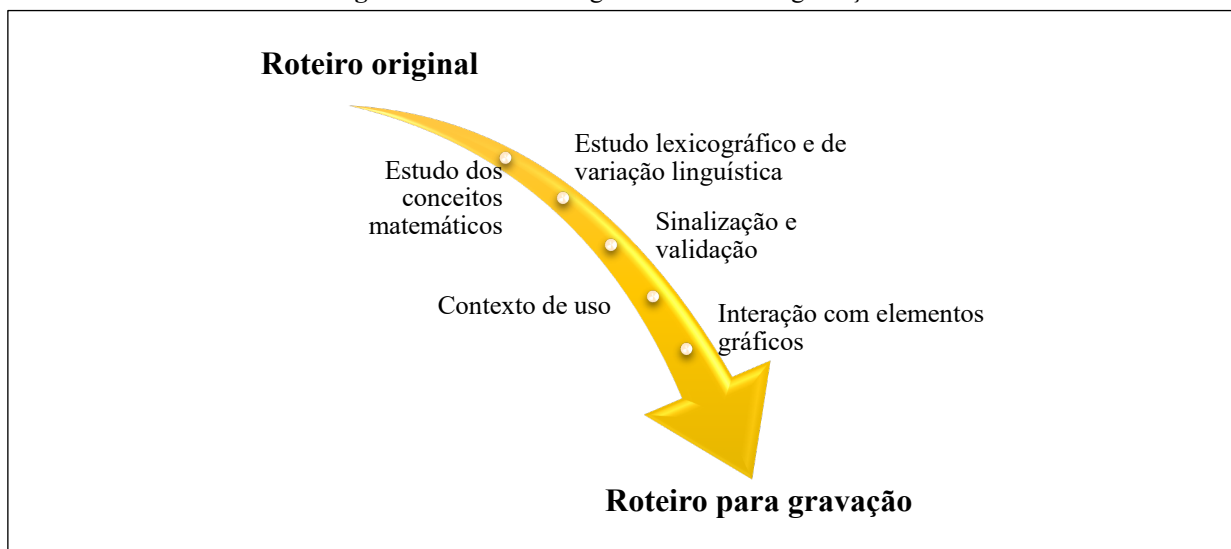


Fonte: As autoras, 2025.

Destaca-se que na Fase 3 o estúdio foi fechado em função da pandemia e, no contexto da UFPel, de março de 2020 a julho de 2022 não houve possibilidades de encontros presenciais. O retorno das atividades deu-se somente em agosto de 2022.

Como o *MathLibras* encontra-se na Fase 5, é esta que será apresentada, dando ao leitor o conhecimento sobre a produção atual. Esta perpassa uma discussão linguística e matemática antes da gravação, simultaneamente com a análise técnica, com foco nas animações que serão inseridas, ou seja, os componentes visuais que têm como objetivo, além da ilustração, contribuir para a compreensão dos conceitos matemáticos. Neste momento a equipe participa da reunião, de forma colaborativa, a qual acontece pela manhã, às terças-feiras. Em uma reunião se estuda um roteiro do vídeo e, preferencialmente, na reunião seguinte ocorre a gravação do mesmo. O processo de produção dos vídeos segue os elementos apresentados na Figura 2.

Figura 2: Do roteiro original ao roteiro de gravação.



Fonte: As autoras, 2025.

A equipe do *MathLibras* pensa e produz os roteiros dos vídeos a partir da Libras e da visualidade surda, de acordo com a proposta de Lebedeff (2017), considerando os elementos que contribuem e asseguram uma metodologia de trabalho dos conceitos fundamentais da Matemática visando a compreensão linguística, ao respeitar os aspectos intrínsecos da comunicação visual com pessoas surdas.

No Quadro 1 são apresentados os 12 vídeos sobre a temática “comparação”, sendo que se tem mais dois em processo de edição. Todos os vídeos são da Fase 5.

Quadro 1: Vídeos do *MathLibras* sobre comparação.

Vídeo	Publicado
V34 - Vamos Comparar?	Mar/23
V35 - Comparando Bonecas	Abr/23
V36 - Comparando Trens	Abr/23
V52 - A Casa de Bonecas – Comparando em cima e embaixo	Out/23
V53 - A Casa de Bonecas – Comparando Perto e Longe	Out/23
V54 - A Casa de Bonecas – Comparando dentro e fora	Out/23
V55 - Comparando Lápis de Cor	Dez/23
V56 - Comparando Árvores	Dez/23
V57 - Comparando Velas	Dez/23
V68 - Comparando Balões	Abr/24
V69 - Comparando Objetos - Leve e Pesado	Jul/24
V70 - Comparando os escorregadores	Ago/24

Fonte: Organização das autoras, 2025.

Assim, neste artigo, busca-se apresentar a análise de um dos vídeos sobre comparação,

V57, cujo foco é a espessura: fino e grosso. Porém, antes, será feito uma discussão sobre o ensino de Matemática para o surdo.

O ensino de matemática para o surdo

O ensino de Matemática, num contexto amplo, precisa ter significado para o estudante. Esse fato é válido considerando todo e qualquer aluno, incluindo também aqueles de grupos minoritários, como é o caso da pessoa surda, pertencente a uma comunidade linguística minoritária em nosso país.

Porém, é importante que essa Matemática seja pensada considerando que o surdo se comunica, em sua maioria, pela Libras, considerando-a como língua de instrução, sua língua natural, pois “por meio da língua de sinais o surdo é capaz de produzir conhecimentos tão organizados quanto os ouvintes” (Bueno, 2021, p. 37). Assim, as aulas de Matemática precisam ser ministradas diretamente em Libras, ou caso isso não seja possível, com a presença de um Tradutor Intérprete de Língua de Sinais.

Nogueira (2023, p. 17), na apresentação da obra *Surdez, inclusão e matemática - volume II*, salienta que hoje “defendemos [que] ações didáticas que legitimem, no sentido de *reconhecer, respeitar e valorizar* as necessidades educacionais específicas dos surdos, contribuem para elevar o ensino de Matemática da turma toda”. Ou seja, a partir de várias pesquisas que vem sendo realizadas considerando as especificidades da comunidade surda, não são só os alunos surdos ganham no processo de ensino e aprendizagem, mas todos os colegas.

É importante destacar que muitas crianças surdas podem ter atrasos em seu desenvolvimento, especialmente relacionados a comunicação, pois “deixam de ser estimulados em sua língua materna no período que corresponde ao desenvolvimento da linguagem e, quando chegam a idade escolar, as instituições escolares ainda não se encontram preparadas na íntegra para trabalhar com essa especificidade linguística” (Bueno, 2021, p. 47). Esse atraso é decorrente da falta de comunicação com sua família, pois “a maioria das crianças surdas (cerca de 95% dessa população) nasce em contextos familiares de ouvintes que desconhecem a Libras ou têm dificuldade para aceitá-la” (Lacerda; Santos; Martins, 2019, p. 29). E, em consequência dessa aquisição muitas vezes tardia da língua de sinais, a construção de conceitos e o processo da aprendizagem podem ficar comprometidas, incluído aí os conceitos matemáticos, como relatam Nunes *et al.* (2013, p. 265):

a defasagem das crianças surdas em matemática talvez possa ser explicada pela frequência limitada de interações que estimulem o desenvolvimento do raciocínio matemático antes de seu ingresso na escola. Preocupados com a linguagem, os adultos a seu redor talvez não focalizem a atenção necessária para promover a construção de conceitos matemáticos informais.

De forma a oportunizar essa interação com a Matemática é que os vídeos do *MathLibras* são produzidos em Libras, com uma variação linguística e prosódia adequadas ao público infantil. Busca-se a produção de materiais de qualidade que, assim como a pesquisa de Bueno (2023, p. 126), procuram “ensinar desde o cotidiano, ou seja, a partir de uma situação problema que logo seja contrastada com a teoria”, apresentando uma matemática lúdica e visual. Assim, os vídeos têm como foco o ensino da Matemática, mas também contribuem para a aquisição da língua de sinais.

O objetivo do *MathLibras* é produzir vídeos de Matemática em Libras, sem a janela de tradução. Ou seja, o ator que vai interagir com o público, apresentando o conceito matemático, deve ser sinalizante. Com isso o aluno surdo tem acesso ao material didático em sua primeira língua (L1). A proposta de produzir vídeos vem ao encontro das especificidades da comunidade surda, pois a Libras é uma língua visual, facilmente apresentada em vídeos. Ainda, concorda-se com Ferrés (1996, p. 15): “o audiovisual não é primordialmente uma questão de meios, mas de linguagem”. E, passadas quase três décadas dessa obra, a proposta de Ferrés (1996) é ainda mais atual, uma vez que a produção e o acesso aos vídeos hoje são acessíveis a todos, a partir dos smartphones, sendo um recurso que auxilia e facilita a comunicação em Libras entre os surdos e os ouvintes sinalizantes.

A produção realizada no projeto *MathLibras* está focada em planejar e produzir materiais para o ensino de Matemática em Libras, e não em realizar uma tradução do que já é feito em Português para o público ouvinte. Existem diferenças que precisam ser respeitadas e consideradas ao propor um material didático para a comunidade surda, dentre elas a perspectiva da pedagogia visual⁴. Conforme Taveira e Rosado (2017, p. 25), “a pessoa surda em contato inicial com a língua de sinais necessita de linguagem visual com a qual possa interagir para construir significados”. Ainda,

as situações lúdicas sempre estiveram presentes na vida das crianças,

⁴ A Pedagogia Visual usada na Educação de Surdos consiste na exploração de “várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos ‘olhares’ aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o ‘saber’ e a ‘abstração’ do pensamento imagético dos surdos”. Ver: Pedagogia visual/sinal na educação de surdos, de A. R. S. Campello, p. 130. In: Estudos surdos II, (org.) R. M. Quadros e G. Perlin, 2007, p. 100-131.

funcionando como instrumento de desenvolvimento e construção do conhecimento de si e da realidade. Ou seja, a criança aprende brincando, com criatividade e diversão, pois é de atividades que ela vai interligando seu mundo interno com as realidades (Pinto, 2013, p. 34).

Assim, os vídeos propostos buscam respeitar a visualidade e a ludicidade, a partir de histórias ou situações do cotidiano da criança. Em relação aos conteúdos, a apresentação do conceito de comparação, um dos sete processos mentais básicos definidos por Lorenzato (2006), é fundamental para a construção do conceito de número, pois comparar “envolve noções elementares como a de tamanho, de distância e de quantidade, com as quais as crianças convivem desde cedo” (Lorenzato, 2006, p. 98).

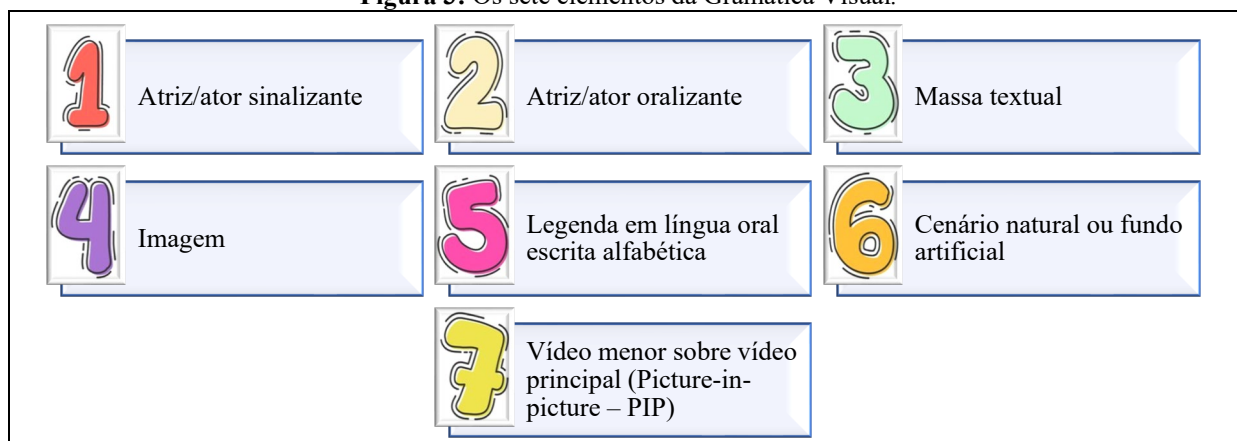
Assim, comparar é um conceito a ser explorado já na Educação Infantil, como descrito na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos documentos normativos na educação. O Campo de Experiência *Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações* apresenta: “(EI03ET01) Estabelecer relações de *comparação* entre objetos, observando suas propriedades” (Brasil, 2018, p. 51), entre outras habilidades.

Enfim, existe uma preocupação de que os alunos surdos, desde o ingresso no ambiente escolar, tenham a oportunidade de estudar sobre comparação em sua própria língua, buscando uma compreensão deste conceito matemático.

A metodologia

A metodologia neste artigo é a análise de um vídeo a partir da Gramática Visual para vídeos sinalizados, composta por sete elementos (Figura 3).

Figura 3: Os sete elementos da Gramática Visual.



Fonte: Adaptado de Rosado e Taveira (2022).

O/a ator/atriz sinalizante é o sujeito que utiliza a língua de sinais como língua principal para comunicar-se, ou seja, para transmitir a mensagem no vídeo. Ele/a pode ser surdo ou ouvinte. Já o/a ator/atriz oralizante é o que utiliza a oralidade como língua principal para a comunicação. A massa textual refere-se a parte escrita, e pode ser um título ou subtítulo, ou ainda um texto mais extenso, de acordo com a proposta do vídeo. As imagens podem ser ilustrações, desenhos, pinturas, fotografias ou gráficos. A legenda em língua oral escrita alfabética é o texto que reproduz a fala do sujeito oralizante ou do sujeito sinalizante, no nosso caso, em português. O cenário natural ou fundo artificial é o cenário no fundo que aparece no vídeo. E, por fim, a inserção de um vídeo menor sobre vídeo principal, o *picture-in-picture* (Rosado; Taveira, 2022).

Os sete elementos apresentados por Rosado e Taveira (2022) têm por objetivo auxiliar na análise das produções de vídeos sinalizados em línguas de sinais por meio da captura de uma imagem (frame), levando em consideração as unidades elementares da composição da Gramática Visual, o que será apresentado na sequência, a partir de oito frames.

As combinações de elementos inseridos nos frames indicados pelos autores para serem utilizados nos vídeos sinalizados reúnem características que, de acordo com usuários surdos, não são poluídos e permitem a compreensão do texto em Libras.

Análise e discussão do V57 - Comparando Velas

Nesta seção será analisada a Gramática Visual utilizada no vídeo V57 - Comparando Velas, tendo como parâmetro de análise os sete elementos básicos trazidos por Rosado e Taveira (2022). Deste modo, foram selecionados alguns frames do vídeo, que pertence ao acervo do *MathLibras* e está disponível no YouTube⁵. Cabe salientar que a logomarca do projeto, localizado no canto superior, é fixa em todos os vídeos a partir de 2023, por isso não foi considerado na análise.

Começamos com uma descrição do vídeo V57 - Comparando Velas, que tem a duração de 3min07seg. Inicia com a abertura padrão, apresentando os personagens e o logo do *MathLibras*. Na sequência aparece a atriz sinalizante, que apresenta o *MathLibras*, fazendo o sinal do projeto. Levi e Sara aparecem em tela, a atriz diz “oi” e pergunta “Vamos comparar”? Eles sinalizam que sim com a cabeça e a atriz diz que tem alguns desafios. A atriz sai da tela e aparece o título do vídeo. A atriz volta e pede para eles observarem a imagem das duas velas, e

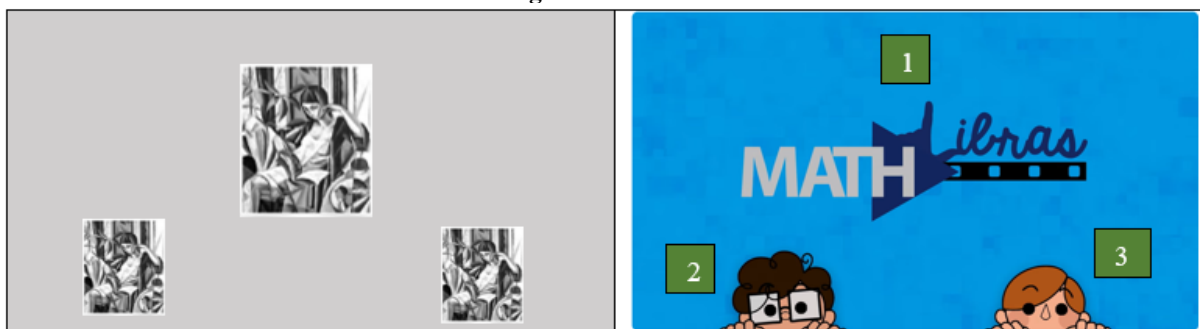
⁵ Canal *MathLibras*: <https://www.youtube.com/@mathlibras6223>.

pede para o telespectador observar também. A atriz compara as alturas, indicando que são iguais. Depois compara a espessura, indicando que são diferentes, sendo uma grossa e a outra fina. A atriz explica ao Levi e à Sara que ao comparar as velas podem encontrar características iguais e outras diferentes e pergunta se entenderam, sendo que eles respondem “sim”. Questiona também se o telespectador entendeu. Depois a atriz faz uma revisão, indicando que as alturas são iguais e a espessuras são diferentes. Termina questionando se o telespectador já usou uma vela, lembrando que são perigosas e precisam ser usadas na presença de um adulto. Por fim, pergunta se gostaram do vídeo e convida para curtir o canal e assistir outros vídeos. A atriz sai de cena e entra a tela com os créditos.

A partir da descrição do vídeo, na sequência apresentamos os oito frames selecionados. Para a análise será utilizado o mesmo padrão adotado pelos autores Rosado e Taveira (2022) em seu livro, sendo na direita apresentadas as telas capturadas do vídeo em análise, e na esquerda, a inserção da representação icônica do quadro original.

No Frame 1 (Figura 4), o quadro possui o logo do projeto ao centro (1), e os dois personagens abaixo, um à esquerda (2) e o outro à direita (3). Essa abertura é padrão nos vídeos a partir do V37, de julho de 2023. O fundo é neutro e não considerado. Além disso, a padronização da abertura auxilia o aluno a identificar os vídeos do projeto e ter uma referência.

Figura 4: Frame 1.

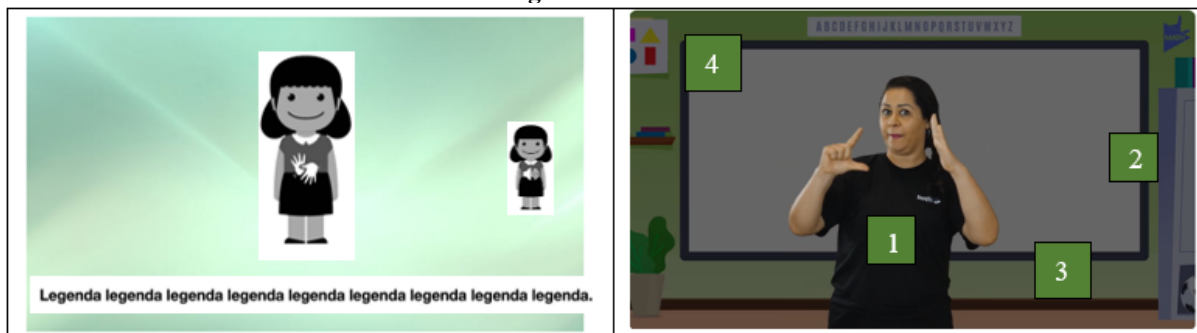


Fonte: As autoras, 2025.

Levi e Sara são os dois personagens do *MathLibras*, criados em 2018 e que aparecem nos vídeos, ora juntos, ora separados, para interação com a atriz sinalizante. Os personagens passaram por um *redesign*, no ano de 2023 (Medeiros *et al.*, 2023). Nesta mudança, Levi e Sara começaram a fazer alguns sinais em Libras.

No Frame 2 (Figura 5), o quadro apresenta a atriz sinalizante (1), a atriz oralizante (2), representada pelo áudio, a legenda (3) (opcional) na parte de baixo e um fundo artificial (4), representando uma sala de aula. A atriz sinalizante tem um corte em meio primeiro plano.

Figura 5: Frame 2.

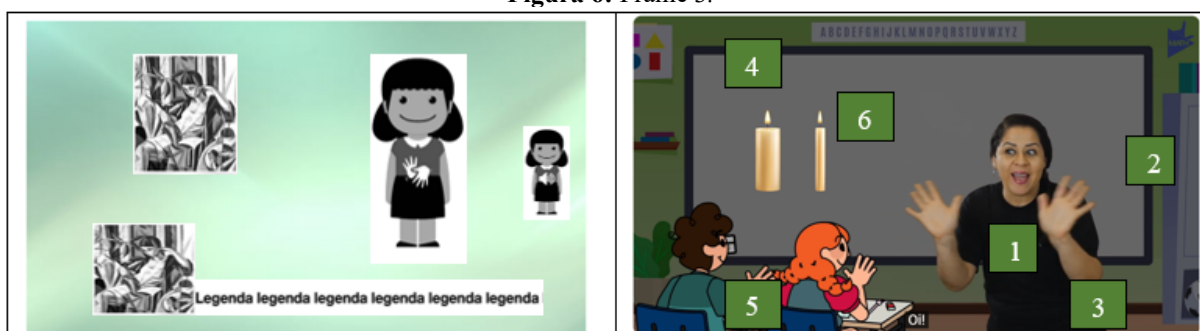


Fonte: As autoras, 2025.

Nesse quadro a atriz está apresentando o nome e o sinal do *MathLibras*, indicando o logo na camiseta, uniforme padrão dos vídeos. A legenda é opcional, podendo ou não ser ativada no YouTube. Ela é editada pensando em como auxiliar o aluno surdo, em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa como sua L2 na modalidade escrita (Martins; Lacerda, 2016), bem como auxiliar os ouvintes que estão aprendendo Libras e se utilizam da mesma para fazer a relação entre a oralização e os sinais.

No Frame 3 (Figura 6), o quadro apresenta a atriz sinalizante deslocada para a direita (1), a atriz oralizante (2), a legenda (3), na parte de baixo, um fundo artificial (4), representando uma sala de aula e duas imagens (5) e (6). A atriz sinalizante tem um corte em meio primeiro plano.

Figura 6: Frame 3.



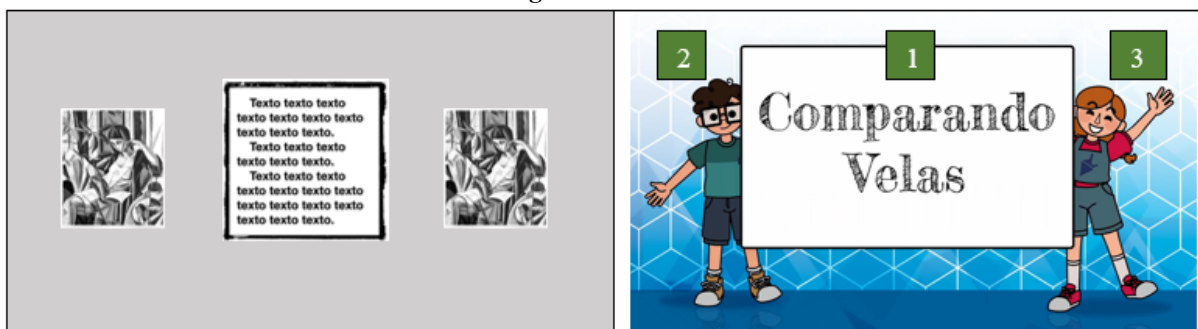
Fonte: As autoras, 2025.

Nesse *frame*, Levi e Sara estão sentados e interagem com a atriz a partir de um aceno de mãos e, na sequência, sinalizam “sim” com um movimento de cabeça. A inclusão dos personagens sinalizando é recente, a partir do trabalho desenvolvido pelo bolsista do curso de Cinema de Animação em 2023.

No Frame 4 (Figura 7), o quadro possui uma massa textual (1) de duas linhas, ao centro,

e duas imagens, uma à esquerda (2) e outra à direita (3) da massa textual.

Figura 7: Frame 4.

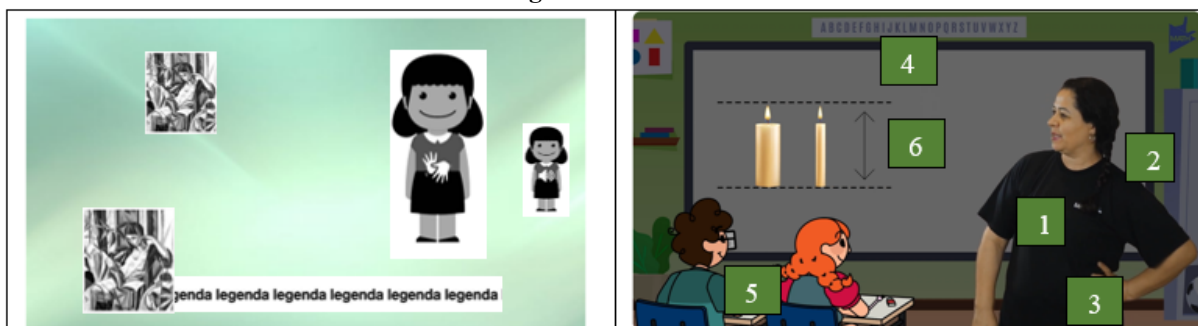


Fonte: As autoras, 2025.

Nesse *frame*, a massa textual refere-se ao título do vídeo. Ainda, no lado esquerdo, aparece o Levi (imagem), e, no lado direito, aparece a Sara (imagem) - personagens do projeto. A tela com o título dos vídeos é padrão.

No Frame 5 (Figura 8) são os mesmos elementos descritos no Frame 3, porém com uma pequena complementação na imagem 6.

Figura 8: Frame 5.



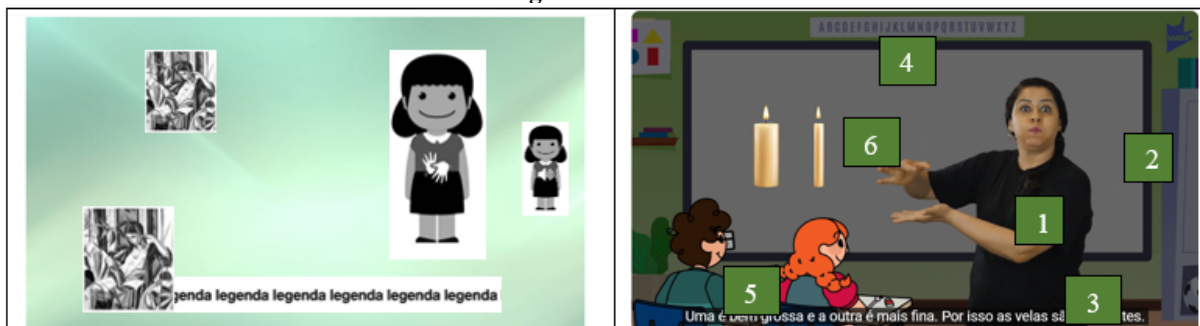
Fonte: As autoras, 2025.

A comparação feita entre as velas, inicialmente, é em relação à altura. Cunha e Montoito (2021, p. 21) afirmam que “Todas as noções matemáticas necessitam de *comparação*. *Comparar* é estabelecer diferenças e semelhanças”.

A proposta de começar pela altura é identificar o elemento que se imagina mais habitual entre as crianças. As “filas” na escola começam pelo “mais alto” ou “mais baixo”, por exemplo. Porém, na sequência outro critério será analisado, sendo este o objetivo principal de comparação, a espessura.

No Frame 6 (Figura 9) também são os mesmos elementos do Frame 3, porém destaca-se que é na sinalização da atriz que o elemento comparativo espessura é indicado.

Figura 9: Frame 6.

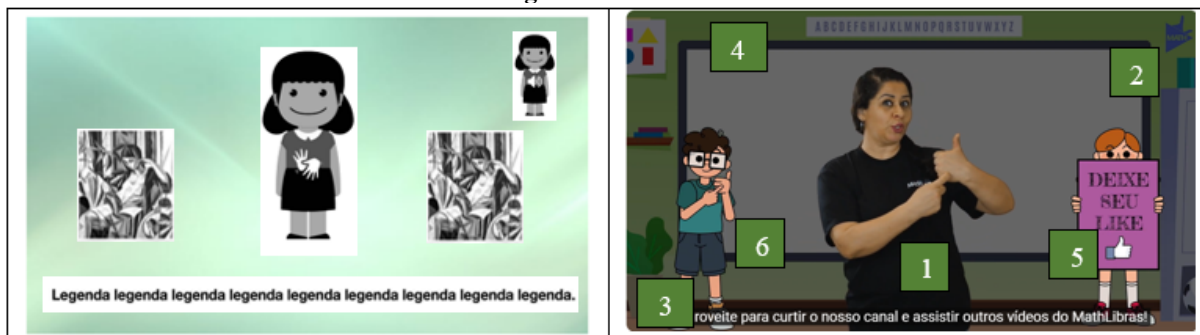


Fonte: As autoras, 2025.

A expressão facial é um dos cinco parâmetros que regem a língua de sinais, junto com configuração de mãos, movimento, localização ou ponto de articulação e orientação (Lacerda; Santos; Martins, 2019). A expressão facial, ou expressões não manuais de forma mais abrangente, são movimentos da face, olhos, cabeça ou outros que mostram/intensificam o que está sendo sinalizado. A atriz, em nosso vídeo, faz o sinal de grosso e fino com as mãos, complementado pelo movimento das bochechas murchas (fino) e cheias (grosso).

No Frame 7 (Figura 10), aparece a atriz sinalizante centralizada (1), a atriz oralizante (2), a legenda (3), o fundo (4), e duas imagens, uma à direita (5) e outra à esquerda (6).

Figura 10: Frame 7.



Fonte: As autoras, 2025.

Nesse *frame*, já ao final do vídeo, a atriz convida o espectador para “curtir” o canal *MathLibras* e, na sequência, assistir outros vídeos do projeto. Levi está indicando a ação de curtir enquanto Sara segura a placa com “Deixe seu *like*”.

No Frame 8 (Figura 11), aparecem os créditos do vídeo, que são apresentados de forma padrão, alterando somente a/o atriz/ator sinalizante e oralizante. A cada tela aparecem as funções e a equipe responsável. O quadro possui uma massa textual central (1), que se refere ao nome da surda atriz sinalizante, e duas imagens, uma à esquerda (2) e outra à direita (3).

Figura 11: Frame 8.



Fonte: As autoras, 2025.

Após a apresentação e análise de alguns frames do vídeo escolhido podemos destacar alguns elementos significativos do processo:

- Os vídeos do *MathLibras* mantêm um padrão na abertura e no encerramento, com a inserção dos logos, que foi modificado ao longo do tempo. Isso mostra a preocupação do grupo com a identidade e a identificação do projeto;

- Há uma vestimenta padrão, estilo “uniforme”, com o uso de uma camiseta preta pela atriz sinalizante, na qual é indicado o logo do *MathLibras* no início;

- O vídeo apresenta legenda opcional em língua portuguesa, sendo este um dos sete elementos descritos por Rosado e Taveira (2022);

- O vídeo apresenta a atriz oralizante, outro elemento da gramática visual usada nesta análise, a partir da inserção do áudio, o que auxilia o público ouvinte (professores e familiares) que está interagindo com a comunidade surda;

- Neste vídeo aparecem poucos elementos visuais, de forma a manter um ambiente limpo e não poluído visualmente, especialmente em função do público-alvo, crianças surdas a partir da Educação Infantil. Essas imagens visam contribuir para a compreensão do conceito em questão.

A equipe do *MathLibras* está sempre em busca de novas produções, porém, como o trabalho é feito em grande parte por voluntários, o processo é lento. Assim, o projeto já tem algumas contribuições para as áreas da Educação Matemática e da Educação de Surdos e, ainda, de toda uma comunidade usuária da Libras. Fica o incentivo e o desafio para que mais professores, alunos e pesquisadores se envolvam com a temática.

Considerações finais

O projeto *MathLibras* tem produzido seus materiais a partir de um estudo comprometido entre as áreas da Educação Matemática, da Educação de Surdos e da Libras, considerando os aspectos técnicos da gravação, edição e animação, de forma a desenvolver vídeos com conceitos matemáticos básicos para o ensino das crianças surdas em sua primeira língua - as quais, por vezes, chegam no meio escolar sem ter tido experiências e vivências que os auxiliem nessa construção.

Teve-se como objetivo analisar o vídeo V57 - Comparando Velas do *MathLibras*, sobre o conceito de comparação, com base na Gramática Visual, proposta por Rosado e Taveira (2022). Desta análise, sugere-se que pautar os pressupostos dessa gramática na produção de vídeos é significativo, pois os seus elementos constitutivos para os vídeos digitais em línguas de sinais, performam um guia para os pesquisadores e professores que produzem vídeos em Libras, de qualquer área do conhecimento, incluindo a Matemática.

Referências

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

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

BRASIL. **Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 4 ago. 2021.

BUENO, R. R. **Ensino de matemática para alunos surdos**. Curitiba: Appris, 2021.

BUENO, R. R. O ensino de matemática para surdos: prática pedagógica de professores. *In*: NOGUEIRA, C. M. I.; BORGES, F. A. (org.). **Surdez, inclusão e matemática, vol. II**. Curitiba: CRV, 2023, p.121-130.

CUNHA, A. V.; MONTOITO, R. **Baú da vovó: processos mentais para a aprendizagem do conceito de número**. Curitiba: CRV, 2021.

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GRÜTZMANN, T. P.; ALVES, R. S.; LEBEDEFF, T. B. Pedagogia visual na educação de surdos: uma experiência com o ensino da matemática no *MathLibras*. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 51-74, 2020.

GRÜTZMANN, T. P.; LEBEDEFF, T. B.; ALVES, R. S. Recursos visuais para o ensino de matemática: uma discussão sobre o *MathLibras*. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro. n. 52, p.86-106, jul-dez. 2019.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Libras: aspectos fundamentais**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

LEBEDEFF, T. B. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 33-50.

LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 21, v. 2, p. 163-178, maio/ago. 2016.

MEDEIROS, I. R.; BOHN, K. W.; GOMES, G. H. P.; LEBEDEFF, T. B.; GRÜTZMANN, T. P. Análise e redesign dos personagens do projeto *MathLibras* para fins didáticos. *In*: CEG – CONGRESSO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. 9. 2023. **Anais [...]**. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, p. 1-4, 2023.

MERTZANI, M. Livros imagem sinalizados para alfabetização em língua de sinais. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 22, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/937/552>. Acesso em: 11 out. 2025.

NOGUEIRA, C. M. I. (org.). **Surdez, inclusão e matemática**. Curitiba: CRV, 2013.

NOGUEIRA, C. M. I. Apresentação. *In*: NOGUEIRA, C. M. I.; BORGES, F. A. (org.). **Surdez, inclusão e matemática, vol. II**. Curitiba: CRV, 2023. p. 17-23.

NUNES, T.; EVANS, D.; BARROS, R.; BURMAN, D. Promovendo o sucesso das crianças surdas em Matemática: uma intervenção precoce. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**, v. 8, n. 11, p. 263-275, 2013.

PINTO, M. A. S. **Minha tabuada em língua brasileira de sinais - LIBRAS**. 4. ed. Manaus, 2013.

ROSADO, L. A. S.; TAVEIRA, C. C. **Gramática visual para os vídeos digitais em línguas de sinais**. Rio de Janeiro: INES, 2022.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. S. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *In*: LEBEDEFF, T. B. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 17-47.

Sobre as autoras

Thaís Philippen Grützmann: Pós-Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM/UEPG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestre em

Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Matemática e Linguagem; em Educação - ênfase na Educação de Surdos; e em Serviço de Atendimento Educacional Especializado, ambas pela UFPel. Licenciada em Matemática pela UFPel. Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras-Libras e Literatura Surda pela UFPel. Professora Associada da UFPel. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT/UFPel). Integrante do Grupo de Pesquisa “GEEMAI – Grupo de Estudo em Educação Matemática com ênfase nos Anos Iniciais”. Coordenadora da Projeto *MathLibras* (Site: <https://wp.ufpel.edu.br/mathlibras> e Canal: <https://www.youtube.com/@mathlibras6223>).
E-mail: thaisclmd2@gmail.com.

Tatiana Bolivar Lebedeff: Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Formação de Professores em Educação a Distância pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Licenciada em Educação Especial com habilitação em Deficientes da Audiocomunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Associada da UFPel. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPel). Participa do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos / GIPES. Coordenadora Adjunta do *MathLibras*.
E-mail: tblebedeff@gmail.com.

Recebido em: 20 de outubro de 2025

Aprovado em: 23 de dezembro de 2025

Plataformas digitais como dispositivos de vigilância nas escolas públicas do Paraná

Digital platforms as surveillance devices in Paraná public schools

Las plataformas digitales como dispositivos de vigilancia en las escuelas públicas de Paraná

Raquel Pereira Rodrigues Leite¹

Célio Rodrigues Leite²

Resumo: O artigo analisa a expansão das plataformas digitais no sistema educacional público do Brasil, especialmente no Paraná, onde mais de 20 plataformas foram implementadas pela Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR), muitas desenvolvidas por grandes corporações privadas. Embora essas ferramentas sejam apresentadas como inovações, os impactos no cotidiano escolar ainda exigem uma crítica aprofundada. A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, investiga o funcionamento dessas plataformas, destacando seus efeitos sobre a autonomia dos docentes e a experiência dos estudantes. Os resultados revelam que a plataformização tende a promover a padronização, ranqueamento e vigilância, interferindo negativamente na autonomia pedagógica.

Palavras-chave: Plataformização da educação; Vigilância digital; Autonomia docente.

Abstract: This article analyzes the expansion of digital platforms in the Brazilian public education system, especially in Paraná, where more than 20 platforms have been implemented by the State Secretariat of Education (Seed-PR), many developed by large private corporations. Although these tools are presented as innovations, their impacts on daily school life still require in-depth scrutiny. The research, qualitative and descriptive in nature, investigates the functioning of these platforms, highlighting their effects on teacher autonomy and student experience. The results reveal that platformization tends to promote standardization, ranking, and surveillance, negatively impacting pedagogical autonomy.

Keywords: Platformization of education. Digital surveillance. Teacher autonomy.

Resumen: Este artículo analiza la expansión de las plataformas digitales en el sistema educativo público brasileño, especialmente en Paraná, donde la Secretaría de Estado de Educación (Seed-PR) ha implementado más de 20 plataformas, muchas de ellas desarrolladas por grandes corporaciones privadas. Si bien estas herramientas se presentan como innovaciones, su impacto en la vida escolar cotidiana aún requiere un análisis exhaustivo. La investigación, de carácter cualitativo y descriptivo, indaga en el funcionamiento de estas plataformas, destacando sus efectos en la autonomía docente y la experiencia del alumnado. Los resultados revelan que la plataformización tiende a promover la estandarización, la clasificación y la vigilancia, lo que afecta negativamente la autonomía pedagógica.

Palabras clave: Plataformación de la educación. Vigilancia digital. Autonomía docente.

Introdução

A incorporação de plataformas digitais no cotidiano das escolas públicas brasileiras tem se intensificado nos últimos anos. No estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação

¹ UFPR; PUC/PR

² SEED/PR

(Seed-PR) implementou mais de 17 plataformas educacionais, como Desafio Paraná, Redação Paraná e Matemática Paraná, que representam um investimento de mais de R\$150 milhões em contratos firmados de 2021 a 2024 (Israel, 2024). Embora apresentadas como ferramentas de inovação, engajamento e melhoria do desempenho escolar, tais plataformas também têm despertado preocupações relacionadas à vigilância digital, ao controle sobre os docentes e à reconfiguração da experiência pedagógica nas redes públicas. Somam-se a esse cenário políticas de vigilância, como sistemas de reconhecimento facial, ainda sem garantias legais plenas para a proteção de dados de crianças e adolescentes (Tavares *et al.*, 2023).

A adoção de plataformas educacionais, geralmente desenvolvidas por grandes empresas de tecnologia ou fundações privadas, implica não apenas uma mudança nos instrumentos didáticos, mas também na lógica de gestão da educação pública, promovendo processos de padronização, ranqueamento e coleta massiva de dados (Vieira; Soares; Ferraro, 2025). Tais práticas se alinham a políticas neoliberais de performatividade, afetando a autonomia docente e transformando estudantes em usuários monitorados por métricas (Wilke; Feijó, 2023; Barbosa; Alves, 2023).

Além disso, dispositivos de vigilância (como reconhecimento facial, rastreamento de frequência e análise automatizada de comportamento) vêm sendo implementados em escolas públicas sem avaliações robustas de impacto ou discussões democráticas sobre seus efeitos (Tavares *et al.*, 2023). Essa arquitetura de vigilância, frequentemente justificada como medida de segurança ou controle pedagógico, reconfigura a função social da escola e impõe novos modos de governamentalidade digital (Foucault, 2013; Han, 2018). Contudo, apesar do crescimento dessas práticas, ainda são escassas as pesquisas empíricas que investigam como tais dispositivos operam no cotidiano das escolas estaduais do Paraná e quais são suas implicações concretas para professores e estudantes.

Este artigo busca preencher essa lacuna ao investigar como as plataformas digitais utilizadas nas escolas públicas do Paraná funcionam como artefatos de controle e vigilância, com ênfase em seus impactos sobre a autonomia docente e a experiência educativa. A pergunta de pesquisa que orienta esta investigação é: de que forma as plataformas digitais implementadas pela Secretaria de Educação do Paraná (Seed-PR) operam como mecanismos de controle e vigilância? Para respondê-la, propõem-se como objetivos específicos: (i) relatar os impactos do uso dessas plataformas sobre a autonomia docente e o processo de ensino-aprendizagem; e (ii) mapear as práticas de vigilância digital adotadas e suas justificativas institucionais.

A relevância da pesquisa se justifica pelo avanço de tecnologias de vigilância no espaço escolar, muitas vezes legitimadas por discursos de inovação, eficiência e meritocracia. Em 2025, casos de adoecimento e morte de docentes da rede estadual do Paraná intensificaram o debate sobre as pressões institucionais associadas às plataformas. Dessa forma, este artigo propõe um debate sobre a interseção entre educação, tecnologia e poder, problematizando os efeitos da plataformização no contexto escolar sob a perspectiva foucaultiana de instituição disciplinar. Ao focar no caso específico do Paraná, a pesquisa, de caráter qualitativo e descritivo, mobiliza análise documental e observação participante para compreender as dinâmicas locais de implementação dessas tecnologias e suas consequências subjetivas, políticas e pedagógicas, a fim de fomentar uma reflexão mais ampla sobre o futuro da escola pública.

Referencial teórico

O avanço da tecnologia ampliou o acesso à informação e interconectou estudantes e docentes por meio de diferentes dispositivos digitais. Para possibilitar o acesso a essas tecnologias digitais, as mantenedoras das instituições escolares – nesse caso, o Governo do Estado do Paraná – optaram por firmar parcerias com as *big techs*. Na rede pública do Paraná, foram adotadas plataformas como Desafio Paraná, Leia Paraná, Redação Paraná e Sala Virtual (Israel, 2024). Apesar de serem batizadas com nomes em língua portuguesa e reforçarem o nome do Estado, a maior parte dessas plataformas é fornecida por grandes empresas internacionais que dominam o mercado tecnológico. Outra questão se refere aos valores investidos nesses contratos. O Estado investiu, somente na Plataforma Educacional Gamificada de Matemática (*Matific*), R\$10.368.000,00 para o período de 24/01/2023 a 23/01/2025 (Israel, 2024). Em relação à Plataforma Educacional de Língua Inglesa, o valor é ainda maior, ultrapassando R\$15 milhões. Na ausência de regulação clara, os dados educacionais coletados por essas plataformas passam a compor um ativo valioso para o mercado digital, deslocando o foco da formação escolar para a extração de valor dos dados (Tavares *et al.*, 2023).

A implementação das plataformas *Leia Paraná* e *Redação Paraná* foi apresentada pelo Governo do Estado do Paraná como política pública voltada ao fortalecimento do letramento digital, em consonância com as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), especialmente no que se refere ao uso crítico e ético das tecnologias digitais. De acordo com Magalhães Ribeiro e Braga (2023), essas plataformas foram introduzidas com

o propósito de incentivar práticas de leitura, escrita e criatividade no ambiente digital, contribuindo para a ampliação das ferramentas pedagógicas disponíveis aos docentes. No entanto, ao serem analisadas à luz do conceito de plataformização da educação (Vieira; Soares; Ferraro, 2025; Van Dijck; Poell; De Wall, 2018), essas ferramentas revelam uma dimensão adicional: operam não apenas como instrumentos didáticos, mas como dispositivos sociotécnicos que capturam dados, organizam fluxos escolares e impõem lógicas de performatividade e controle. A retórica de inovação e alinhamento à BNCC, portanto, pode mascarar a adesão forçada a currículos padronizados mediados por algoritmos.

Além do comprometimento desses recursos, que já são escassos na educação, surgem outros desafios iminentes, pois as *big techs* possuem poder econômico e influência que podem superar a capacidade de regulamentação dos Estados nacionais, dificultando a aplicação de leis e a proteção de direitos. O controle das ações realizadas por estudantes, professores, pedagogos e equipe diretiva é diário e constante. Esse controle se inicia pelo registro de frequência dos estudantes, realizado por meio da captação de imagem pelas câmeras acopladas ao *Kit Educatron*, que inclui câmeras e equipamentos tecnológicos integrados, ferramentas de *Business Intelligence* (BI), usadas para monitorar o desempenho dos estudantes e a gestão escolar.

A plataformização fragmenta a autonomia docente, como argumentam Vieira; Soares e Ferraro, 2025, ao dizer que as plataformas, ao padronizarem a organização do tempo didático e dos conteúdos, reduzem o papel do professor a executor de tarefas previamente definidas por sistemas automatizados. “A relação com as *big techs* acarreta assimetria de poder e ausência de transparência nos processos de contratação e uso dos dados educacionais dos estudantes e professores” (Israel, 2024, p. 12). Essas plataformas são adotadas sem a devida transparência contratual e sem garantias legais para a proteção dos dados sensíveis coletados nas redes públicas de ensino (Intervozes, 2023). Isso rompe com os princípios da gestão democrática da escola pública e compromete a capacidade crítica e criativa dos educadores na mediação dos saberes, princípios legais da gestão democrática (Brasil, 1996).

A autonomia docente constitui dimensão central do trabalho pedagógico e implica capacidade decisória sobre métodos, tempos e mediações. A plataformização, entretanto, tensiona essa autonomia ao subordinar a prática educativa a indicadores gerencialistas. Do ponto de vista dos estudantes, os efeitos também são significativos. Segundo Wilke e Feijó (2023), a plataformização estimula práticas escolares baseadas na lógica do “aluno-produto”, com foco em resultados e metas, esvaziando a experiência formativa e colaborativa da

aprendizagem. A escola torna-se, assim, um espaço orientado para a eficiência e não para o diálogo, a dúvida e o pensamento crítico, pilares fundamentais da educação emancipadora.

A plataformização da educação é compreendida como um processo sociotécnico no qual plataformas digitais passam a estruturar, mediar e condicionar práticas educacionais, substituindo ou sobrepondo-se a processos pedagógicos tradicionais (Van Dijck; Poell; De Wall, 2018). Este fenômeno vem sendo debatido, especialmente a partir da expansão das tecnologias digitais no contexto escolar e da crescente presença de grandes corporações tecnológicas no setor público educacional (Wilke; Feijó, 2023; Barbosa; Alves, 2023). Essas plataformas operam como infraestruturas normativas que vão além da mediação técnica, promovendo lógicas de controle, performatividade e monitoramento contínuo.

Dessa forma, o primeiro conceito central que fundamenta este estudo é o de plataformização, entendido não apenas como digitalização do ensino, mas como uma reconfiguração estrutural dos modos de ensinar, avaliar, registrar e governar a educação (Van Dijck; Poell; De Wall, 2018; Gillespie, 2018). Vieira; Soares e Ferraro, 2025 argumentam que a plataformização impõe uma pedagogia algorítmica baseada em dados, engessando a mediação docente e moldando a aprendizagem por critérios de eficiência e gamificação. Além da padronização dos conteúdos e da lógica meritocrática, a plataformização do ensino também promove uma reorganização do trabalho docente. Israel (2024) argumenta que os professores passam a atuar sob um modelo empresarial de gestão, em que a vigilância constante, a cobrança por desempenho e a pressão por resultados se sobrepõem à autonomia pedagógica. Esse novo arranjo se insere em uma lógica neoliberal digital que subordina a prática educativa a princípios de produtividade, eficiência e controle algorítmico, deslocando o foco da formação crítica para a mensuração de metas. Segundo a autora, há um esvaziamento do sentido do trabalho docente, que passa a ser regido por lógicas externas à educação, afetando diretamente a saúde mental e a capacidade criativa dos professores. Como reforça o material formativo da APP-Sindicato (2023), a gamificação atua como técnica de governo sobre corpos estudantis e docentes, privilegiando lógicas de recompensa, competição e mensuração contínua. No mesmo sentido, Carneiro (2023) identifica que o uso dessas tecnologias transforma os sujeitos escolares em consumidores de conteúdo padronizado, fragilizando a relação pedagógica e reduzindo a complexidade da formação escolar a métricas quantitativas.

O segundo conceito é o de vigilância digital, abordado nos estudos como um conjunto de práticas sociotécnicas que monitoram, registram e processam comportamentos individuais por meio de tecnologias digitais (Bauman; Lyon, 2014). Essa vigilância ocorre tanto de forma

visível quanto invisível, materializando-se em funcionalidades como rastreamento de acessos, avaliação automatizada, tempo de permanência nas plataformas e arquivamento contínuo de dados pessoais (Carneiro, 2023). A vigilância educacional contemporânea está vinculada a discursos de segurança, meritocracia e *accountability*, mas atua, segundo Vichi (2023), como parte de um aparato de controle psicopolítico (Han, 2018) que condiciona os corpos e as subjetividades escolares ao desempenho constante.

O terceiro conceito mobilizado neste estudo é o de poder disciplinar, que auxilia na compreensão de como as escolas operam como instituições disciplinares modernas, nas quais a vigilância e o controle do tempo, do espaço e do comportamento são articulados por meio de dispositivos normativos. Segundo Foucault (2013, p. 126), esses mecanismos “[...] permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade”. Ele também afirma que a disciplina fabrica corpos “dóceis”, aumentando as forças do corpo em “termos econômicos de utilidade” e diminuindo essas mesmas forças em “termos políticos de obediência” (Foucault, 2013, p. 182). A escola se torna um lugar onde o poder disciplinar produz saber, é aceito e praticado por todos os membros da instituição escolar numa relação hierárquica. Portanto, exercer pressão constante sobre os alunos para que todos deem atenção aos estudos, façam as tarefas e respeitem as normas é parte de um sistema punitivo com função normalizadora.

Os estudos convergem ao apontar que essas três dimensões - plataformização, vigilância e poder disciplinar - se articulam para formar um ecossistema educacional orientado pela lógica da gestão de dados e da performatividade. Os docentes passam a ser responsabilizados por resultados medidos por algoritmos, o que contribui para um cenário de precarização do trabalho docente e de desprofissionalização da prática pedagógica. Ao mesmo tempo, os estudantes são transformados em objetos de observação contínua, com sua aprendizagem avaliada por parâmetros automatizados e descontextualizados.

O avanço dessas tecnologias sem regulação adequada pode consolidar um modelo educacional centrado no controle algorítmico. Carneiro (2023) e Vichi (2023) defendem que, para além de uma crítica técnica, é necessário compreender esses dispositivos como parte de uma racionalidade política que reconfigura os sentidos da escola, do ensinar e do aprender. Trata-se de uma disputa simbólica e material pelo futuro da educação pública, que exige resistência crítica e reinvenção das práticas pedagógicas frente à colonização digital do cotidiano escolar.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, voltada à investigação de como as plataformas digitais utilizadas nas escolas públicas do Paraná operam como artefatos de controle e vigilância, com ênfase em seus impactos sobre a autonomia docente e a experiência educativa. O percurso metodológico contempla análise documental e observação participante.

Para isso, o estudo utiliza como fonte a pesquisa “Plataformização da Educação”, realizada pelo Instituto Paraná de Opinião (IPO), a pedido da Associação dos Professores do Paraná (APP-Sindicato, 2023a, 2023b, 2023c), que coleta a percepção de docentes da rede estadual sobre as plataformas educacionais. Realizada em 2023 com 300 professores e professoras, por meio de questionário *online*, investigou o uso e os efeitos das plataformas digitais no cotidiano escolar e foi divulgada em três relatórios (Parte I, Parte II e Parte III). Adicionalmente, foram analisados documentos institucionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR), incluindo contratos públicos de aquisição de plataformas, normativas de uso, planos de ensino vinculados às tecnologias e comunicados oficiais. Inclui-se ainda o relato de experiência de um dos autores deste artigo, docente atuante em escola pública estadual, registrado por meio de observação participante, com o objetivo de captar aspectos do cotidiano escolar que não são evidenciados nos documentos oficiais. O registro da experiência, articulado à observação participante, contribui para a compreensão dos efeitos concretos da plataformização no cotidiano escolar, complementando os dados obtidos por meio documental e secundário.

Achados e discussão dos resultados

A análise dos materiais empíricos revela uma forte presença de mecanismos de vigilância no ambiente educacional, centrados na dimensão do **Controle, Autonomia docente e Experiência escolar**. Especialmente na plataformização da educação pública do Paraná, há uma imposição de metas e uso obrigatório de plataformas digitais, que resultam em um ambiente de monitoramento constante, cobrança por resultados, assédio moral e abuso de autoridade, impactando a rotina dos professores e a sua carga de trabalho. As ferramentas tecnológicas registram dados de acesso, desempenho e tempo de uso, sendo utilizadas como critérios de avaliação, o que naturaliza uma disciplina que reduz as práticas pedagógicas a

tarefas padronizadas, muitas vezes prejudicando o aprendizado e limitando a autonomia docente. Além disso, o uso de tecnologias de vigilância, como reconhecimento facial, reforça o controle físico e comportamental, aprofundando o distanciamento nas relações na escola. As percepções sobre essas práticas diferem entre gestores e professores, sendo que os primeiros tendem a ver as plataformas de forma mais positiva, enquanto os professores experimentam impactos negativos mais intensamente, evidenciando uma desigualdade de poder e reforçando uma lógica tecnocrática que limita a autonomia e a liberdade pedagógica.

Para além do registro de acessos, desempenho e tempo de uso, as plataformas incorporam geolocalização, controle de frequência online, armazenamento massivo de dados e feedbacks automatizados. Naturalizadas sob a retórica da eficiência, tais funcionalidades normatizam comportamentos e padronizam a mediação pedagógica, convertendo o acompanhamento formativo em monitoramento contínuo orientado por métricas.

No contexto da rede pública estadual do Paraná, os dados da pesquisa realizada pelo IPO revelam um cenário marcado por tensões entre inovação tecnológica e precarização das condições de ensino. Essas limitações estruturais impactam diretamente a vivência escolar de professores e estudantes. A exigência de adaptação constante a novos sistemas e a crescente complexidade dos procedimentos técnicos afetam o cotidiano docente, tornando a experiência escolar mais burocratizada e menos centrada nas relações pedagógicas. Outro aspecto que emerge da análise empírica é o modo como a presença escolar passou a ser vigiada e registrada digitalmente.

Segundo os dados da Parte III da pesquisa (Instituto, 2023c), 82% dos professores consideram o sistema de reconhecimento facial pior do que a chamada manual, o que indica uma resistência à substituição de práticas tradicionais por mecanismos automatizados de controle. Na observação participante, registra-se que a requisição de presença dos docentes ocorre por meio de um “ID” vinculado à unidade escolar, enquanto a frequência dos alunos é monitorada por sistemas de reconhecimento facial e relatórios gerados por ferramentas de *Business Intelligence*. Essas práticas contribuem para a intensificação da vigilância no ambiente escolar, afetando a espontaneidade das interações e gerando sensação de constante avaliação.

A observação participante de um dos autores, com 46 anos de experiência na rede estadual, corrobora esse quadro ao relatar visitas recorrentes de equipes pedagógicas para verificar o uso das plataformas e o cumprimento de metas. Esse procedimento desloca a ênfase do planejamento didático para o acompanhamento procedimental, reforçando lógicas de *accountability* e estreitando a autonomia situacional do docente. A escolarização digital, nesse

contexto, tem produzido uma relação instrumental e fragmentada com o conhecimento, mediada por tarefas mecanizadas que pouco dialogam com a realidade dos estudantes.

Além das dificuldades de acesso e da qualidade duvidosa da experiência de aprendizagem, a pesquisa também destaca a pressão sobre os docentes para que obtenham resultados quantificáveis. Adicionalmente, destaca-se o impacto das políticas de progressão automática e recuperação intensiva, como o programa “Se Liga”. A orientação para que alunos com desempenho insatisfatório sejam aprovados ao final do ano, independentemente de sua trajetória formativa, introduz uma lógica de “aprovação por produtividade”, que desconsidera os processos reais de aprendizagem e deslegitima o esforço docente. Tal como Lima (2021) alerta, trata-se de uma racionalidade gerencial embutida em sistemas digitais que, sob o pretexto de eficiência, produzem injustiças pedagógicas e fragilizam os vínculos entre professores, alunos e o próprio sentido da escola.

A experiência escolar, descrita nos dados da pesquisa e na observação participante, aponta para uma reconfiguração profunda da vida nas escolas públicas, marcada pela intensificação da vigilância, pela padronização das práticas pedagógicas e pela sobreposição de metas quantitativas aos processos formativos. A plataformização, embora apresentada como solução tecnológica para os desafios educacionais contemporâneos, têm operado como um vetor de controle e despersonalização, afetando tanto o cotidiano dos docentes quanto a experiência dos estudantes. Esse cenário impõe a necessidade de reavaliar criticamente as formas de incorporação das tecnologias na educação, buscando preservar a centralidade das relações humanas, da autonomia pedagógica e do compromisso ético com a aprendizagem.

Considerações finais

O estudo revelou que, embora as plataformas digitais sejam apresentadas como ferramentas de inovação pedagógica e eficiência administrativa, sua aplicação tem reproduzido dinâmicas de controle hierárquico, padronização de práticas e intensificação da vigilância sobre docentes e estudantes. Os principais achados da pesquisa indicam que no contexto paranaense a plataformização tem reduzido a autonomia docente, comprometido a qualidade das interações pedagógicas e contribuído para o adoecimento físico e mental dos professores e professoras. As plataformas atuam menos como instrumentos pedagógicos e mais como mecanismos de mensuração e cumprimento de metas, alinhadas a uma lógica gerencialista. Nesse cenário, a tecnologia reforça uma imagem de modernização que serve à autopromoção governamental.

Embora a digitalização possa ampliar o acesso e fomentar a inovação, esses benefícios só se realizam quando inseridos em projetos pedagógicos éticos e participativos. A presente pesquisa evidencia que a adoção de plataformas, quando feita de maneira verticalizada, sem escuta da comunidade escolar, sem formação adequada e sem critérios claros de segurança e transparência, pode aprofundar desigualdades e precarizar ainda mais o trabalho docente. O problema, portanto, não está na existência da plataforma em si, mas na forma como ela é concebida, implementada e utilizada. O incentivo a tecnologias educacionais nacionais, não observado neste estudo, poderia reduzir a dependência de corporações estrangeiras e ampliar o controle social sobre dados e processos educacionais. Decisões mais participativas sobre a adoção de tecnologias são essenciais para garantir ferramentas a serviço da aprendizagem, da equidade e da valorização docente.

Entre as limitações desta pesquisa, destaca-se o recorte geográfico concentrado no estado do Paraná e o foco na percepção de docentes, o que não permite generalizações automáticas para outros contextos. Para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação dos estudos para outras redes estaduais e municipais, além da investigação dos efeitos da plataformização sobre os estudantes, especialmente em relação à sua privacidade, motivação e aprendizagem. Sugere-se aprofundar a análise das relações entre governos e *big techs* no setor educacional, incluindo contratos, critérios de escolha das plataformas e políticas de proteção de dados.

Referências

APP-SINDICATO. **Caderno de textos e debates**: programa de formação 2023. Curitiba: APP-Sindicato, 2023.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-curriculum**, v. 21, 2023, p. 1-26. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619>. Acesso em: 26 maio 2025.

BAUMAN, Z.; LYON, D. **Vigilância líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atualizada até a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em :8 jan. 2026,

CARNEIRO, E. O. L. Educação, tecnologia e Foucault: reflexões para a identidade, subjetividade e poder. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**, v,7, n. 14, p. e00091-e00091, 2023. Disponível em <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/rechso/issue/view/16>. Acesso em: 8 jan. 2026.

COLETIVO Brasil de Comunicação Social – INTERVOZES. Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE. **Plataformas educacionais: riscos e impactos para a educação pública**. São Paulo: Intervezes; FNPE, 2023. Disponível em: <https://www.intervezes.org.br/publicacoes/plataformas-educacionais-riscos-e-impactos-para-a-educacao-publica/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GILLESPIE, T. **Custodians of the Internet: platforms, content moderation, and the hidden decisions that shape social media**. New Haven: Yale University Press. 2018.

HAN, B.-C. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

INSTITUTO Paraná Opinião. Percepção dos professores sobre a plataforma da educação no Estado do Paraná - parte I. **APPSindicato**, 2023a. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Pesquisa_Plataformas_Parte_I.pdf. Acesso em 8 jan. 2026.

INSTITUTO Paraná Opinião. Percepção dos professores sobre a plataforma da educação no Estado do Paraná - parte II. **APPSindicato**, 2023b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/08/PesquisaPlataformizacaoParteII.pdf>. Acesso em 8 jan. 2026.

INSTITUTO Paraná Opinião. Percepção dos professores sobre a plataforma da educação no Estado do Paraná - parte III. **APPSindicato**, 2023c. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/08/PesquisaPlataformasParteIII.pdf>. Acesso em 8 jan. 2026

ISRAEL, C. B. Plataforma da educação no Paraná: a privatização via neoliberalismo digital. In: DENEZ, C. C. *et al.* (org.). **Não venda a minha escola: política educacional paranaense: a transformação da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debate**. Paranavaí: Unespar, 2024.

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e249276, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/>. Acesso em: 02 maio 2025.

MAGALHÃES RIBEIRO, N. C.; BRAGA, S. M. Leia Paraná e Redação Paraná: uma análise da política pública de letramento digital para os anos finais do ensino fundamental. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO – EDUCERE, p. 6940 - 6952, 2023, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2023. Disponível em: https://educere.pucpr.br/anais2023/pdf/5796210_19821_18729.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

TAVARES, C.; SIMÃO, B., MARTINS, F.; SANTOS, B., ARAÚJO, A. **Tecnologias de vigilância e educação: um mapeamento das políticas de reconhecimento facial em escolas públicas brasileiras**. São Paulo: InternetLab, 2023.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The platform society: public values in a connective world**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

VICHI, L. P. Presídios digitais: infocracia e controle psicopolítico na sociedade da informação. **Aoristo: International Journal of Phenomenology, Hermeneutics and Metaphysics**, v. 6, n. 1, p.

65-78, 2023. Disponível em file:///C:/Users/ACER/Downloads/65-78+Artigo+Dossi%C3%AA+Vichi.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

VIEIRA, L. C.; SOARES, D.; FERRARO, S. B. Plataformização e precarização da experiência de aprendizagem na educação básica. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 7, p. e16366-e16366, 2025. Disponível em <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/16366>. Acesso em 26 maio 2025.

WILKE, V. C. L.; FEIJÓ, M. S. Aspectos da plataformização educacional na educação básica brasileira: a “Escola do Cansaço” na era do Big Data. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. esp. 2, p. 418-437, 2023. DOI: 10.21728/logeion.2023v10nesp2.p418-437. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/6780>. Acesso em: 26 maio. 2025.

Sobre a autora e autor

Raquel Pereira Rodrigues Leite: Mestre e Doutoranda em Comunicação pela UFPR. Professora da graduação da PUCPR.
E-mail: raquel.leite@pucpr.br

Célio Rodrigues Leite: Professor concursado Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). Doutor em Educação (UFPR).
E-mail: celioteite118@gmail.com

Recebido em: 27 de outubro de 2025

Aprovado em: 05 de janeiro de 2026

Formação continuada para professores que ensinam matemática através de uma sequência didática permeada por tecnologias digitais

Continuing education for teachers who teach mathematics through a teaching sequence permeated by digital technologies

Formación continua para profesores que enseñan matemáticas mediante una secuencia didáctica impregnada de tecnologías digitales

Daniella Cassia de Amorim Ferreira¹

André Cotelli do Espírito Santo²

Paulo Victor Rodrigues de Carvalho³

Resumo: A pesquisa foi desenvolvida a partir da necessidade de realizar um trabalho com os alunos do 6º ano, que chegam com lacunas referentes às quatro operações básicas da Matemática. O objetivo é analisar uma formação continuada na qual as quatro operações são trabalhadas de maneira significativa, por meio de uma sequência didática inovadora. A investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa realizada com professores da rede pública de Niterói/RJ. Os resultados apontam que a formação continuada levou os professores a repensarem estratégias pedagógicas para preencher as lacunas referentes ao conteúdo abordado. Conclui-se que uma formação continuada para utilização da tecnologia para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental é necessária para melhorar a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Formação continuada de matemática; Tecnologia digital; Sequência didática.

Abstract: This research was developed from the need to work with 6th-grade students who arrive with gaps in their understanding of the four basic mathematical operations. The objective is to analyze a continuing education program in which the four operations are addressed meaningfully through an innovative teaching sequence. The investigation is characterized as qualitative research conducted with teachers from the public school system in Niterói/RJ. The results indicate that the continuing education program led teachers to rethink pedagogical strategies to fill the gaps in their knowledge of the content covered. It is concluded that continuing education in the use of technology for teachers in the early years of elementary school is necessary to improve the quality of teaching.

Keywords: Continuing education in mathematics; Digital technology; Teaching sequence.

Resumen: Esta investigación surgió de la necesidad de trabajar con estudiantes de sexto grado que presentan deficiencias en su comprensión de las cuatro operaciones matemáticas básicas. El objetivo es analizar un programa de formación continua que aborda las cuatro operaciones de forma significativa mediante una secuencia didáctica innovadora. La investigación se caracteriza por ser cualitativa, realizada con docentes del sistema escolar público de Niterói/RJ. Los resultados indican que el programa de formación continua indujo a los docentes a replantear sus estrategias pedagógicas para subsanar las deficiencias en su conocimiento del contenido impartido. Se concluye que la formación continua en el uso de la tecnología para docentes de los primeros años de la educación primaria es necesaria para mejorar la calidad de la enseñanza.

Palabras clave: Formación continua en matemáticas; Tecnología digital; Secuencia didáctica.

¹ Centro UniCarioca

² Centro UniCarioca

³ Centro UniCarioca

Introdução

Como relatam Holanda, Freitas e Rodrigues (2020), é perceptível que os alunos estão chegando ao 6º ano do Ensino Fundamental (EF), com dificuldades no que se refere à resolução das quatro operações básicas da Matemática, o que acaba sendo um complicador na solução de situações-problema. Mendes e Sousa (2020) corroboram com o exposto e apontam ser esse o maior desafio vivenciado por professores dos anos finais do EF, chamando atenção para o fato de que, sem o domínio das quatro operações básicas, não há garantia de aprendizado, pois elas servem de base para o entendimento dos demais conteúdos da disciplina. Nesse contexto, o problema está na dificuldade encontrada pelos alunos do 6º ano do EF na resolução das quatro operações básicas da Matemática e na resolução de problemas do cotidiano vinculados a essas operações.

A aprendizagem significativa, em que o processo de ensino e aprendizagem da Matemática desprestigia a mecanização e a memorização, possibilita ao aluno relacionar o conteúdo com situações concretas. Oliveira (2022) aponta o uso de jogos como uma proposta pedagógica eficaz, pois permite ao aluno desenvolver a capacidade de aprender o conteúdo e oferece ao professor variadas oportunidades de apresentar conceitos básicos da Matemática. Assim, Brum, Vieira e Ferreira (2023) destacam a adoção, em suas práticas cotidianas, de materiais manipuláveis, pois, quando nos referimos à linguagem matemática, muitas vezes não compreendida pelo aluno, o ensino apenas por meio de palavras não é suficiente para a aprendizagem do conteúdo.

Tendo em vista uma Educação Matemática transformadora, que tenha por base os princípios da aprendizagem significativa, Maroquio (2021) aponta que, em relação ao ensino da Matemática, as sequências didáticas podem ser um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, pois, por meio de atividades variadas, auxiliam o aluno a consolidar e ampliar os conceitos, procedimentos e representações simbólicas, tendo como ponto de partida a resolução de problemas práticos que, quando resolvidos, conferem significado aos conceitos matemáticos.

Silva (2020) acredita que a formação continuada do professor de Matemática na direção da aprendizagem significativa pode ser o caminho para o enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem da disciplina, pois possibilita que o professor crie “pontes” entre o aluno e o conhecimento a ele apresentado, gerando segurança, e garantindo seu aprendizado.

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma sequência didática cujo tema central é o ensino das quatro operações básicas e das situações-problemas a elas relacionadas, utilizando como recursos materiais manipuláveis e tecnologias digitais. O objetivo é a realização de uma Formação Continuada (FC) direcionada a professores de Matemática e de Apoio Especializado da rede pública de ensino de Niterói/RJ, com o propósito de apresentar uma abordagem inovadora, na qual as quatro operações são trabalhadas de maneira significativa, superando o ensino tradicional e a mera memorização de conceitos.

Fundamentação teórica

Holanda, Freitas e Rodrigues (2020) apontam que o processo de ensino e aprendizagem da Matemática tem passado por mudanças constantes e, apoiados em literaturas da área, destacam que o professor, ao ter o total domínio do conteúdo e de novos métodos de ensino que possibilitem uma aprendizagem mais significativa, viabiliza ao aluno adquirir novos conhecimentos e perceber que a Matemática está presente em seu cotidiano. Moreira (2017) destaca que a aprendizagem significativa é aquela, com sentido, compreensão e domínio, podendo ser transferida e aplicada em novos contextos.

Segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), desenvolvida por David Ausubel em 1963, o aluno aprende e retém novas informações quando existem, em seu cognitivo, conceitos relevantes que sirvam como ponto de ancoragem para essas aprendizagens, modificando, assim, significativamente, sua estrutura cognitiva (Moreira, 2011). O autor acrescenta que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação possui uma estrutura lógica e, por meio da interação com conceitos relevantes já estruturados no cognitivo do aluno, nomeado por Ausubel (2003) de subsunçores, é assimilada, elaborada e incorporada por ele.

Moreira (2011) apresenta a definição de aprendizagem mecânica de Ausubel como aquela em que novas informações são aprendidas sem, ou com pouca associação a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno. O autor chama atenção para a necessidade da aprendizagem mecânica quando há ausência de subsunçores e ressalta que Ausubel recomenda o uso de organizadores prévios, definidos como informações apresentadas ao aluno antes do conteúdo a ser aprendido, para que sirvam de âncora à nova aprendizagem e produzam subsunçores que facilitem aprendizagens posteriores. Sobre memorização, Ausubel (2003) afirma que, no estudo da tabela de multiplicação, a aprendizagem significativa deve

ocorrer simultaneamente ao processo de memorização, pois o aluno deve, primeiro, compreender o processo de construção da tabuada para, depois, memorizá-la de forma significativa.

Moreira (2011) destaca algumas condições para que a aprendizagem significativa ocorra e enumera, como primeira, a necessidade de que o conteúdo a ser aprendido seja logicamente significativo para o aluno e que ele consiga relacioná-lo de forma não arbitrária e não literal. A segunda condição está relacionada à motivação do aluno para aprender o novo conteúdo de maneira substantiva e não arbitrária, pois, mesmo que o material tenha um potencial significativo, se a intenção do aluno for apenas memorizá-lo de forma literal, não se alcançará o objetivo de uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a Sequência Didática (SD) justifica-se como um meio de viabilizar a aprendizagem significativa, sendo um instrumento eficaz, que deve ser planejado com o objetivo de dar significado à aprendizagem por meio da contextualização com o cotidiano, gerando, assim, o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, como apontam Marcílio e Tinoco (2021). Zabala (1998, p. 18) define Sequência Didática como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos". Partindo desse princípio, não se pode pensar em uma SD como a mera realização de várias atividades sem conexão entre si, sem um objetivo pedagógico específico conhecido por todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem, como afirma Arantes (2022).

Na elaboração de uma SD inovadora, apontamos a relevância de utilizar como recursos os materiais manipuláveis e as tecnologias digitais, pois eles possibilitam novas formas de interação com o conhecimento, favorecendo uma aprendizagem mais ativa e significativa.

Nessa perspectiva, Brum, Vieira e Ferreira (2023) afirmam que o material manipulável não é um objeto de distração para o aluno; ele deve estar sempre relacionado ao conteúdo a ser abordado pelo professor, servindo como ponto de partida para a conceituação teórica. Silva *et al.* (2024) enfatizam que o uso de materiais manipuláveis desenvolve o processo de abstração de ideias e facilita a resolução de problemas matemáticos, além de despertar a curiosidade e o interesse nos alunos.

Para que ocorra um aprendizado significativo, que possibilite ao aluno relacionar o conteúdo com situações concretas, Silva e Abar (2023) afirmam que a gamificação tem a

capacidade de engajar e motivar os alunos por meio da ludicidade e do divertimento, aumentando sua participação, motivação e desempenho durante as aulas.

Nesse sentido, para que a utilização de materiais manipuláveis e de tecnologias digitais gere um aprendizado verdadeiramente significativo, é necessária a oferta de formação continuada para professores, pois essa contribui decisivamente para uma Educação Matemática transformadora, baseada nos princípios da aprendizagem significativa.

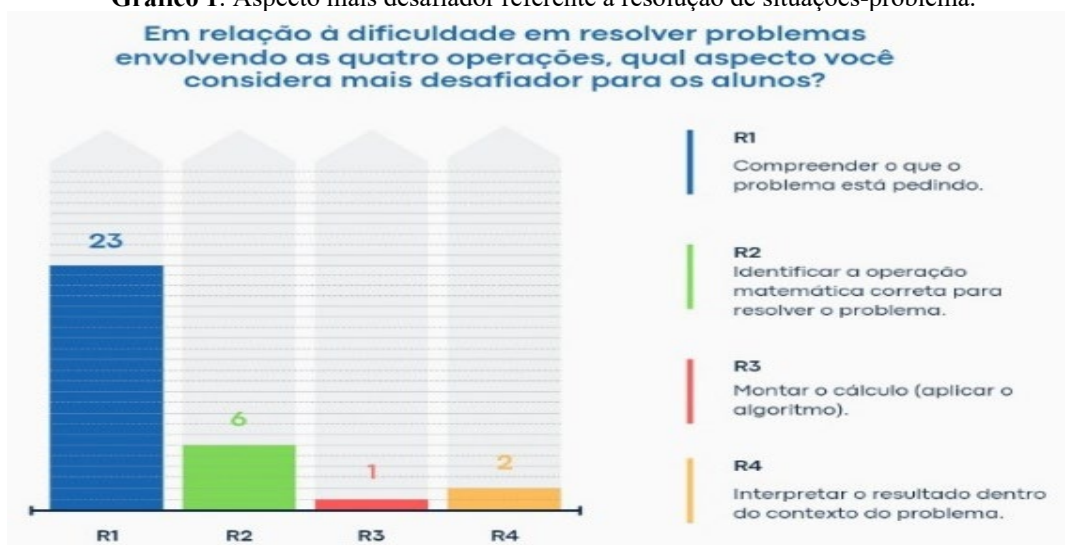
Formação continuada com professores que ensinam matemática: sequência didática permeada pelas tecnologias digitais e materiais manipuláveis

A formação continuada desenvolvida nesta pesquisa aconteceu de forma híbrida, baseada no material didático produzido pela primeira autora deste estudo, em formato de *e-book*, com professores de Matemática e de Apoio Especializado dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) da rede pública de Niterói/RJ. Nela, foi apresentada a fundamentação teórica da pesquisa atual e aplicada a sequência didática (SD), cujo recorte e fundamentação estão apresentados a seguir.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa com professores de Matemática dos anos finais do EF. O questionário foi desenvolvido por meio do *Google Forms*, com a finalidade de compreender a visão dos professores da rede pública de ensino sobre as dificuldades que seus alunos enfrentam na resolução dos algoritmos e das situações-problema das quatro operações básicas.

Quando o questionamento foi direcionado à resolução de situações-problema envolvendo as quatro operações básicas, demonstrado no gráfico 1, a maioria revelou que os alunos não compreendem o que o problema está pedindo e, conseqüentemente, qual operação deve ser utilizada para solucioná-lo, além da dificuldade em resolver os algoritmos. Isso indica que eles não possuem o conhecimento dos significados das operações, o que é primordial para a resolução e elaboração de situações-problema em diversos contextos, além de evidenciar a importância da aprendizagem significativa da resolução dos algoritmos.

Gráfico 1: Aspecto mais desafiador referente à resolução de situações-problema.



Fonte: Produzido pelos autores (2025).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) aponta que as quatro operações básicas não devem ser abordadas como uma simples repetição de procedimentos de algoritmos com o objetivo de memorização. A BNCC (Brasil, 2017) enfatiza, ainda, a compreensão dos diferentes significados e a aplicação de cada operação em situações do cotidiano dos alunos.

Sobre as operações, Ramos (2013) destaca que as ideias de juntar e acrescentar, embora ambas se refiram à adição, são ações distintas e exigem, para a devida compreensão por parte do aluno, competências e habilidades diferentes. Já Teixeira (2015), expõe uma ordem para a apresentação dos significados da subtração aos alunos: em primeiro lugar, a ideia de retirar, seguida das ideias de completar e comparar e, por último, a de separar, que tem como base um determinado critério (gênero, cor etc.). Ramos (2013, p.75) ainda descreve as ideias de multiplicação como uma multiplicação aditiva, sendo “ações que envolvem várias vezes a mesma quantidade” e como configuração retangular, relacionada à ideia de área, com a organização em linhas e colunas. Com relação aos dois significados da divisão, Fischbein *et al.* (1985) descrevem a divisão por compartilhamento, que consiste em repartir uma quantidade em partes iguais, e a divisão por medição, cujo objetivo é saber quantas vezes uma determinada quantidade cabe dentro de uma quantidade maior.

Os professores justificaram, em outros questionamentos, que a dificuldade dos alunos em resolver os algoritmos das quatro operações básicas está pautada na não compreensão do sistema de numeração decimal-posicional. Isso direciona à necessidade de um trabalho de composição e decomposição na base 10, por meio do Material Dourado (MD) e do valor

posicional com o uso do Ábaco, como forma de superar o aprendizado mecânico dos algoritmos. Ribeiro e Sampaio (2025) apontam que o uso do MD possibilita ao aluno explorar a decomposição de um número e as quatro operações básicas, visualizando o processo de resolução dos algoritmos, que, para ele, é abstrato. Embora os autores não mencionem explicitamente a visualização da composição, pode-se inferir que, ao decompor, os alunos também compreendem esse processo. Melo (2021) destaca o uso do Ábaco para trabalhar com o sistema de numeração decimal, o valor posicional dos algarismos e as operações básicas, ressaltando que este último favorece um trabalho concreto, estimulante, significativo e vinculado a situações-problema, superando o aprendizado mecânico e a simples reprodução de procedimentos pré-estabelecidos.

Como afirma Ramos (2013), o domínio do sistema de numeração decimal desmistifica algumas falas comumente utilizadas no ensino dos algoritmos da adição e subtração. A autora assinala que, na adição, “não vai um para lugar nenhum” (p. 125), o que ocorre é a composição, e, na subtração, “nenhum número empresta nada para nenhum outro” (p. 125), trata-se, na verdade, da decomposição.

É importante salientar que muitos professores justificam a grande dificuldade na multiplicação e divisão como consequência do não domínio da tabuada, o que chama a atenção para o fato de que ela não pode ser vista como um conjunto de resultados a serem simplesmente decorados, mas como um conteúdo cuja construção deve ser compreendida pelos alunos.

Ao serem questionados sobre o ano de escolaridade em que os alunos apresentam maior dificuldade com as quatro operações básicas, a maioria respondeu que ocorre em todos os anos. Em decorrência do exposto, aponta-se a necessidade de um trabalho diferenciado com o 6º ano, para que essas lacunas sejam preenchidas e não afetem os anos subsequentes.

A partir dos apontamentos feitos pelos 32 professores de Matemática que responderam à pesquisa e no framework de Arantes (2022) foi desenvolvida uma SD a ser aplicada em três quinzenas. A SD considera ainda as competências e habilidades apresentadas pela BNCC (Brasil, 2017) e os referenciais teóricos que embasam o estudo.

Na primeira quinzena da aplicação da SD, como apresentado na figura 1, o objetivo principal é a aprendizagem dos significados das quatro operações básicas, para que os alunos saibam reconhecê-las nas situações-problema e resolvê-las de maneiras variadas, sem o uso dos algoritmos. Para tanto, desenvolvemos diversas propostas, dentre as quais se destacam a

O jogo “Gênio das operações” foi criado com uma proposta gamificada, utilizando o MD e o Ábaco, e será aplicado na fase com situações-problema de adição e subtração, nas quais as operações aparecem misturadas. É importante que, ao mesmo tempo em que os alunos manipulem virtualmente os recursos, também representem os algoritmos de forma escrita.

Para avaliar o aprendizado dos estudantes, propõe-se que construam seus próprios problemas e os resolvam, sendo um de adição e outro de subtração. Após o sorteio das operações no *WordWall*, destacamos a importância de o professor contextualizar a situação-problema. Essa etapa pode ser realizada em um trabalho interdisciplinar com o professor de Língua Portuguesa.

Na terceira e última quinzena, o foco central é a resolução de situações-problema envolvendo multiplicação e divisão. Nesse momento, iremos operar e chegar à resposta das situações-problema com o auxílio do MD e do Ábaco, assim como fizemos na quinzena anterior, com a adição e a subtração. Dentre as atividades desenvolvidas, destacamos os trabalhos com a tabuada e com o significado da divisão.

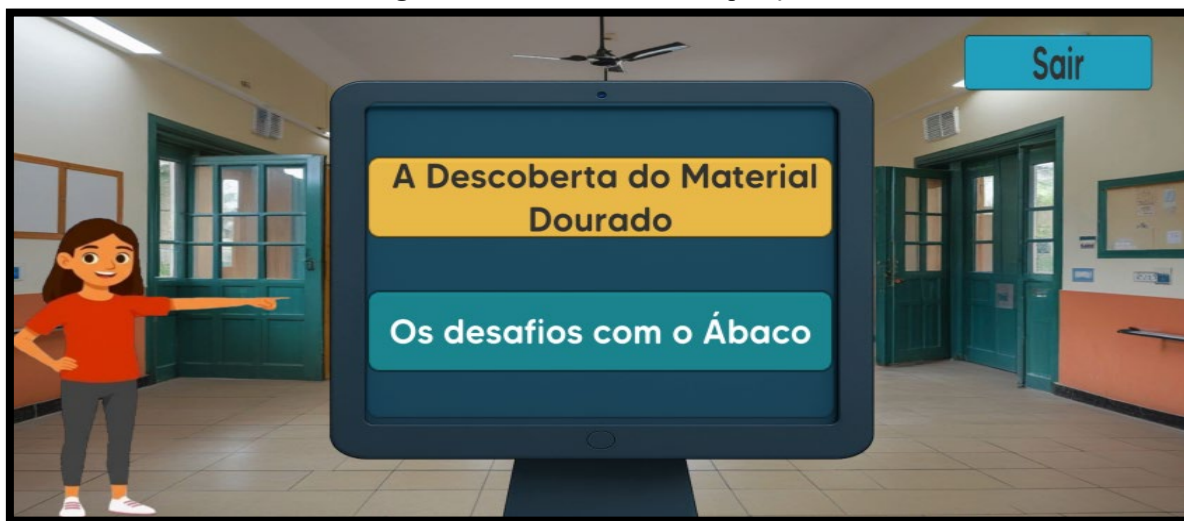
As atividades realizadas com o PowerPoint, o jogo “Gênio das Operações” e o *WordWall* para construção dos problemas seguem a mesma estrutura apresentada na segunda quinzena, apenas alterando as operações para multiplicação e divisão.

Como aponta a BNCC (Brasil, 2017), o aluno não deve apenas desenvolver a habilidade de revolver situações-problema, mas também de construí-las, exatamente como fizemos ao final da segunda e terceira quinzenas desta SD.

Jogo gênio das operações

Após uma busca na base de dados do Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave: “gamificação”, “*on-line*”, “digital”, “material dourado”, “ábaco” e “operações básicas”, não foi encontrado nenhum jogo que contemplasse nossos objetivos, que são: apresentar situações-problema ligadas ao cotidiano do aluno como ponto de partida, permitindo-lhe compreender o significado de cada operação e saber qual utilizar em cada situação, além de resolver as operações com o Material Dourado e o Ábaco, para que o aluno possa entender os passos realizados na resolução dos algoritmos e alcançar uma aprendizagem significativa.

Figura 2: Fases do “Gênio das Operações”



Fonte: Produzido pelos autores, 2025.

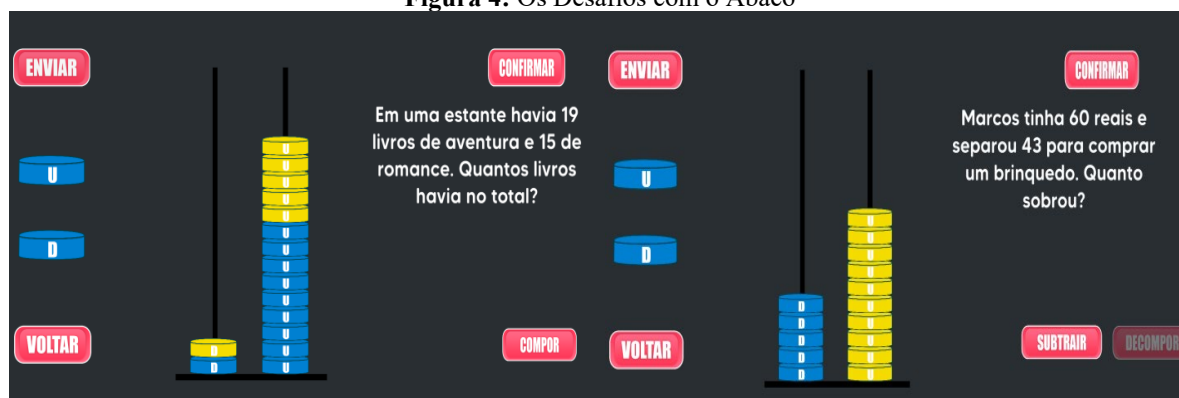
Nesse contexto, desenvolvemos o jogo “Gênio das Operações”, apresentado na figura 2, que representa uma jornada no Mundo das Operações, baseada na resolução de situações-problema envolvendo as quatro operações básicas da Matemática. Sua estrutura é dividida em duas fases: A Descoberta do Material Dourado e Os Desafios com o Ábaco. Por meio do jogo, os alunos têm a oportunidade de resolver situações-problema com o uso MD e do Ábaco, conforme demonstrados nas figuras 3 e 4, de forma gamificada, e de fazer o paralelo com as resoluções algorítmicas, utilizando a escrita.

Figura 3: A Descoberta do Material Dourado



Fonte: Produzido pelos autores, 2025.

Figura 4: Os Desafios com o Ábaco



Fonte: Produzido pelos autores, 2025.

O jogo “Gênio das Operações”, possibilita a construção significativa da resolução dos algoritmos das quatro operações básicas, pois o aluno aprende de maneira lúdica a Matemática, desmistificando a memorização de regras. Através da gamificação ele consegue visualizar o processo de composição e decomposição, e por ter como base os materiais manipuláveis, permite que consiga percorrer o caminho do concreto para o abstrato com significado.

Resultados

A Formação Continuada e a Sequência Didática foram analisadas pelos 15 professores participantes, por meio de um questionário desenvolvido no *Google Forms* e de rodas de conversa no decorrer da FC.

Os professores avaliaram que o objetivo proposto na FC estava claro, que o material didático utilizado era acessível e que os recursos tecnológicos eram adequados, o que os fizeram repensar sobre as suas estratégias de ensino e aprendizagem.

Em relação a SD, os professores concordaram que as atividades estavam alinhadas aos objetivos propostos e que a linguagem era adequada ao público-alvo. Também ressaltaram que a quantidade e o tempo de aplicação das atividades eram adequados e que os recursos digitais utilizados são de fácil acesso e capazes de despertar o interesse dos alunos.

Os professores concordaram que as atividades, ao serem desenvolvidas a partir de situações-problema contextualizadas, conforme os exemplos apresentados na figura 5, funcionam como facilitadoras da aprendizagem.

Figura 5: Apresentação da prévia da “A Jornada dos Operadores” disponibilizada pela autora

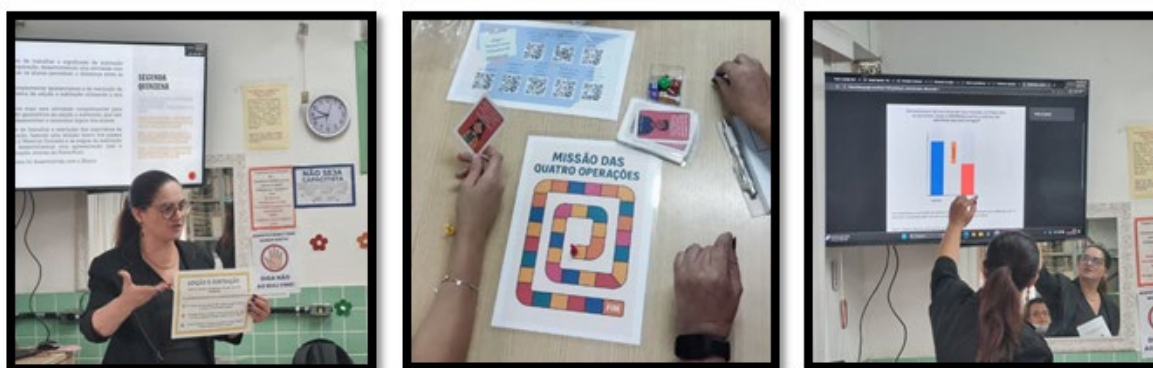


Fonte: Produzido pelos autores, 2025.

Destacaram ainda que o livro “A Jornada dos Operadores” (Ferreira, 2025), exposto na figura 6, apresenta, de forma clara e dinâmica, os significados das quatro operações.

Uma professora relatou que muitos alunos chegam ao 6º ano sem a leitura e a escrita consolidadas, e que a leitura do livro contribui não apenas com o aprendizado matemático, mas também para o avanço na alfabetização. Ela destacou a pertinência de o livro ser uma história em que os personagens vivenciam a Matemática no cotidiano, e não apenas uma sequência de situações-problema a serem resolvidas.

Figura 6: Exemplos de atividades a partir de situações-problema contextualizadas



Fonte: Produzido pelos autores, 2025.

Ao serem questionados sobre os materiais manipuláveis, jogos físicos e jogos digitais, exemplificados na figura 7, ajudarem no aprendizado significativo das quatro operações, os professores concordaram. Uma professora enfatizou que muitos docentes acreditam que os materiais manipuláveis devem ser utilizados apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

quando, na realidade, ainda são necessários nos anos finais, pois ajudam a tornar a Matemática mais concreta e acessível.

Figura 7: Exemplos de atividades com materiais manipuláveis, e jogos



Fonte: Produzido pelos autores, 2025.

Outra professora afirmou que os jogos digitais tornam o aprendizado mais prazeroso, reduzindo o temor que muitos alunos têm pela disciplina. Uma terceira observou que, ao chegar no 6º ano, os alunos deixam de vivenciar o lúdico, típico da Educação Infantil e dos anos iniciais do EF e passam a ter apenas o caderno, o livro e o quadro, quando ainda necessitam de experiências concretas para aprender conceitos abstratos.

Em relação ao jogo “Gênio das Operações”, os professores o avaliaram como satisfatório na construção significativa da resolução dos algoritmos das quatro operações básicas. Uma docente destacou que o uso de material concreto de forma gamificada, foi a “cereja do bolo”, pois os adolescentes têm grande interesse pelo celular, e o jogo os faz utilizá-lo de maneira pedagógica e lúdica. Outra professora aponta que o material utilizado no *PowerPoint*, conforme exposto na figura 8, é uma alternativa para as escolas sem acesso à internet, pois mantém o mesmo processo do jogo.

Figura 8: Apresentação da resolução de problemas no *PowerPoint*



Fonte: Produzido pelos autores, 2025.

Os professores também valorizaram a proposta de os alunos elaborarem seus próprios problemas, destacando sua importância para a consolidação da aprendizagem. Ressaltam que, se o trabalho for realizado de forma interdisciplinar com o professor de Português, o aprendizado será ainda mais enriquecido.

Por fim, os professores enfatizaram a necessidade de adaptar e oferecer a FC também aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como uma forma de preencher as lacunas dos alunos em relação às quatro operações básicas ao ingressarem no 6º ano. Uma professora observou que gostaria de ter tido esse conhecimento quando atuava nos anos iniciais e acredita que a formação deve ser estendida a esse segmento, pois talvez falte a esses docentes a base necessária para que os alunos cheguem ao 6º ano com os conceitos consolidados e consigam ancorar os novos conhecimentos de forma significativa.

Conclusão

Esse artigo pretendeu demonstrar que, para uma aprendizagem significativa das quatro operações básicas da Matemática, a utilização de materiais manipuláveis, da gamificação e de recursos digitais, por meio de uma Sequência Didática inovadora, é de importância fundamental para preencher as lacunas relacionadas a esse conteúdo, permitindo e facilitando a progressão dos alunos nos referenciais da disciplina, conforme apontado e aprovado pelos professores participantes da formação continuada.

A proposta apresentada na Formação Continuada para professores de Matemática e de Apoio Especializado da rede municipal de Niterói/RJ possibilitou não apenas analisar o impacto da Sequência Didática para o processo de ensino e aprendizagem das quatro

operações básicas, mas também a percepção dos professores participantes quanto à aplicabilidade dessa metodologia em suas práticas pedagógicas.

Os resultados apontaram que a integração entre o material concreto e a tecnologia digital promoveu maior envolvimento dos professores participantes e contribuiu para que eles compreendessem o papel dos materiais manipuláveis como ponte entre o pensamento concreto e abstrato. Para além, constatou-se que o uso das tecnologias digitais de forma orientada e com objetivos pedagógicos claros permite potencializar a aprendizagem significativa, estimulando o interesse, a autonomia e a construção da relação entre o conhecimento prévio dos alunos e o novo aprendizado.

Do ponto de vista formativo, a experiência revelou-se um espaço de trocas, aprendizado, reflexão e motivação para ressignificação da prática docente. Os professores relataram que se sentiram motivados para aplicar a Sequência Didática apresentada e vivenciada por eles, reconhecendo a importância de promover experiências de aprendizagem que superem a memorização dos algoritmos das quatro operações básicas.

Constatamos, portanto, que o processo de ensino e aprendizagem das quatro operações básicas, quando apoiado por uma abordagem significativa, baseada na resolução de situações-problema, interdisciplinar e ancorada em materiais concretos e tecnologias digitais, contribui para transformar o espaço de aprendizagem em um ambiente de investigação e descoberta, despertando nos alunos o interesse necessário para aprender e transformando o estudo da Matemática em uma experiência enriquecedora e prazerosa.

Concluimos apontando a necessidade de uma formação continuada voltada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de promover um trabalho diferenciado desde o 1º ano de escolaridade, para que, de forma significativa, os alunos aprendam as quatro operações básicas e iniciem os anos finais com as habilidades necessárias.

Referências

ARANTES, S. **Sequência didática**: fundamentada na aprendizagem significativa como facilitadora no processo de alfabetização e letramento mediada pelas novas tecnologias digitais. Curitiba: Appris, 2022.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRUM, E. de C. M.; VIERA, M. A.; FERREIRA, R. K. A. Aprendizagem aignificativa em matemática por meio da utilização de materiais concretos no ensino médio: um ensaio em construção. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 3, p. 365-380, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8794>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FERREIRA, D. C. de A. **A jornada dos operadores**. Rio de Janeiro: Editora Itapuca, 2025. (No Prelo).

FISCHBEIN, E.; DERI, M.; NELLO, M. S.; MARINO, M. S. The role of implicit models in solving verbal problems in multiplication and division. **Journal for Research in Mathematics Education**, 1985, v. 16, n. 1, p. 03-17. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/748969>. Acesso em: 1 ago. 2025.

HOLANDA, M. D. M. de; FREITAS, I. B.; RODRIGUES, A. C. da S. Matemática no ensino médio: dificuldades encontradas nos conteúdos das quatro operações básicas. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 5, n. 2, p. 56-69, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/rid/article/view/7160>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MARCÍLIO, S. M. S.; TINOCO, D. C. F. Letramento emergente: a sequência didática no contexto da educação infantil. **Revista Philologus**, v. 27, n. 81 supl., p. 1432-1444, 2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/975>. Acesso em: 29 abr. 2025.

MAROQUIO, V. S. Sequências didáticas como recurso pedagógico na formação continuada de professores. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 10, p. 95397-95409, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/36997>. Acesso em: 14 mar. 2025.

MELO, J. R. Currículo e ensino de matemática: o ábaco como recurso didático visando uma aprendizagem significativa. **Conjecturas**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 480, 2021. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/211>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MENDES, R. E.; SOUSA, S. R. S. O lúdico no ensino da matemática. **Multidebates**, v. 4, n. 4, p. 151-166, 2020. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/260>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Editorial, 2017.

OLIVEIRA, D. da S. **O uso da gamificação como metodologia ativa no ensino de matemática**. 2022. 25f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Acará, 2022. Disponível em <https://bdm.ufpa.br/handle/prefix/4508>. Acesso em: 19 mar. 2025.

RAMOS, L. F. **Conversas sobre números, ações e operações**. São Paulo: Ática, 2013.

RIBEIRO, A. dos S.; SAMPAIO, L. de O. As dificuldades de aprendizagem das quatro operações nos anos finais do ensino fundamental. 2025. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2025. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/1565>. Acesso em: 9 maio 2025.

SILVA, A. C. de J. Educação continuada do professor de matemática. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 62-72, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/professor-de-matematica>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SILVA, T. N.; ABAR, C. A. A. P. Um estado do conhecimento sobre a gamificação no ensino da matemática. **UNIÓN-Revista Ibero americana de Educación Matemática**, v. 67, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://www.revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/1470>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SILVA, S.; ALEIXO, L.; TAVARES, L.; SILVA, J.; FERREIRA, H.. O uso de materiais manipuláveis no ensino da matemática: uma análise das intervenções realizadas no âmbito da residência pedagógica. *In*: CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID-PRP, 1. 2024. **Anais [...]**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Salvador, 2024, p. 1-10. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conenort/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV204_MD1_ID547_TB1140_24042024215204.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

TEIXEIRA, R. Ensino da matemática: os number bonds de singapura. **Atlântico Expresso**, Ponta Delgada: Açores/ Portugal, p. 9, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/3500>. Acesso em: 28 jul. 2025.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre a autora e os autores

Daniella Cassia de Amorim Ferreira: Mestranda em Novas Tecnologias Digitais na Educação na UNICARIOCA, Pós-graduada em Ludicidade e em Gestão Escolar e Graduada em licenciatura em Matemática. Atua como professora de Matemática na Prefeitura Municipal de Niterói.
E-mail: danicassia06@gmail.com

André Cotelli do Espírito Santo: Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Gama Filho (2010) e Mestrado em Ciência e Tecnologia Nucleares pelo Instituto de Engenharia Nuclear (2013). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Computação e em Sistemas de Realidade Virtual. No Instituto de Engenharia Nuclear, utilizou tecnologias de realidade virtual na criação de ambientes virtuais como ferramenta de auxílio para estudo e definição de estratégias de segurança física e nuclear, avaliação e correção dessas estratégias e treinamento da equipe que irá colocá-la em prática na instalação real. Atualmente, no IEN, trabalha na criação de ambientes virtuais para planejamento de circulação em áreas sujeitas à radiação (realidade virtual). No Centro Universitário Carioca (UNICARIOCA), atua como professor no curso de Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação, no curso superior de graduação de Ciência da Computação, de Engenharia de Computação e de Redes de Computadores, ministra aulas no curso de Pós-Graduação em Jogos e Animação Digital, e também no curso Técnico de Jogos Digitais e de Informática. Ainda na UNICARIOCA, é pesquisador no Núcleo de Computação Aplicada.
E-mail: asanto@unicarioca.edu.br

Paulo Victor Rodrigues de Carvalho: Doutorado em Engenharia de Produção pela COPPE/UFRJ (2003), Mestrado em Engenharia Elétrica (1982) e graduação em Engenharia Eletrônica pela UFRJ (1978). Atualmente é pesquisador do Instituto de Engenharia Nuclear da Comissão Nacional de Energia Nuclear e neste instituto é professor colaborador do programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Nuclear do Instituto de Engenharia Nuclear (PPGIEN). Possui e tem experiência em

instrumentação nuclear, ergonomia, engenharia cognitiva e engenharia de resiliência, atuando em temas como modelagem e segurança de sistemas complexos, tecnologia de informação e comunicação, projeto de interfaces humano-sistema, instrumentação nuclear. Aplica as pesquisas em diversos domínios, tais como, indústria nuclear e petroquímica, gestão de emergências e desastres, saúde pública, dentre outros. É pesquisador e professor do Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação da UniCarioca.

E-mail: paulov195617@gmail.com

Recebido em: 21 de outubro de 2025

Aprovado em: 05 de janeiro de 2026

Percepção discente sobre o uso pedagógico de imagens no ensino da relação sociedade e ambiente

Students' perception of the pedagogical use of images in teaching the society–environment relationship

Perception des élèves sur l'utilisation pédagogique des images dans l'enseignement de la relation société-environnement

Tamiris Batista Diniz¹

Guilherme Preato Guimarães²

Ana Luísa Lima Silvestre da Silva³

Resumo: Esta pesquisa analisou como estudantes do 2º ano do Ensino Médio (CEFET-RJ) percebem o uso de imagens em aulas de Geografia. O método incluiu pesquisa bibliográfica, aulas sobre transformações da paisagem e um questionário. Os resultados são expressivos: 97,5% dos alunos consideram que as imagens tornam as aulas mais interessantes e dinâmicas, enquanto 77,5% afirmam que elas facilitam a compreensão dos conteúdos. Mapas, fotografias e vídeos foram os recursos visuais mais valorizados. O estudo conclui que o uso de imagens, com adequada mediação pedagógica, promove o letramento visual e aproxima o conhecimento científico da experiência do aluno, favorecendo uma leitura crítica e contextualizada da paisagem e da dinâmica socioambiental.

Palavras-chave: Paisagem; Uso pedagógico de imagens; Ensino de geografia.

Abstract: This research analyzed how 2nd-year high school students (CEFET-RJ) perceive the use of images in Geography classes. The methodology included bibliographic research, lessons on landscape transformations, and a questionnaire. The results are significant: 97.5% of students consider that images make classes more interesting and dynamic, while 77.5% state that they facilitate understanding of the content. Maps, photographs, and videos were the most valued visual resources. The study concludes that the use of images, with adequate pedagogical mediation, promotes visual literacy and bridges scientific knowledge with student experience, fostering a critical and contextualized reading of the landscape and socio-environmental dynamics.

Keywords: Landscape; Pedagogical use of images; Geography teaching.

Résumé: Cette recherche a analysé comment des élèves de Seconde (CEFET-RJ) perçoivent l'utilisation d'images dans les cours de Géographie. La méthodologie a inclus une recherche bibliographique, des leçons sur les transformations du paysage et un questionnaire. Les résultats sont significatifs: 97,5 % des élèves considèrent que les images rendent les cours plus intéressants et dynamiques, tandis que 77,5 % affirment qu'elles facilitent la compréhension des contenus. Les cartes, photographies et vidéos ont été les ressources visuelles les plus valorisées. L'étude conclut que l'usage d'images, avec une médiation pédagogique adéquate, favorise la littératie visuelle et rapproche le savoir scientifique de l'expérience de l'élève, permettant une lecture critique et contextualisée du paysage et des dynamiques socio-environnementales.

Mots-clés: Paysage; Utilisation pédagogique des images; Enseignement de la géographie.

¹ Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)

² Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ)

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Introdução

A relação do homem com a natureza ocorre de forma progressiva e dinâmica, de modo que a natureza vai incorporando a ação do homem e dele adquirindo distintas feições relacionadas a um determinado momento histórico (Santos, 1991). Freitas (2014) destaca que as ações antrópicas sobre o meio natural não decorrem apenas de necessidades vitais, mas são conduzidas por escolhas e determinações construídas culturalmente ao longo do tempo. Ou seja, nossa formação psicológica, filosófica, religiosa, econômica, enfim, tudo aquilo que está na base da nossa civilização influencia nosso olhar e ações sobre a natureza.

Nesse contexto, Ross (2017) afirma que o homem, enquanto ser social, intervém nos ambientes naturais criando novas situações ao construir e reordenar os espaços físicos com a implantação de cidades, atividades agrícolas, estradas, retificações de canais fluviais, instalações de barragens, entre outras. Essas transformações alteram o equilíbrio de uma natureza que não é estática, mas que tende a apresentar um dinamismo harmonioso em evolução estável e contínua, quando não submetida às interferências humanas.

O ser humano atua sobre o meio ambiente desde os primórdios, mas as formas e intensidades dessa intervenção variam conforme o contexto histórico. No Brasil, estas intervenções são anteriores à colonização, quando os povos originários derrubavam a mata e praticavam a queimada para atender às suas atividades de subsistência. A partir da colonização portuguesa, as relações são estabelecidas com base na perspectiva da exploração dos recursos naturais, de caráter predatório, cujas atividades visavam atender o mercado externo, a ocupação passou a se caracterizar por intervenções intensas e relevantes. Com a economia baseada no fornecimento de matérias-primas às economias dominantes, tem-se no Brasil uma série de ciclos: pau-brasil, cana-de-açúcar, ouro, algodão, café, borracha e industrialização. As primeiras indústrias brasileiras se concentraram na região Sudeste, sobretudo em São Paulo e no Rio de Janeiro, consolidando um padrão de desenvolvimento que intensificou tanto a industrialização quanto a urbanização. A partir desse período, a industrialização e a urbanização se tornaram as formas de uso que mais impõem alterações nas paisagens, na medida em que crescem e se expandem de maneira acelerada (Almeida; Freitas, 1996).

O termo paisagem abrange uma pluralidade de interpretações. Durante o processo de ocupação de um território, estabelecem-se diversas relações entre a paisagem e os processos produtivos, visto que, à medida que o trabalho humano torna-se mais complexo, são exigidas alterações espaciais

correspondentes às inovações em curso. No entanto, a paisagem não revela apenas as relações entre a produção e a estrutura da sociedade, mas também o imaginário social, as crenças, os valores e os sentimentos das pessoas que a constroem. Assim, a paisagem deve ser pensada paralelamente às condições políticas, econômicas e também culturais (Santos, 1996, p. 138).

A paisagem é uma fração do espaço ao alcance da nossa vista, uma vez que, segundo Santos (1996), a paisagem pode ser compreendida como o conjunto de formas resultantes das interações históricas entre sociedade e natureza, enquanto o espaço corresponde a essas formas mais a vida que as anima. “As formas espaciais são produto de intervenções teleológicas, materializações de projetos elaborados por sujeitos históricos e sociais” (Moraes, 2005, p. 16).

Cosgrove (1985) argumenta que a paisagem, na geografia humana, está fortemente associada à cultura, pois expressa formas visíveis que compõem a superfície terrestre. Para o autor, trata-se de uma maneira de ver e organizar o mundo externo em uma cena, ideia que remonta ao Renascimento, quando se consolidou uma nova forma de relação entre os seres humanos e o ambiente. Nesse sentido, se a paisagem é uma “maneira de ver”, de compor e harmonizar o mundo com o externo em uma unidade visual (“cena”), então sua interpretação é influenciada pela perspectiva do observador que a compreende a partir da decodificação de seu significado cultural e simbólico. Os seus aspectos culturais precisam ser ativamente reproduzidos para continuar a ter significado, logo as paisagens são dinâmicas, estão sempre em processo de construção, nunca estão finalizadas ou estáticas.

De acordo com Tuan (1980), a superfície terrestre é extremamente variada e são diversas as maneiras com que as pessoas a percebem e avaliam, logo duas pessoas não veem a mesma realidade e nem dois grupos sociais fazem a mesma avaliação de um ambiente. No entanto, por mais que a visão do ambiente seja feita de diversas formas, as pessoas por serem da mesma espécie, limitam-se a ver a realidade de uma determinada maneira. Dessa forma, todos os seres humanos em virtude de possuírem órgãos similares, acabam compartilhando percepções comuns, um mundo comum.

A percepção da paisagem consiste em analisar os diferentes tipos de paisagens e compreender a realidade ambiental que caracteriza cada lugar. A percepção se dá conforme a personalidade de cada observador e sua capacidade de interpretação, que ocorre através dos cinco sentidos (audição, olfato, paladar, tato e visão), os quais irão detectar estímulos que definirão o processo de estruturação e a possibilidade de reestruturação de conceitos e atitudes (Cardozo; Pasquale, 2013, p. 04).

“Como a ciência mostra 75% da percepção humana é visual. Depois vem a percepção auditiva (20%), enquanto outras modalidades somam juntas apenas 5% de nossa capacidade de perceber o mundo que nos cerca” (Brasil, 2005 *apud* Rodrigues, 2007, p. 68). Assim, é através dos cinco sentidos que o ser humano consegue perceber o mundo e a percepção é uma atividade que depende dos nossos objetivos e de nossa cultura. Essa dimensão integradora é fundamental para o ensino de Geografia, pois permite que os estudantes percebam a paisagem como resultado da interação histórica entre sociedade e meio ambiente. Ao articular dimensões materiais e simbólicas, a paisagem torna-se um bom recurso para compreender a dinâmica socioambiental e, sobretudo, para aproximar o conhecimento científico da experiência cotidiana dos estudantes.

Nesse sentido, no âmbito educacional, principalmente no ensino sobre as características do espaço urbano e rural, as imagens desempenham um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois são ferramentas pedagógicas que envolvem não apenas a dimensão cognitiva, mas também a sensorial e afetiva, na medida em que a percepção da paisagem é mediada pelos sentidos e pela cultura. Ao olhar uma fotografia do seu bairro ou analisar um mapa de seu território, o estudante reconhece elementos do seu próprio cotidiano, assim, o uso de recursos imagéticos contribui para a compreensão da relação sociedade e meio ambiente, estabelecendo pontes entre o conhecimento científico e a experiência vivida.

A investigação situa-se no contexto das discussões sobre múltiplas linguagens na educação básica, particularmente relevantes em um cenário de cultura digital. Este trabalho tem como objetivo analisar como estudantes do 2º ano do Ensino Médio percebem o uso de imagens nas aulas de Geografia, particularmente nos conteúdos relacionados ao espaço urbano e rural. Parte-se da hipótese de que a utilização de diferentes tipos de imagens, ao articular dimensões cognitivas, sensoriais e culturais na percepção da paisagem, favorece uma aprendizagem mais crítica e próxima da realidade vivida pelos estudantes. Alinhando-se às discussões contemporâneas sobre múltiplas linguagens na educação, este estudo busca contribuir para o diálogo em torno de práticas pedagógicas que integram recursos visuais, dos mais tradicionais aos digitais, como ferramentas essenciais para a formação discente na Educação Básica.

Revisão de literatura

A imagem sempre foi um dos principais meios de comunicação na história da humanidade, ainda que por longos períodos tenha sido secundarizada em relação à escrita. Porém, atualmente, esse recurso adquiriu grande destaque, sobretudo com o advento da internet e a difusão da comunicação em escala global, devido à a hipermediação, que se trata da combinação da informação em suas múltiplas dimensões: texto, imagem e áudio (Rodrigues, 2007).

Fernandes e Almeida (2008, p. 11) explicam que “as imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com a força semelhante à de um texto formado por palavras”. Além da dimensão comunicacional, as imagens também podem ser analisadas sob uma perspectiva discursiva, pois, de acordo com Silva *et al.* (2006, p. 221), “os sentidos são produzidos sob determinadas condições que abarcam o texto/a imagem, o sujeito e o contexto. Nesse sentido, a imagem não é concebida como transmissora de informação, mas parte de um processo mais amplo de produção/reprodução de sentidos”.

Nesse contexto, no âmbito educacional, é necessário entender a realidade dos estudantes que se encontram imersos em culturas visuais diversas, especialmente por meio das mídias digitais. Dessa forma, desenvolver o letramento visual torna-se imprescindível, que, segundo Carvalho e Aragão (2015, p. 17) “envolve o desenvolvimento de um conjunto de habilidades necessárias para se interpretar os conteúdos visuais das imagens, avaliar seus aspectos sociais, seus propósitos, suas audiências e suas autorias”. O letramento visual, assim, não se restringe ao reconhecimento de figuras, mas abrange a análise crítica e simbólica do que é visto, considerando os contextos históricos, sociais e culturais. Essa demanda por letramento visual é intensificada pela cultura digital, que submerge os jovens em um fluxo contínuo de imagens e informações visuais.

Essa perspectiva é importante, pois segundo Libâneo (2005, p. 30), “as funções mentais superiores (linguagem, atenção voluntária, memória, abstração, percepção, capacidade de comparar, diferenciar etc.) são ações interiorizadas de algo socialmente mediado, a partir da cultura constituída”. Assim, as imagens, enquanto construções culturais, permitem a representação visual de aspectos e fenômenos do mundo, inserindo-se, portanto, no campo do simbólico, da imaginação, do pensamento e da elaboração conceitual. Dessa forma, constituem-se como importantes instrumentos para a ciência, em especial para a

Geografia. Compreendemos que, enquanto artefatos culturais, que são produzidas pelos sujeitos ou por outros, as imagens participam ativamente dos processos cognitivos. Embora não se configurem como os únicos recursos necessários na educação escolar, atuam como signos interiores capazes de potencializar a aprendizagem. Nesse sentido, é possível afirmar que os meios visuais assumem, no contexto escolar, a função de mediação simbólica (Pires; Cavalcanti, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) reconhece a importância de múltiplas linguagens no processo educativo, incluindo a linguagem visual, indicando nas competências específicas da Geografia, que os estudantes devem analisar diferentes representações gráficas e visuais, como mapas, fotografias, imagens de satélite, gráficos e croquis, para compreender os fenômenos geográficos. Isso evidencia papel da imagem como ferramenta que articula o raciocínio espacial com a realidade dos alunos, atribuindo novos sentidos ao contexto em que vivem. Fotografias, mapas, charges e imagens de satélite tornam-se instrumentos que não apenas ilustram conteúdos, mas instigam a reflexão crítica sobre as transformações socioespaciais.

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganham significado a medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e por isso, convictos das nossas diferenças (Brasil, 2017, p. 359).

De acordo com a concepção sociointeracionista, o ensino de Geografia deve articular teoria e prática, valorizando as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes, ao mesmo tempo em que propõe desafios que estimulem o debate e favoreçam a construção de conceitos e práticas geográficas significativas. Nesse processo, a Geografia assume o papel de alfabetizar espacialmente o aluno em diferentes escalas e configurações, possibilitando a leitura crítica das imagens presentes no cotidiano, impressas e expressas na paisagem e em suas representações (Lima; Girão, 2013).

Metodologia

Este trabalho tem como base o método quali-quantitativo. Inicialmente, foi realizado o levantamento bibliográfico para a compreensão dos principais conceitos que fundamentam a pesquisa. Para tanto, realizou-se buscas em sites dos principais indexadores de revistas científicas, tais como Google Acadêmico e Scielo, utilizando os seguintes descritores: paisagem, espaço urbano e rural, relação sociedade e meio ambiente, uso pedagógico de imagens e ensino de Geografia.

Na segunda etapa foram ministradas aulas de Geografia ao longo de dois trimestres, em que os conteúdos trabalhados foram: Geografia da Indústria (Fatores locacionais e espacialização da produção industrial); Geografia urbana (Espaço urbano, processos de urbanização, rede urbana e organização interna das cidades); e Geografia Agrária (Caracterização dos sistemas agrícolas do mundo, modernização da agricultura e suas consequências econômicas, sociais, fundiárias e ambientais). Esses temas foram escolhidos para a análise, pois todos eles abordam sobre as transformações da paisagem a partir da relação sociedade e meio ambiente.

Em seguida, com o intuito de entender as percepções dos estudantes sobre os recursos visuais empregados nas aulas de Geografia do 2º ano do Ensino Médio Integrado aos cursos de Administração e Eletrotécnica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), foi aplicado um questionário semiestruturado a 40 estudantes, na faixa etária de 15 a 18 anos, ao final do 2º trimestre de 2025.

O instrumento contou com questões de múltipla escolha e abertas, contemplando aspectos como: contribuição das imagens para tornar as aulas mais atrativas; relação entre recursos visuais e compreensão dos conteúdos; vínculo entre imagens e cotidiano dos estudantes; além das preferências quanto aos tipos de imagens utilizados em sala (mapas, fotografias, imagens de satélite, charges e vídeos). O questionário também solicitou aos participantes que expressassem, em uma frase, sua opinião sobre a importância do uso de imagens no processo de ensino-aprendizagem. Após a coleta de dados foi feita a elaboração de gráficos utilizando o Google Planilhas, a análise e discussão com base no referencial bibliográfico, indicando os resultados obtidos.

Resultados e discussões

A primeira pergunta do questionário aplicado aos estudantes aborda sobre a atratividade das imagens (fotos, mapas, imagens de satélite, charges, vídeos), com o intuito de avaliar se as imagens tornam as aulas mais dinâmicas e engajantes. O Gráfico 1 apresenta as respostas, em que a grande maioria (97,5%) dos respondentes relataram que o uso de imagens deixa as aulas de Geografia mais interessante, mais dinâmica, mais divertida e que é bom para comparar as características de diferentes áreas por meio desse recurso visual. Também afirmaram que as imagens chamam mais a atenção e contextualizam e materializam melhor os conteúdos. Porém dependendo da imagem, as aulas se tornam menos interessantes, por exemplo ao passar um vídeo, pode ser que deixe o estudante com sono.

Gráfico 1: Você acha que trabalhar com imagens deixa a aula de Geografia mais interessante ou menos interessante?



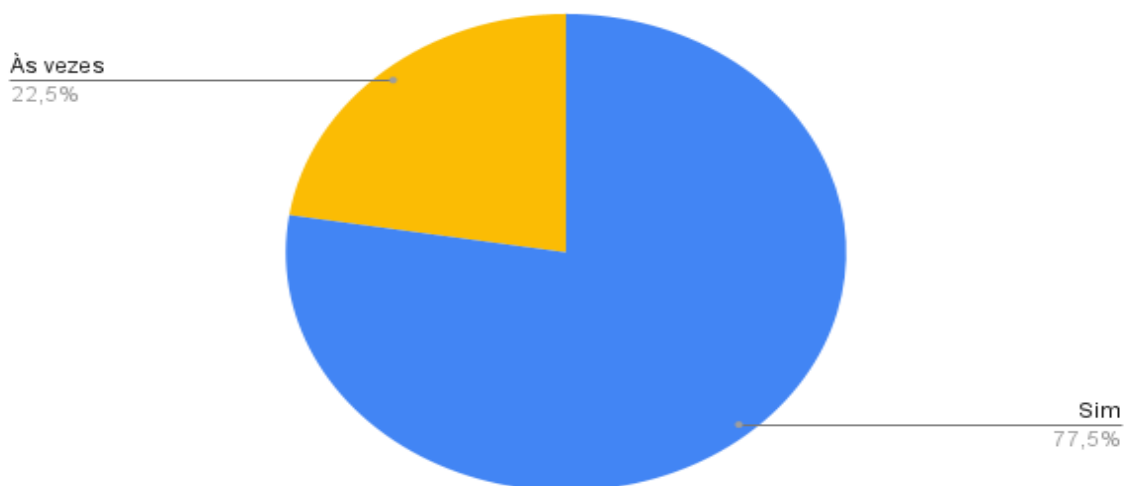
Fonte: Os autores (2025).

A segunda pergunta busca verificar a percepção dos alunos sobre a contribuição das imagens para a aprendizagem. O Gráfico 2 mostra que 77,5% dos estudantes relataram que com o uso de imagens nas aulas de Geografia fica mais fácil entender os conteúdos, abordando que estimulam a memória visual deles, que mostram exemplos do conteúdo, fazendo com que fique seja possível relacioná-los com a realidade. Já 22,5% dos respondentes acham que só as vezes o uso desse recurso auxilia. Foi relatado que um ponto de vista

negativo do uso de imagem nas aulas é que quando impressas, as vezes, a qualidade delas fica ruim, prejudicando a análise.

Gráfico 2: Quando são utilizadas imagens na aula, fica mais fácil entender os conteúdos?

Quando são utilizadas imagens na aula, fica mais fácil entender os conteúdos?

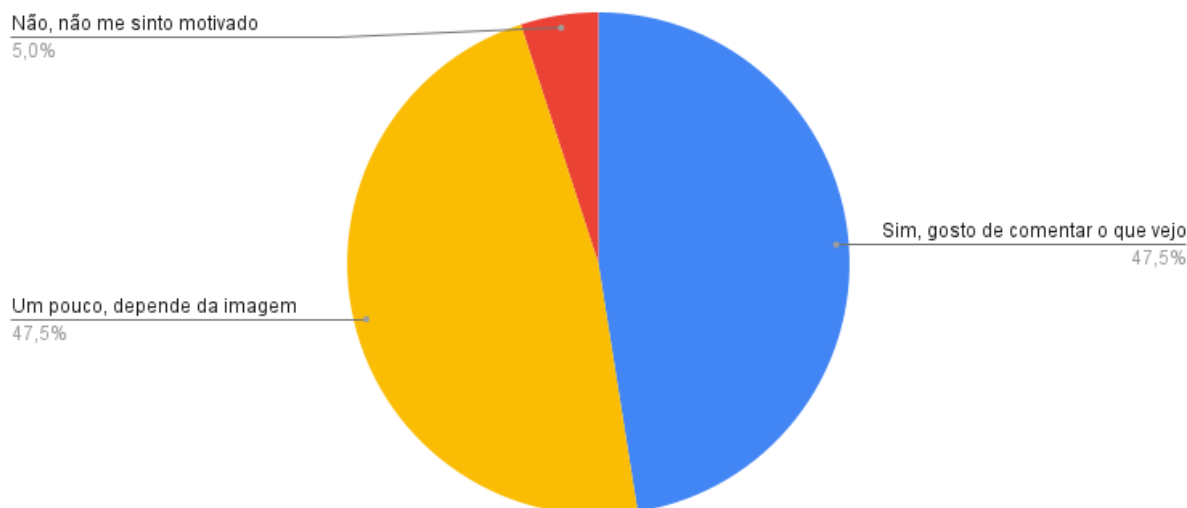


Fonte: Os autores (2025).

A terceira pergunta analisa se os recursos visuais estimulam maior interação em sala de aula. O Gráfico 3 apresenta que 47,5% dos estudantes participam mais da aula quando são utilizadas imagens, comentando o que veem, 47,5% relatam que participam um pouco, dependendo da imagem, e 5% se sentem motivados com o uso desse recurso visual.

Gráfico 3: Você sente que participa mais da aula quando são usadas imagens?

Você sente que participa mais da aula quando são usadas imagens?



Fonte: Os autores (2025).

A quarta pergunta trata da relação das imagens trabalhadas nas aulas com o cotidiano dos alunos, para assim entender se os recursos visuais aproximam o conhecimento científico da realidade vivida por eles. O Gráfico 4 mostra que 47,5% dos estudantes afirmam que sim, 45%, um pouco e 7,5% não conseguem estabelecer essa relação, pois acreditam que se trata de uma realidade distante. Alguns alunos relataram que conseguem relacionar as imagens com o seu cotidiano principalmente quando se apresenta imagens de favelas.

Gráfico 4: As imagens mostradas em aula te ajudam a relacionar o conteúdo com o seu dia a dia ou com o lugar onde vive?



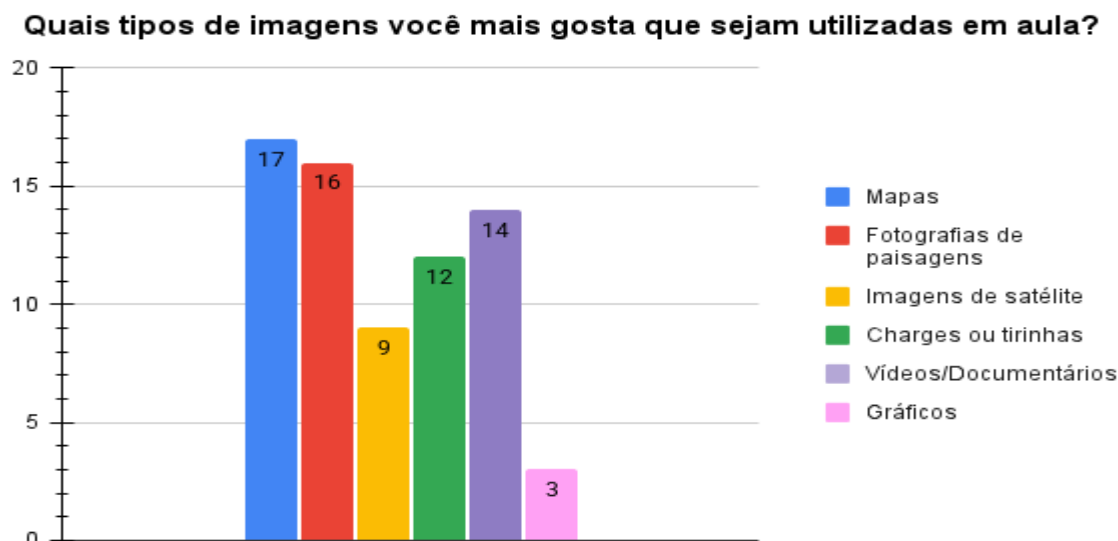
Fonte: Os autores (2025).

A quinta pergunta identifica os recursos visuais mais atrativos e eficazes segundo os estudantes. A partir do Gráfico 5 pode-se observar que os mapas (17) e as fotografias de paisagens (16) se destacam como os mais apreciados, sinalizando que os alunos valorizam materiais que os ajudam a visualizar e compreender melhor o espaço geográfico e os fenômenos da natureza. Em seguida, os vídeos e documentários (14) aparecem com forte relevância, mostrando que o dinamismo e a narrativa audiovisual exercem grande atratividade, tornando as aulas mais envolventes e próximas do cotidiano dos estudantes.

As charges e tirinhas (12) também receberam uma boa aceitação, o que demonstra o interesse dos alunos por recursos que unem linguagem crítica e humor, contribuindo para reflexões de forma leve e acessível. Já as imagens de satélite (9) e, especialmente, os gráficos (3) tiveram menor destaque, o que pode estar relacionado à complexidade de interpretação ou

ao fato de exigirem maior mediação pedagógica para que os estudantes consigam extrair sentido e aplicar esses recursos na aprendizagem.

Gráfico 5: Quais tipos de imagens você mais gosta que sejam utilizadas em aula?



Fonte: Os autores (2025).

Assim, a análise da percepção discente sobre o uso de imagens no entendimento sobre a relação entre sociedade e ambiente nas aulas de Geografia aponta que o uso diversificado de linguagens visuais exerce um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para tornar as aulas mais atrativas, compreensíveis e conectadas ao cotidiano dos estudantes. A ampla aceitação desse recurso mostra que, quando bem selecionadas e contextualizadas, as imagens despertam interesse, estimulam a participação e favorecem a construção de vínculos entre o conhecimento científico e a realidade dos alunos. A valorização de diferentes suportes visuais reforça a importância de se trabalhar com múltiplas linguagens na educação, articulando recursos tradicionais e tecnologias digitais.

Considerações finais

O uso pedagógico de imagens nas aulas de Geografia é percebido pelos estudantes do 2º ano do Ensino Médio do CEFET-RJ como um recurso que tornam as aulas mais dinâmicas e atrativas. A quase totalidade dos discentes (97,5%) reconhece que as imagens aumentam o interesse pelas aulas, enquanto 77,5% afirmam que facilitam a compreensão dos conteúdos,

especialmente por estabelecerem pontes entre o conhecimento científico e suas realidades cotidianas.

A diversidade de linguagens visuais mostrou-se essencial para estimular a percepção, a reflexão crítica e o envolvimento dos estudantes com as questões socioambientais. Nesse sentido, as imagens, ao atuarem como mediadoras simbólicas e cognitivas, consolidam-se como instrumentos fundamentais para a construção do conhecimento geográfico, pois promovem o diálogo entre teoria e prática, entre o espaço vivido e o espaço estudado. A articulação entre visualidade, cultura e experiência, fundamentada em autores como Cosgrove (1985) e Tuan (1980), revela-se potente para uma aprendizagem significativa e crítica.

Referências

ALMEIDA, M. C. J.; FREITAS, C. G. L. Uso do solo urbano: suas relações com o meio físico e problemas decorrentes. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA GEOTÉCNICA. 2., 1996. Anais [...].* São Carlos: ABGE, 1996, p. 195-197.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 07 jan. 2026.

CARDOZO, S. B. A.; PASQUALI, I. S. R. Percepção da paisagem como ferramenta de sensibilização como auxilia à educação ambiental. *In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS URBANOS: AS DINÂMICAS DAS CIDADES E A PRODUÇÃO DO ESPAÇO. 2. 2013. Anais [...].* Universidade Estadual do Paraná, Campos Mourão, 2013, p. 1-18.

CARVALHO, S. A.; ARAGAO, C. O. Os caminhos do letramento visual: uma análise de material didático virtual. **Revista de Estudos Anglo-Americanos**, v. 44, p. 9-34, 2015. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/reaa/article/view/1274>. Acesso em: 29 set. 2025.

COSGROVE, D. E. **Social formation and symbolic landscape**. London: Croom Helm, 1984.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. *In: ALMEIDA, D. B. L. (org.). Perspectivas em análise visual*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FREITAS, I. A. História natural, história da natureza e história ambiental: três histórias sobre uma grande ideia. **Espaço e Cultura**, v. 35, p. 153-175, 2014.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. *In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005, p. 19-62.

LIMA, S. R.; GIRÃO, O. O ensino de geografia versus leitura de imagens: resgate e valorização da disciplina pela “alfabetização do olhar”. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 88-106, 2013. DOI: 10.5902/2236499410774. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/10774>. Acesso em: 29 set. 2025.

MORAES, A. C. R. de. **Ideologias geográficas**: espaço, cultura e política no Brasil. 5. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

PIRES, M. M.; CAVALCANTI, L. S. A imagem e seus aportes ao desenvolvimento do pensamento e das funções mentais no ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, p. 381-403, 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/749/431>. Acesso em: 29 set. 2025.

RODRIGUES, R. C. Análise e tematização da imagem fotográfica. **Revista Inf.**, Brasília, v. 36, n. 3, p. 67-76, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/bxHqRptRFCB8k9vNFJmnhnG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2025.

ROSS, J. L. S. **Geomorfologia**: ambiente e planejamento. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1991.

SILVA, H. C. da. *et al.* Cautela ao usar imagens em aulas de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 219-233, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/yRhcCRpJmBZkMRcVX9B5qXm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2025.

TUAN, Y. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

Sobre as autoras e o autor

Tamiris Batista Diniz: Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

E-mail: tamirisbdiniz@hotmail.com

Guilherme Preto Guimarães: Doutor em Geografia pelo PPGEU-UERJ. Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ (FEBF-UERJ).

E-mail: preto.profgeo.uerj@gmail.com

Ana Luísa Lima Silvestre da Silva: Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharel em Geografia pela UFRJ.

E-mail: analu.lima09@gmail.com

Recebido em: 28 de outubro de 2025

Aprovado em: 06 de janeiro de 2026

Aprender sem medida: avaliação da aprendizagem como oportunidade de transbordar

Learning without measure: learning assessment as an opportunity to overflow

Aprender sin medida: la evaluación del aprendizaje como oportunidad de desbordar

Izaque Moura de Faria¹

Fernanda Sales Gomes²

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes³

Resumo: Este artigo problematiza a avaliação da aprendizagem escolar a partir dos dados iniciais de uma pesquisa-intervenção cartográfica, ainda em curso, inspirada na filosofia da diferença. Realizada com docentes e discentes do 5º Ano do Ensino Fundamental, a investigação enuncia a avaliação como ato afirmativo de saberes e existências em superação à lógica niilista de produção de medidas e resultados através de currículos e exames padronizados que domestica a escola. Um *podcast* conectando textos estudantis através de IA, é apresentado como oportunidade de extrapolar a correção e a nota. Defende que avaliar aprendizagens é processo contínuo e desejante de afirmar e expandir saberes e existências cujo objetivo deve ser sempre a produção de mais aprendizagens.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Cartografia; Diferença.

Abstract: This article problematizes the assessment of school learning based on initial data from an ongoing cartographic intervention-research inspired by the philosophy of difference. Conducted with 5th-grade teachers and students, the investigation frames assessment as an affirmative act of knowledges and existences, overcoming the nihilistic logic of producing measures and results through standardized curricula and exams that domesticate the school. A podcast connecting student texts through AI is presented as an opportunity to transcend correction and grades. It argues that assessing learning is a continuous and desiring process of affirming and expanding knowledges and existences, whose ultimate goal must always be the production of more learning.

Keywords: Learning assessment; Cartography; Difference.

Resumen: Este artículo problematiza la evaluación del aprendizaje escolar a partir de datos iniciales de una cartografía, aún en curso, inspirada en la filosofía de la diferencia. Realizada con docentes y discentes de 5º año de Enseñanza Fundamental, la investigación plantea la evaluación como un acto afirmativo de saberes y existencias, superando la lógica nihilista de producción de medidas y resultados a través de currículos y exámenes estandarizados que domestican la escuela. Un *podcast* que conecta textos estudiantiles mediante IA se presenta como una oportunidad para extrapolar la corrección y la nota. Se defiende que evaluar aprendizajes es un proceso continuo y deseante de afirmar y expandir saberes y existencias, cuyo objetivo debe ser siempre la producción de más aprendizajes.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje; Cartografía; Diferencia.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo

² Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Gabriel

³ Universidade Federal do Espírito Santo

A medida de avaliar é extrapolar as medidas

Inspirados pela provocação de Humberto Gessinger (2000)⁴ – “a medida de amar é amar sem medida” –, defendemos ao longo deste artigo que a medida de aprender é aprender sem medida. Enunciamos aqui que avaliar tem mais a ver com produzir do que medir, sobretudo em se tratando de avaliação da aprendizagem. Sim, as medidas produzidas através de exame são dados importantes, porém atualmente esta técnica, desenvolvida pela escola, tem sido sistematicamente usada contra ela (Masschelein; Simons, 2013). As medidas obtidas em exames transcenderam a função de dados para avaliação, transformando-se nas próprias metas educacionais.

Educação niilista que propomos superar através de um contramovimento afirmativo da vida (Pelbart, 2021). Aposta de que, nos entremeios dos exames e suas medidas a avaliação se dá afirmando diferentes saberes e existências presentes no cotidiano escolar. Medidas extrapoladas pela ação de avaliar que deseja problematizar, produzir, conectar, expandir e afirmar saberes sem limitar a educação escolar ao treino para exames. Pois aprender, assim como amar, extrapola a objetividade de qualquer medida.

Afirmção que fazemos mobilizados por dados produzidos através de performance metodológica de pesquisa-intervenção cartográfica inspirada na filosofia da diferença enunciada por Deleuze e Guattari. Investigação⁵ em nível de doutorado provocada por um aprendiz-cartógrafo com docentes e discentes de uma escola de Ensino Fundamental do município de Serra, Espírito Santo. Cartografia escolhida como meio para investigar e expandir o conceito de avaliação da aprendizagem dada a proximidade entre cartografar e avaliar.

Pois ao avaliar as aprendizagens cartografamos nossa prática docente e os processos de aprendizagem de cada estudante. Nesse processo vamos, com base em cada dado produzido por observação e/ou exames, criando conexões entre os diferentes saberes e existências imanentes no cotidiano escolar e aqueles prescritos por documentos norteadores e planos. Ao avaliar produzimos um viés de conexão entre subjetividades e objetividades eis o resultado do processo avaliativo.

Neste artigo, portanto, problematizamos a avaliação da aprendizagem com dados parciais da investigação em curso. Quais sejam, escritas estudantis conectadas com auxílio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), em especial o agente de

⁴ O vídeo com a canção “Números” pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=IlwDkZmsJkA>

⁵ Investigação aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) conforme Parecer Consubstanciado Nº 7.738.740.

Inteligência Artificial (IA) do Google de nome *NotebookLM*. Ferramenta através da qual pudemos afirmar, enunciar os saberes e existências das/os estudantes para além dos entremeios do cotidiano escolar transformando seus textos em *podcast* disponibilizado *on-line* no site da escola⁶. Extrapolamos a correção do texto, a medida, a nota recebida. Produzimos oportunidades de *aprenderensinar* a partir do que havia, sem o intento de preencher ou atingir qualquer medida, meta. Processo em que a diferença entre os textos foi o principal catalisador.

Desse modo, enunciamos que o produto de todo processo de avaliação das aprendizagens escolares deve ser sempre mais aprendizagem. Resultantes de acontecimentos cujo modo de funcionamento é a problematização: a construção de problemas para os quais não há soluções implicitamente prontas, sendo necessário criar possíveis soluções relacionadas mais com questionamentos do que com respostas (Lazzarato, 2006). Produção de disponibilidade ao encantamento pela docência enquanto encontro, relação entre docentes e discentes desejosos por conectar, expandir e afirmar seus diferentes saberes e existências.

Conexões e diferenças como as que ao longo deste texto iremos demarcar em nossa grafia no intento de fazer gaguejar a linguagem usualmente esterilizada daquilo que difere em nome de uma pretensa igualdade e uniformidade. Para tal, a exemplo de Nilda Alves (2019) optamos pela fusão/conexão de alguns termos apresentando-os ao longo do texto unidos, sem hífen e em itálico. Trata-se de afirmar ortograficamente a simbiose entre determinados conceitos na educação escolar.

Ademais, sempre que preciso, será utilizada a barra (/) para fazer “referência explícita a ambos os sexos de forma igual e paralela, o que implica tornar visível na linguagem o sexo invisível — na grande maioria dos casos, as mulheres — através da marcação sistemática e simétrica do gênero gramatical” (Abranches, 2009, p.18). Explicitação indeclinável ante o machismo que impregna cada aspecto da vida em sociedade. Assim, optamos aqui por uma escrita afirmativa das diferenças enquanto forças expansivas da vida através de múltiplas interconexões tramadas entre si.

Isso pois, acreditamos que toda oportunidade de afirmar as diferenças extrapolando a mesmidade e suas métricas é simultaneamente uma oportunidade de problematizar, conectar, expandir e afirmar saberes e existências. Chances de ultrapassar as medidas, afirmar a vida e o desejo de aprender enquanto produção a partir do que existe.

Ao invés de buscar meios para atingir/preencher o que falta seja nota, índice, conceito, meta, descritor, habilidade, e... e... e... (Deleuze; Guattari, 1995), propomos o

⁶ *Podcast* e textos originais disponíveis em: <https://acesse.one/eavON>

transbordamento do que há pela afirmação das diferenças. O que implica “[...] criação, na sala de aula, de um ambiente interativo comprometido com a ampliação (e não com a negação) do saber já construído por cada um e por todo o grupo (Esteban, 2013, p.147). Inclusão afirmativa dos saberes e existências imanentes em extrapolação da pretensa homogeneidade e suas medidas. Nossa aposta é no erro como oportunidade de *aprenderensinar*, na medida entendida como dado a avaliar. Pois todo erro não é medida do que/quanto falta, mas sim evidência da diferença presente, oportunidade outra para problematização, conexão, expansão e afirmação de saberes e existências.

Fim ao invés de meio, a medida entendida como resultante derradeira da avaliação condena o erro, premia a reconhecimento e limita a educação à produção de bons índices. E só faz sentido medir se for para ampliar as possibilidades de aprender mais. A aprendizagem é processo vivo, rizomático. Toda medida que não agencia, encerra - mata o movimento de aprender.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no apagar das luzes de 2017 o caminho para intensificação das políticas de avaliação externas foi pavimentado. Exames para os quais as escolas têm treinado suas/eus estudantes por pressão hierárquica e financeira dos sistemas educacionais.

É a busca da nota, do índice, da medida fixada como meta a despeito das especificidades de cada escola e daquelas/es que cotidianamente *vivempraticam* seus *espaçotempo* produzindo saberes. Trata-se de enunciar que a medida de aprender é aprender na medida, até a medida, aprender o que a BNCC determina como essencial, válido, legítimo.

Empreendimento niilista que por definição nega a vida, depreciando a existência e apagando as diferenças (Pelbart, 2021). É a redução/conversão da escola em centro de treinamento, da cátedra docente em instrução técnica e de estudantes em impressoras biológicas das/os quais exige-se obediência e reconhecimento mensurável. Medidas que registradas “[...] num sistema gestor de educação irão gerar índices para subsidiar a escrita dos próximos ‘roteiros’ assim como identificação de falhas a corrigir e responsáveis a penalizar e/ou treinar” (Faria; Gomes, 2025a, p. 101). Em superação a isso, aqui propomos a aposta na avaliação de aprendizagens como oportunidade de afirmar diferentes saberes e existências, de afirmar a vida em sua imanência, de aprender sem medida.

O desejo de produzir conexões

A investigação em curso, por sua natureza cartográfica “[...] se ancora em uma compreensão da cognição inventiva e em uma política cognitiva criadora, reafirmando o seu afastamento da abordagem teórica e da política cognitiva da representação de um mundo supostamente dado” (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016, p. 9-10). Pesquisa-intervenção que, assim como os processos de avaliação da aprendizagem, deseja criar, expandir o que há conectando diferenças rizomática e horizontalmente. Desejo de produzir saberes ao invés de coletar vestígios de reconhecimento.

Processo em que importa ao aprendiz-cartógrafo pesquisar-intervir, mantendo uma atitude de abertura e atenção ao *vividopraticado* na pesquisa. Em um exercício constante de despersonalização de si, de mescla ao cotidiano pesquisado. E que nesse intento, vem produzindo dados desde agosto de 2025 criando diferentes conexões entre saberes e existências com as/os *praticantespensantes n-1*⁷ do cotidiano escolar pesquisado. Processo investigativo efetivado “com” e não “sobre” discentes e docentes diretamente envolvidos em processos de avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cotidiano em que o pesquisador se encontra com sua atenção desfocada e sempre à espreita. Como se não quisesse nada, sempre atento ao inesperado, sem ansiedade, com ciência e respeito ao tempo dos eventos para se inserir entre eles, com eles e seus movimentos (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016). Performance de constante experimentação das práticas educativas cotidianas e sua produção de dados acerca dos processos de *aprenderensinar*. Cartografia conectiva, inventiva, criadora de mapas do processo de avaliar aprendizagens e as oportunidades dele decorrentes de superar a mesmidade curricular: o pretensamente básico, o imposto como essencial a docentes e discentes.

Oportunidade das quais selecionamos a produção de *podcast* a partir de textos estudantis, para problematizar neste artigo. Produção a partir do que há, invenção despreocupada com a reconhecimento de descritores, habilidades e/ou competências. Criação de um viés cognitivo, inventivo, conectivo de diferentes saberes acerca do que é a escola e daquelas/es que a *vivempraticam*. Para isso usamos textos escritos por estudantes de uma turma de 5º Ano do Ensino Fundamental com o objetivo de definir a escola, atividade componente do projeto

⁷ Para que seja possível vislumbrar a multiplicidade e a diferença de enunciados e enunciantes compoendo este artigo, após cada enunciado disparado nos *espaçostempos* de pesquisa-ação, colocaremos a marca “*Praticantepensante n-1*”, subtraindo a singularidade da multiplicidade constituída (Deleuze; Guattari, 1995). Afirmando a diferença sem criar identificações e mantendo a integridade dos diálogos em sua linguagem cotidiana e coloquial.

“Ler é bom demais” já desenvolvido na Unidade de Ensino há alguns anos. Os textos foram digitalizados e enviados ao agente de IA *NotebookLM* para que este os conectasse criando um resumo em áudio simulando uma conversa entre duas pessoas acerca dos textos.

Após criado, o *podcast* foi disponibilizado ao mundo através do site da escola, excedeu o cotidiano escolar, transbordou todas as medidas que delimitam a escola no tempo e no espaço. Produção afirmativa das diferenças que encharcam o cotidiano escolar e declaram que “*a escola é um lugar cheio de amor, calor sensacional*” (*Praticantepensante n-1*). Amor *vividopraticado*, sentido, expandido na escola sem medida. Pois independente da frieza dos exames, das notas, dos índices, enfim da medida, o “calor sensacional” produzido pela fricção entre as diferenças ainda existe!

Exames, descritores, índices e niilismo

A padronização curricular, materializada em documentos como a BNCC combinada às avaliações externas de larga escala e a política financeira que condiciona proporcionalmente o envio de recursos aos índices alcançados pelas escolas em seus exames instaura um niilismo educativo. Trata-se da negação do processo educativo em seus princípios constitucionais inclusive. Pois a docência enquanto relação de *aprenderensinar* favorecida pelo pluralismo de ideias, com liberdade de pesquisa e divulgação de pensamento, arte e saber (Brasil, 1988) tem sido sistematicamente sabotada.

Um movimento que desloca o centro de gravidade da educação escolar para fora dela: para o índice, a medida que representa a escola, suas/eus estudantes e docentes limitando toda essa complexidade de *espaçostempos*, subjetividades e experiências à uma identificação numérica, conceitual. Decalque representativo que sobrepõe as diferentes enunciações discentes que afirmam: “*a escola é amor, e também igualdade, às vezes dá preguiça, mas também felicidade*” (*Praticantepensante n-1*). Afinal de contas a escola precisa de mais recursos e para isso precisa de melhores índices, os quais são alcançados de modo mais eficiente através do treino para os exames. Testes cujos dados têm servido muito mais para punição da não aprendizagem, do erro, do que para avaliação desses com vistas à superação de dificuldades.

Concordando com Masschelein e Simons (2013, p.126), os exames

além de sua função típica como uma ferramenta pedagógica para incentivar os jovens a estudar, praticar e testar a si mesmos [...] há muito tempo tem sido um instrumento usado pelos professores para medir e guiar o progresso desses jovens. Mais recentemente, no entanto, o exame – como um teste de resultados

de aprendizagem ou medida de desempenho – tem se tornado um instrumento para auditar o desempenho dos professores e da escola.

Contexto em que não há tempo previsto para a escola ser amor pelos saberes e existências que a habitam e nela transitam, amor pela problematização, pelo debate e pluralismo de ideias. Sem tempo para deixar docentes e discentes livres para pesquisar, planejar, ensaiar, *aprenderensinar* com igualdade de condições, divulgar pensamentos, arte e muito menos errar. Ter preguiça ante a mesmice da reconhecimento ou felicidade cognitiva/inventiva/criativa, nem pensar.

Enquadramento em que a reconhecimento é supervalorizada sem qualquer desejo de promover a cognição criativa e inventiva. Basta as/os estudantes reproduzirem o que a escola lhes transmitiu com o mínimo de alteração subjetiva: só importam os saberes e existências contemplados nos descritores e, portanto, passíveis de medição. Avaliar/afirmar os diferentes saberes e existências pulsantes no cotidiano escolar torna-se tarefa marginal, sempre fora das medidas adotadas para alcançar as medidas postas como meta.

A docência, nesse contexto, é precarizada e reduzida a duas funções: aplicadora de conteúdos predeterminados e recenseadora de resultados. Ao passo que as/os estudantes são reduzidas/os a impressoras biológicas: fiéis reproduzidoras/es dos saberes eleitos como legítimos assim como da racionalidade de existir apenas enquanto consumidoras/es do que lhes é ofertado. Situação em que os sistemas de ensino examinam, fiscalizam, auditam, identificam, medem e punem, mas não avaliam a educação escolar. Pois se o fizessem não atentariam contra seus princípios constitucionais, forçando a escola a fazer o mesmo com suas/eus docentes e esses com suas/eus estudantes. Niilismo que paralisa a cognição criativa/inventiva da docência enquanto relação de *aprenderensinar*, pois reforça a lógica do “tu deves” em detrimento do “eu quero” (Nietzsche, 2011). Tudo em nome de boas métricas de reconhecimento resultantes de treinos constantes e abandono do desejo de inovar, revolucionar mundos, saberes e existências através da educação.

Esta lógica é descrita por Masschelein e Simons (2013) como um processo de domesticação da escola, onde a instituição é progressivamente convertida em um ambiente centrado no desempenho. Os autores alertam que, sob o chicote da performatividade “[...] metas e os recursos, são fixos. E, uma vez que isso acontece, a demanda por otimização torna-se uma demanda de desempenho: melhores resultados, resultados mais rápidos” (Masschelein; Simons, 2013, p. 124). O imperativo de “ser competitivo” é inscrito no sistema, criando uma “cultura de teste e de exibição” que esvazia o ato educativo de sentido profundo, seus princípios

constitucionais. Nesse interim o exame, uma técnica desenvolvida pela escola, vem sendo usado contra ela, transformando-se em fim ao invés de meio, uma vez que temos limitado a educação ao treinamento para realização desses testes.

O que resulta na substituição da experiência comum e pública de compartilhar o mundo por uma corrida individual por resultados. Concordando com (Masschelein; Simons, 2013) estamos assistindo à um processo desescolarizante de dentro para fora, o qual se baseia na constante busca pelo que falta, pelo não atingido, pela correção do erro e preenchimento de vazios. Processo neutralizante das diferenças, essencial à máxima eficácia, em que contextos socioeconômicos, condições atípicas de cognição, diferenças de gênero, cor, credo ficam sempre de fora da medida para não a contaminar. Perspectiva de que todas/os na escola devem ser iguais e, portanto, todas/os as diferenças devem ser eliminadas e/ou desconsideradas.

Contudo, os dados da investigação em curso enunciam um contraponto vivo e pulsante contra essa lógica niilista. Os textos das/os estudantes transbordam afeto, pertencimento e anunciam o que a escola significa para elas/es. Textos que são frutos de atividade pedagógica mobilizada pelas/os docentes da escola em investigação sem qualquer apoio, ciência, aval, influência, motivação ou sugestão de órgãos auditores das medidas de aprendizagem escolar.

A essas entidades extraescolares pouco importa o projeto “Ler é bom demais!”, aliás, não importa se as/os estudantes consideram que ler é bom demais. O que interessa a esses órgãos é que as/os estudantes, independentemente de suas diferenças, leiam na idade determinada como certa o suficiente para: obter boas métricas nos testes de fluência, passar de ano, absorver com a máxima eficácia os conteúdos curriculares e obter boas notas nos exames externos.

As escritas discentes que cartografamos no entanto não apresentam a escola a partir de descritores ou metas de aprendizagem, mas a partir do que nela *vivempraticam*: “*A escola é amor e união, onde aprendemos coisa de montão*” (*Praticantepensante* n-1). *Aprendem ensinam*, mesclando tudo que acontece nas aulas, desde os conteúdos ordenados até os saberes, existências e experiências singulares e compartilhados apenas por aquela comunidade. Como por exemplo a história de vida de quem a escola leva o nome: “*padre Gabriel foi homem de verdade, nos deu esperança e liberdade. Amizade é o que não falta nem dignidade, aqui tem lealdade, mas muita atividade*” (*Praticantepensante* n-1, grifo nosso). Um ser de verdade cuja existência teve e tem valor, assim como todas as existências devem ter, justamente por suas diferenças.

Pelas características que o distinguiram dos demais, da mesmidade. Exemplo que inspira e encoraja a cognição criadora pela proximidade entre estudantes e o saber estudado: trata-se

de um saber daquela escola, a respeito dela e conseqüentemente daquelas/es que a *vivempraticam*. Saber produzido com e não imposto sobre as/os *praticantespensantes* da escola, sendo os enunciados que aqui citamos, expansões do que em aula foi discutido para além da mera reprodução, reconhecimento, impressão de saberes transmitidos. Porém, como a criança ressalta ao final de seu textinho: são muitas atividades.

Afirmção que ecoa entre todas/os na escola investigada. Sentimento resultante do elevado volume de atividades prontas recebidas pela escola para aplicação, visando preparar as/os estudantes para os exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). Atividades distribuídas em blocos com listas de exercícios e simulados, sendo os exercícios em sua maioria compostos de questões objetivas e os simulados isentos de questões discursivas.

Uma verdadeira enxurrada de produtos educativos que sobrecarrega as/os profissionais da escola com tarefas que vão desde a impressão, passando pela aplicação e correção das atividades e simulados findando apenas na ação de informar os resultados via sistema de monitoramento:

- *Hoje estou aqui fazendo mil coisas ao mesmo tempo: corrigindo simulado, aplicando pra quem ainda não fez, alimentando sistema, ajudando menino com dever, tudo isso.*
- *Mas ainda precisa aplicar simulado? O exame já aconteceu e tudo.*
- *Precisa, “eles” mandam aplicar pra todos.*
- *E aqui no sistema a gente só aponta certo e errado pra cada questão de cada menino. (Praticantespensantes n-1, informação verbal).*

Estratégia que ocupa as/os profissionais da escola com tantos relatórios a enviar, formulários a preencher, atividades a aplicar, corrigir e transformar em números, que pouco tempo e disposição sobram para a docência. Processo em que a escola produz grande quantidade de métricas diante das quais cada docente e estudante, como na canção com que abrimos este artigo, se pergunta: “e eu, o que faço com esses números?” (Gessinger, 2000). Ou ainda: o que de mim há nesses números? O que eles representam?

Nossa defesa com este artigo é de que esses números são dados de reconhecimento: medidas da capacidade de memorização, absorção das/os estudantes. Isso pois os exames que lhes deram origem são fechados às diferenças, à possibilidade de elaboração do pensamento que uma questão discursiva ou uma redação permite por exemplo. Ademais, são exames elaborados por quem não *vivepratica* a escola com as/os docentes que os aplicam, tampouco com as/os estudantes que neles imprimem suas respostas. Produtos de “[...] políticas disciplinadoras do

currículo escolar [que] terminam por subalternizar saberes e existências diferentes do que tais políticas projetam e afirmam como universais e essenciais” (Faria; Gomes, 2025b, p. 51). Desse modo, os dados que eles geram têm sua importância, sobretudo para uma análise macro dos sistemas de educação, mas não representam o resultado do longo e complexo processo de avaliar aprendizagens.

Processo em que a/o docente está intimamente implicado e por isso tem a chance de mapear, para além de erros e acertos, oportunidades afirmativas dos diferentes saberes e existências em relação na escola. Esse *espaçotempo*, cada vez mais sem tempo, porém ainda privilegiado e constituído para *aprenderensinar* com respeito pluralismo de ideias, com liberdade de pesquisa e divulgação de pensamento, arte e saber (Brasil, 1988). Instituição que sob o chicote da performatividade tem privado “[...] a geração mais jovem do tempo e do lugar para praticar e experimentar o tempo livre – nega-lhe o tempo escolar – e a geração jovem é, subsequentemente, privada da oportunidade de realmente se tornar uma nova geração” (Masschelein; Simons, 2013, p.106). Nega a vida que, alheia às medidas de tempo, é puro amor por *aprenderensinar* coletivamente algo novo, criar. Nega, portanto, a vontade de aprender impondo em seu lugar a necessidade individualista e competitiva de atingir metas, resultados, números.

Aqui, o niilismo não é apenas fraqueza, mas também sintoma de uma força canalizada para a negação das diferenças pela supressão do tempo livre que oportuniza acontecimentos de *aprenderensinar*. Aqueles instantes em que passado, presente e futuro parecem coexistir (Lazzarato, 2006) e o que antes parecia desconexo passa a fazer todo sentido, estão cada vez mais raros. Assim, reduzir a educação a treinamento para exames é ignorar que a escola é lugar onde “[...] aprendemos a viver em comunidade com respeito, alegria e igualdade” (*Praticantepensante* n-1), uma finalidade formativa que nenhum número pode capturar. A escola é *espaçotempo* privilegiado para produção dos acontecimentos de *aprenderensinar*. Pois é o lugar em que docentes e discentes encontram uns aos outros, o currículo prescrito e a si mesmos e, portanto, podem exercitar sua cognição criadora e inventiva movidos pelas diferenças entre esses. Ação avaliativa/afirmativa de saberes e existências desejante de conectar e expandir mais e mais aprendizagens, sem metas, sem pressa, sem medida.

Avaliação/afirmação de saberes e existências

Contra a lógica niilista que domestica a escola pela busca de medidas e resultados, propomos uma avaliação como ato afirmativo. Perspectiva em que avaliar tem a ver com afirmação da diferença enquanto potencial, oportunidade de *aprenderensinar*. Compreensão divergente da hegemônica, em que a avaliação da aprendizagem anseia por reduzir “[...] toda a complexidade dos processos de *ensinoaprendizagem* a índices de reconhecimento e de retenção de conteúdo; e a docência a uma atividade técnica de aplicação e recenseamento” (Faria; Gomes, 2020, p. 98). Oportunidade de problematizar, conectar e conseqüentemente expandir saberes, extrapolando as fronteiras da nota, conceito ou valor atribuído ao desempenho estudantil.

Trata-se de uma avaliação heterológica (Esteban, 2013), que não busca medir faltas e ou erros, mas afirmar diferenças enquanto forças, incluindo vozes, saberes e existências até então invisibilizados. Ação afirmativa da vida e sua profusão de diferenças que, nos entremeios do cotidiano escolar, deseja extravasar as medidas em superação da lógica neoliberal de encapsular subjetividades em objetividades, processos em produtos.

Transbordo que neste artigo trazemos na forma de dados, enunciados escritos e/ou ditos ao longo da investigação em curso. Extravasamento do desejo de afirmar saberes e existências cartografados nos entremeios do cotidiano escolar cada vez mais sem tempo e ocupado com a produção de notas, índices, medidas. A produção do *podcast* a partir dos textos das/os estudantes foi um ato avaliativo que, com apoio de TDICs (particularmente o agende de IA *NotebookLM*), criou um viés de conexão, um mapa conectando os diferentes textos. Ao invés de buscar erros e vazios a preencher buscamos conectar o que havia visando a produção de algo novo. O resultado não foi uma nota, mas a circulação e a reverberação dessas produções, que ganharam voz e ecoaram produzindo alegria e espanto nas/os profissionais da escola:

- *Gente mas ficou lindo!*
- *De quem são essas vozes?*
- *É tudo IA.*
- *Realmente preguiça desse tanto de atividades.*
- *Olha quanta coisa passa por nós enquanto estamos preocupados apenas em corrigir ortografia? Muito legal (Praticantespensantes n -1).*

Nesse processo pudemos extrapolar as medidas de certo e errado, nos deslocando por instantes da posição de corretoras/es ortográficos, para a de leitoras/es de nossas/es estudantes. Nos foi possível afirmar grafias como “legendo”, “assinado”, “logiado” não como erros a serem sanados, mas como expressões genuínas de um pensamento em processo. Pois “seria um erro

olhar para isso só como erro de português. É a expressão genuína das crianças, cada uma na sua fase de aprender a escrever, com a sua/eu estilo” (Faria, 2025c). Análise anunciante de que as/os estudantes, longe de serem “impressoras biológicas” de um currículo, são subjetividades com saberes e existências singulares desejanter e portanto inventoras e co-autoras de diferentes percursos curriculares.

Desse modo, a avaliação como afirmação dilata o tempo *vividopraticado* na escola, oportunizando a legitimação de diferentes saberes e existências. Diferenças promotoras de movimento em “zigue-zague que faz as habilidades da BNCC colidirem com as mais diferentes existências presentes no cotidiano escolar e mobiliza a docência em um constante processo de formação/composição/produção coletiva – extremamente povoada” (Faria; Gomes, 2025a, p. 102). Zigue-zague que requer tempo livre, sem exames para acontecer, precisa que abandonemos a inquisição quantificadora do quanto se aprendeu do que foi ensinado, em nome dos princípios mesmos da escola.

Propomos portanto que estudantes e docentes em seus processos de avaliar se guiem pela pergunta: “o que você pode criar e que mundos você pode abrir a partir do que sabe e é, e do que sabemos e somos juntos na e com a escola?”. É o que Masschelein e Simons (2013) chamam de uma abordagem experimental da educação, e o que caracteriza a cartografia como performance metodológica de investigação. Permitir-se experimentar os encontros de *aprenderensinar* sem certezas, sem medidas, sendo movido principalmente pelo desejo de aprender e conviver com o outro. Desejo de amar/aprender sem medida.

O caminho aqui defendido exige, portanto, que abandonemos a segurança das medidas preestabelecidas e abracemos o risco do encontro. Significa assumir uma atitude experimental, em que docentes e estudantes se coloquem no jogo sem saber ao certo o que buscam, mas confiantes no potencial do que pode emergir. Significa, em última instância, compreender que avaliar é oportunidade de afirmar diferenças, conectar saberes e ampliar, sem cessar, as possibilidades de existência no mundo. Pois enquanto houver um “eu” se perguntando “o que faço com esses números?”, haverá a necessidade urgente de lembrar que o aprender, assim como o amar, transborda a objetividade de qualquer métrica.

Referências

ABRANCHES, Graça. **Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade Género, 2009. Disponível

em:https://www.cig.gov.pt/wp181content/uploads/2015/11/Guia_ling_mulhe_homens_Admin_Publica.pdf. Acesso em: 4 jan. 2025.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. A. Guerra Neto e C. P. Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Petrópolis: DP et alii, 2013.

FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Planejamento docente como produção de possíveis. **Teias**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 95-109, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/54015>. Acesso: 21 out. 2025.

FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Zigue-zague curricular: insurgências ante políticas de formatação da docência no Brasil. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 34, n. 77, p. 99-116, jan./mar. 2025a. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n77.p99-116>. Acesso em: 21 out. 2025.

FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Planejamento docente como produção de possíveis nas práticas educativas. **Linha Mestra**, Campinas, n. 56, p. 49-62, maio/ago. 2025b. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1579>. Acesso em: 21 out. 2025.

FARIA, Izaque Moura de. M. **Gabicast #1**: Amor, legado e comunidade [podcast]. 2025c. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EH_QeZ6-Myg. Acesso em: 26 out. 2025.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Trad. L. Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Trad. P. C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NÚMEROS. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. Compositor: Humberto Gessinger. *In*: 10.000 DESTINOS. Universal Music: São Paulo, 2000. 1 disco sonoro. Faixa 16.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo**: cartografias do esgotamento. São Paulo: N-1 Edições. Ed. 2. 2021.

Sobre o autor e as autoras

Izaque Moura de Faria: Doutorando e Mestre em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, pedagogo especialista em psicopedagogia e professor da Educação Básica do município de Serra - ES. Área de concentração: Tecnologias Educacionais, Currículos, Cotidianos, e Formação de Professores.

E-mail: izaque.faria@gmail.com

Fernanda Sales Gomes: Sou Fernanda Sales Gomes, 42 anos, mulher negra, mãe solo de Mariana (20 anos) e Matteo (5 anos). Concluí o ensino médio no Colégio Estadual do Espírito Santo, no início dos anos 2000. Graduei-me em Pedagogia pela Rede Doctum, concluindo o curso no segundo semestre de 2008. Posteriormente, busquei aprofundar meus conhecimentos por meio de especializações lato sensu. A primeira foi em Arte e Educação, no Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio (ISEAC), iniciada em outubro de 2012 e concluída em abril de 2013. A segunda especialização, em Alfabetização e Letramento, foi realizada na Faculdade Capixaba de Nova Venécia, entre fevereiro e agosto de 2014, com carga horária de 420 horas. Atuei como professora parceira na disciplina de Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (100h). Em agosto de 2025, concluí a formação ofertada pelo município de Serra intitulada Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Ensino da Serra, experiência que reafirmou meu compromisso com a implementação de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e socialmente responsáveis. Essa formação ampliou minha compreensão acerca dos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase nas práticas de alfabetização, letramento racial, efetivação de uma educação antirracista e no cumprimento das legislações educacionais vigentes, estimulando a reavaliação do currículo escolar sob a ótica da desconstrução eurocêntrica e da valorização de saberes diversos. No âmbito profissional, atuei em unidades de ensino privadas, como o Centro Educacional Dom Fernando, localizado em Vitória, entre os anos de 2012, 2015 e 2016. Em 14 de fevereiro de 2013, ingressei na Rede Municipal de Ensino da Serra como professora efetiva. Desde então, venho desempenhando atividades docentes voltadas à formação integral dos estudantes, com foco no desenvolvimento de competências de leitura, escrita e expressão, considerando a diversidade cultural e social do contexto educacional, bem como a valorização dos saberes ancestrais e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, por meio de projetos alinhados às Leis n 10.639/2003 e n 11.645/2008. Em 27 de outubro de 2020, passei a compor o quadro da Rede Municipal de Vitória, assumindo a função de Professora de Educação Básica (PEB IV) Função Pedagógica, ampliando minha atuação para a formação continuada de professores e para o acompanhamento pedagógico em unidades escolares. Minha prática profissional se estrutura a partir de uma perspectiva que valoriza a alfabetização, o letramento e as práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, especialmente por meio de abordagens fundamentadas na educação antirracista e na valorização das identidades culturais dos sujeitos. Dessa forma, minha trajetória acadêmica e profissional evidencia um percurso pautado pelo constante aperfeiçoamento teórico e prático, pela dedicação ao ensino público e pelo engajamento em processos que assegurem a qualidade social da educação, em consonância com os princípios da equidade, do respeito à diversidade e da justiça social.

E-mail: fssgomes@prof.edu.vitoria.es.gov.br

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Educação (UFES). Possui Licenciatura Plena em Educação Física (UFES) e Licenciatura em Pedagogia (ISEAT). Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPQ “Currículos, culturas juvenis e produção de subjetividades”; membro do grupo de pesquisa do CNPQ “CICLOS”.

E-mail: larissa.rodrigues@ufes.br

Recebido em: 31 de outubro de 2025

Aprovado em: 12 de janeiro de 2026

Adaptações pedagógicas e inclusão escolar: um relato de experiência no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)

Pedagogical adaptations and school inclusion: an experience report in HTPC

Adaptaciones pedagógicas e inclusión escolar: un relato de experiencia en el HTPC

Alessandra Simões de Souza¹

Resumo: Este relato de experiência descreve uma ação formativa em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) voltada à sensibilização docente sobre adaptações pedagógicas na inclusão escolar. A metodologia consistiu em uma dinâmica com música em inglês apresentada em três etapas, alternando o uso de legendas para simular barreiras de aprendizagem. A atividade permitiu que os professores vivenciassem dificuldades enfrentadas pelos alunos, estimulando reflexões sobre práticas acessíveis e multiletramentos. A discussão destaca o HTPC como espaço estratégico para a formação crítica e colaborativa. Conclui-se que estratégias intencionais promovem a equidade e fortalecem o papel do professor como mediador de uma escola inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Formação docente; HTPC.

Abstract: This experience report describes a formative action during Collective Pedagogical Work Time (HTPC) aimed at raising teacher awareness about pedagogical adaptations in school inclusion. The methodology consisted of an activity using English-language music presented in three stages, varying the use of subtitles to simulate learning barriers. The activity allowed teachers to experience the difficulties faced by students, stimulating reflections on accessible practices and multiliteracies. The discussion highlights HTPC as a strategic space for critical and collaborative training. It is concluded that intentional strategies promote equity and strengthen the teacher's role as a mediator in an inclusive school.

Keywords: School inclusion; Teacher training; HTPC.

Resumen: El relato de experiencia describe una acción formativa en el Horario de Trabajo Pedagógico Colectivo (HTPC) orientada a la sensibilización docente sobre las adaptaciones pedagógicas en la inclusión escolar. La metodología consistió en una dinámica con música en inglés presentada en tres etapas, alternando el uso de subtítulos para simular barreras de aprendizaje. La actividad permitió que los docentes vivenciaran las dificultades enfrentadas por los alumnos, estimulando reflexiones sobre prácticas accesibles y multialfabetismos. La discusión destaca el HTPC como un espacio estratégico para la formación crítica y colaborativa. Se concluye que las estrategias intencionales promueven la equidad y fortalecen el papel del docente como mediador de una escuela inclusiva.

Palabras clave: Inclusión escolar; Formación del profesorado; HTPC.

Introdução

A construção de uma escola inclusiva demanda não apenas legislações e políticas públicas, mas também práticas pedagógicas comprometidas em garantir a aprendizagem de todos os estudantes. É necessário compreender a inclusão para além da simples inserção física do aluno em sala de aula, envolvendo a criação de condições que assegurem sua permanência,

¹ Universidade de Taubaté

participação e aprendizagem significativa. Essa afirmação reforça que a inclusão escolar exige transformação estrutural da escola e não pode ser entendida como mera adaptação do estudante ao espaço escolar.

No Brasil, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) tem se consolidado como espaço relevante de formação docente, pois possibilita momentos de estudo, planejamento e reflexão coletiva. Conforme destacam Araujo, Almeida e Alves (2022, p. 183), “o HTPC constitui um espaço significativo para o aperfeiçoamento docente, uma vez que os encontros formativos podem promover, dentre outros aspectos, a troca de experiências por meio de ações reflexivas e cooperativas”. Quando utilizado de forma criativa, o HTPC pode sensibilizar e instrumentalizar os professores para a importância de práticas inclusivas, favorecendo a construção de estratégias que respondam à diversidade dos estudantes.

Neste relato de experiência, apresenta-se uma ação desenvolvida em um momento de HTPC, na qual foi utilizada a escuta de uma música em inglês organizada em três etapas: sem legenda, com legenda no idioma original e, por fim, com legenda em português. A atividade teve como objetivo evidenciar como pequenas adaptações podem ampliar o acesso ao conhecimento e promover reflexões sobre inclusão e multiletramentos.

O objetivo deste estudo é relatar e analisar essa experiência formativa, articulando-a com aportes teóricos sobre inclusão escolar, formação docente e multiletramentos. Pretende-se demonstrar como a vivência contribuiu para a sensibilização e instrumentalização dos professores e para a valorização do HTPC enquanto espaço de construção coletiva de práticas inclusivas.

Metodologia

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência com fundamentação teórica, pois descreve e analisa uma prática pedagógica desenvolvida em um HTPC. A atividade ocorreu em uma escola municipal de Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2024, durante encontro formativo organizado pela coordenação pedagógica e destinado aos professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A dinâmica consistiu na exibição de uma música em inglês em três etapas: sem legenda, com legenda no idioma original e, por fim, com legenda em português, como estratégia para sensibilizar os docentes sobre as barreiras enfrentadas por alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

Optou-se por essa técnica por sua simplicidade, acessibilidade e potencial de provocar reflexão imediata, já que possibilitou aos professores vivenciarem simbolicamente a exclusão e compreenderem a importância de recursos pedagógicos adaptados. A escolha do método favoreceu não apenas a análise das práticas inclusivas, mas também a interação com outras áreas do conhecimento, como a linguagem, a música e os estudos sobre multiletramentos, ampliando o olhar sobre a inclusão. Além disso, proporcionou aos participantes a oportunidade de dialogar sobre suas próprias vivências escolares, ressignificando práticas e fortalecendo o papel do HTPC como espaço de formação crítica e colaborativa.

Inclusão escolar e adaptações pedagógicas

A efetivação da inclusão escolar exige que as adaptações pedagógicas deixem de ser um esforço individual e passem a ser um compromisso coletivo. Essa união de propósitos é fundamental para transformar a escola em um ambiente de equidade, conforme destaca Mantoan (2003, p. 9):

Estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. Essa escolha não é solitária e só vai valer se somarmos nossas forças às de outros colegas, pais, educadores em geral, que estão cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes.

Esse posicionamento evidencia a necessidade de ações coletivas e colaborativas para efetivar a inclusão, ressaltando o papel de professores, gestores e famílias nesse processo.

A educação inclusiva é reconhecida internacionalmente como um direito humano e uma condição para a promoção da equidade. De acordo com a UNESCO (2009, p. 11), “a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa”. Ao considerar a inclusão como direito humano, a UNESCO amplia a responsabilidade da escola, que deve assumir papel ativo na construção de uma sociedade justa e democrática.

Ao refletir sobre essa afirmação, percebe-se que a inclusão não pode ser reduzida a estratégias pontuais, mas deve estruturar a prática pedagógica como princípio ético e político.

A experiência no HTPC, ainda que simples, mostrou como a mediação docente pode materializar esse direito no cotidiano escolar.

Em nosso país, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidou esse compromisso ao estabelecer que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem ter assegurados o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola regular. O documento orienta que as práticas pedagógicas eliminem barreiras, ampliando a participação e promovendo a aprendizagem significativa.

Nesse marco legal, destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que afirma, em seu artigo 58, que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola regular e ser oferecida preferencialmente na rede comum de ensino. Essa diretriz reforça que a inclusão não é opcional, mas parte constitutiva da educação básica brasileira.

De forma complementar, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI - Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) estabelece que é dever da escola adotar práticas pedagógicas acessíveis, disponibilizando recursos e serviços que assegurem condições de aprendizagem adequadas aos estudantes com deficiência. A LBI reforça que a recusa de adaptações razoáveis configura discriminação, reafirmando o caráter jurídico e ético das práticas inclusivas.

Segundo Mantoan (2003, p. 9), “é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela”. A autora enfatiza que a exclusão escolar pode se manifestar de formas sutis, como a ausência de estratégias acessíveis, e ressalta que a inclusão requer inovação e reestruturação das práticas. Nesse sentido, as adaptações pedagógicas não devem ser vistas como concessões, mas como instrumentos que possibilitam a todos o direito de aprender. Conforme destacam Glat e Pletsch (2011), a inclusão escolar exige que a escola repense continuamente suas práticas, reconhecendo que a presença de alunos com necessidades educacionais especiais demanda não apenas recursos materiais, mas sobretudo mudanças pedagógicas e atitudinais que favoreçam a participação plena. Essa afirmação reforça que a inclusão escolar exige transformação estrutural da escola e não pode ser entendida como mera adaptação do estudante ao espaço escolar.

Formação docente e espaços coletivos

A eficácia das ações realizadas em momentos de formação coletiva, como o HTPC, depende diretamente de uma gestão que promova a horizontalidade e o diálogo entre os pares. Quando o espaço escolar se consolida como um ambiente de troca e reflexão conjunta, a

cultura colaborativa transborda da administração para a sala de aula, qualificando o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Falsarella (2013, p. 196):

Entende-se que o exercício de trabalhar coletivamente ajuda a equipe gestora a aprimorar suas habilidades de ouvir, discutir e decidir conjuntamente, o que poderá servir de referência para as práticas pedagógicas que os professores desenvolvem junto aos alunos. Dar opiniões, argumentar, explicar e relatar organiza o pensamento e é instrumento para melhor reflexão.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o HTPC, uma vez que esse espaço tem como finalidade promover escuta, diálogo e colaboração, elementos fundamentais para a formação docente.

A formação continuada é essencial para que os professores desenvolvam competências necessárias à atuação em contextos inclusivos. Para Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na interação entre teoria e prática, sendo a reflexão crítica elemento fundamental para a profissionalização. Nessa direção, Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada deve ser entendida como processo dinâmico e contextualizado, vinculado às necessidades reais da escola e à prática docente cotidiana. Assim, o HTPC, por se desenvolver no espaço da própria escola, constitui-se como *locus* privilegiado para integrar teoria e prática, promovendo reflexão crítica e transformação das ações pedagógicas.

O HTPC, nesse cenário, constitui-se como espaço estratégico de formação em serviço. Como destacam Araujo, Almeida e Alves (2022, p. 183), “o HTPC constitui um espaço significativo para o aperfeiçoamento docente, uma vez que os encontros formativos podem promover, dentre outros aspectos, a troca de experiências por meio de ações reflexivas e cooperativas”. Para os autores, sua relevância reside no fato de que os professores podem ressignificar a prática no coletivo, articulando suas experiências às demandas concretas da escola.

Assim, a formação realizada no interior da escola permite que os docentes se percebam como protagonistas da construção de práticas inclusivas, reconhecendo o HTPC não apenas como reunião administrativa, mas como espaço de desenvolvimento profissional.

Multiletramentos e recursos multimodais

As mudanças sociais e culturais exigem que a escola amplie suas práticas de ensino, incorporando múltiplas linguagens. Nesse sentido, estudos sobre multiletramentos evidenciam

que a aprendizagem não se restringe ao texto escrito, mas envolve recursos visuais, sonoros, digitais e gestuais (Rojo, 2012).

Segundo Kleiman (1995, p. 19), “o termo letramento é usado para se referir não apenas à aquisição individual da leitura e da escrita, mas às práticas sociais de leitura e escrita que se desenvolvem em contextos sociais específicos, para finalidades também específicas”. Assim, ao propor atividades que considerem diferentes linguagens e contextos sociais, o professor amplia as oportunidades de participação e de construção de sentidos, favorecendo a inclusão.

Essa definição amplia o conceito tradicional de alfabetização, ao destacar que ler e escrever só fazem sentido quando situados em práticas sociais. No contexto da experiência relatada, tal concepção ajuda a compreender que atividades como a música com legendas não apenas exercitam habilidades linguísticas, mas inserem os docentes em práticas reais de atribuição de sentido.

Ainda conforme a autora, “as práticas de leitura e escrita são determinadas pelas relações sociais em que se inserem, refletindo valores, ideologias e interesses de grupos sociais” (Kleiman, 1995, p. 20). Esse apontamento evidencia que toda prática de letramento é social e cultural, exigindo do professor uma postura ativa para promover inclusão por meio de diferentes recursos pedagógicos.

Esse apontamento é fundamental para pensar a escola inclusiva, pois reforça que todo trabalho com leitura e escrita carrega uma dimensão social e cultural. Dessa forma, as adaptações pedagógicas não devem ser vistas como meras simplificações, mas como oportunidades de ampliar os sentidos e incluir diferentes sujeitos no processo de aprendizagem.

A experiência analisada neste artigo, ao utilizar música e legendas em diferentes idiomas, aproxima-se dessa perspectiva, pois explora múltiplos modos de significação. Nesse processo, o professor atua como mediador, criando condições para que os alunos ampliem sua compreensão, em consonância com a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1999), que enfatiza o papel dos instrumentos culturais e da mediação na aprendizagem. Oliveira (2005) acrescenta que, ao analisar as contribuições de Vygotsky, é possível compreender que o aprendizado não se limita ao domínio de conteúdos, mas constitui-se como experiência compartilhada que amplia as formas de participação social.

Relato da experiência

A experiência ocorreu em um HTPC realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental de um município do Vale do Paraíba Paulista, com a participação de professores dos anos iniciais e finais, da professora especialista e da coordenadora pedagógica. O objetivo da atividade foi sensibilizar os docentes quanto à importância das adaptações pedagógicas para a construção de uma escola inclusiva.

Cheguei à escola no final do ano letivo de 2023, por meio de concurso interno do sistema público, onde anteriormente atuava como professora alfabetizadora. A unidade havia iniciado o ano sem profissional responsável pela Coordenação, razão pela qual fui designada para assumir a função, inicialmente junto ao Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano). No início do ano seguinte, já no momento do planejamento, emergiram, em diálogo com as professoras especialistas, relatos de significativa resistência por parte de alguns docentes em relação às adaptações e flexibilizações necessárias aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Algumas professoras afirmaram não saber como elaborar tais propostas; outras declararam que não haviam sido formadas para isso; e um pequeno grupo permaneceu em silêncio, revelando certo distanciamento em relação ao tema.

Diante desse cenário, estruturou-se uma formação continuada no período de HTPC, realizada entre uma segunda-feira e uma terça-feira, totalizando quatro horas semanais. Participaram aproximadamente trinta e cinco professores, que lecionavam desde o 1º ao 9º ano, contemplando todos os componentes curriculares previstos na BNCC. A postura adotada pela coordenadora pedagógica, nesse primeiro momento, foi de sensibilizar o grupo, convidando-os a refletir sobre o estudante que necessitava das adaptações: “*se fosse nosso filho, sobrinho ou familiar, estaríamos satisfeitos com o que está sendo ofertado?*”. Essa abordagem afetiva favoreceu a abertura para o diálogo.

A dinâmica principal da formação consistiu na exibição de uma música em inglês em três etapas: inicialmente, sem legenda; depois, com legenda no idioma original; e, por fim, com legenda traduzida para o português. Na primeira exibição, os professores relataram frustração e dificuldade em compreender a letra. Na segunda, identificaram apenas trechos isolados. Somente na terceira exibição foi possível compreender integralmente o conteúdo. A vivência evidenciou, de forma simbólica, as barreiras enfrentadas pelos estudantes que não recebem apoio pedagógico adequado.

Após a reflexão coletiva, os professores reconheceram que recursos aparentemente simples, como uma legenda, podem transformar completamente a experiência de aprendizagem. A professora especialista, então, apresentou slides com as legislações que asseguram o direito às adaptações curriculares, enfatizando que tais práticas não são concessões, mas garantias respaldadas na Constituição Federal, na LDB - Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), na Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Em seguida, exibiu um vídeo com exemplos práticos de adaptações possíveis no cotidiano escolar.

Além disso, como contribuição concreta à continuidade da prática, a professora especialista organizou uma pasta, disponibilizada em local de fácil acesso a todos os professores, contendo sugestões de atividades prontas, que poderiam ser adaptadas de acordo com as necessidades dos estudantes atendidos. Esse material foi muito bem recebido pelo grupo, pois ofereceu modelos acessíveis para orientar o planejamento de atividades inclusivas.

Os efeitos da formação foram perceptíveis já nas semanas seguintes. Um professor de História procurou a coordenadora pedagógica para solicitar apoio na elaboração de atividades adaptadas, reconhecendo que não se sentia seguro para fazê-lo sozinho. A partir dessa demanda, iniciaram-se encontros formativos pontuais entre a coordenação e o docente, nos quais, considerando o conteúdo e as necessidades específicas dos alunos, foram criados modelos de jogos, cruzadinhas, caça-palavras e outras estratégias de apoio. Gradualmente, outros professores também passaram a buscar orientação e a demonstrar maior atenção à inclusão de seus estudantes.

Além dessas mudanças iniciais, observaram-se também efeitos práticos no cotidiano da escola. Antes da formação, a entrega da documentação bimestral de planejamento e do nível de realização dos alunos era um desafio recorrente, exigindo diversas cobranças por parte da coordenação e, em alguns casos, resultando em ausência total de preenchimento. Após a formação, a maioria dos docentes passou a realizar e entregar essa documentação dentro do prazo estabelecido, demonstrando maior compromisso com o acompanhamento pedagógico dos estudantes.

Outro aspecto relevante diz respeito a um aluno com baixa visão, que anteriormente recebia poucas adaptações pedagógicas e frequentemente era alvo de julgamentos equivocados sobre sua “preguiça” para concluir atividades. A formação contribuiu para ressignificar esse olhar: a maior parte dos professores passou a elaborar propostas acessíveis para esse estudante, compreendendo que suas dificuldades eram decorrentes de barreiras

pedagógicas, e não de falta de interesse. Essa mudança de perspectiva representou avanço significativo na construção de uma cultura escolar inclusiva.

Embora a formação tenha ocorrido ao longo de um período específico de HTPC, seus efeitos se estenderam para além daquele momento. Houve acompanhamento posterior junto aos professores, e observou-se mudança de postura de parte do corpo docente no que se refere à importância das adaptações pedagógicas e ao compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos.

Análise e discussão: adaptações pedagógicas e inclusão escolar no HTPC

A experiência realizada no HTPC possibilitou aos professores vivenciar, de forma simbólica, os desafios enfrentados por alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. A atividade demonstrou que a inclusão escolar pode se concretizar em pequenas adaptações pedagógicas intencionais, capazes de favorecer a compreensão e a participação de todos. Essa constatação dialoga com Mantoan (2003, p. 41), ao afirmar que “ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento”.

Do ponto de vista dos multiletramentos, a utilização de recursos sonoros e visuais ampliou a compreensão da atividade, em consonância com a perspectiva de que o letramento é constituído por práticas sociais situadas em contextos específicos (Kleiman, 1995). A diversidade de modos de significação explorados reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem diferentes linguagens, aproximando-se do conceito de multiletramentos discutido por Rojo (2012).

A experiência também se relaciona à teoria sociointeracionista de Vygotsky (1999), que destaca o papel da mediação e dos instrumentos culturais na aprendizagem. Nesse caso, as legendas funcionaram como recursos mediadores que possibilitaram aos professores ampliar a compreensão da mensagem da música, vivenciando o impacto que a acessibilidade tem no processo de construção do conhecimento.

No que se refere à formação docente, a prática confirmou a relevância do HTPC como espaço privilegiado de reflexão crítica e colaborativa. Como afirmam Araujo, Almeida e Alves (2022, p. 184), “o processo formativo centrado na escola possibilita a interação entre os sujeitos e promove práticas colaborativas”. Esse caráter colaborativo foi evidenciado no

diálogo coletivo que se seguiu à atividade, no qual os professores compartilharam percepções e discutiram estratégias possíveis para tornar suas práticas pedagógicas mais inclusivas.

Entre as estratégias mencionadas pelos docentes, destacaram-se: a simplificação e reorganização visual das atividades escritas; a utilização de jogos pedagógicos para trabalhar conteúdos curriculares; a oferta de pistas visuais e textuais que auxiliassem na compreensão das tarefas; o uso de legendas, imagens e vídeos como recursos de apoio; a flexibilização do tempo destinado à realização das atividades; e a reestruturação das explicações orais, com linguagem mais clara e pausas planejadas. Alguns professores também sugeriram a criação de modelos de atividades adaptadas, como cruzadinhas, caça-palavras e fichas com comandos reduzidos, além do acompanhamento mais próximo dos estudantes durante as etapas de resolução, fortalecendo a mediação. Essas propostas mostraram que, a partir da reflexão coletiva, os docentes foram capazes de identificar caminhos concretos e acessíveis para promover práticas efetivamente inclusivas no cotidiano escolar.

Considerações finais

A experiência relatada evidenciou que a inclusão escolar pode ser promovida por meio de estratégias pedagógicas simples, mas intencionalmente planejadas. O uso da música com legendas em diferentes idiomas demonstrou que ajustes acessíveis são capazes de ampliar a compreensão e favorecer o engajamento dos alunos.

A mudança observada no cumprimento da documentação bimestral, bem como o maior cuidado na elaboração de adaptações para o estudante com baixa visão ou com deficiência intelectual, por exemplo, evidencia que a formação não apenas sensibilizou o grupo, mas provocou deslocamentos práticos e atitudinais. Conforme Tardif (2014), o desenvolvimento profissional docente ocorre quando a reflexão coletiva se traduz em ações concretas, reorganizando saberes e práticas. Nesse sentido, os resultados observados mostram que o HTPC funcionou como espaço efetivo de reconstrução das práticas, contribuindo para superar discursos responsabilizadores do aluno e fortalecer a compreensão de que a inclusão depende de condições pedagógicas adequadas.

O HTPC revelou-se um espaço formativo potente, possibilitando que os professores resignificassem suas práticas ao experimentar simbolicamente as barreiras de aprendizagem. A reflexão coletiva reforçou a importância de a escola assumir a inclusão como compromisso ético e pedagógico, em consonância com os princípios da Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e do relatório da UNESCO (2009). Como defendem Glat e Pletsch (2011), a consolidação de uma escola inclusiva requer não apenas dispositivos legais, mas também transformações pedagógicas e culturais que garantam a participação de todos.

Além disso, a formação continuada em espaços coletivos, como o HTPC, mostrou-se essencial para sensibilizar e instrumentalizar os professores quanto às práticas inclusivas. Essa combinação entre reflexão crítica e oferta de recursos concretos fortalece a consciência inclusiva no corpo docente e amplia sua capacidade de intervir de maneira intencional em sala de aula. Nesse aspecto, as contribuições de Imbernón (2010) reforçam que a formação docente deve estar vinculada às necessidades reais da escola e à prática cotidiana, para que se configure como um processo transformador.

Por fim, destaca-se que a inclusão escolar só se concretiza plenamente quando compreendida como processo social e histórico. Oliveira (2005), ao dialogar com Vygotsky, lembra que o desenvolvimento humano se dá na interação mediada pela cultura e pela coletividade. Assim, práticas pedagógicas inclusivas ampliam não apenas o acesso ao conhecimento, mas também as formas de participação e pertencimento dos sujeitos no espaço escolar.

Portanto, as atividades formativas realizadas no HTPC contribuem para consolidar uma escola mais justa, democrática e acessível, fortalecendo o compromisso da educação com a equidade e a cidadania.

Referências

ARAUJO, F. P.; ALMEIDA, M. F.; ALVES, R. L. O horário de trabalho pedagógico coletivo: sentidos atribuídos por professores de uma escola pública. **Educação em Revista**, v. 23, n. 1, p. 173-188, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, 7 jul. 2015.

FALSARELLA, A. M. Formação continuada de professores e elaboração do projeto pedagógico da escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 191-207, 2013. DOI: 10.21723/riace.v8i1.6483. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6483>. Acesso em: 25 ago. 2025.

GLAT, R; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

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

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

ROJO, R. **Escola e multiletramentos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Tornar a educação inclusiva**. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183210_por. Acesso em: 21 jan. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Sobre a autora

Alessandra Simões de Souza: Possui graduação plena em Pedagogia, especialização *lato sensu* em Gestão Escolar e Educação Inclusiva. Atua como Professora coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no sistema público de ensino do município de Taubaté. É mestranda no Mestrado Profissional em Educação, na linha de Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, com estudos voltados às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento da leitura nos anos iniciais.

E-mail: alessandrasimoesdesouza@gmail.com

Recebido em: 27 de agosto de 2025

Aprovado em: 12 de janeiro de 2026

Sequência didática de literatura digital no 6º ano do ensino fundamental

Didactic sequence of digital literature in the 6th grade of elementary school

Séquence didactique de littérature numérique en 6e année de l'enseignement primaire

Luciana Ferreira Leal¹

Rosimeiri Darc Cardoso²

Bruno Ciavoletta³

Resumo: Este estudo apresenta os resultados de uma sequência didática sobre literatura digital realizada em três turmas de 6º ano na Escola Bento Munhoz da Rocha Neto, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O objetivo foi introduzir os estudantes à leitura literária digital, utilizando poemas digitais, hipercontos e quadrinhos online. A metodologia incluiu atividades práticas, acesso a plataformas digitais e reflexão crítica. Os resultados evidenciam maior envolvimento dos alunos com o formato digital, destacando o potencial da literatura digital para promover o interesse pela leitura e aproximar jovens leitores do universo literário.

Palavras-chave: Educação literária; ensino fundamental; leitura.

Abstract: This study presents the results of a didactic sequence on digital literature carried out in three 6th grade classes at the Bento Munhoz da Rocha Neto School, through the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program. The aim was to introduce students to digital literary reading, using digital poems, hyperstories and online comics. The methodology included practical activities, access to digital platforms and critical reflection. The results show greater student involvement with the digital format, highlighting the potential of digital literature to promote interest in reading and bring young readers closer to the literary universe.

Keywords: Literary education, Elementary school, Reading.

Résumé: Cette étude présente les résultats d'une séquence didactique sur la littérature numérique menée dans trois classes de 6e année de l'école Bento Munhoz da Rocha Neto, dans le cadre du Programme de bourses d'initiation à l'enseignement institutionnel. L'objectif était d'initier les élèves à la lecture littéraire numérique, en utilisant des poèmes numériques, des hyperstories et des bandes dessinées en ligne. La méthodologie comprenait des activités pratiques, l'accès à des plateformes numériques et une réflexion critique. Les résultats montrent une plus grande implication des élèves dans le format numérique, soulignant le potentiel de la littérature numérique pour promouvoir l'intérêt pour la lecture et rapprocher les jeunes lecteurs de l'univers littéraire.

Mots-clés : Éducation littéraire. École primaire; Lecture.

Introdução

Nos séculos XX e XXI, as novas tecnologias de informação e comunicação revolucionaram a produção e o acesso a bens culturais, criando uma rede global de criação e disseminação. Nesse cenário, os jovens contemporâneos crescem imersos em uma realidade na

¹ Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Paranavaí

² Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Apucarana

³ Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Paranavaí

qual socialização, tecnologia, cultura de massa e comunicação estão profundamente interligadas. A leitura literária, por sua vez, tem se transformado para acompanhar essas mudanças, demandando novas reflexões sobre as relações entre leitores digitais e a literatura, cujas dinâmicas foram significativamente alteradas.

O desenvolvimento das tecnologias digitais ampliou as possibilidades de comunicação, permitindo que diferentes formas de expressão convivessem dentro de um único texto ou hipertexto, especialmente devido ao uso de ferramentas hipermediáticas (Ciavolella; Santos, 2017). A multimodalidade, presente desde os textos impressos, tornou-se uma característica central nas práticas discursivas digitais, um fenômeno que pode ser entendido como parte da cibercultura. Esse conceito, abordado por Levy (1999), descreve um ambiente em que mídias, linguagens e práticas sociais se convergem, como é também ressaltado por Jenkins (2009).

A literatura digital ou eletrônica refere-se a obras concebidas diretamente no meio digital, criadas por meio de ferramentas computacionais e, frequentemente, consumidas em dispositivos eletrônicos. Para Hayles (2009), essa modalidade literária é produzida e executada em um ambiente digital programável, sendo influenciada pelos motores da cultura contemporânea, como jogos eletrônicos, filmes, animações, artes visuais digitais e design gráfico. Segundo a autora, “a literatura eletrônica é movida pelos motores da cultura contemporânea” e integra diversas linguagens para expandir as possibilidades de interação e criação (Hayles, 2009, p. 21).

A literatura digital caracteriza-se, portanto, pela interatividade e pelo uso de recursos multimodais, que integram texto, imagens, sons e animações, oferecendo uma experiência estética dinâmica e inovadora (Ribeiro; Cardoso, 2022). Nesse contexto, foi desenvolvida uma sequência didática sobre literatura digital, aplicada em três turmas de 6º ano da Escola Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, localizada em Paranavaí, Paraná⁴.

Reconhecendo a promoção da leitura como um dos pilares fundamentais da educação e o espaço privilegiado da literatura nas práticas pedagógicas, a literatura digital desponta como uma alternativa para estimular o hábito da leitura entre os jovens (Ciavolella; Santos, 2017). Obras como poemas digitais e narrativas curtas – os microcontos – oferecem oportunidades para explorar novas formas de envolvimento com o texto literário, ao mesmo tempo em que relacionam os estudantes às realidades tecnológicas do mundo contemporâneo.

⁴ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), sob o Parecer nº 7.626.455, garantindo o cumprimento dos princípios éticos exigidos em estudos com seres humanos. Todos os participantes envolvidos e os seus responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando ciência e concordância quanto à sua participação.

Este texto relata a aplicação dessa sequência didática, realizada no âmbito do subprojeto de Língua Portuguesa da Unespar de Paranavaí, integrante do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), uma iniciativa do Governo Federal que visa incentivar a formação de professores para a educação básica por meio da integração entre a universidade e as escolas públicas. O Pibid proporciona aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a prática docente sob orientação de professores experientes, desenvolvendo projetos que articulem teoria e prática pedagógica. Nesse contexto, o objetivo da sequência foi investigar como os jovens leitores interagem e percebem a literatura produzida em meio digital. Para isso, o estudo buscou compreender as concepções prévias dos estudantes sobre literatura digital, promover o contato direto com obras desse formato e explorar suas potencialidades como recursos pedagógicos para incentivar a leitura e ampliar as experiências estéticas no ambiente escolar.

Desenvolvimento metodológico

A metodologia adotada para a aplicação da sequência didática de literatura digital foi fundamentada no uso dessa estratégia como um instrumento de organização do ensino, com foco em práticas participativas e interativas. A proposta envolveu desde o planejamento cuidadoso até a execução de atividades estruturadas, distribuídas em etapas sequenciais que promoveram a integração dos alunos com o tema e proporcionaram a construção coletiva de conhecimentos.

No planejamento, foram selecionados conteúdos e atividades que explorassem as diversas manifestações da literatura digital, como poemas, contos e histórias em quadrinhos. Os pibidianos, sob a orientação da coordenadora geral e sob a supervisão de professoras experientes, elaboraram estratégias que combinavam momentos de exposição teórica, leitura compartilhada e produção textual. Esse processo inicial buscou estabelecer uma base sólida para que os alunos compreendessem os conceitos e as práticas relacionadas à literatura digital.

A execução da sequência foi dividida em três etapas principais, cada uma com objetivos específicos e atividades alinhadas ao propósito de aproximar os estudantes da literatura digital. Na primeira etapa, voltada para a motivação e o diagnóstico inicial, foi aplicado um questionário com o intuito de avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. As respostas evidenciaram que a maioria associava literatura digital à digitalização de livros físicos, desconhecendo as obras criadas originalmente em ambientes digitais. Para introduzir o tema, foram realizadas atividades lúdicas, como o jogo de telefone sem fio com textos

codificados. Essa dinâmica estimulou reflexões sobre as estruturas e as possibilidades dos textos digitais, despertando a curiosidade dos estudantes.

Na segunda etapa, destinada à exploração e à leitura crítica, os alunos foram conduzidos ao laboratório de informática para acessar o site Literatura Digital⁵. Durante a navegação, eles exploraram hipercontos e poemas interativos, sendo incentivados a analisar elementos como a estrutura textual, a integração de recursos visuais e a interatividade das obras. O poema “Chá”⁶ foi apresentado e serviu de base para discussões sobre estética e linguagem digitais. Nesse momento, os alunos começaram a perceber as diferenças entre literatura tradicional e digital, desenvolvendo um olhar crítico sobre as obras exploradas.

A última etapa concentrou-se na produção e apresentação de textos digitais pelos estudantes. Divididos em grupos, eles criaram hipercontos, histórias em quadrinhos e poemas visuais utilizando ferramentas digitais simples. Durante esse processo, os PIBIDIANOS atuaram como mediadoras, auxiliando na elaboração e incentivando a criatividade dos participantes. Após a conclusão dos trabalhos, cada grupo apresentou suas produções para a turma, promovendo um momento de compartilhamento e valorização das ideias.

Para avaliar o efeito da sequência didática, foram utilizados instrumentos de coleta de dados como questionários iniciais e formulários de avaliação final. Esses instrumentos permitiram registrar as percepções dos alunos sobre as atividades realizadas, bem como os efeitos da proposta no interesse pela leitura. Os dados obtidos evidenciaram a eficácia da metodologia em promover envolvimento e estimular a interação dos alunos com a literatura digital, evidenciando a relevância pedagógica dessa abordagem inovadora.

Análise dos planejamentos e registros reflexivos da sequência didática de literatura digital

A sequência didática sobre literatura digital aplicada aos sextos anos A, B e C reflete um planejamento detalhado e uma execução cuidadosa, que buscou integrar práticas inovadoras com as necessidades pedagógicas dos alunos. Cada etapa foi meticulosamente organizada, com objetivos claros, metodologias bem definidas e uma avaliação constante por meio de registros reflexivos. Isso garantiu que os alunos fossem expostos a um conteúdo novo e desafiador, ao mesmo tempo em que ampliaram suas competências de leitura, escrita e criatividade.

⁵ <https://www.literaturadigital.com.br/>

⁶ De Ana Gruszynski e Sérgio Capparelli. Disponível em <https://www.observatorioldigital.ufscar.br/repositorio-da-literatura-digital-brasileira/cha-2/>

O trabalho com o sexto ano A destacou-se pela introdução lúdica da literatura digital. Os pibidianos iniciaram a sequência com atividades que relacionavam elementos familiares, como a brincadeira do telefone sem fio, com aspectos criativos, como o uso de textos codificados. Essa escolha metodológica foi fundamental para despertar o interesse dos alunos e introduzir o conceito de literatura digital de maneira acessível e envolvente. Ademais, os planejamentos incluíam a apresentação de poemas visuais e interativos, que exploravam características singulares da literatura digital, como a relação entre texto e imagem.

A análise dos registros reflexivos demonstra que as atividades iniciais cumpriram seu papel de instigar a curiosidade dos alunos. Embora alguns tenham mostrado resistência ou dificuldade em compreender o conceito no início, a continuidade das atividades, como a navegação em sites de literatura digital no laboratório de informática, consolidou o entendimento e o envolvimento. Por exemplo, a exploração de minicontos interativos, que permitiam aos alunos escolher elementos como cores que influenciavam a narrativa, foi recebida com entusiasmo. Os registros indicam que os alunos ficaram ansiosos para explorar mais histórias, o que evidencia os resultados positivos da abordagem interativa.

Nas etapas seguintes, os pibidianos continuaram a integrar tecnologia e criatividade por meio de atividades como a análise de poemas concretos e a criação de histórias interativas. Essas ações foram complementadas por discussões em sala de aula, nas quais os alunos refletiram sobre os elementos estruturais dos textos digitais e sua relação com a narrativa.

A ênfase na interatividade e na escolha pessoal tornou o aprendizado significativo, como demonstram os comentários dos alunos sobre o poema “Velocidade⁷”, descrito como “incrível” devido à maneira como a estrutura do texto cria uma sensação de rapidez durante a leitura. Já o poema “Organismo⁸” gerou sentimentos variados, com alguns alunos mencionando que a trilha sonora lhes causou uma sensação de medo, enquanto outros destacaram a singularidade da experiência proporcionada pela combinação de som e imagem. Esses comentários refletem como a abordagem interativa da literatura digital foi capaz de despertar emoções e estimular o pensamento crítico nos estudantes, enriquecendo o processo de aprendizado.

A abordagem no sexto ano B focou na criação de hipercontos, promovendo a colaboração e o desenvolvimento de habilidades narrativas. Sob a orientação dos pibidianos, os alunos foram incentivados a trabalhar em grupos para elaborar histórias que seriam digitalizadas

⁷ Ronaldo Pinto Azeredo. Velocidade. In: **Noigandres**, São Paulo, n. 5, 1962, [n.p.].

⁸ Décio Pignatari. Disponível em: <https://www.observatorioldigital.ufscar.br/repositorio-da-literatura-digital-brasileira/15168-2>. Acesso em 15 jan. 2025.

ao final da sequência. Essa estratégia introduziu os conceitos de literatura digital e também proporcionou uma experiência prática de criação literária.

Os registros reflexivos destacam que o entusiasmo dos alunos cresceu ao longo do processo. Inicialmente, cada grupo desenvolveu a introdução de seu conto em papel almaço, o que facilitou a organização das ideias. Posteriormente, os desdobramentos e os finais das histórias foram criados em duplas, permitindo uma maior diversidade de perspectivas e possibilidades narrativas. Ao final da sequência, os hipercontos digitalizados foram apresentados à turma, proporcionando um momento de celebração e reconhecimento das produções dos alunos.

Outrossim, os pibidianos relataram que a digitalização das histórias trouxe uma nova dimensão ao aprendizado, ajudando os alunos a visualizar a dimensão criativa da literatura digital. A transformação de textos manuscritos em obras interativas atestou a compreensão dos alunos sobre as diferenças entre literatura tradicional e digital, consolidando o aprendizado de forma prática e significativa.

O sexto ano C, orientado pelos pibidianos, explorou uma variedade de gêneros e formatos digitais. O planejamento inicial incluiu a introdução de histórias em quadrinhos digitais, combinando o uso de recursos tecnológicos com a discussão de elementos narrativos e visuais. Essa abordagem permitiu que os alunos se relacionassem com o conteúdo por meio de um formato familiar, ao mesmo tempo em que exploravam suas características diferenciadas.

Nos registros reflexivos, observa-se que os alunos mostraram grande empolgação ao acessar plataformas digitais de histórias em quadrinhos, como o site do programa Leia Paraná⁹. Muitos relataram surpresa com a praticidade e a variedade de materiais disponíveis, pedindo links para explorar mais histórias em casa. A leitura compartilhada de obras foi outro destaque da sequência, permitindo debates enriquecedores e estimulando a participação ativa dos alunos. Os registros mencionam que os pibidianos perceberam uma evolução nas habilidades de leitura e na confiança dos estudantes ao longo das atividades.

O encerramento da sequência no sexto ano C foi marcado por um projeto cultural colaborativo, no qual os alunos criaram cartazes digitais temáticos com balões de histórias em quadrinhos, utilizando tecnologias digitais e recursos próprios da literatura digital. Essa

⁹ O Leia Paraná é um programa de fomento à leitura do Governo do Estado do Paraná que oferece uma plataforma digital com milhares de e-books e audiolivros destinados a estudantes e professores da rede estadual de ensino. A iniciativa busca incentivar o hábito da leitura, desenvolver competências leitoras, promover o pensamento crítico e integrar práticas tecnológicas ao ambiente escolar. A plataforma disponibiliza obras clássicas, contemporâneas, best-sellers, quadrinhos e títulos de diferentes áreas do conhecimento, permitindo o empréstimo digital, leitura, realização de atividades e acompanhamento do desempenho pelos docentes.

atividade prática corroborou os conceitos explorados durante a sequência e proporcionou um momento de reflexão coletiva sobre o aprendizado adquirido no contexto das leituras e produções digitais. Os alunos também participaram de um formulário de feedback online, expressando suas impressões sobre as atividades e sugerindo melhorias para futuras sequências.

A análise dos planejamentos e registros reflexivos demonstra que a sequência didática de literatura digital foi planejada e executada com cuidado e atenção aos detalhes. Cada etapa foi pensada para garantir que os alunos entendessem os conceitos da literatura digital e também os vivenciassem de maneira prática e envolvente. A combinação de métodos inovadores, como a criação de hipercontos e a exploração de plataformas digitais, com atividades reflexivas e debates críticos, proporcionou uma experiência pedagógica rica e transformadora.

Os resultados alcançados envolvem o desenvolvimento de habilidades técnicas e criativas, destacando a influência positiva da sequência na motivação e no envolvimento dos alunos. A sequência demonstrou a importância de integrar práticas pedagógicas contemporâneas ao currículo escolar, mostrando como a literatura digital pode ser um recurso importante para promover o aprendizado significativo e a formação de leitores críticos e criativos.

Análise dos relatórios dos questionários aplicados nos sextos anos A, B e C sobre literatura digital

Esta seção apresenta a análise dos dados obtidos por meio de questionários aplicados antes e depois da aplicação da sequência didática sobre literatura digital nos sextos anos A, B e C. Importa destacar que as informações aqui discutidas foram extraídas exclusivamente dos relatórios gerados durante o processo, sem envolver pesquisa direta com seres humanos. Ressalta-se, ainda, que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, sob o Parecer nº 7.626.455.

Nos questionários aplicados ao sexto ano A, antes da sequência didática, foi identificado que 68% dos alunos (17 de 25 respondentes) acreditavam conhecer o conceito de literatura digital. No entanto, suas respostas evidenciaram que a maioria associava o termo exclusivamente à digitalização de livros ou conteúdos impressos, sem distinguir características como hipertextualidade ou interatividade, elementos centrais da literatura digital. Após a aplicação da sequência, os resultados indicaram mudanças significativas: 92% (23 de 25) dos

alunos afirmaram que não mudariam nada na sequência didática, sugerindo que o planejamento e as atividades propostas atenderam às expectativas.

Quando questionados sobre suas preferências de leitura, 64% (16 de 25) dos alunos expressaram preferência pela literatura digital, mencionando como razões principais a interatividade, a criatividade e a facilidade de acesso. Comentários como “é mais interativa” e “gostei bastante do fato da literatura digital apresentar muita criatividade” comprovam a eficácia da sequência. Apenas 36% (9 alunos) ainda preferiram os livros físicos, destacando razões como “serem mais edificantes”. Esse resultado demonstra que a sequência conseguiu ampliar a visão dos alunos sobre as possibilidades da literatura digital, envolvendo-os em atividades relevantes.

No sexto ano B, os dados iniciais mostraram uma compreensão limitada de literatura digital, com 70% (21 de 30) dos alunos relatando nunca ter tido contato com obras que fossem além da mera transposição de textos para o formato digital. Após a sequência, os alunos participaram ativamente da produção de hipercontos, criados em papel e depois digitalizados pelos bibliotecários. Essa experiência resultou em um aumento no envolvimento e no interesse pela escrita criativa. Segundo os registros, 87% (26 de 30) dos alunos relataram satisfação com a experiência, mencionando que ver seus textos transformados em obras interativas foi motivador e inovador. A frase “os alunos se transformaram em escritores!” resume bem o efeito dessa atividade, que promoveu o gosto pela leitura e incentivou o desenvolvimento de habilidades de produção textual em um contexto digital.

Por sua vez, no sexto ano C, os resultados iniciais também apontaram uma percepção limitada de literatura digital, com 62% (18 de 29) dos alunos associando o termo exclusivamente a livros digitalizados.

Após a sequência, a análise dos questionários finais revelou que 79% (23 de 29) dos estudantes destacaram que a literatura digital havia despertado curiosidade pelo desfecho das histórias interativas exploradas. De igual modo, 83% dos alunos (24 de 29) consideraram a experiência enriquecedora e pediram mais oportunidades para acessar links e explorar novas formas de literatura digital em casa. Alunos que anteriormente não demonstravam interesse por leitura passaram a envolver-se, o que evidencia a capacidade da literatura digital de tornar o processo de aprendizado mais dinâmico e prazeroso.

De modo geral, a análise dos dados quantitativos e qualitativos mostra que a sequência didática foi produtiva. Entre os três grupos, o aumento no interesse pela literatura digital variou entre 64% e 83%, refletindo o efeito positivo da abordagem interativa e tecnológica. Ademais,

a porcentagem de alunos que demonstraram satisfação com as atividades propostas ultrapassou 85% em todas as turmas, o que evidencia a qualidade do planejamento e a pertinência das atividades realizadas. Os dados confirmam que a transição de percepções limitadas para uma visão enriquecida e interativa da literatura digital foi bem-sucedida, promovendo o gosto pela leitura e também o desenvolvimento de habilidades criativas e críticas.

Considera-se que iniciativas como essa, que integram tecnologia e inovação às práticas pedagógicas, são importantes para renovar o ensino e aproximar os alunos de formas contemporâneas de literatura. A literatura digital, com suas características interativas e acessíveis, demonstrou ser um recurso eficaz para envolver os estudantes e ampliar suas competências leitoras e produtoras, superando os desafios tradicionais do ensino de literatura.

Análise dos resultados e discussões

A aplicação da sequência didática sobre literatura digital demonstrou uma receptividade positiva por parte dos estudantes, indicando que a introdução de novos formatos literários pode atuar como um instrumento eficaz para envolver jovens leitores. A proposta alcançou 90 alunos, e os resultados obtidos destacam aspectos importantes relacionados ao envolvimento, às percepções críticas e aos desafios enfrentados ao longo do processo.

No que diz respeito ao envolvimento e à receptividade, os dados apontam que 70% dos participantes consideraram a interatividade das atividades o elemento mais atrativo da proposta. A literatura digital, ao integrar texto, imagem, som e animação, oferece uma experiência multimodal que vai além da leitura convencional, o que foi elogiado pelos estudantes. Outrossim, 64% dos alunos relataram preferência pela leitura digital em detrimento da física. Para esses estudantes, a literatura digital é vista como uma alternativa mais prática, permitindo acesso imediato e maior dinamismo. A novidade também foi mencionada como um fator motivador, particularmente para aqueles que se identificaram com o caráter tecnológico da proposta.

A análise crítica das obras digitais mostrou-se igualmente enriquecedora. Os poemas digitais apresentados durante a sequência didática, como “Velocidade” e “Chá”, proporcionaram aos alunos a oportunidade de explorar elementos estéticos que transcendem o texto escrito. Os participantes demonstraram habilidade em identificar recursos como ritmo, disposição visual das palavras, cores e tipografia, reconhecendo esses aspectos como parte essencial da mensagem literária. Isso evidencia a capacidade da literatura digital para

desenvolver habilidades interpretativas amplas, transcendendo a decodificação textual para incluir o entendimento de linguagens visuais e auditivas.

Os hipercontos, por sua vez, destacaram-se como um recurso particularmente envolvente. A possibilidade de fazer escolhas interativas foi recebida com entusiasmo pelos estudantes, que se mostraram fascinados com a ideia de influenciar o desfecho das histórias. No entanto, essa interatividade também gerou algumas frustrações, particularmente quando os finais apresentados diferiam das expectativas ou preferências dos leitores. Esses momentos, longe de serem um obstáculo, abriram espaço para discussões importantes em sala de aula. Os debates giraram em torno das múltiplas interpretações possíveis, das escolhas narrativas dos autores e da relação entre leitor e texto no ambiente digital. Esse tipo de reflexão crítica é essencial para desenvolver a autonomia e a criatividade dos estudantes, além de estimular o pensamento analítico.

Embora os resultados gerais tenham sido positivos, a aplicação da sequência didática enfrentou desafios consideráveis. Um dos principais obstáculos foi a infraestrutura tecnológica limitada da escola. Problemas de conexão à internet e a insuficiência de equipamentos adequados comprometeram parte das atividades planejadas, exigindo adaptações rápidas por parte dos pibidianos e das professoras supervisoras. Essas limitações evidenciam a necessidade de maior investimento em infraestrutura tecnológica nas escolas, sobretudo, para iniciativas que visam integrar recursos digitais ao ensino.

Outro desafio foi a resistência inicial de alguns alunos ao formato digital. Esse comportamento foi observado principalmente entre estudantes que possuíam maior familiaridade com a leitura em livros físicos e que, por vezes, demonstraram dificuldade em compreender a proposta da literatura digital. Para superar essa barreira, foram utilizadas estratégias pedagógicas que combinavam o lúdico com a exposição gradual dos conteúdos. Atividades como jogos, leitura compartilhada e debates ajudaram a criar um ambiente acolhedor, diminuindo resistências e incentivando a participação ativa.

Apesar desses desafios, os resultados da sequência didática validam a capacidade transformadora da literatura digital no ambiente escolar. A proposta mostrou-se eficaz para aumentar o interesse dos alunos pela leitura e para ampliar sua compreensão sobre o que pode ser considerado literatura. Os estudantes passaram a valorizar as diferentes possibilidades oferecidas pelos textos digitais, percebendo-os como um campo legítimo e criativo dentro do universo literário.

Além do mais, a experiência proporcionou um aprendizado relevante para os pibidianos, que tiveram a oportunidade de explorar abordagens pedagógicas diferentes e refletir sobre sua prática docente. A mediação das atividades e o contato direto com as percepções dos alunos permitiram uma compreensão aprofundada das dinâmicas escolares e das necessidades do público jovem no contexto educacional contemporâneo.

A literatura digital, ao ampliar as fronteiras do texto literário tradicional, oferece um caminho promissor para a renovação das práticas pedagógicas. Ela desperta o interesse dos alunos e também desenvolve competências essenciais para a leitura e a interpretação em um mundo cada vez mais marcado pela presença de linguagens multimodais e interativas. Diante disso, recomenda-se que iniciativas semelhantes sejam incorporadas ao currículo escolar de forma contínua e que políticas públicas garantam os recursos necessários para sua plena aplicação.

Em suma, a sequência didática sobre literatura digital proporcionou aos estudantes uma experiência única de contato com um universo literário inovador. Ao explorar as potencialidades dos textos digitais, os jovens leitores ampliaram seu repertório literário e também desenvolveram habilidades críticas e criativas que serão fundamentais para sua formação acadêmica e pessoal. Apesar dos desafios encontrados, a experiência demonstrou que a integração entre literatura e tecnologia é um caminho viável e necessário para a educação no século XXI.

Considerações finais

A sequência didática de literatura digital mostrou-se um recurso eficiente para incentivar o interesse pela leitura entre jovens estudantes do Ensino Fundamental. Ao integrar tecnologias digitais ao ensino de literatura, a proposta trouxe à tona a competência dessas tecnologias para enriquecer as práticas pedagógicas, atendendo às demandas culturais e tecnológicas de um público imerso no ambiente digital. A experiência permitiu explorar novos formatos e linguagens literárias e aproximar os estudantes de uma prática de leitura mais dinâmica, interativa e envolvente.

A literatura digital, ao incorporar elementos multimodais como imagens, sons e interatividade, abriu novas possibilidades para o desenvolvimento de competências leitoras e criativas. Os alunos envolvidos demonstraram interesse renovado pela leitura, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas e ampliando sua visão sobre o que pode ser considerado

literatura. A possibilidade de experimentar textos interativos, como hipercontos e poemas digitais, mostrou-se particularmente atraente para os jovens leitores, ao mesmo tempo em que promoveu reflexões críticas sobre as relações entre leitor, texto e tecnologia.

Essa abordagem, no entanto, também trouxe à tona desafios que precisam ser enfrentados para que iniciativas como esta alcancem sua máxima eficácia. A infraestrutura tecnológica limitada em muitas escolas ainda representa um entrave significativo, restringindo o alcance e a eficácia de propostas inovadoras como a sequência didática de literatura digital. Ademais, a necessidade de formação específica para professores destaca-se como um ponto crucial para a aplicação bem-sucedida de práticas pedagógicas que integrem tecnologia e literatura.

Dessa forma, recomenda-se a ampliação dessa prática, tanto em termos de alcance quanto de estrutura. É essencial que políticas públicas e programas de formação docente contemplem o uso de tecnologias digitais no ensino, preparando educadores para lidar com as especificidades da literatura digital e outras abordagens transformadoras. Investimentos em infraestrutura, como laboratórios de informática, conectividade e dispositivos adequados, também são indispensáveis para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo às possibilidades oferecidas por essas novas tecnologias.

Outrossim, estudos futuros podem aprofundar a análise das transformações a longo prazo da literatura digital no desenvolvimento de competências leitoras e criativas. Pesquisas que investiguem como essas práticas influenciam a relação dos estudantes com a leitura, sua capacidade de interpretação crítica e sua produção textual serão fundamentais para consolidar essa abordagem no currículo escolar.

Enfim, a sequência didática de literatura digital cumpriu seu objetivo de promover o interesse pela leitura e também abriu caminhos para repensar a forma como a literatura é ensinada nas escolas. Ao relacionar tradição literária e inovação tecnológica, essa experiência demonstra que é possível alinhar práticas pedagógicas às transformações culturais contemporâneas, formando leitores preparados para compreender e interagir com o mundo em constante mudança. A continuidade e a expansão de iniciativas como essa são, portanto, passos essenciais para construir uma educação mais inclusiva, criativa e alinhada às demandas do século XXI.

Referências

CIAVOLELLA, B.; SANTOS, N.; A formação do leitor de literatura por meio de práticas de letramentos literários digitais. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 8, n. 17, e-4811, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4811>. Acesso em: 15 jan. 2025.

HAYLES, K. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário**. Trad. L. Lhullier e R. M. Buchweitz. São Paulo: Global, 2009.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Trad. S. Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. C. I. Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

RIBEIRO, C. S.; CARDOSO, R. D. Hiperconto e o ensino de literatura digital: uma abordagem metodológica para o Ensino Fundamental II. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 11, p. e02214, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3982>. Acesso em: 15 jan. 2025.

Sobre as autoras e o autor

Luciana Ferreira Leal: Pós-doutora (2014) e Doutora (2006) em Letras, pela Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis, com estágio de Doutorado Sanduíche (bolsa CAPES) junto à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, Portugal; Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2000); Graduada em Letras pela UNESP-Assis (1998). Professora adjunta de Literatura de Línguas Portuguesa da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Paranavaí), onde desenvolve projeto de pesquisa e projeto de extensão. O projeto de pesquisa é intitulado: “Entre a poesia e a prosa: os aspectos poéticos das narrativas de João Anzanello Carrascoza e sua recepção na Educação Básica.” E projeto de extensão é intitulado “Clube da Leitura Virtual João Anzanello Carrascoza – 2ª. edição”. Na Unespar, é também Coordenadora local da CPA, chefe de Divisão de graduação e coordenadora do subprojeto de Letras do Pibid. Foi, durante 20 anos, Professora do Curso de Pedagogia das Faculdades FACCAT de Tupã, atuando como coordenadora do curso de Pedagogia e Coordenadora dos cursos de pós-graduação Lato sensu em Literatura e Ensino e Libras e metodologias de Ensino para alunos surdos e Coordenadora do Programa Bolsa Alfabetização. Atuou, de 2013 a 2016, na Secretaria da Educação do Município de Tupã, como Diretora de Departamento Pedagógico e como Secretária Municipal da Educação. Atuou como professora Coordenadora junto à Diretoria de Ensino de Tupã (2006 a 2011). Foi professora da Rede Básica de Ensino do Estado de São Paulo por 20 anos. É autora e organizadora de livros; artigos; capítulos de livros; textos completos; resumos expandidos; e resumos simples publicados em anais de eventos nacionais e internacionais. É avaliadora do PNLD e membra dos grupos de pesquisa: GELLE (Grupo de pesquisa em língua, literatura e ensino) e NIPELL (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura).

E-mail: luciana.leal@unespar.edu.br

Rosimeiri Darc Cardoso: Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1999), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá (2002) e doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007), Pós-Doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011). É professora Associada do Curso de Letras Português da Universidade Estadual do Paraná - Campus Apucarana. Desenvolve pesquisa na área de Literatura infantil e juvenil, em ambiente digital, com ênfase na formação de leitores e nas metodologias de trabalho com o texto literário em sala de aula. Atualmente, atua como Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Universidade Estadual do Paraná-Unespar..

E-mail: rosimeiri.cardoso@unespar.edu.b

Bruno Ciavolella: Doutor em Letras - área de concentração Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (2022), instituição na qual cursou o mestrado em Letras (2015) e a graduação em Letras- Português e suas respectivas Literaturas (2012). É especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2015). Participa do grupo de pesquisa Interação e Escrita (UEM). Atua como professor adjunto do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí. Desenvolve suas pesquisas nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua portuguesa; práticas de linguagem: leitura, análise linguística e produção textual; multiletramentos.

E-mail: bruno.ciavolella@unespar.edu.br

Recebido em: 26 de outubro de 2025

Aprovado em: 23 de novembro de 2025

Prevenção da dengue e o ensino de ciências investigativo

Dengue prevention and investigative science teaching

Prevención del dengue y la enseñanza de las ciencias investigativa

Premma Hary Mendes Silva¹

Rafaella Cristine de Souza²

Rafael Mendonça Mattos³

Jackson Ronnie Sá da Silva⁴

Welberth Santos Ferreira⁵

Resumo: A dengue é um grave problema de saúde pública, o que exige ações educativas desde a escola, entendida como espaço de promoção da saúde e de formação cidadã. Nesse contexto, este trabalho apresenta as potencialidades didático-pedagógicas do jogo “Contra a Dengue 3” para o ensino e a aprendizagem de conceitos de Educação em Saúde, no âmbito do Ensino de Ciências por Investigação. A pesquisa envolveu uma intervenção prática realizada em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, de uma escola da Rede Municipal de Paço do Lumiar (MA). Os resultados indicam que o uso de ferramentas digitais favorece o engajamento dos alunos, dinamiza o processo de ensino e aprendizagem e estimula o senso crítico para o exercício da cidadania em saúde.

Palavras-chave: Educação em saúde; Dengue; Jogos educativos digitais.

Abstract: Dengue is a serious public health problem, which calls for educational actions starting at school, understood as a space for health promotion and citizenship education. In this context, this study presents the didactic and pedagogical potential of the game “*Contra a Dengue 3*” for teaching and learning Health Education concepts within Inquiry-Based Science Education. The research involved a practical intervention carried out with a 4th-grade elementary school class (early years) from a public school in the Municipal Education Network of Paço do Lumiar, Maranhão, Brazil. The results indicate that the use of digital tools enhances student engagement, makes the teaching and learning process more dynamic, and stimulates critical thinking for the exercise of citizenship in health.

Keywords: Health education; Dengue fever; Digital educational games

Resumen: El dengue es un grave problema de salud pública, lo que exige acciones educativas desde la escuela, entendida como un espacio de promoción de la salud y de formación ciudadana. En este contexto, este trabajo presenta las potencialidades didáctico-pedagógicas del juego “*Contra el Dengue 3*” para la enseñanza y el aprendizaje de conceptos de Educación en Salud, en el marco de la Enseñanza de las Ciencias basada en la Indagación. La investigación incluyó una intervención práctica realizada en un grupo de 4.º grado de la Educación Primaria (primeros años) de una escuela de la Red Municipal de Educación de Paço do Lumiar, Maranhão, Brasil. Los resultados indican que el uso de herramientas digitales favorece la participación de los estudiantes, dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y estimula el pensamiento crítico para el ejercicio de la ciudadanía en salud.

Palabras clave: Educación para la salud. Dengue; Juegos educativos digitales.

¹ Universidade Estadual do Maranhão

² Universidade Estadual do Maranhão

³ Universidade Estadual do Maranhão

⁴ Universidade Estadual do Maranhão

⁵ Universidade Estadual do Maranhão

Introdução

A dengue é um grave problema de saúde pública. Segundo o Painel de Vigilância Global da Organização Mundial de Saúde, o Brasil é o país com mais casos da doença no mundo. Até outubro de 2024 foram registrados 6,5 milhões de casos no país (OMS, 2024).

É a principal arbovirose que acomete o ser humano, uma doença infecciosa causada por um vírus transmitido pela picada da fêmea do mosquito *Aedes aegypti*. Dentre as medidas recomendadas para a prevenção da doença, as ações de Educação em Saúde no espaço escolar têm importante efeito na mudança de pensamentos e hábitos. Essas ações devem levar em consideração os diferentes contextos e atores sociais envolvidos no processo, tais como: alunos, professores e demais membros que compõem a comunidade escolar.

Por ser uma doença negligenciada e ser endêmica em populações de baixa renda e com pouco acesso a serviços de saúde, a dengue recebe poucos investimentos em pesquisas e por isso, não acompanha o progresso da medicina (Vieira, 2023). Segundo o Painel de Monitoramento das Arboviroses divulgado pelo Ministério da Saúde, até outubro de 2024 foram confirmados 6.558.531 casos prováveis de dengue no Brasil, sendo 5.803 óbitos pela doença confirmados. No Maranhão, os números são de 11.280 casos com sete óbitos confirmados (Brasil, 2024).

Diante desse cenário, é importante pensar na escola enquanto lugar prioritário para a promoção da saúde, pois também é um espaço de formação cidadã e nele podemos compartilhar informações relacionadas à saúde individual e coletiva, sensibilizar para o desenvolvimento de hábitos e valorizar o pensamento crítico em relação aos temas relacionados à saúde (Sackvil *et al.*, 2020).

A fim de discutir essa questão, neste trabalho apresentamos as potencialidades didático-pedagógicas do jogo denominado "Contra a Dengue 3"⁶ como recurso digital para a aprendizagem de conceitos ligados à Educação em Saúde, com ênfase na doença infecciosa dengue, no âmbito do Ensino de Ciências por Investigação enquanto linha de pensamento teórica para pensar e desenvolver um ensino de Ciências que impacta a formação cidadã, crítica e reflexiva. Ademais, investigamos como a utilização de recursos digitais pode estimular a aprendizagem de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, promovendo o despertar cidadão em assuntos de relevância social, como a prevenção de enfermidades, aqui em destaque, a dengue.

⁶ Ver: <https://www.ludoeducativo.com.br/pt/play/contra-dengue-3>

Educação em saúde na escola

O conceito de Educação em Saúde (ES) surgiu da necessidade de articular conhecimentos das duas grandes áreas – Educação e Saúde – vinculando aspectos que rompessem com uma concepção de saúde pautada na prática médica, estática e ligada a um modelo de saúde estritamente biomédico.

Conceitualmente, a Educação em Saúde envolve atividades que estejam conexas a assuntos ou temas relacionados à saúde individual, ou coletiva, como parte do currículo escolar, com intenção pedagógica definida (Bresolin Marinho; Silva, 2013). Segundo Venturi (2018, p. 29), a ES desenvolvida a partir de uma perspectiva pedagógica está:

[...] centrada na construção de conhecimentos sobre o tema da saúde e tem o objetivo de ensinar conhecimentos através da reflexão e do pensamento autônomo, de forma a promover no aluno inter-relações cognitivas entre os diversos conhecimentos envolvidos nas decisões acerca da saúde individual e coletiva.

Nesse sentido, as contribuições dessas áreas forjaram a Educação de Saúde em uma perspectiva crítica, emancipadora, reflexiva e autônoma, no que se refere à tomada de decisões individuais e coletivas em saúde. Conforme Fernandes *et al.* (2022, p. 181), “A educação em Saúde é apreendida como um processo que instrumentaliza o indivíduo ao desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre suas condições de vida, levando-o a buscar alternativas para transformá-la em benefício próprio e de sua comunidade”.

Assim, a Educação em Saúde no ambiente escolar pode transformar atitudes e pensamentos e formar cidadãos mais conscientes e críticos diante de situações envolvendo o tema da saúde e suas complexidades sociais, culturais, políticas e educacionais.

Tecnologias digitais de informação e comunicação e jogos educativos digitais

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) compreendem um conjunto de tecnologias que “instigam a cooperação e parceria na produção do conhecimento e podem contribuir para processos educativos que superem os limites entre o físico e o virtual” (Schuartz; Sarmiento, 2020, p. 431). Em adição, as TDIC têm se mostrado ferramentas essenciais para dinamizar o ensino e facilitar o acesso a materiais educativos, promovendo uma

aprendizagem mais interativa e acessível (Mendes; Ferreira; Ferreira, 2023). A integração dessas tecnologias no ambiente escolar permite criar experiências de aprendizagem mais engajadoras. Complementarmente, Silva, Gonçalves e Martins (2020, p. 70) entendem que “materiais educativos de cunho impresso e/ou virtual podem ser complementares e um não anula o outro”. Ainda segundo as autoras,

O material do tipo virtual caracteriza-se pela mídia eletrônica, apresenta relevância no quesito de interatividade. O material do tipo impresso tem característica imutável, por conter atributos intrínsecos, após a impressão, este somente poderá ser atualizado através de outras edições ou impressões, contendo em cada uma das publicações aspectos únicos (Silva; Gonçalves; Martins, 2020, p. 70).

A utilização de diferentes formas de desenvolvimento das atividades diversifica as estratégias e pode promover a efetividade na apreensão dos conteúdos, considerando as diferentes formas de aprender. Assim, lançar mão de estratégias metodológicas digitais, como jogos, pode potencializar a compreensão dos conteúdos pelas/os alunos e tornar o ensino mais atrativo.

Santos, Rodrigues e Vasconcelos (2021, p. 210) expõem que as tecnologias e os jogos digitais mais especificamente “[...] podem proporcionar desafios, propor condições para que possam passar de fase, exigem atenção, promovem competitividade, interações e ações em um mundo imaginário ou correlacionado com o mundo real”. Essa relação pode ser feita em um momento anterior e posterior à utilização dos jogos para que as crianças percebam a relação do conteúdo real com o jogo utilizado. Já Morgado (2018, p. 101) acredita que “as atividades de aprendizagem baseadas em games funcionam como um incentivo para as crianças, uma vez que esse tipo de entretenimento, em menor ou maior grau, faz parte do seu cotidiano”.

Como as crianças estão imersas em uma cultura digital, os jogos possivelmente fazem parte do cotidiano delas. Assim, trazer elementos do cotidiano aproxima as crianças do conteúdo e atrai a atenção para o tema em questão.

Ensino de ciências para crianças: investigação e ludicidade na escola

O Ensino de Ciências, ao promover a aquisição de conhecimentos científicos, oportuniza o desenvolvimento de capacidades essenciais ao exercício da cidadania: autonomia, interpretação, reflexão, comunicação, decisão e intervenção. Ensinar Ciências para crianças requer a discussão de temas sociais compreendidos na realidade próxima dos alunos. Segundo

Freire (2020, p. 79), “Quando ‘o homem’ compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e as suas circunstâncias”.

O ensino de ciências por investigação, também conhecido como *inquiry*, é uma tendência, como citam Zompero e Laburú (2016), que possibilita o raciocínio e as habilidades cognitivas dos alunos, sendo predominante na educação americana, e que possui bases no pensamento filosófico de John Dewey. Esses autores citam, ainda, que para Dewey, experiência e aprendizagem não podem ser separadas (Zompero; Laburú, 2016).

De acordo com Franco e Munford (2020), as tendências inovadoras de ensino de ciências apontam potencialidades no engajamento dos estudantes em práticas como argumentação, modelagem e explicação, e que estão interligadas ao conhecimento conceitual de ciências. Portanto, o desenvolvimento e uso de recursos lúdicos podem contribuir para um maior comprometimento no aprofundamento de discussões sobre ciências e saúde, e, portanto, na tomada de decisões (Pimentel *et al*, 2021).

Assim, precisamos oferecer condições para que, a partir das TDIC, os alunos reflitam sobre a realidade e desenvolvam a capacidade de “pesquisar, aprender a selecionar e utilizar a quantidade infinita de dados disponíveis nas redes de informação, para interpretar e intervir de maneira crítica na realidade” (Führ, 2019, p. 18).

Portanto, é importante que a criança experiencie os fenômenos naturais e a partir deles possa experimentar, testar hipóteses, questionar, expor suas ideias e confrontá-las com as de outros, desenvolvendo suas estratégias de pensamento e resolução de problemas. Nesse sentido, o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos forma cidadãos preparados para viver em sociedade, com posicionamento crítico em relação aos avanços científicos e tecnológicos (Viecheneski; Carletto, 2013).

Aspectos metodológicos

A pesquisa se desenvolveu metodologicamente a partir de uma perspectiva teórica para o aprofundamento do tema com a realização de um levantamento bibliográfico para a problematização dos resultados que foram alcançados na intervenção prática, visto que teve seu desenvolvimento em sala de aula caracterizada como dimensão empírica da investigação.

A abordagem metodológica deste estudo baseou-se na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (que define que os alunos aprendem melhor quando novos

conceitos são relacionados com conceitos já conhecidos), que enfatiza a aprendizagem como dimensão cognitiva que ocorre de forma mais eficaz quando novos conceitos se conectam a estruturas cognitivas prévias do aluno, proporcionando sentido e relevância aos objetos de conhecimento (conteúdos).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos o jogo educativo digital "Contra a Dengue 3" como um recurso didático alinhado ao Ensino de Ciências por Investigação, conforme destacado por Zompero e Laburú (2016), ao promover atividades que estimulam habilidades cognitivas e raciocínio lógico.

A escola em que as atividades didático-pedagógicas foram desenvolvidas compõe a Rede Municipal de Ensino do município maranhense de Paço do Lumiar. Os alunos que participaram da intervenção cursam o 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na faixa etária entre 9 e 10 anos, em uma turma com 25 alunos.

A sequência de atividades abordou o tema Dengue e foi dividida em três momentos, conforme a Figura 1. Nesse sentido, ocorreu um momento inicial de diálogo com destaque às percepções que as crianças concebiam sobre o tema "Dengue e seus aspectos". A partir disso foi realizada uma exposição dialogada do conteúdo, estimulando as interações. Foram abordados conteúdos relacionados ao vetor (*Aedes aegypti*) e suas características e hábitos.

O segundo momento consistiu no desenvolvimento de uma sequência de atividades sobre o tema, incluindo jogos analógicos. Incluímos a utilização de jogos analógicos, pois a escola não conta com laboratório de informática. Nesse sentido, os jogos analógicos, além de trabalharem habilidades manuais, também promovem a interação social.

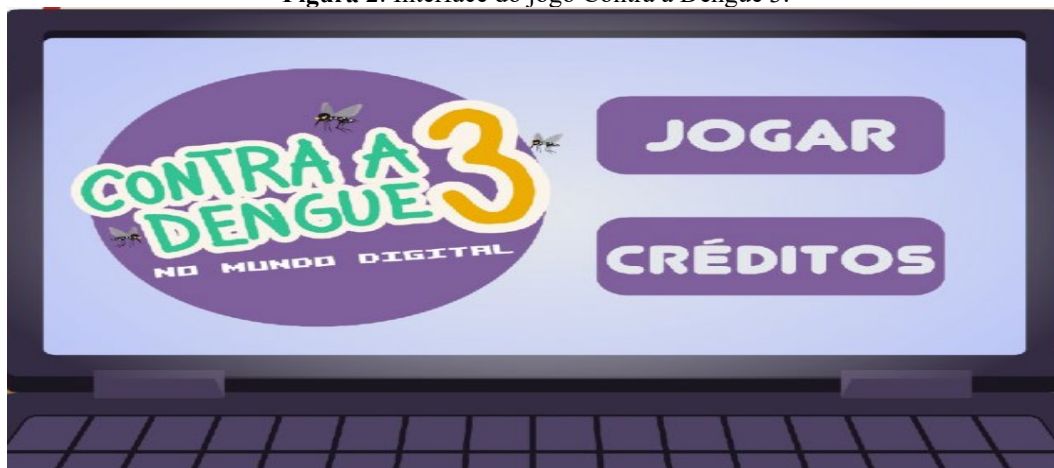
Figura 1: Percurso metodológico desenvolvido.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Em seguida, exploramos as potencialidades do jogo “Contra a Dengue 3” (Figura 2), oportunizando às crianças a interação com o jogo e a compreensão de suas regras, inicialmente sem intervenção docente para compreender a desenvoltura das crianças na manipulação das ferramentas digitais e percepção das regras e objetivos do jogo.

Figura 2: Interface do jogo Contra a Dengue 3.



Fonte: Portal Ludoeducativo (2025).

O jogo “Contra a Dengue” foi desenvolvido pelo Centro de Desenvolvimento de Materiais Funcionais (CDMF) apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp); está disponível em duas versões: Contra a Dengue 2 – Na Cidade e Contra a Dengue 3 – No Mundo Digital.

O objetivo do jogo é sensibilizar as/os jogadores sobre as medidas de combate à dengue, chikungunya e zika. Durante o jogo, a personagem Sophia precisa adotar algumas medidas para impedir a proliferação do mosquito, como: cobertura de pneus velhos, armazenamento correto do lixo, distribuição de areia nos pratos de vasos de plantas (Figura 3).

Figura 3: Cenário e personagem do jogo “Contra a Dengue 3”.



Fonte: Portal Ludoeducativo (2025).




A cada etapa concluída, a personagem é direcionada a um novo cenário e novos desafios. O ambiente virtual do jogo é atrativo e estimula a competitividade, possibilitando uma forma de ensino mais dinâmica sobre o tema. Assim, consideramos que materiais/atividades virtuais e digitais têm potencialidades complementares na consecução dos objetivos pensados para o desenvolvimento de tema relacionados à Educação em Saúde para o Ensino de Ciências.

Resultados e discussão

No momento inicial foi realizada uma conversa sobre o tema para compreender os conhecimentos prévios das crianças sobre a dengue. Foram feitos alguns questionamentos sobre a doença: Como ocorre a transmissão? Conhecem alguém que já contraiu a doença? Conhecem os sintomas? Respondendo aos questionamentos, as crianças demonstraram conhecimentos básicos sobre a doença, conhecendo o vetor, as formas de prevenção e as consequências. Destacamos a expressiva participação e compartilhamento de histórias relacionadas às questões discutidas. Pudemos perceber que a maioria das crianças apresentou um repertório de conhecimentos relacionados ao tema.

Na segunda etapa, realizamos atividades interativas sobre o tema, conforme a Figura 4, mantendo o estímulo à interação na resolução coletiva das atividades. Nas atividades trabalhamos aspectos relacionados aos sintomas, medidas de prevenção, características do mosquito vetor da doença e outras informações relevantes.

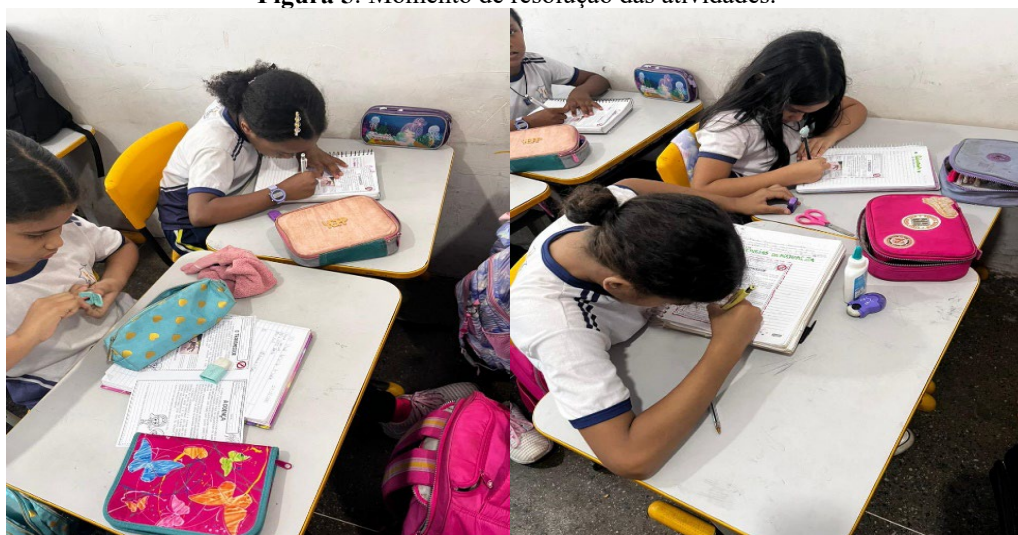
Figura 4: Atividades desenvolvidas.

DENGUE, AQUI NÃO!	NOME DO MOSQUITO TRANSMISSOR	<p>ESCOLA: _____ ALUNO(A): _____ PROFESSOR(A): _____ DATA: __/__/__</p> <p style="text-align: center;">O TRANSMISSOR</p> <p>O MOSQUITO Aedes Aegypti é parecido com um pernilongo comum. É mais escuro e possui listras brancas pelo corpo e pelas patas. COSTUMA ATACAR AS PESSOAS DURANTE O DIA VIVE E SE REPRODUZ EM AMBIENTES COM ÁGUA LIMPA. COLOCA SEUS OVOS NA PAREDE DE RECIPIENTES COM ÁGUA. OS OVOS PODEM SOBREVIVER ATÉ DOIS ANOS SEM CONTATO COM A ÁGUA E LOGO QUE ENCONTRAM CONDIÇÕES FAVORÁVEIS, ELAS ECLODEM E DÃO CONTINUIDADE AO CICLO DA VIDA.</p> <p>1. RECONHEÇA O Aedes Aegypti:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; font-size: 0.8em;">Tamanho menor que 1cm.</div> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; font-size: 0.8em;">Voa baixinho, produz pouco zumbido e é mais ativo de manhã.</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; font-size: 0.8em;">Manchas brancas nas patas e no corpo.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; font-size: 0.8em;">Corpo e asas pretas.</div> </div> <p>• Dê adjetivos para o mosquito Aedes Aegypti:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>• Forme 5 frases com a palavra Aedes Aegypti:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>
	CARACTERÍSTICAS DO TRANSMISSOR	
	PRINCIPAIS SINTOMAS	
	FORMAS DA DOENÇA	
	MEDIDAS DE PREVENÇÃO	
	 TODOS CONTRA A DENGUE! 	

Fonte: Comunidade pedagógica (2025).

A partir do que havia sido abordado no momento inicial, estimulamos a participação e resolução autônoma das atividades, de acordo com a Figura 5. Em seguida, sugerimos o compartilhamento das respostas com os demais colegas. Nesse momento de interação valorizamos a análise da situação a partir da perspectiva de cada aluno.

Figura 5: Momento de resolução das atividades.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Na terceira etapa, as crianças participaram de atividades com jogos analógicos de tabuleiro, relacionados ao tema estudado, como uma estratégia pedagógica para incentivar a interação das crianças com jogos que estimulam o trabalho em equipe e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Esses jogos foram cuidadosamente escolhidos para promover a reflexão estratégica, onde os alunos precisavam elaborar soluções criativas para resolver problemas dentro das regras de cada jogo. Além disso, provocamos nas crianças o aprendizado colaborativo, discutindo e planejando juntos para alcançar os objetivos estabelecidos no jogo. A atividade foi bem recebida pelo corpo discente, demonstrando interação com os colegas, promovendo um ambiente de aprendizado coletivo e dinâmico, como podemos ver na compilação da Figura 6.

Optamos também pela utilização de jogos analógicos por reconhecermos as limitações da oferta de equipamentos em uma escola pública. Assim, o uso de jogos analógicos não é apenas uma alternativa, mas uma estratégia para contornar a falta de equipamentos digitais. Essa abordagem garantiu que a pesquisa fosse conduzida de forma equitativa, oferecendo a todos as crianças a oportunidade de participar, se engajar e interagir simultaneamente, o que não foi completamente possível com o jogo digital, visto que as crianças utilizaram em revezamento o único computador disponível.

Após essa fase, passamos para a interação com o jogo digital “Contra a Dengue 3”, que foi introduzido como uma ferramenta de ensino para fortalecer os conceitos relacionados à ES e à prevenção da dengue. Cada criança teve à disposição 10 minutos para explorar o jogo, compreender suas regras e objetivos, e tentar superar os desafios propostos em cada fase do jogo.

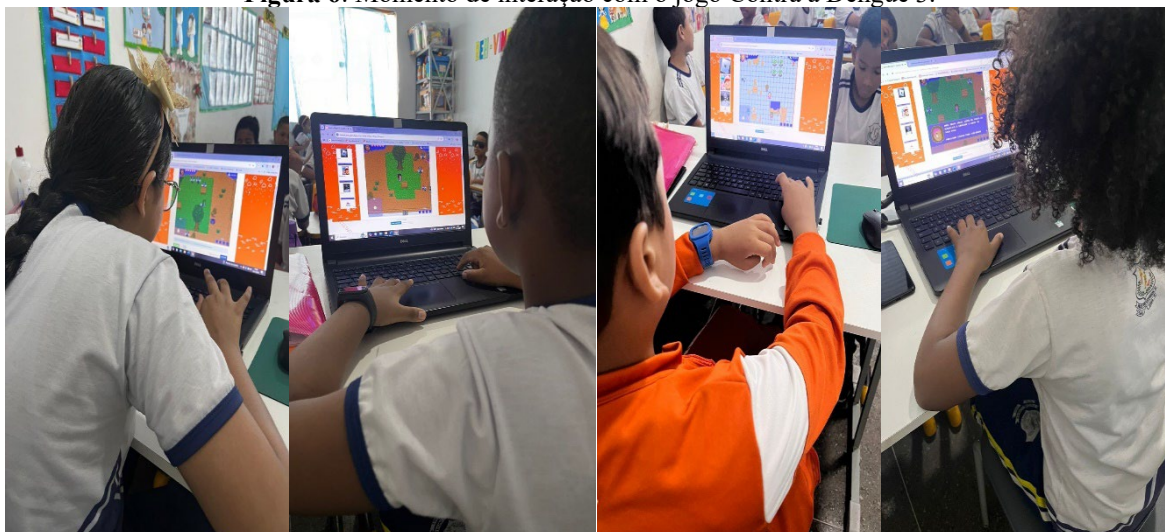
Durante esse período, os alunos tiveram a autonomia de interagir com o jogo sem a nossa intervenção, permitindo que pudessem se concentrar na leitura das instruções, na compreensão dos objetivos e no desenvolvimento de estratégias para avançar nas fases do jogo. Destacamos que a ausência de intervenção visou dar liberdade para que os alunos explorassem o jogo de forma independente, articulando seus próprios raciocínios e ajustando seu tempo conforme necessário para alcançar as metas estabelecidas, previamente propostas. Essa abordagem garantiu uma aprendizagem mais autônoma, em que os discentes puderam praticar a resolução de problemas de forma lúdica e prática.

O uso de ferramentas digitais no ensino de ciências, com o jogo "Contra a Dengue 3", demonstrou ser uma estratégia eficaz para abordar temas de relevância social, como a prevenção da dengue. Estudos recentes reforçam que a utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) promove maior engajamento e interação dos alunos, potencializando aprendizagens significativas (Schuartz; Sarmiento, 2020; Mendes; Ferreira; Ferreira, 2023).

A abordagem investigativa adotada neste trabalho está alinhada às tendências contemporâneas de ensino de ciências, que priorizam práticas como argumentação e modelagem, favorecendo a construção de conhecimentos científicos aplicáveis ao cotidiano (Franco; Munford, 2020). Além disso, a ludicidade do jogo digital proporcionou um ambiente motivador e inclusivo, conforme destacado por Santos, Rodrigues e Vasconcelos (2021), ao integrar elementos do cotidiano infantil para reforçar conceitos científicos.

Os resultados obtidos corroboram com Pimentel *et al.* (2021), destacando o potencial de jogos didáticos em despertar a cidadania e a criticidade frente a questões de saúde pública. Neste estudo, as crianças não apenas aprenderam sobre a prevenção da dengue, mas também desenvolveram habilidades como resolução de problemas, autonomia e colaboração, elementos essenciais para uma educação transformadora.

Figura 6: Momento de interação com o jogo Contra a Dengue 3.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

No momento final conversamos sobre o objetivo do jogo, muitos relataram suas experiências. Assim, retomamos a importância do combate ao mosquito da dengue e as consequências que doença pode trazer para o ser humano. Estimulamos a percepção das ações do jogo e sua viabilidade no cotidiano real, destacando a importância de atitudes de combate ao mosquito no jogo também serem importantes na vida cotidiana.

Considerações finais

Considerando que a potencialidade dos jogos digitais estimula diálogos e reflexões críticas relevantes para a Educação em Saúde, é fundamental inseri-los, sempre que possível, no Ensino de Ciências para promover aprendizagens significativas, interação e dinamismo nas aulas e atividades outras que são desenvolvidas na escola.

O emprego de jogos eletrônicos no Ensino de Ciências investigativo, para crianças, como o “Contra a Dengue 3”, revelou-se uma abordagem pedagógica útil e eficiente para tratar as informações básicas sobre a dengue de maneira interativa, atrativa, estimulante e significativa. Além disso, produz nos alunos o gosto pela tecnologia fundamentada em leituras, pesquisas e discussões entre professores e alunos.

Oportunizar momentos didático-pedagógicos de interação com o uso de ferramentas digitais, apesar das limitações, estimula os alunos e dinamiza o processo de ensino e aprendizagem alinhado à criatividade e cientificidade. A pesquisa-intervenção realizada estimulou os sujeitos envolvidos e promoveu a participação em uma perspectiva instigante em que as crianças atuaram de forma consciente sobre os conteúdos relacionados à prevenção e ao

combate à dengue, além de participarem de inclusão digital tendo como centralidade o uso de dispositivos tecnológicos como o computador.

Referências

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel de monitoramento das arboviroses**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/aedes-aegypti/monitoramento-das-arboviroses>. Acesso em: 1 nov. 2024.
- BRESOLIN MARINHO, J. C.; SILVA, J. A. Conceituação da educação em saúde e suas implicações nas práticas escolares. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 6, n. 3, p. 21-38, 28 dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21140>. Acesso em: 20 dez. 2025.
- FERNANDES, W. R. *et al.* Programa Saúde na Escola: desafios da educação em saúde para prevenir dengue, zika e chikungunya. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2023.
- FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. O ensino de ciências por investigação em construção: possibilidades de articulações entre os domínios conceitual, epistêmico e social do conhecimento científico em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, n. 1, p. 687-719, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/19262>. Acesso em: 20 dez. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FÜHR, R. C. A Tecnopedagogia na esteira da educação 4.0: aprender a aprender na cultura digital. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife. **Anais [...]** Recife, p. 1-5, 2018.
- MENDES, A. C., FERREIRA, S. R. B., FERREIRA, W. S. (2023). Tecnodocência aplicada ao ensino de ciências. **Peer Review**, v. 5, n. 6, p. 298–310, 2023. DOI: <https://doi.org/10.53660/356.prw909>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- MORGADO, C. L. **Uso de jogos digitais com crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso em uma intervenção pedagógica**. 2018. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.
- ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde - OMS. **Painel de vigilância global**. Disponível em: https://worldhealthorg.shinyapps.io/dengue_global/. Acesso em: 10 fev. 2025.
- PIMENTEL, A. G.; SPIEGEL, C. N.; MOREL, A. P. M.; RIBEIRO, C. C. M.; GOMES, S. A. O.; ALVES, G. G. Concepções de educação em saúde nos jogos didáticos sobre *Aedes aegypti* no Brasil: uma revisão integrativa. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 1, p. 285-304, 2021.
- SACKVIL, R. A.; FACCIN, L.; FISCHER, C.; RAMBO, B. C.; SEGER, C. M. Educação em saúde e o Programa Saúde na Escola: uma reflexão necessária. **Salão do Conhecimento**, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/18094>. Acesso em: 7 set. 2025.
- SANTOS, J. E. B.; RODRIGUES, B. M.; VASCONCELOS, C. A. O uso de games nos anos iniciais do ensino fundamental: o que dizem as pesquisas. **ReBECCEM**, Cascavel, v. 5, n. 1, p. 209-225, abr.

2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/25735>. Acesso em 20 dez. 2025.

SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. M. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429-438, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/xLqFn9kxxWfM5hHjHjxbC7D/?lang=pt#>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SILVA, M. Y.; GONÇALVES, D. E.; MARTINS, A. K. L. Tecnologias educacionais como estratégia para educação em saúde de adolescentes: revisão integrativa. **Rev. Saúde Digital Tec. Educ.**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 66-82, jan./abr. 2020.

VENTURI, T. **Educação em saúde sob uma perspectiva pedagógica e formação de professores: contribuições das Ilhotas Interdisciplinares de Racionalidade para o desenvolvimento profissional docente**. 2018. 301f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, UFSC, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198593>. Acesso em 03 fev. 2025.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p. 213-227, mai-ago. 2013.

VIEIRA, T. A. Doenças negligenciadas: uma revisão sobre as principais infecções endêmicas em populações de baixa renda, seus avanços e desafios. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 9, n. 5, p. 16958-16978, mai., 2023. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/59874>. Acesso em 20 dez. 2025.

ZOMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. **Atividades investigativas para as aulas de ciências: um diálogo com a teoria da aprendizagem significativa**. Curitiba: Appris, 2016.

Agradecimentos

Os autores agradecem a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG/UEMA, Programa de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI), Mestrado em Educação (PPGE), ao programa de Mestrado em Processos e Tecnologias Educacionais (PROFEDUCATEC) e aos grupos de pesquisas vinculados aos programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Maranhão: GP-ENCEX, GRUMA.

Sobre as autoras e os autores

Premma Hary Mendes Silva: Professora em formação. Atua como professora dos Anos Iniciais na Rede Municipal de Ensino de Paço do Lumiar e de São Luís. Em 2019 obteve o título de Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPECEM / UFMA. É licenciada e Bacharela em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão (2016). Possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2017). Pós-graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas - Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Membro dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX / UEMA) e Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia (GPECBio / UFMA). Como pesquisadora desenvolve estudos na área de Educação em Saúde escolar, com foco no trabalho docente, currículo e materiais didáticos.

E-mail: premmahary@gmail.com

Rafaella Cristine de Souza: Possui graduação em Licenciatura em Biologia pelo Instituto Federal do Maranhão - IFMA (2012) e mestrado em Agroecologia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2015). Atualmente sou doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino - RENOEN,

professora de Biologia no IEMA Pleno São José de Ribamar, e também pesquisadora e desenvolvedora de conteúdos do Canal Ciência - IBICT. Possuo experiência na Educação Básica, modalidade presencial, nos Ensinos Fundamental Anos Finais (Ciências) e Médio (Biologia, Projeto de Vida e Estudo Orientado), e também no Ensino Técnico (Meio Ambiente) e Superior (curso de Ciências Biológicas Licenciatura). Fui Tutora à Distância no Ensino Técnico (Meio Ambiente), Superior (Tecnologia de Alimentos) e na Pós Graduação (Especialização em Ensino de Ciências, do Programa Ciência é 10!), e também fui orientadora de TCC do curso de Pós Graduação em Ensino de Ciências - Programa "Ciência é 10", da UEMAnet Polos Viana e Penalva. Tenho experiência em projetos de ensino, pesquisa e extensão na áreas de Ensino de Ciências e Biologia, Biotecnologia e Biodiversidade, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Ambiental, Baixada Maranhense, macrófitas aquáticas e divulgação científica.

E-mail: profarafaellasouza@gmail.com

Rafael Mendonça Mattos: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2017), Especialista em Gestão Educacional e Escolar pelo Núcleo de Tecnologias para Educação - Uemanet da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA (2019), Psicopedagogo Clínico e Institucional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF (2018), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2019). Doutorando em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Rede Nordeste de Ensino - PPGEN. Atualmente Professor do IEMA Integral Bilíngue - SEDUC/MA e do Departamento de Educação da UEMA. Participante do Grupo de Estudos sobre Gestão e Avaliação da Educação -GESTA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase, gestão educacional e escolar, planejamento, avaliação, políticas educacionais, práticas de ensino, educação superior e qualidade da educação. Atuando como formador de professores da educação básica em Vitória do Mearim (2022-2024), abordando recomposição da aprendizagem, educação especial e inclusiva e estratégias de ensino; em Miranda do Norte (2023-2024), conduzindo formações para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, com foco em avaliação e práticas pedagógicas; e em Serrano do Maranhão e Anapurus (2025), capacitando professores com base nas novas matrizes do SEAMA e SAEB. Além disso, atuou na Liga STEAM 2024, sendo um dos 100 professores selecionados no Brasil pela Fundação ArcelorMittal e Fundação Banco do Brasil, para desenvolver estratégias de ensino alinhadas à abordagem STEAM.

E-mail: matosmorais@hotmail.com

Jackson Ronnie Sá da Silva: Bolsista Produtividade da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Professor Associado I no Departamento de Biologia do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO / CECEN / UEMA). Professor do Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN / PPGEN / PPG / UEMA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE / UEMA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI / UNESP / UEMA). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Em 2013 ganhou o "Prêmio CAPES de Teses": Melhor Tese na área de Educação do Brasil promovido pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) / CAPES. Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bacharel em Farmácia e Bioquímica (UFMA).

E-mail: jacksonronnieuema@gmail.com

Welberth Santos Ferreira: Possui graduação em Física pela Universidade Federal do Maranhão (2003) e Mestrado em Física pela Universidade Federal do Ceará (2005). Atualmente é Doutor em Física pela Universidade do Porto. Fez pós-doutoramento em Física pelo Instituto de Nanociência e Nanotecnologia da Universidade do Porto (2014). Foi o coordenador de área da Residência Pedagógica de Física. Coordenador Adjunto do programa doutoral em Ensino da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN, docente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) e Coordenador geral do Mestrado em Processos e Tecnologias Educacionais (EDUCATEC). Tem experiência na área de Física Teórica e Experimental, atuando principalmente nos seguintes temas: Física da Matéria Condensada e

Tecnologias Educacionais. Bolsista de produtividade em Pesquisa - Sênior - Universidade Estadual do Maranhão.

E-mail: welberthsf@gmail.com

Recebido em: 08 de setembro de 2025

Aprovado em: 19 de dezembro de 2025

Tecnologias de informação e comunicação nas aulas de língua inglesa: um relato de experiência sobre letramento digital e protagonismo estudantil

Information and communication technologies in english language classes: an experience report on digital literacy and student agency

Tecnologías de la información y la comunicación en las clases de lengua inglesa: un relato de experiencia sobre alfabetización digital y protagonismo estudiantil

Jeremias Lucas Tavares ¹

Resumo: O presente relato de experiência aborda a implementação de um Projeto de Intervenção Pedagógica, realizado em uma escola pública estadual, que teve como objetivo integrar o ensino de inglês às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A metodologia envolveu aulas regulares articuladas a cinco “Aulas TIC” na sala de informática, nas quais os alunos realizaram atividades de pesquisa, leitura, escrita e produção de textos digitais, utilizando diversas ferramentas. Os resultados evidenciaram o desenvolvimento de competências linguísticas e digitais, o fortalecimento da autonomia e a colaboração entre os alunos. Conclui-se que a integração entre o ensino de língua inglesa e o uso pedagógico das TIC contribuiu para o letramento digital e a formação cidadã em uma sociedade digitalizada.

Palavras-chave: Letramento digital; Educação básica; Ensino de língua inglesa.

Abstract: This experience report describes the implementation of an intervention project carried out in a state public school. The project aimed to integrate English language teaching with Information and Communication Technologies (ICT). The methodology combined regular lessons with five “ICT Classes” held in the school’s computer lab. During these classes, students engaged in research, reading, writing, and digital text production using various technological tools. The results demonstrated the development of linguistic and digital competencies, the strengthening of student agency, and increased collaboration among learners. The integration of English language teaching and the pedagogical use of ICT contributed to digital literacy and citizenship development in a digitalized society.

Keywords: Digital literacy; Basic education; English language teaching.

Resumen: El presente relato de experiencia aborda la implementación de un proyecto en una escuela pública estatal, cuyo objetivo fue integrar la enseñanza del inglés a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La metodología incluyó clases regulares articuladas con cinco clases en la sala de informática, en las cuales los estudiantes realizaron actividades de investigación, lectura, y escritura utilizando diversas herramientas. Los resultados evidenciaron el desarrollo de competencias lingüísticas y digitales, el fortalecimiento de la autonomía y la colaboración entre los estudiantes. Se concluye que la integración entre la enseñanza del inglés y el uso pedagógico de las TIC contribuyó al alfabetismo digital y a la formación ciudadana en una sociedad digitalizada.

Palabras claves: Alfabetismo digital; Educación básica; Enseñanza del inglés.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina

Introdução

Considerando o “inédito viável” de Freire (1974), traço esse relato de experiência em ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) na Educação Básica, que trata da aplicação do Projeto de Intervenção Docente (PIP) intitulado *Tecnologias de informação e comunicação nas aulas de Língua Inglesa: letramento digital e protagonismo estudantil*, desenvolvido a fim de repensar a prática docente diante dos desafios enfrentados em sala de aula, buscando possibilitar uma transformação pedagógica concreta a partir da realidade dos alunos envolvidos. O PIP propôs a integração das aulas de LI com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), através de aulas na sala de informática.

A estratégia adotada consistiu em dedicar uma aula na sala de informática para cada temática explorada nas aulas regulares de LI. Essas aulas, doravante denominadas “Aula TIC”, buscaram unir os aspectos linguísticos e culturais trabalhados em sala de aula com o domínio prático das TIC, envolvendo desde a pesquisa até a escrita de textos, utilizando diversas plataformas e aplicativos relevantes. O PIP em questão foi contemplado com Prêmio Mestres da Educação² (PME), promovido por meio da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT/PB), que reconhece práticas pedagógicas exitosas na rede estadual de ensino da Paraíba. As informações e discussões apresentadas no presente relato de experiência foram baseadas no relatório de execução do projeto submetido pelo autor, bem como nos registros escritos e imagéticos presentes em seu acervo pessoal.

Dessa forma, o objetivo geral desse trabalho é refletir sobre uma experiência de ensino e aprendizagem na Educação Básica, por meio da implementação de um PIP focado na integração das aulas de LI e das TIC, sendo os objetivos específicos: 1. Apresentar e descrever as etapas de implementação do PIP; e 2. Expor os resultados observados no processo de integração das TICs ao ensino e aprendizagem em LI. Esse relato de experiência é composto por mais três seções. *Metodologia do projeto*, na qual apresento os aspectos metodológicos do PIP, como planejamento e cronograma de execução; *Desenvolvimento e resultados das ações*,

² O PME é uma iniciativa do Governo Estadual da Paraíba, por meio da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT/PB), que tem como objetivo reconhecer práticas docentes exitosas no contexto das escolas públicas estaduais. Assim, os professores que propuseram práticas pedagógicas inovadoras e bem-sucedidas submetem seus PIPs a um processo seletivo regido pela SEECT/PB. Através desse processo seletivo, um número de professores é laureado com o PME, que corresponde a um 14º salário, dentro dos limites orçamentários do edital de cada ano. O PIP discutido no presente relato de experiência foi contemplado com o PME no ano de 2023, através do Edital N° 026/2023 da SEECT do Governo do Estado da Paraíba.

na qual socializo as etapas de execução do projeto e os resultados obtidos; e *Conclusão*, na qual retomo o que foi discutido no relato e indico implicações para práticas futuras.

Metodologia do projeto

O PIP foi aplicado em duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual do município de Campina Grande, na Paraíba. A escola possui uma sala de informática equipada com 16 computadores (CPU, monitor, teclado, mouse e fone de ouvido), nos quais os alunos podem trabalhar individualmente ou em grupos.

O PIP foi dividido em duas etapas: planejamento e execução. A etapa de planejamento aconteceu durante os primeiros meses do ano de 2023, e considerou aspectos já diagnosticados em relação aos alunos participantes do projeto, a partir de experiência realizadas durante os anos letivo de 2022 e 2023. O planejamento do projeto considerou as dimensões a serem abordadas – o protagonismo estudantil e comunicação e mídias sociais –, estabelecidas a partir dos critérios do PME de 2023.

Além disso, no que se refere à BNCC (Brasil, 2017), o PIP abordou habilidades do eixo leitura, relacionadas à seleção de textos em língua inglesa em ambientes virtuais (EF07LI10) e à participação de troca de opiniões e informações sobre os textos lidos (EF07LI11), e do eixo dimensão intercultural, relacionadas à análise do alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo (EF07LI21). Além dessas habilidades, o projeto também abrangeu as habilidades relacionadas a cada um dos conteúdos programáticos abordados durante o projeto, com base no livro didático *Way to English for Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2018).

O objetivo geral do PIP foi integrar as aulas de Língua Inglesa às Tecnologias de Informação e Comunicação, promovendo o protagonismo estudantil e o desenvolvimento da competência em comunicação e mídias sociais. Os objetivos específicos do PIP foram: I. Integrar as temáticas trabalhadas no componente curricular LI às aulas na sala de informática, visando a uma compreensão mais profunda e contextualizada dos aspectos abordados; II. Integrar práticas de comunicação digital nas aulas de língua inglesa, permitindo que os alunos utilizem diversas plataformas de maneira eficaz; III. Desenvolver habilidades de leitura através da pesquisa online, selecionando e interpretando informações relevantes; IV. Desenvolver habilidades de leitura através do uso de textos multimodais em diversos formatos; V. Desenvolver habilidades de escrita em diferentes formatos e diversas plataformas em contexto digital; VI. Oportunizar o protagonismo estudantil e autonomia do aluno através das atividades

realizadas; VII. Fomentar discussões que incentivem a expressão individual dos alunos; e VIII. Capacitar os alunos a utilizar ferramentas digitais de forma consciente.

O PIP consistiu em cinco Aulas TIC, cada uma relacionada a diferentes temas trabalhados em sala, que introduziram aspectos linguísticos e culturais da língua inglesa e suscitaram conhecimentos linguísticos e culturais da língua portuguesa. Assim, aspectos linguísticos e culturais do inglês e do português foram mobilizados, a fim de contribuir com o letramento digital dos alunos participantes do PIP, através do uso das TIC.

A execução do PIP se deu durante três bimestres (2º, 3º e 4º bimestre) entre os meses de maio e novembro de 2023, totalizando cinco Aulas TIC, que seguiram a mesma estrutura: primeiro, o conteúdo de língua inglesa foi apresentado na aula, através do uso do livro didático, cadernos, quadro branco, além de aparatos tecnológicos, como televisão, vídeos e *slides*; após isso, o conteúdo estudado foi abordado na sala de informática com auxílio de algum aparato tecnológico de informação e comunicação.

A seguir, detalho o desenvolvimento do PIP e os resultados das ações pedagógicas.

Desenvolvimento e resultados das ações

O PIP parte da ideia de que a escola precisa oferecer possibilidades de interações interculturais no ensino de língua estrangeira, a fim de educar cidadãos globais, com auxílio da TICs (Santiago; Dias, 2018). O PIP foi realizado através de cinco Aulas TIC, com duração média de 1 hora e 30 minutos, em cada turma participante, totalizando 10 aulas na sala de informática. Os alunos eram organizados em duplas ou grupos de sua escolha e distribuídos entre os computadores disponíveis.

O primeiro conteúdo trabalhado em sala durante o projeto foi *Sports* (esportes). Nessa unidade, os alunos aprenderam o vocabulário relacionado a esportes em inglês: *basketball* (basquete), *[beach] volleyball* (vôlei [de praia]), *cycling* (ciclismo), *gymnastics* (ginástica), *horseback riding* (equitação), *judo* (judô), *running* (corrida), *sailing* (vela), *skateboarding* (skate), *soccer* (futebol), *swimming* (natação), *tennis* (tênis) e *table tennis* (tênis de mesa). Além do vocabulário, os alunos também aprenderam sobre os verbos utilizados com cada esporte: *to go* (ir), *to do* (fazer) e *to play* (jogar), e leram textos sobre atletas paralímpicos.

Na primeira Aula TIC, relacionada ao primeiro conteúdo, cada grupo de alunos deveria pesquisar sobre um dos esportes trabalhados, contemplando os seguintes aspectos: cinco curiosidades e/ou fatos sobre o esporte, informações sobre um atleta do esporte, e informações

sobre um paratleta do esporte. Para a pesquisa, os alunos utilizaram a ferramenta de pesquisa do *Google*, podendo selecionar textos de diversos *sites*. Após a pesquisa e leitura dos textos lidos, os alunos precisavam responder um formulário do *Google Forms* com as informações encontradas. Durante a pesquisa, os alunos também tiveram um contato com uma diversidade de gênero textuais, facilitado pelo uso da tecnologia no ensino de línguas, como comentado por Santos e Sobrinho (2009).

Portanto, nessa Aula TIC, os alunos exercitaram o uso de ferramentas de pesquisa, além de ter contato com diversos textos em diversas plataformas sobre esportes e atletas. Os alunos também foram introduzidos ao uso de ferramentas de formulário. Ademais, os alunos aprenderam sobre as ferramentas de copiar e colar textos, a partir do clique no botão direito do *mouse*, bem como seus atalhos “ctrl + c” e “ctrl + v”. Além disso, aprenderam a abrir e transitar entre diferentes abas em uma mesma janela de navegador, a selecionar textos com o cursor, e a minimizar, maximizar e restaurar janelas (o terceiro com intuito de visualizar duas janelas simultaneamente na tela). Esses conhecimentos adquiridos durante a aula, além de auxiliarem na execução da atividade proposta, podem ser aplicados pelos alunos nas aulas de outros componentes curriculares e na sua vida fora da escola.

O segundo conteúdo trabalhado em sala durante o PIP foi *Tourist Attractions* (Atrações turísticas). Nessa unidade, os alunos aprenderam o vocabulário relacionado a atrações turísticas em inglês: *beach* (praia), *bridge* (ponte), *monument* (monumento), *botanical garden* (jardim botânico), *forest* (floresta), *museum* (museu), *opera house* (teatro), *park* (parque), *square* (praça), *waterfall* (cachoeira), *zoo* (zoológico). Além do vocabulário, os alunos também tiveram contato e estudaram as características dos mapas.

Na segunda aula TIC, os alunos pesquisaram atrações turísticas na ferramenta de pesquisa e visualização de mapa e satélite *Google Maps*. Algumas atrações turísticas nacionais pesquisadas pelos alunos foram: Teatro Amazonas, Chapada dos Veadeiros, Praia de Maragogi, Jardim Botânico de Curitiba, Parque Ibirapuera, Museu de Arte Contemporânea de Niterói e Pelourinho. Além das atrações turísticas, também exploraram sua própria cidade e seu bairro.

Nessa aula, os alunos aprenderam a utilizar uma ferramenta muito presente no cotidiano contemporâneo, pesquisando e selecionando locais, procurando trajetos, visualizando fotos e comentários sobre locais, e utilizando e navegando na ferramenta *Street View*. Além de conhecer virtualmente lugares de todo o Brasil, os alunos puderam também enxergar seu bairro pelo mapa, observando as diferenças entre as imagens disponíveis na plataforma (feitas em 2011) com a geografia atual do bairro. Assim, o letramento digital supera a capacidade de

navegar na internet ou de utilizar *softwares*, envolvendo, também, a compreensão profunda de como aplicar essas habilidades no cotidiano, conforme discutido por Mey (1998)

O terceiro conteúdo trabalhado em sala durante o PIP foi *Occupations* (profissões). Nessa unidade, os alunos revisaram o vocabulário relacionado a profissões em inglês, trabalhado no ano letivo anterior, e aprenderam novas profissões: *aid worker* (trabalhador voluntário), *architect* (arquiteto), *aviator* (aviador), *musician* (músico), *composer* (compositor), *painter* (pintor), *racing car driver* (piloto de carro de corrida), *singer* (cantor), *writer* (escritor). Além do vocabulário, os alunos estudaram o gênero textual biografia e o tempo verbal passado simples em inglês.

Na terceira Aula TIC, os grupos escolheram personalidades históricas e pesquisaram sobre elas. Após leitura de diversos textos em diversos formatos e seleção de informações relevantes, os alunos escreveram, em língua portuguesa, biografias sobre as personalidades selecionadas. Nessa aula, os alunos aprimoraram seu conhecimento e habilidades em ferramentas de processamento de texto, o *Microsoft Office Word* e o *Wordpad*. Os alunos aprenderam a criar marcadores e numeração no texto, a alterar a fonte, cor, tamanho e orientação do texto, e a inserir acentos e outros sinais gráficos que estão localizados na parte superior das teclas, como o til, o acento circunflexo, a arroba, o asterisco etc. O professor ensinou esses aspectos aos alunos a medida que as dúvidas surgiam durante a aula. Os alunos que casualmente ouviam a orientação do professor a outro aluno, já aplicavam o novo conhecimento em seus trabalhos. Além disso, os que se sentiam mais confiantes na utilização dos novos conhecimentos, os ensinavam aos que estavam com mais dificuldade. Assim, o conhecimento foi construído de forma colaborativa entre os estudantes. Portanto, é possível observar que o uso dos computadores pôde tornar o processo de aprendizagem mais rico e dinâmico, possibilitando novos caminhos para situações de uso linguísticos reais (Santos; Sobrinho, 2009).

O quarto conteúdo trabalhado em sala durante o PIP foi *Kinds of TV Show* (tipos de programas televisivos). Nessa unidade, os alunos aprenderam vocabulário relacionada a tipos de programas televisivos em inglês: *cartoon* (desenho), *cooking show* (programa de culinária), *documentary* (documentário), *game show* (programa de jogos), *news* (programa jornalístico), *soap opera* (novelas), *sitcom* e *talk show*.

Na quarta aula TIC, os alunos pesquisaram tipos de programas de TV na ferramenta de pesquisa do *Google*, que oferece sugestões de séries dentro de cada tipo de programa pesquisado. Ao pesquisar um tipo de programa, como “*cartoons*” ou “*talk shows*”, o aluno se

deparada com uma diversidade de exemplos, seguidos de imagens, sinopse, elenco, *trailers*, e outras informações. Nessa aula, os alunos deveriam criar um documento no *Word* (ou *Wordpad*) contendo três exemplos de cada um dos tipos de programa de TV abordados, estando livres para editar o texto, escolhendo cores, marcadores, fontes, etc. Conforme destacado por Santos e Sobrinho (2009), o uso de tecnologia no ensino de língua possibilita o trabalho simultâneo com diferentes habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), como foi observado durante essa aula.

Durante a quarta aula TIC, professor percebeu que diversos alunos aplicaram a estratégia que aprenderam na primeira aula TIC: restaurar as janelas para possibilitar a configuração manual da dimensão, permitindo a visualização de duas janelas simultaneamente. Assim, os alunos podem pesquisar em uma janela (a página do *Google* aberta no navegador) e escrever as informações encontradas em outra (o documento do *Word*). Além disso, muitos alunos também usaram atalhos do teclado para copiar e o colar informações entre as janelas. Esse trânsito entre diferentes janelas, páginas e *links* é uma característica do mundo digital, de forma que a multimídia e a hipermídia possibilitam novas formas de significar, conforme comentado por Rojo (2009). Dessa forma, os alunos puderam engajar em práticas significativas e sociais de linguagem.

O quinto conteúdo trabalhado durante o projeto foi *Abilities* (Habilidades). Esse conteúdo foi o único que não foi trabalhado previamente em sala. A mudança na estrutura do projeto, que prevê a contextualização em sala de aula anterior a aula na sala de informática, se deu devido a solicitação dos próprios alunos, que ansiavam por realizar outra aula na sala de informática, demonstrando sua motivação e engajamento. Nessa unidade, os alunos pesquisaram o vocabulário de forma autônoma utilizando duas ferramentas: o *Google Imagens* e o *Google Tradutor*. A pesquisa de forma autônoma e a aplicação dos conhecimentos adquiridos previamente contribuiu para o desenvolvimento do letramento multimodal para a comunicação em ambientes dinâmicos e digitais, como os fornecidos pelas TICs, sendo esse um dos letramentos requisitados para a vida na sociedade globalizada, conforme discutido por Santiago e Dias (2018).

Assim, na quinta aula TIC, os alunos pesquisaram e aprenderam sobre habilidades em língua inglesa: *cook* (cozinhar), *dance* (dançar), *draw* (desenhar), *fly a kite* (soltar pipa), *paint* (pintar), *play the guitar* (tocar violão), *play soccer* (jogar futebol), *ride a bike* (andar de bicicleta), *ride a horse* (andar a cavalo), *sing* (cantar), *skate* (andar de skate), *speak English* (falar inglês), *surf* (surfar), *swimming* (nadar) e *whistle* (assoviar). Um por um, os termos citados

foram apresentados aos alunos pelo professor, que pesquisavam seu significado através do *Google* Imagens ou do *Google* Tradutor. Pesquisando um termo no *Google* Imagens, os alunos se deparam com diversas fotografias que representam a ação, vivenciando assim um momento de tradução intersemiótica, que acontece quando um signo é traduzido através de outros sistemas de signos (Jakobson, 2004), nesse caso, a palavra é traduzida por uma imagem. Pesquisando um termo no *Google* Tradutor, os alunos se deparam com uma tradução direta para o português, vivenciando assim um momento de tradução interlingual, uma tradução direta entre línguas (Jakobson, 2004). Os resultados de ambas as ferramentas se complementam, não se excluem. Ao pesquisar “*whistle*” no *Google* Imagem, muitos alunos se depararam com imagens de apitos, pois a ferramenta considerou a palavra como um substantivo. Os alunos, então, traduziram no *Google* Tradutor, que considerou a palavra como um verbo, “assoviar”. A plataforma digital, portanto, ampliou o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

Além do vocabulário relacionado a habilidades, os alunos aprenderam a usar o verbo modal *can* para expressar habilidade e sua forma negativa *can't* para expressar falta de habilidade. Dessa forma, os alunos pesquisaram sobre as habilidades em inglês enquanto refletiam sobre suas habilidades e as comparavam com as de seus colegas. Nessa aula, os alunos criaram um documento de texto no *Word*, e construíram uma tabela formada por três colunas: *abilities*, *can* e *can't*. Os alunos deveriam preencher a primeira coluna com as habilidades trabalhadas, a medida que fossem apresentadas, e discutir entre o grupo quem possuía tais habilidades. A coluna *can* foi preenchida com o nome dos alunos que tinham tal habilidade, e a coluna *can't* com o nome dos alunos que não tinham tal habilidade. Os alunos exercitaram suas habilidades no uso de ferramentas de pesquisa de imagens e de ferramentas de tradução automática, enquanto aprendiam o vocabulário na língua inglesa. Além disso, aprenderam a inserir e editar tabelas em ferramentas de processamento de texto.

Ao final das aulas TIC que culminavam na produção de um documento com respostas dos alunos, o documento era enviado para um e-mail criado pelo professor, especificamente para o envio dessas atividades. Assim, ao final de maioria das aulas, os alunos tinham contato com o armazenamento e envio de arquivos através do e-mail. Assim, puderam participar de práticas sociais variadas através da leitura e da escrita, sendo esse um dos principais objetivos da escola (Rojo, 2009).

Além do desenvolvimento dos conteúdos programáticos citados, o PIP também contemplou habilidades da BNCC para o 7º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais). Durante

todas as Aulas TIC, os alunos tiveram contato com diversos textos em ambiente digital sobre as temáticas trabalhadas, precisando selecionar os textos para as pesquisas propostas. Durante a seleção dos textos, os alunos trocaram opiniões e informações sobre a leitura, uma vez que as atividades foram realizadas em grupo. Por último, os alunos tiveram contato e analisaram o alcance da língua inglesa em ambiente digital, considerando suas diversas manifestações no mundo globalizado.

O PIP também contemplou as quatro competências essenciais do letramento digital, discutidas por Gilster (1997): a) pesquisas na internet: uma vez que todas as atividades envolvem a pesquisas de termos e elementos culturais discutidos nas aulas; b) navegação hipertextual: os alunos trabalham com texto em diversos níveis, que sempre levam a outro texto em uma sucessão contínua; c) avaliação de conteúdo: para verificação da confiabilidade das fontes e seleção de conteúdo; e d) construção de conhecimento: construção de conhecimento significativo a partir da busca, seleção e interpretação de informações.

Considerando a aplicação de novos conhecimentos durante as aulas e a transmissão de conhecimento entre os alunos, além de todos os textos e atividades produzidas durante o projeto, é possível depreender que a intervenção foi bem-sucedida em preencher as dificuldades dos alunos em relação as TIC. O projeto contribuiu para o letramento digital dos alunos e para o desenvolvimento de habilidades em comunicação e mídia sociais, além de possibilitar o protagonismo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Conclusão

O projeto buscou integrar as aulas de LI às TIC, promovendo o desenvolvimento da competência em comunicação e mídias sociais. Através do projeto, os alunos aplicaram o conhecimento adquirido nas aulas de LI enquanto exercitavam suas habilidades no mundo digital. Foi possível observar um engajamento significativo por parte dos alunos, que demonstraram entusiasmo ao explorar as possibilidades oferecidas pelas Aulas TIC durante a execução do PIP. Ao praticarem conceitos linguísticos e culturais da LI de forma autônoma, os alunos se tornaram protagonistas ativos do seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades que extrapolaram os limites do currículo tradicional.

Além do que foi percebido durante a execução do projeto, é possível, também, identificar a melhoria na aprendizagem ao observar os dados dos formulários de avaliação sobre

o PIP³, respondido pelos alunos. Ao serem questionados se o projeto fortaleceu e/ou ampliou algum novo conhecimento ou habilidade e se o projeto resultou na melhoria do rendimento em alguma disciplina, 78% dos alunos responderam “sim” e 16% responderam “a maioria das vezes”. Além disso, 100% dos alunos responderam “sim” para a pergunta “a temática do projeto é interessante?” e 97% dos alunos responderam “sim” para as perguntas “você recomendaria a participação no projeto a outro estudante?” e “você participaria novamente do projeto?”.

Essa experiência não apenas respondeu às demandas educacionais da contemporaneidade, mas também preparou os alunos para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais digitalizada, proporcionando-lhes a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para o mundo moderno, enquanto aprendem a LI. A utilização da sala de informática como cenário para o projeto permitiu o acesso às ferramentas digitais e a plataformas relevantes, contribuindo para o letramento digital dos alunos. Assim, a aplicação prática dos conteúdos de língua inglesa não apenas reforçou o entendimento dos alunos sobre os temas abordados, mas também os capacitou a utilizar ferramentas digitais de maneira mais eficaz e consciente.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 out. 2025.
- FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to english for brazilian learners**, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Atica, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.
- GILSTER, P. **Digital literacy**. Nova Iorque: John Wiley & Sons, Inc., 1997.
- JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. *In*: VENUTI, L. (org.). **The translation studies reader**. Nova Iorque: Taylor & Francis, 2004, p. 113-118.
- MEY, J. L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. Trad. M. G. Morais. **DELTA**, v.14, n. 2, p. 331-338. 1998.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTIAGO, M. E. V.; DIAS, R. Using ePals.com in English classes: a tool for internationalization of public elementary education in Brazil. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38051>. Acesso em: 27 out. 2025.

³ O formulário de avaliação sobre o projeto foi um dos documentos exigidos para participação no PME de 2023.

SANTOS, R.; SOBRINHO, J. C. Computers in the teaching of English as a foreign language: access to the diversity of textual genres and language skills. *In*: TATNALL, A.; JONES, A. (eds.). **Education and technology for a better world: proceedings of the 9th IFIP TC 3 World Conference on Computers in Education (WCCE 2009)**, Bento Gonçalves, Brazil, 2009. Heidelberg: Springer, 2009, p. 401-408.

Sobre o autor

Jeremias Lucas Tavares: graduado em Letras (Inglês) pela Universidade Federal de Campina Grande, mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande e doutorando em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professor da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado da Paraíba e professor substituto do curso de Letras (Inglês) da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e na área dos Estudos da Tradução, com ênfase na Tradução Audiovisual e no uso da tradução no ensino de línguas.

E-mail: jlucastvrs@gmail.com

Recebido em: 31 de outubro de 2025

Aprovado em: 23 de novembro de 2025

A importância da alfabetização cartográfica nos anos iniciais

The importance of cartographic literacy in the early years

La importancia de la alfabetización cartográfica en los primeros años

Juliana dos Santos Lima¹

Samiris Leite dos Santos²

Resumo: A Geografia se faz presente no cotidiano da criança desde os primeiros anos de sua vida, pois está diretamente ligada à maneira como ela percebe e interage o mundo à sua volta. Pensando nisso, este trabalho tem como escopo refletir sobre a relevância da alfabetização cartográfica nos anos iniciais. Desde pequena, a criança explora o espaço em que vive, seja na observação do ambiente ao seu redor, na identificação de lugares, na observação dos elementos da natureza, reconhecendo distâncias ou até mesmo na percepção das mudanças no espaço. Nesse contexto, a ação de ler e interpretar o mundo são indicadores promissores no decorrer do processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de geografia; Alfabetização cartográfica; Anos iniciais.

Abstract: Geography is present in a child's daily life since their earliest years, as it's directly linked to how they perceive and interact with the world around them. With this in mind, the scope of this work is to reflect on the relevance of cartographic literacy in the early years. From a young age, children explore the space they live in, whether by observing their surroundings, identifying places, noticing elements of nature, recognizing distances, or even perceiving changes in space. In this context, the act of reading and interpreting the world are promising indicators throughout the process of building knowledge.

Keywords: Geographic education; Cartographic literacy; Early years.

Resumen: La Geografía está presente en la vida cotidiana de los niños desde sus primeros años, ya que está directamente ligada a la forma en que perciben e interactúan con el mundo que les rodea. Con esto en mente, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la relevancia de la alfabetización cartográfica en los primeros años. Desde pequeños, los niños exploran el espacio en el que viven, ya sea observando su entorno, identificando lugares, notando elementos de la naturaleza, reconociendo distancias o incluso percibiendo cambios en el espacio. En este contexto, el acto de leer e interpretar el mundo son indicadores prometedores a lo largo del proceso de construcción del conocimiento.

Palabras-clave: Enseñanza de geografía; Alfabetización cartográfica; Años iniciales.

Introdução

A construção do conhecimento geográfico deve ocorrer de forma gradual e lúdica, usando exemplos reais para que as crianças possam relacionar os conteúdos com suas experiências diárias. Dessa maneira, o ensino da Geografia contribui não apenas para a aquisição de habilidades espaciais, mas também para a formação de indivíduos mais críticos e conscientes sobre o meio ambiente e a sociedade.

¹ Universidade Federal de Sergipe - UFS

² Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver, a saber: i) o eu, o outro e o nós; ii) corpo, gestos e movimentos; iii) traços, sons, cores e formas; iv) escuta, fala, pensamento e imaginação; e v) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Embora a BNCC não utilize explicitamente o termo “alfabetização cartográfica” na Educação Infantil, seus pressupostos estão presentes na política de multiletramentos, ao defender o contato das crianças com diferentes linguagens, como a visual, a gráfica e a espacial. Nesse sentido, acreditamos que a alfabetização cartográfica nos anos iniciais assume papel fundamental na formação da criança, pois contribui para o desenvolvimento das noções espaciais, da orientação, da localização e da leitura do espaço vivido.

Nesse sentido, os campos de experiência, especialmente “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e “Traços, sons, cores e formas”, favorecem práticas que envolvem a exploração do espaço, os deslocamentos, os percursos e as representações gráficas, elementos essenciais para a construção do pensamento cartográfico. Assim, a alfabetização cartográfica amplia as possibilidades de leitura do mundo, permitindo que a criança interprete, represente e compreenda e se relacione com o espaço em que vive, fortalecendo sua formação integral e o desenvolvimento de competências alinhadas às orientações da BNCC.

A partir disso, entendemos que nos anos iniciais a alfabetização cartográfica e a Geografia de um modo geral ganham contornos relevantes e indispensáveis no processo de construção de conhecimento do aluno, pois compreendemos que é nesse momento que a criança aprende a pensar e a organizar o espaço em que habita, a observar a paisagem local, a sentir o lugar em que se vive e a interpretar o seu cotidiano.

Em linhas gerais, a importância da alfabetização cartográfica nas séries iniciais diz muito sobre como fazer com que a criança possa “aprender a pensar o espaço” (Callai, 2005, p. 229). Assim, propomos neste trabalho fazer breves considerações sobre a importância da alfabetização cartográfica no processo do “aprender a pensar o espaço” dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho está dividido em duas partes principais para além desta parte introdutória e das considerações finais. Na primeira parte, propomos discussões voltadas à Geografia nos anos iniciais, com vistas para a importância que ela tem e mantém no âmbito da interpretação da realidade da criança com o espaço ao seu redor, tornando-se um fator crucial para a construção de sua percepção geográfica e para a formação de um olhar mais crítico sobre o

mundo. Para isso, tivemos como base teórico-metodológica autores como Callai (2005; 2010) e Straforini (2002).

Na segunda parte, propomos discussões ligadas à importância da Alfabetização Cartográfica nos Anos Iniciais no processo de leitura do mundo, com base em autores como Lima e Silva (2023), Azevedo (2019), Almeida e Passini (2008). Assim sendo, sugerimos nessa parte elementos que indicam ser valiosos para o contexto de alfabetização geográfica, dentre os quais podemos destacar o uso de mapas, croquis, maquetes, desenhos e o papel do professor como facilitador no processo de construção de conhecimento cartográfico ativo e autônomo.

Geografia nos anos iniciais

A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem um papel primordial ao ajudar os alunos a compreenderem o mundo a sua volta a partir de suas próprias vivências e observações cotidianas, uma vez que a criança aprende no dia a dia por meio das interações, seja pelos sentimentos, por aquilo que vê, ouve, sente, ou pelas relações que constrói com o outro. Concordamos com Callai (2005, p. 233) ao explicar que “desde que a criança nasce, os seus contatos com o mundo [...] buscam a conquista de um espaço [...], cheio de desafios e variados obstáculos, e que, para ser conquistado, precisa ser conhecido e compreendido”.

Com base na autora, entendemos que o espaço faz parte da vida da criança em seu início, pois desde o nascimento ela já vem percebendo, explorando e entendendo o espaço ao seu redor, mesmo que de forma intuitiva com base em suas experiências diretas, seja ao brincar, observar, tocar objetos ou caminhar. Tudo isso é um processo de construção do seu entendimento com o mundo, ou seja, não é algo neutro.

Importante pontuar, nesse sentido, que cada criança é única, assim como suas vivências e experiências. Ao chegar à escola, ela não entra como uma folha em branco. Pelo contrário, a criança já carrega memórias individuais e coletivas, um contexto familiar formado por vínculos afetivos e um cotidiano em constante construção do lugar em que vive. Como reforça Straforini (2002, p. 99), “a realidade assume nas primeiras séries do ensino fundamental o centro de todo o processo desencadeador. É na realidade que se encontra a concretude do mundo”. Com essa afirmação, o autor destaca que o ensino de Geografia nos Anos Iniciais deve partir de experiências vividas pelas crianças, por meio do lugar onde moram, convivem ou se movimentam. É por meio dessa realidade cotidiana que elas iniciam sua construção de sentido

sobre o espaço, pois é nessa fase que as crianças estão começando a descobrir a realidade, as coisas do mundo.

Callai (2005) diz que aprender a pensar o espaço é entender e interpretar o ambiente ao nosso redor, isso inclui reconhecer locais, direções e como diferentes espaços se conectam. Deste modo, essa habilidade é essencial na Geografia, pois possibilita ao estudante relacionar suas vivências e a compreender as relações sociais e culturais nos diversos contextos em que vive. Assim, a Geografia dos Anos Iniciais deve partir dessas experiências reais e vividas, e não de conteúdos prontos e abstratos, possibilitando ao aluno os elementos e estímulos necessários que lhes permitam não apenas ler o mundo, mas se relacionar com ele.

A construção de conhecimento no ensino de Geografia é um processo complexo que se inicia na infância, período em que a capacidade de leitura e interpretação do mundo se tornam fundamentais. Nas séries iniciais, a alfabetização geográfica emerge como uma ferramenta crucial para que as crianças desenvolvam não apenas a compreensão do espaço em que habitam, mas também a habilidade de observar e interpretar o mundo ao seu redor. Considerando a importância que a alfabetização geográfica tem nessa fase escolar, Straforini (2002, p. 102) explica que, de um modo geral,

quando uma criança entra na escola fundamental, uma nova fase de sua vida se inicia. Tudo o que ela mais quer é aprender. Essa ansiedade não se resume a ler, escrever e fazer operações o que ela mais quer é aprender. Essa ansiedade não se resume a ler, escrever e fazer operações matemáticas, mas também desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo que a cerca, as coisas naturais e humanas, o mundo da televisão, do rádio e do jornal, um mundo que é distante, mas ao mesmo tempo próximo.

Diante de tais condições, é importante que o educador possa intervir efetivamente realizando uma mediação ativa na organização do conhecimento da criança. Se tudo que ela quer é aprender, que ela aprenda, que ela descubra, interprete e interrogue. E que o professor, enquanto mediador, possa fornecer ferramentas que possibilitem a essa criança a construção de experiências e leituras de mundo singulares.

Callai (2005, p. 231) defende que “o professor, as suas concepções de educação e de geografia, é que podem fazer a diferença. A clareza teórico-metodológica é fundamental para que o professor possa contextualizar os seus saberes, os dos seus alunos, e os de todo o mundo à sua volta”. Como bem ressalta a autora, o docente tem que transformar a aula, não apenas repetir fórmulas prontas, pois não será o conteúdo do livro ou currículo que vai determinar a qualidade de ensino, mas como o educador enxerga a educação e a própria Geografia. Ele tem

que entender seu papel, o conteúdo, e principalmente o aluno, e como aplicar essas teorias de forma clara e metodológica.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a escola, enquanto instituição, também promove experiências que favorecem a construção do pensamento geográfico desde os anos iniciais a partir de mediações, vivências e aprendizagens. É por meio dessas interações que se desenvolvem a leitura do mundo e desse espaço vivido pela criança. Seguindo essa linha de raciocínio, Callai (2010, p. 31) destaca que

refletir sobre *escola, cotidiano e lugar* nos reporta a pensar no mundo da vida e na criança inserida nele e a escola passa a dar as ferramentas para que ela o interprete. Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca pela sobrevivência e pela satisfação de suas necessidades, poderia ser o ponto de partida para se definir a presença da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, Callai (2010) destaca que a Geografia nos Anos Iniciais deve partir da vivência do estudante e da realidade que o cerca, e não de um conteúdo abstrato ou distante, então a criança tem que aprender a olhar, questionar e compreender o espaço vivido. Ao “ler o espaço”, a criança não vai apenas ver o cenário, mas entender a paisagem que vê, e compreendê-la como resultado da ação humana.

É válido ressaltar que o ensino de Geografia deve ir além da memorização de dados ou nomes de lugares, promovendo a construção de conhecimentos que possibilitem aos alunos compreensão e interação ativamente com a sociedade. Ou seja, a criança deve ser capaz de interpretar, construir significados e se reconhecer como parte do espaço que vive. Para isso, torna-se necessária uma didática que favoreça a aprendizagem significativa, permitindo a articulação dos conceitos geográficos ao cotidiano dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Em síntese, o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental tem um papel significativo na formação das crianças, facilitando a compreensão e interpretação do meio no qual estão inseridos. Ao desenvolver habilidades de análise do mundo ao seu redor, os alunos não apenas constroem conhecimento, mas também estabelecem conexões significativas com sua realidade cotidiana.

Dentro desse processo de ensino da Geografia nos Anos Iniciais, destaca-se a alfabetização geográfica, que busca desenvolver nos alunos a capacidade de compreender a leitura e a interpretação do espaço, além de levar à reflexão sobre o cenário em que vivem com

base em percepções construídas no seu dia a dia. Nesse contexto, a cartografia surge como ferramenta crucial, contribuindo para a construção da leitura crítica do mundo e também do pensamento espacial, permitindo que os alunos percebam como diferentes ambientes são organizados e interconectados. Isto posto, no próximo tópico, nos debruçamos sobre a importância da Alfabetização Cartográfica nos Anos Iniciais.

A importância da alfabetização cartográfica nos anos iniciais: breves considerações

Quando nos referimos à alfabetização cartográfica, referimo-nos, é claro, à cartografia articulada à Geografia. Sobre isso, Lima e Silva (2023, p. 62) dizem que

a Cartografia é uma ciência de representação do espaço, sendo importante para a construção do saber geográfico (espacial), levando o discente a interpretar e analisar as relações diversas de representação (espacial) que existem nos mapas, conduzindo a compreendê-lo como produto das relações da sociedade. Assim, é importante que os alunos leiam os mapas de maneira adequada e autônoma e, para isso, o professor deve evidenciar um ensino voltado para o uso da Cartografia para o entendimento do espaço geográfico em que vive.

A cartografia precisa ser uma ferramenta importante para o entendimento do espaço geográfico. Nisso, o professor tem o papel de vincular os conteúdos da geografia de modo com que o aluno deixe de ser apenas um observador passivo e passe a ser um leitor crítico ativo do espaço que é representado através dos mapas. Através da participação ativa do aluno, ele pode perceber que a cartografia não se refere somente à técnica de ler um mapa, mas a um processo de busca e compreensão crítico-analítica da construção dos espaços na sociedade (Lima; Silva, 2023).

Na mesma linha de raciocínio, Almeida e Passini (2008) destacam que o mapa é de suma importância para a compreensão da distribuição e da organização dos espaços. Para as autoras, ler mapas é mais que identificar um rio, uma especificidade de relevo, um tipo de vegetação específica. Assim como aprendemos a escrever, a realizar uma conta matemática, também devemos aprender a ler um mapa (Almeida; Passini, 2008), a nos comunicarmos através deles, pois eles também são uma forma de linguagem.

Sendo assim, a alfabetização cartográfica se torna um elemento indispensável em qualquer fase do ensino, mas ganha uma relevância ainda maior quando pensada nos anos iniciais, porque

[...] é esperado que as crianças cheguem nos anos finais do ensino fundamental em processo de consolidação da alfabetização cartográfica, que deveria iniciar-se na educação infantil, com o desenvolvimento das relações espaciais topológicas e projetivas e se consolidar nos anos iniciais do ensino fundamental nível em que os professores são responsáveis por este processo de alfabetização cartográfica. Nesta etapa, o objetivo básico deve ser a alfabetização cartográfica (Azevedo, 2019, p. 72).

Conforme a autora, nesta fase (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), essa alfabetização pressupõe o desenvolvimento das relações espaciais, como i) visão oblíqua e visão vertical; ii) imagem tri e bidimensional; iii) alfabeto cartográfico composto pelo ponto, linha e área; iv) construção da noção de legenda, proporção e escala; e v) lateralidade, referência e orientação (Azevedo, 2019). Nesse cenário, o professor se apresenta como um importante mediador e cabe a ele “ajudar o aluno a estabelecer e aclarar essas categoriais para chegar a estruturas de organização espacial” (Almeida; Passini, 2008, p. 27). Ainda com base nas autoras, é papel do professor introduzir essa linguagem através do trabalho pedagógico, levando o aluno a penetrar cada vez mais no entendimento da estruturação do espaço a nível de sua concepção e representação.

Dando continuidade, Lima e Silva (2023) assinalam que, para a compreensão da Cartografia, deve-se começar pelo processo da alfabetização cartográfica que deve ser iniciada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das situações vivenciadas pelos alunos, relacionando com estudos espaciais mais simples, visando trabalhar os referenciais de localização, orientação e distância, buscando a autonomia de representação dos lugares onde vivem e se relacionam, para posteriormente o aluno saber se posicionar frente à modernidade e a ciência.

Desse modo, com base nos autores, é importante pensar a alfabetização cartográfica levando em consideração o espaço vivido dos alunos, já que o ambiente vivenciado é um elemento essencial neste processo. E isso nos faz lembrar do que mencionam Almeida e Passini (2008, p. 26) ao explicarem que

o espaço vivido refere-se ao espaço físico, vivenciado através do movimento e do deslocamento. É apreendido pela criança através de brincadeiras ou de outras formas ao percorrê-lo, delimitá-lo, ou organizá-lo segundo seus interesses. Daí a importância de exercícios rítmicos e psicomotores para que ela explore com o próprio corpo as dimensões e relações espaciais.

Dessa maneira, compreendemos que, partindo da realidade do aluno e das experiências vividas, o processo de alfabetização cartográfica pode se tornar muito mais significativo, uma

vez que o estudante pode participar ativamente na construção do conhecimento cartográfico e geográfico de um modo geral. No espaço de vivência da criança, também há discussões pertinentes, há narrativas, há tradições, há problemas sociais, ambientais, econômicos, da mesma forma que há paisagens que precisam ser interpretadas, culturas e costumes que precisam reconhecidos, mapeados e interpretados. Assim, concordamos com Oliveira, Souza e Rocha (2016, p. 277) ao dizerem que “no processo de ensino aprendizagem as representações cartográficas possibilitam a abordagem do espaço vivido, onde o professor tem a tarefa de proporcionar atividades em que os alunos explorem o espaço geográfico”.

Podemos dizer que o espaço vivido é uma amostra da complexidade irreduzível que é a totalidade do mundo. Assim, ler esses espaços significa realizar um esforço na tentativa de exercitar a leitura do mundo, que é algo mais complexo. Trazer para a sala de aula uma fração desse cenário sem dúvidas proporcionará resultados satisfatórios de um modo geral, tanto para o aluno, que é o protagonista nesse processo de aprendizado, quanto para os professores, para a comunidade, para a escola e para a família.

A importância da realidade do aluno e do espaço vivenciado para a alfabetização cartográfica pode ser novamente reforçado pelas palavras de Almeida e Passini (2008, p. 23) ao dizerem que,

assim, consideramos o espaço de ação cotidiana da criança, o espaço a ser representado. A partir dele também serão construídas as noções espaciais. A criança perceberá o seu espaço de ação antes de representa-lo, e, ao representa-lo usará símbolos, ou seja, codificará. Antes, portanto de ser leitora de mapas, ela deverá agir como mapeadora do seu espaço conhecido.

Além da aplicação do espaço cotidiano da criança, Azevedo (2019) explica que é importante trabalhar a representação espacial por meio de desenhos, croquis, mapas mentais ou imagens. Isso é uma forma de avançar no pensamento espacial, pois leva o aluno a representar elementos que não apenas fazem sentido em sua vida, mas coisas que fazem parte da sua realidade, desmitificando a ideia que somente o mapa, realizado com as técnicas cartográficas, é que representa o espaço.

Nessa mesma linha de pensamento, Lima e Silva (2023, p. 63) assinalam que

o docente deve buscar metodologias afins que possam preparar seu aluno para a realização da análise de sua representação, desenvolvendo a compreensão dessa espacialidade estudada e vivenciada. Dessa forma, a alfabetização cartográfica deve ter a mesma preocupação e seriedade quanto ao

planejamento de aulas atrativas e estimulantes que a leitura e a escrita, como a matemática ou qualquer outra disciplina do perfil curricular do aluno.

Diante do exposto, se durante uma aula o professor pede para o aluno cartografar o caminho de casa para a escola e a criança desenvolve tal trabalho, isso quer dizer que ela está representando o espaço, ela está se comunicando através das linhas, dos símbolos e dos objetos traçados no papel. Está aliando a teoria com a prática de maneira lúdica. Assim, concordamos com a autora ao dizer que “as atividades devem ser planejadas para além do ensinar uma técnica ou ensinar a cartografia pela cartografia; devem envolver o aluno no conteúdo que está sendo trabalhado e, principalmente, na dimensão espacial do fenômeno estudado” (Azevedo, 2019, p. 23).

A criança precisa estar incluída naquilo que ela está desenvolvendo, fazendo, construindo. O professor, neste caso, é um facilitador no processo de aprendizagem da criança. É importante que ele seja essa ponte que conecta os alunos ao conhecimento cartográfico, não de qualquer forma, mas de uma maneira criativa, ativa, construtiva e significativa. Assim como outras disciplinas são importantes na constituição do saber, a alfabetização cartográfica também precisa receber a sua porcentagem de relevância. A alfabetização cartográfica, nesse contexto, não se resume somente à ação de ensinar o aluno a ler um mapa ou a se localizar – embora isso seja um aspecto muito importante –, mas contribuir para o desenvolvimento do pensamento e compreensão do espaço em sua complexidade, desenvolver o pensamento crítico, auxiliar na compreensão do mundo e contribuir para a emancipação do aluno.

Considerações finais

Diante do que foi apresentado, apreendemos que é muito importante que no processo de alfabetização cartográfica o professor possa aliar os conteúdos básicos com o espaço de vivência do estudante, para que dessa forma o aluno possa ter uma base de referência a partir de seu cotidiano.

Observamos também, que é importante que o professor tenha uma formação diferenciada e que fuja do contexto tradicional de ensino, ou seja, é relevante que o professor possa sugerir novas intervenções, novas didáticas e novas metodologias, priorizando, principalmente, aquelas que façam com que o aluno se sinta incluído e motivado. Projetos com a utilização de desenhos, maquetes, mapas mentais, croquis e arte visual podem ser opções, por exemplo.

É necessário ampliar os conhecimentos geográficos dos alunos partindo do que eles sabem e vivenciam, pois entendemos que é muito menos complexo interpretar e entender um fenômeno tendo ao menos em que se basear, se espelhar e tomar como referência. O professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem assume um papel importante nesse contexto, e esse papel precisa ser pensando e executado de modo a somar na vida de seus alunos, ajudando-os a serem sujeitos independentes e com uma boa base de raciocínio geográfico formado.

Referências

ALMEIDA, R. D; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

AZEVEDO, S. C. Reflexões sobre a cartografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental por meio da formação continuada. **Anekumene**, Alfenas, n. 17, p. 69-78, 2019.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. *In*: MARGARIDA, M; BUITONI, S. (org.). **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 25-42.

OLIVEIRA, E. D; SOUZA, T. C. S; ROCHA, A. R. S. Alfabetização cartográfica: práticas pedagógicas nos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 12, p. 274-291, jul./dez., 2016.

LIMA, M. V; SILVA, D. F. C. Pelas trilhas da orientação espacial – geocartografia: alfabetização cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Geoconexões**, Natal, v. 1, n. 15, p. 61-78, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/view/15743>. Acesso em 22 dez. 2025.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 18, p. 95-114, jan./jun., 2002.

Sobre as autoras

Juliana dos Santos Lima: Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Mestre em Geografia, pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Psicopedagoga Escolar.
E-mail: julianabk2017@gmail.com

Samiris Leite dos Santos: Graduanda em Pedagogia.
E-mail: samirisleite019@gmail.com

Recebido em: 19 de setembro de 2025

Aprovado em: 12 de janeiro de 2026

A produção existente sobre a formação inicial de professores para a educação especial no curso de pedagogia: uma revisão sistemática

la producción existente sobre la formación inicial de profesores para la educación especial en el curso de pedagogía: una revisión sistemática

The existing production on the initial training of teachers for special education in pedagogy programs: a systematic review

Elisângela Ozório Sales¹

Resumo: Este artigo investiga a produção sobre a formação inicial de professores para a Educação Especial no curso de Pedagogia. Adotou-se uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica de fontes como a biblioteca eletrônica SciELO e a Plataforma Capes. Os resultados indicam que as temáticas mais recorrentes envolvem currículo, políticas e regionalidade, atitudes, práticas educacionais e impactos na formação docente. Já a carência de pesquisas voltadas à formação de professores para a Educação Especial na Região Centro-Oeste indica a necessidade de ampliar os estudos nessa área (e nesse território), contribuindo para aprofundar o debate sobre Educação Especial e Inclusão no currículo da formação inicial em Pedagogia e fomentar políticas educacionais mais alinhadas às demandas regionais.

Palavras-chave: Formação inicial; Inclusão; Educação especial.

Resumen: Este artículo investiga la producción acerca de la formación inicial de profesores para la Educación Especial en el curso de Pedagogía mediante un enfoque cualitativo, revisión bibliográfica y análisis de la biblioteca SciELO y del Sitio Capes. Así, descubrimos las temáticas más constantes: currículo, políticas y regionalidad, actitudes, prácticas educativas y impactos en la formación docente. Además, la escasez de estudios para la formación de profesores de la Educación Especial en la región Centro-Oeste apunta la necesidad de ampliar estos estudios en esta área y territorio para fortalecer el debate en torno de la Educación Especial y Inclusión en el currículo de la formación inicial en Pedagogía y promover políticas educativas más acordes con las necesidades regionales.

Palabras-clave: Formación inicial; Inclusión; Educación especial.

Abstract: This article investigates the academic researches surrounding initial teacher training for Special Education in Pedagogy programs. A qualitative approach and a literature review of sources such as the electronic library SciELO and the Capes Platform were employed. The results indicate that the most prevalent themes encompass curriculum, policies and regional aspects, attitudes, educational practices, and impacts on teacher training. Additionally, the scarcity of research focused on teacher training for Special Education in the Central-West region highlights the need to expand studies in this area, contributing to a deeper discussion on Special Education and Inclusion within the initial Pedagogy curriculum and fostering educational policies more aligned with regional demands.

Keywords: Initial training; Inclusion; Special education.

Introdução

Compreender os desafios enfrentados pelos professores no ensino de alunos com necessidades educacionais específicas, bem como pensar em estratégias que possam contribuir

¹ Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás

para uma prática pedagógica mais acessível, têm sido os propulsores iniciais que impelem esta investigação.

É inegável que, além das dificuldades e barreiras que uma gama de alunos com necessidades específicas enfrenta, temos ainda conflitos concernentes à própria maneira como a Formação de Professores e a Educação Especial no curso de Pedagogia tem sido viabilizada e praticada ao longo dos anos. Por isso, torna-se necessário lançar novos olhares e questionamentos ao nosso levantamento bibliográfico, com a intenção de compreender como tem se dado a Formação de Professores e a Educação Especial/Inclusão no curso de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior (IES). Portanto, pesquisar sobre a Formação de Professores e a Educação Especial no curso de Pedagogia significa não apenas produzir conhecimentos, mas assumir um compromisso ativo de fazer dessa imersão e experiência acadêmica uma ponte para contribuir com uma parcela de transformação efetiva.

Dito isso, para estruturar o início desse percurso, foi realizada uma revisão crítica das produções publicadas no campo de formação inicial de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O tipo de produção analisada foram artigos científicos e dissertações de mestrado, pois, em sua maioria, são trabalhos que passaram por um momento maior de revisão e reflexão. Além disso, segundo Castiel e Sanz-Valero (2007), o artigo científico se constitui como o principal meio de comunicação e divulgação científica.

Outra ressalva é que este estudo se iniciou a partir da análise nos catálogos e bases de dados bibliográficos. Essa escolha tomou por base uma perspectiva de Ferreira (2002), pois, na medida em que:

Os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas. Os catálogos trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, do local, data da defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações de mestrado e das teses de doutorado para serem inseridos nos catálogos (Ferreira, 2002, p. 261).

Na sequência, duas plataformas foram escolhidas para a análise de dados bibliográficos: a Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico, que organiza e publica textos completos de revistas na Internet / Web, bem como produz e publica indicadores do seu uso e impacto; e a Plataforma de Catálogos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), uma fundação do Ministério da Educação (MEC), que desempenha um papel fundamental na expansão e na consolidação da Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Nesse processo, essa sondagem bibliográfica na área foi um pilar metodológico fundamental para demarcar temas, que precisam ser aprofundados, junto a lacunas existentes e tendências precedentes (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020). Com base nisso, selecionamos trabalhos realizados entre os anos de 2014 a 2024, pois esse recorte temporal possibilitou identificar na série histórica como o conhecimento sobre a Educação Especial evoluiu nos últimos dez anos na prática da Educação Inclusiva.

Já os descritores utilizados para esta pesquisa foram “Formação inicial”, “Educação Especial” e “Formação de Professores”. Vale ressaltar que a opção pelo uso do descritor “Educação Especial” – e não “Inclusão” – deu-se porque abordamos a educação das pessoas com deficiência; temática essa que, como mencionado, está inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/96) e na modalidade de Ensino de Educação Especial. Em contraposição, utilizar o descritor “Inclusão” resultou em um número significativamente reduzido e inexpressivo de trabalhos. Tal fato indica que devemos ampliar as pesquisas na área de Educação Inclusiva no campo da Educação.

Assim, como critério inicial de seleção dos textos expostos, pautamo-nos nas leituras de títulos, palavras-chave e resumos. Estes, por sua vez, desempenharam o papel previsto em catálogos acadêmicos, fornecendo-nos uma visão rápida, sucinta e objetiva do conteúdo dos trabalhos originais (Ferreira, 2002).

Consideramos também que, ao analisar um conjunto de resumos em uma determinada área do conhecimento, notamos que eles seguem convenções específicas desse gênero discursivo, não sendo nem sequer possível que um resumo seja totalmente fiel à pesquisa devido à sua limitação (Ferreira, 2002). Isso porque, os resumos apresentam os resultados de pesquisas narradas a partir da realidade daquele momento histórico. Logo, a intenção ao recorrer a esses materiais foi ter uma noção do cenário no qual eles foram produzidos, algo que não impediu em um segundo momento de realizarmos na íntegra as leituras dos textos escolhidos.

Portanto, para a categoria de análise, observamos nos trabalhos selecionados: Título/Temática, Objetivo, Metodologia e Conclusão. Na sequência, após definidas as categorias, realizamos a leitura integral dos textos selecionados, pois:

O mergulho na literatura disponível, em torno da temática em foco, propicia ao estudante/pesquisador uma oportunidade única de confronto crítico dos

autores/pesquisadores consultados. Olhares plurais acerca de elementos ou questões aparentemente idênticas do real podem ser identificados, nem sempre fundada em referenciais convergentes e até apresentando compreensões epistemológicas divergentes (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 15).

Desse modo, a primeira busca ocorreu na plataforma da SciELO: obtivemos o resultado de 21 artigos dos quais 7 (sete) deles foram selecionados para a leitura integral por serem relevantes e pertinentes para a temática da pesquisa. Após a leitura completa e a análise dos artigos selecionados, sistematizamos as informações em um quadro pautado nas seguintes categorias: Autor; Título; Objetivo; Metodologia; Conclusão.

Assim, a partir das leituras realizadas, percebemos que nos artigos científicos predominam trabalhos de natureza bibliográfica e documental em detrimento às pesquisas de campo ou experimentais. Dos 7 (sete) artigos selecionados, 6 (seis) são investigações que adotaram como metodologia a análise documental e bibliográfica, com leitura sistematizada, sendo uma delas denominada do tipo Estado da Arte. Ainda nessa etapa, observamos também que houve apenas 1 (um) trabalho de pesquisa experimental.

Na sequência, ao adentrarmos na Plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e pesquisarmos pelos descritores, já mencionados, foram obtidos os resultados de: 67 dissertações de mestrado; 22 dissertações de mestrado profissional; 0 (zero) teses de doutorado. Para a nossa investigação, foram selecionadas 7 (sete) dissertações de mestrado, por apresentarem semelhança na temática da pesquisa e se mostrarem relevantes.

Já nas 7 (sete) dissertações de mestrado selecionadas percebemos que os trabalhos também, em sua maioria, são de pesquisas bibliográficas e documentais. Destas, somente uma delas era considerada do tipo Estado da Arte. No entanto, algumas agregam como técnicas de pesquisa o uso de questionário e entrevista na tentativa de compreender a opinião de professores e alunos do curso de Pedagogia.

As temáticas mais pesquisadas

Quanto aos trabalhos analisados identificamos temas, que estão sendo pesquisados nos últimos anos, como: Educação Especial e Currículo; Políticas e Regionalidade; Atitudes, Práticas Educacionais e Impactos na Formação.

Na temática concernente ao tópico Educação Especial e Currículo, notamos que os trabalhos investigados mencionam uma lacuna na formação inicial dos professores em relação

à Educação Especial Inclusiva (EEI). Nesse sentido, Oliveira (2024) – em sua pesquisa realizada em 15 cursos de Pedagogia na Região Norte do país –, indica que, uma vez que os conhecimentos estejam separados e limitados em disciplinas, isso acarreta como consequência a possibilidade de que a Educação Especial fique limitada a uma carga horária reduzida e de que ela não seja, de fato, realizada em uma perspectiva inclusiva, pois:

Cada setor de atuação do pedagogo é contemplado por meio da inclusão de uma ou duas disciplinas no currículo: gestão, planejamento, avaliação, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) etc. Existe, então, uma variedade de disciplinas, contemplando atividades educacionais, os níveis de ensino e as modalidades de educação. O que se observa, nesse currículo generalista, é que não se discute os fins da educação (Oliveira, 2024, p. 2).

Nesse mesmo sentido, Pereira e Guimarães (2019) indicam em seus estudos que uma formação limitada do professor/pedagogo pode reduzir o tempo e o desenvolvimento de habilidades específicas para a atuação profissional.

Dadas essas considerações, as pesquisas indicam que a Educação Especial/Inclusiva ocupa um espaço muito restrito em relação às demais disciplinas e ao total da carga horária do curso. Em outras palavras,

[...] os currículos vigentes em 2018 demonstraram que o ensino da ee nos cursos de pedagogia atende às exigências normativas, mas ocupa um espaço restrito nos ppc dos cursos de formação de professores, tendo em vista as especificidades do trabalho docente e os desafios enfrentados pelos professores polivalentes no cotidiano escolar (Pereira; Guimarães, 2019, p. 579).

Esse mesmo ponto de vista é constatado por Alves (2021) em sua pesquisa realizada nos cursos paranaenses sobre formação inicial nos cursos de Pedagogia. Observou-se também, por meio do currículo prescrito (Sacristán, 2000), que as discussões sobre inclusão aparecem, porém, de forma reduzida e isolada nas disciplinas. Somado a isso, segundo o autor não há coerência nem articulação entre os demais aspectos formativos inclusivos que compõem os documentos do curso.

De igual modo, a dissertação de mestrado de Leite (2022) destaca a importância das disciplinas de Educação Inclusiva nos cursos de Ensino Superior. Todavia, o autor nos alerta sobre a não garantia de formação de professores inclusivos, o que implica buscar um ponto

comum entre o ensino teórico e de saberes e fazeres, que são extremamente importantes para este fim, até porque:

Os dados com os docentes nos auxiliaram nesse entendimento, no sentido de que somente a presença da disciplina na estrutura do curso ou a presença do conteúdo relacionado à educação especial inclusiva no currículo, não garantem a constituição de atitudes sociais mais inclusivas para esse público. É importante que os cursos, na medida do possível, incorporem mais disciplinas do campo sociofilosófico que contribuam para uma formação reflexiva e colaborativa entre os professores (Leite, 2022, p. 143).

Ou seja, conforme os autores, a transversalidade da Educação Especial e Inclusiva no currículo é muito limitada, pois não integra as disciplinas e nem compartilha saberes.

O segundo tema, dentre os que têm sido investigados nos últimos anos, é Políticas e Regionalidade. Nesse contexto, conforme Amaral e Monteiro (2019), a maioria dos trabalhos acadêmicos publicados na área da Educação Especial tratam de formação continuada.

Nesse sentido, embora a política sinalize a importância da formação inicial dos professores na interface inclusiva, os estudos se dirigem mais para a formação continuada em detrimento da formação inicial (Amaral; Monteiro, 2019). Isto é, a formação continuada tem sido mais valorizada do que a inicial, o que fragmenta a base teórica dos professores. Por outro lado, instituições privadas têm liderado iniciativas de formação em Educação Especial, principalmente, em Licenciatura em Educação Especial. Todavia, a oferta é desigual regionalmente e, sobretudo, concentrada no Sul e Sudeste do Brasil.

Conforme examinamos, os dois artigos analisados tratam especificamente da formação inicial para a Educação Especial: “Empresariamento da formação docente para a Educação Especial” (Ribeiro; Silva, 2022) e “Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Especial” (Oliveira; Mendes, 2017).

No estudo realizado por Oliveira e Mendes (2017), por exemplo, as autoras apontam que 75% das Instituições de Ensino Superior, que oferecem a Licenciatura em Educação Especial, são da rede privada. Ribeiro e Silva (2022) corroboram essa informação ao declararem que: “[...] é possível identificar que, majoritariamente, a oferta atual do curso de Licenciatura em Educação Especial concentra-se em instituições privadas com fins lucrativos, na modalidade a distância, localizadas nas Regiões Sul e, principalmente, Sudeste do país (Ribeiro; Silva, 2022, p. 13).

Já na Região Centro-Oeste atualmente não há registro de Licenciatura em Educação Especial. Frente a esse panorama, Oliveira e Mendes (2017) alegam que a distribuição desigual de tais cursos nas diferentes regiões do Brasil pode estar relacionada às políticas locais.

Assim, a existência de licenciaturas em Educação Especial é uma informação nova para nós, pesquisadores deste tema, uma vez que desconhecíamos a existência desse tipo de curso. Reconhecemos nossa insipiência prévia, em relação a esse assunto, mas, ao mesmo tempo, percebemos ser possível contribuir com essa área, com ênfase no viés acadêmico. Tomamos como inspiração e exemplo Oliveira (2021), que – em suas investigações e a partir das publicações da ANPEd (2007-2017) – realizou um estudo do tipo Estado de Conhecimento e constatou que as regiões do país que mais publicam trabalhos em relação à formação de professores e a Educação Especial são as Regiões Sul e Sudeste. A autora acredita que esse resultado ocorre porque esses locais possuem mais programas de pós-graduação:

Diante do que foi apresentado no decorrer da pesquisa, constata-se que as regiões que mais publicaram trabalhos referentes à formação docente para atuarem na educação especial inclusiva foram as regiões Sul e Sudeste (as duas regiões somadas correspondem a 75% das publicações) do país. Infere-se que o resultado deve-se pelo fato dessas regiões possuírem mais Programas de Pós-Graduação em processo de expansão e por isso se sobressaem em quantidades de pesquisas desenvolvidas; somam-se a isso, as melhores condições políticas, econômicas e sociais que, conseqüentemente, favorecem a força político-científica dessas regiões (Oliveira, 2021, p. 140).

Essa percepção se alia em convergência, justamente, ao terceiro tema dentre os que mais têm sido pesquisados nos últimos anos: atitudes, práticas educacionais e impactos na formação. Desse modo, com base no que tem sido observado, notamos que a legislação de inclusão é mencionada nos currículos e documentos legais, porém, não garante atitudes favoráveis ou práticas realmente inclusivas, destacando a necessidade de uma formação mais sólida para os educadores.

Em meio a essa análise, verificamos que um único estudo experimental encontrado entre os artigos selecionados, que fez uso de uma metodologia experimental e de um delineamento de pré-teste-intervenção-pós-teste, mostrou-se pertinente. Estudo esse que averiguou se temáticas que têm sido recorrentemente usadas na formação de professores poderiam potencializar mudanças sociais e atitudes nos estudantes de licenciatura (Torres; Mendes, 2019).

Diante desse cenário, precisamos ainda ressaltar outro aspecto: um professor com atitudes sociais desfavoráveis – em relação à inclusão e à diversidade – tende a não conseguir

lidar com o desafio de ter em suas salas de aulas pessoas com deficiência ou com alguma necessidade singular. Soma-se que são justamente as atitudes dos professores, com relação à inclusão escolar, que podem funcionar como um fator-chave na determinação do sucesso ou do fracasso da Educação Inclusiva (Torres; Mendes, 2019). Além disso, uma vez que a pesquisa de ambas as autoras foi realizada com 88 alunos de licenciaturas, distribuídas em três salas do Moodle, esse estudo concluiu que:

Por meio de testes estatísticos, constatou-se que não houve diferença estatisticamente significativa nas atitudes dos estudantes para cada uma das temáticas testadas entre as salas, bem como intra salas. No entanto, há de considerar-se que a maioria dos cursistas já iniciou o curso com atitudes próximas ao extremo máximo da ELASI. Os resultados colocam para refletir que as temáticas abordadas em cursos de licenciatura apresentam certo potencial para promover mudanças de atitudes nos licenciandos, mas talvez seja o momento de repensar a abordagem e a significância dadas a essas disciplinas (Torres; Mendes, 2019, p. 765).

Portanto, mesmo diante dos resultados, as autoras frisam a importância de conhecimentos relativos à Inclusão nos cursos de licenciatura, que contemplem práticas educativas para todos e para além do cumprimento de normas legais, pois:

Qualquer licenciatura, seja em Ciências Exatas ou qualquer outra ciência, que se comprometa a formar professores com o mínimo de preparo para atuarem em uma perspectiva inclusiva necessita contemplar em seu projeto de curso elementos que corroborem esse propósito. Princípios os quais devem ser contemplados desde os objetivos que traçam os propósitos do curso e não apenas na oferta de disciplinas isoladas apenas para cumprir leis, reforçando a ideia de que a Educação Especial é campo separado dos demais (Torres; Mendes, 2019, p. 777).

Já a pesquisa de mestrado de Boing (2023), realizada com professores de dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apontam resultados positivos em relação às atitudes sociais dos professores tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Isso porque os:

Resultados indicaram que as atitudes sociais dos professores implicados na pesquisa foram favoráveis à inclusão de alunos com deficiência, da mesma forma, os resultados sugerem que a formação continuada na área da educação inclusiva influencia nas atitudes sociais positivas destes professores (Boing, 2023, p. 6-7).

Assim, com base no que declara Boing (2023), concordamos com a ideia de que estudos que envolvam as atitudes sociais em relação à Inclusão e à Educação Especial fazem-se necessários, pois podem fornecer indícios de como os envolvidos no ensino inclusivo estão lidando com os alunos. Logo, torna-se mais viável elaborar soluções e adotar estratégias de enfrentamento.

Considerações finais

Após realizarmos a análise dos trabalhos selecionados, constatamos que as atitudes sociais dos professores são prognósticos importantes para o sucesso da inclusão (Boing, 2023) e que a formação inicial precisa incorporar práticas reflexivas, que integrem teoria e prática, pois “ainda há muito o que fazer em relação à formação inicial de professores na perspectiva da Educação Inclusiva” (Monico; Morgado; Orlando, 2018, p. 46).

Quanto à leitura das produções existentes, cada uma delas e as relações que se estabelecem entre todas, concedeu-nos um panorama do que tem sido produzido, bem como quais ideias contrárias e críticas mais acentuadas apontam limites e favorecem ou não possibilidades acerca da formação de professores da Educação Especial/Inclusiva e dos currículos de formação inicial.

Notamos ainda que a produção atual tem contribuído no processo histórico de reflexão sobre a inclusão da pessoa com deficiência e, na medida em que nos familiarizamos sobre o perfil desse cenário, verifica-se que esses trabalhos se pautam e especulam sobre como as políticas educacionais e as relações sociais acontecem na realidade. Nesse sentido,

Com um pouco mais de clareza acerca do caminho a ser percorrido, e, de posse do material coletado, no todo ou em grande parte, o estudante/pesquisador deve identificar o que pode ser utilizado para a elaboração do estado da questão e o que provavelmente servirá para ser melhor explorado e utilizado nas discussões e análises teóricas, que serão realizadas nos capítulos que farão parte do trabalho de investigação (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 14).

Portanto, organizar e fazer uma curadoria desse material teve o objetivo primordial de identificar o que tem sido considerado sobre o currículo da formação inicial de professores na área da Educação Especial. Isso, porque, embora as investigações iniciais favoreçam perceber os avanços e desafios significativos na implementação das diretrizes mencionadas, o levantamento efetuado neste estudo apontou lacunas na Formação de Professores no curso de

Pedagogia, destacando uma necessidade maior de aprofundamento teórico e prático sobre a Educação Especial.

Por outro lado, uma vez identificado esse cenário, acreditamos que a Região Centro-Oeste deve concentrar mais esforços nas políticas e incentivos locais por meio de licenciaturas, que favoreçam a formação de professores para uma educação inclusiva. Além disso, o que notamos é uma real urgência para que, como passo inicial, o debate sobre esse assunto seja ampliado.

Por isso, acreditamos que a pesquisa acadêmica pode ser um meio possível para se propor caminhos para superar esses entraves e observar se as exigências legais estão sendo cumpridas (e de que forma) nas universidades. Mais do que isso, cremos que, ao investigar as dificuldades e potencialidades da formação docente nesse contexto, poderemos tanto contribuir para ampliar os estudos nessa área como aprofundar o debate sobre Educação Especial e Inclusão no currículo da formação inicial em Pedagogia, a fim de que futuros professores tenham mais suporte teórico e prático para favorecer uma docência com qualidade nessa categoria de ensino com ênfase na Região Centro-Oeste do Brasil.

Referências

- ALVES, Lucas Henrique Barbosa. **A formação de pedagogos e pedagogas sob a perspectiva da educação inclusiva**: um olhar para os projetos pedagógicos de cursos paranaenses de formação inicial. 2021. 126f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unespar.edu.br/server/api/core/bitstreams/764e4536-2d33-4c70-86df-4fcb0e9cd720/content>. Acesso em: 8 jun. 2024.
- AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A formação de professores no GT 15 – educação especial da ANPED (2011-2017): entre diálogos e (novas) pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 301-318, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9wW86YzmH7PDKynyRLrfMrG/?lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jun. 2024.
- BOING, Maria Salete. **Políticas públicas de formação de professores**: a atitude social frente à educação inclusiva como princípio formativo. 2023. 202f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Fundação Universidade Federal do Pampa, São Borja, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/server/api/core/bitstreams/d5e3e403-101b-4984-9f92-1ff331576356/content>. Acesso em: 8 jun. 2024.
- CASTIEL, Luis David; SANZ-VALERO, Javier. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, p. 3041-

3050, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007001200026> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/vNnyQwvYRTRB3c5H5CSmsHh/?lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2025.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2024.

LEITE, Lucas de Souza. **Formação inicial de professores para a educação especial inclusiva: um olhar para as licenciaturas da UFES**. 2022. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/78b2a5e0-314b-4a3c-9fb3-4b17f5885c56/content>. Acesso em: 13 fev. 2025.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. especial, p. 41-48, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/040>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3TmT9Hj5qVdV6y8Vvv89rcb/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2025.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul.-dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.18222/aeae153020042148> . Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/aeae/article/view/2148> . Acesso em: 13 fev. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A formação em educação especial na região norte: um olhar para os cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0105, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0105> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Pqr5TYTsYSyTSdgcxckgQnpv/?lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2025.

OLIVEIRA, Leene Martins de. **Formação docente e a educação especial inclusiva: estudo a partir das publicações da ANPEd (2007-2017)**. 2021. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Jataí, Jataí. 2021. Disponível em: <http://bdtd.ufj.edu.br:8080/>. Acesso em: 9 fev. 2025.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 263-279, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201605145723>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/P8RsGZknqJ85THBw3PjjCcF/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2025.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/P8RsGZknqJ85THBw3PjjCcF/?lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2025.

RIBEIRO, Luana Leal; SILVA, Renata Maldonado da. Empresariamento da formação docente para a educação especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e108268, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236108268> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jn7JHpCnp6YGszJD9MkVKqG/?lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. E. F. F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452> . Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452> . Acesso em: 13 fev. 2025.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 765-780, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/c43f46jfGfHc4TDwszkd6p/?lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2025.

Sobre a autora

Elisângela Ozório Sales: Mestranda em Educação pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Goiânia, GO, Brasil, concentra suas pesquisas na área de formação de professores. Também é Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2018); Especialista em Educação Inclusiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (2018); Especialista em Intervenção ABA para autismo e deficiência intelectual (2023). Sua experiência profissional dá ênfase à promoção da inclusão educacional, com foco no suporte especializado aos alunos com necessidades educacionais específicas.

E-mail: elisangelasales1995@gmail.com

Recebido em: 24 de setembro de 2025

Aprovado em: 08 de janeiro de 2026

Entre a aprovação e o fracasso escolar: breve análise sobre a Portaria-SEI nº 6.452/2025 de regime de aprovação em progressão parcial

Between school promotion and academic failure: a brief analysis of Ordinance-SEI nº 6.452 on the partial progression regime

Entre la aprobación y el fracaso escolar: un breve análisis de la Ordenanza-SEI nº 6.452 sobre el régimen de progresión parcial

Robertinho Junior Cipriano da Silva¹

Lívia Lemmert Dantas da Costa²

Simone Cabral Marinho dos Santos³

Resumo: Os resultados avaliativos e seus efeitos na aprovação e/ou reprovação se configuram como um fator importante na educação, principalmente quando articulados ao fracasso e ao sucesso escolar. A publicação da Portaria SEI nº 6.452/2025 reforça a necessidade de abordar o tema do fracasso escolar sob o olhar da normativa que autoriza o regime de aprovação em progressão parcial no ensino fundamental e médio. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo apresentar apontamentos sobre a referida Portaria, buscando compreender de que maneira o regime de progressão parcial afeta os processos de ensino-aprendizagem na rede de ensino estadual potiguar. Dos resultados, pudemos perceber que a Portaria se apresenta como uma possibilidade de oportunizar que os alunos não fiquem retidos, contribuindo diretamente para melhoria dos índices de desempenho e permanência escolar, ao mesmo tempo, que apresenta desafios para os docentes quanto às estratégias pedagógicas que melhor possam lidar com demandas específicas de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação; Desempenho escolar; Ensino-aprendizagem.

Abstract: Evaluative outcomes and their effects on promotion and/or retention constitute an important factor in education, particularly when articulated with issues of school failure and success. The enactment of SEI Ordinance No. 6,452/2025 reinforces the need to address school failure through the lens of the regulatory framework that authorizes the partial promotion (partial progression) regime in elementary and secondary education. In this context, the present article aims to present analytical remarks on the aforementioned Ordinance, seeking to understand how the partial progression regime affects teaching-learning processes within the public state education system of Rio Grande do Norte. The findings indicate that the Ordinance represents a potential mechanism to prevent student retention, directly contributing to improvements in performance indicators and school persistence, while simultaneously posing challenges for teachers regarding pedagogical strategies capable of addressing specific assessment-related demands.

Keywords: Assessment; Academic performance; Teaching-learning.

Resumen: Los resultados evaluativos y sus efectos en la promoción y/o la repetición constituyen un factor relevante en la educación, especialmente cuando se articulan con las nociones de fracaso y éxito escolar. La publicación de la Ordenanza SEI n.º 6.452/2025 refuerza la necesidad de abordar el fracaso escolar desde la perspectiva de la normativa que autoriza el régimen de promoción con progresión parcial en la educación primaria y secundaria. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo presentar consideraciones analíticas sobre la referida Ordenanza, con el fin de comprender de qué manera el régimen de progresión parcial incide en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la red pública de educación estatal de Rio Grande do Norte. Los resultados demuestran que la referida

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

³ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros

Ordenanza se constituye como un instrumento normativo eficaz para mitigar el rezago escolar, impactando positivamente en los indicadores de eficiencia terminal y permanencia. No obstante, su implementación impone desafíos metodológicos al cuerpo docente, específicamente en la reconfiguración de las prácticas evaluativas orientadas a atender demandas pedagógicas específicas.

Palabras clave: Evaluación; Rendimiento escolar; Enseñanza-aprendizaje.

Introdução

A educação brasileira contemporânea vive dilemas que estão em constante debate, os quais se refletem diretamente no campo do ensino escolar, sobretudo nos impactos que atingem especificamente as avaliações durante o processo de ensino-aprendizagem. Esses embates perpassam por perspectivas conflitantes, que buscam mensurar o conhecimento dos alunos e a partir dessa mensuração compreender o nível da qualidade do ensino.

É notório frisar que as avaliações feitas em sala de aula pelos docentes seguem orientações escolares e normativas de habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, essas orientações nem sempre possibilitam analisar a percepção do todo na aprendizagem dos estudantes, o que pode culminar na sua aprovação ou reprovação de forma simplista e/ou excludente.

O cenário atual da educação está marcado por uma compreensão dos dados de forma absoluta, ou seja, quando o aluno atinge boas notas ele consegue a aprovação, e quando as notas exigidas não são atingidas, ocorre a reprovação. Com a recorrência dessa padronização, o problema da baixa qualidade de ensino tende a permanecer. Inicialmente, a reprovação é entendida como decorrência da ausência da aprendizagem do aluno, mas em um segundo momento, o que é mais preocupante, ela acaba refletindo nos dados educacionais das escolas durante as avaliações externas, implicando diretamente no investimento e recebimento de verbas, além do reconhecimento social e acadêmico das instituições escolares.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) é um desses indicadores externos, resultante da avaliação da aprendizagem e da taxa de aprovação, servindo como parâmetro para aferir a qualidade de ensino das instituições. Vale destacar que o processo de aprendizagem e avaliação foi impactado recentemente no período pandêmico do COVID-19, com as lacunas trazidas pelo ensino emergencial remoto. Costa, Alves e Leite (2024) destacam que os impactos deixados por esse período levaram à busca de novas estratégias metodológicas, a partir de uma educação democrática e inclusiva, para potencializar uma formação crítica que recompensasse ou superasse as perdas ocorridas.

Nesse ínterim, coloca-se em pauta repensar as avaliações escolares, que se configuram especialmente como um medidor do potencial do ensino, buscando como resultado justamente melhorar o desempenho do aluno. Isso implica diretamente na preocupação sobre evitar ao máximo a reprovação e, conseqüentemente, o fracasso escolar, que estão comumente vinculados. Assim, cada vez mais os sistemas educacionais vêm buscando mecanismos que possam reverter os dados negativos, seja na recomposição de aprendizagem, seja em orientações, normativas e portarias que alteram o regime de aprovação/reprovação.

Figueiredo, Oliveira e Santos (2018) criticam a preocupação exacerbada com o desempenho individual dos estudantes, ao afirmarem que a problemática não estaria internamente no aluno, mas no contexto externo, principalmente nas condições de aprendizagem ofertadas para ele. Patto (2022) contextualiza que sempre houve uma preocupação para achar culpados e problemas para serem trabalhados em relação ao fracasso escolar. A autora destaca, em seus estudos, que durante muitos anos se relacionou o problema da reprovação à condição social dos alunos ou à prática docente a que eram submetidos, quando, na verdade, os problemas sociais que cercam todo o contexto do sistema escolar (problemas institucionais) é que deveriam ser trabalhados.

Para o enfrentamento dessa questão, a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) instituiu, por meio da portaria SEI nº 6.452, de 24 de julho de 2025, o Regime de Aprovação em Progressão Parcial (RAPP) para estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, com efeito em 2026. Diante dessa nova realidade que se apresenta, questiona-se: Qual o cenário da educação do estado potiguar sobre o qual o regime de aprovação em progressão parcial foi autorizado? Quais os possíveis efeitos do regime de aprovação em progressão parcial no desempenho dos estudantes da educação básica? De que maneira o regime de aprovação em progressão parcial dialoga com as situações de “fracasso escolar”?

Os resultados avaliativos e seus efeitos na reprovação/aprovação se configuram como um fator importante na educação, principalmente quando articulados ao fracasso e ao sucesso escolar. A recente publicação da Portaria SEI nº 6.452/2025 reforça a necessidade de abordar o tema do fracasso escolar, recorrente na literatura, sob o olhar da normativa que autoriza o regime de aprovação em progressão parcial no ensino fundamental e médio.

Igualmente, é necessário entender o contexto da recomposição das aprendizagens do estado do Rio Grande do Norte (RN) com a publicação pelo governo federal do Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025, que trata do Pacto Nacional pela Recomposição de

Aprendizagens, no qual o estado potiguar mantém alinhamento. Esse cenário impôs tomada de decisões com foco no acompanhamento, diagnóstico e ações específicas de recomposição das aprendizagens, sem caráter punitivo, o qual o RAPP se fundamenta.

Pelo exposto, o presente artigo dialoga sobre os possíveis efeitos da Portaria - SEI nº 6.452/2025 para melhoria do desempenho escolar dos estudantes da rede pública de ensino do fundamental e médio do RN, buscando compreender de que maneira o regime de progressão parcial afeta os processos de ensino e aprendizagem e atua em condições que convergem para aprovação e/ou reprovação, mediante situações supostamente determinantes de fracasso escolar.

Procedimentos metodológicos

O presente artigo se insere dentro de uma abordagem qualitativa, que, segundo Creswell (2010), é um tipo de pesquisa que possibilita utilizar diversas estratégias para a compreensão do problema estudado, como imagens, notícias ou textos. Essa metodologia permite que a compreensão interpretativa do pesquisador seja um dos instrumentos principais da análise, levando em consideração os fatores sociais, educacionais, culturais e históricos da temática investigada. É a que se propõe este artigo ao analisar a Portaria SEI nº 6.452/2025, tendo como cenário a educação no RN, quanto à tomada de decisões sobre a recomposição de aprendizagens, na tentativa de superar taxas de reprovação e condições que propiciariam o fracasso escolar do aluno.

A pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois pretende levantar informações sobre determinado objeto de estudo, buscando entender as circunstâncias e conflitos relativos ao fenômeno investigado, no caso, as impressões levantadas pela análise da Portaria SEI nº 6.452/2025, que institui o regime de aprovação em progressão parcial no Estado do Rio Grande do Norte. Além disso, o estudo se enquadra como documental, uma vez que se utiliza de documentos oficiais, como a referida Portaria, que serve de matéria-prima para investigação e análise do pesquisador (Severino, 2013). Nessa pesquisa, foi feita uma leitura atenta da Portaria, seguida de um levantamento dos temas, conteúdos e assuntos abordados, culminando na análise dos resultados, do cômputo geral dos dados encontrados.

O conjunto de informações levantadas com a análise da Portaria se insere em um contexto de tensões e incertezas que demandam a recomposição de aprendizagens no estado

potiguar, para o que se faz necessária a articulação entre o problema investigado com o percurso teórico aqui adotado.

Considerações sobre fracasso escolar e desempenho do aluno na educação básica

O conceito de fracasso escolar está historicamente relacionado ao meio de produtividade social e acadêmica. Patto (2022) explica que, durante os anos de 1970, o principal motivo para justificar essa problemática era a teoria da carência cultural, ou seja, a culpa primordial não era dos sistemas de ensino, mas do aluno e da família; não se colocava nenhuma ênfase nas desigualdades sociais e na responsabilidade que os modelos pedagógicos tinham na reprodução dos mecanismos de opressão social.

Mattos (2012) afirma que essa justificativa ainda perdura, sobretudo para explicar a exclusão escolar no cenário educacional brasileiro. Gadotti (1992) também estuda essa questão, destacando que a sociedade do capital vê a escola e o acesso a ela como algo dado, não como uma conquista, o que acaba legitimando o seu sucateamento e a propagação cultural somente das classes dominantes.

A reprovação escolar está relacionada, na sociedade contemporânea, com o fracasso escolar, pois se tornou uma das principais consequências dos meios conservadores de avaliar o desempenho individual de um estudante. A reprovação e, conseqüentemente, a evasão escolar remetem uma lógica de que o aluno fracassou no contexto acadêmico. Gadotti (1992) aborda que todo esse problema é reflexo de fatores sociais. Para o autor, a escola não consegue assimilar o aluno que vem de uma camada social mais carente, que até consegue o acesso para entrar no espaço escolar, mas a sua permanência é negada, é quase que uma expulsão processada pelo próprio sistema educacional.

Gadotti (1992) há décadas já alarmava quanto ao excesso de reprovação e evasão escolar na educação brasileira, para cuja solução a política educacional do estado propôs a progressão automática. Contudo, essa resposta supõe que o problema esteja concentrado no aluno quando, na verdade, a questão da reprovação deveria ser pensada enquanto um problema social gerado na própria escola. Tratando sobre uma experiência de regime de progressão automática adotado para algumas turmas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, Tura e Marcondes (2011) relatam que essa experiência causou muitos conflitos, por não estar de acordo com as práticas docentes e atividades pedagógicas que o corpo profissional das escolas considerava necessário e estava acostumado a utilizar.

Trazendo para o contexto do regime de aprovação em progressão parcial no Estado do RN, o cenário é de incertezas, sobretudo, quanto às questões relacionadas aos métodos de avaliação e práticas pedagógicas usados pelos professores no trabalho com os alunos após a aprovação parcial. Se, por um lado, regulamentar a aprovação sem orientações claras de como trabalhar esse público tem gerado tensões no âmbito escolar quanto a efetividade da Portaria em análise, por outro, a progressão parcial apresenta-se como uma situação transitória, uma vez que possibilita ao aluno avançar a série com a oportunidade de estudar no ano letivo seguinte as disciplinas em que obteve desempenho insuficiente. Na verdade, a progressão parcial é uma resposta à cultura da reprovação como instrumento legitimador de aprendizagem, que tem historicamente reforçado entendimentos equivocados sobre o fracasso escolar. A perspectiva que se apresenta com a progressão parcial é a de combater a evasão escolar, a distorção idade-série e a repetência escolar.

Mas a progressão, seja parcial, seja automática, não serviria totalmente para resolver o problema, pois o cerne desse chamado fracasso escolar está nos problemas sociais que vêm junto com o aluno para a escola. Os dilemas socioeconômicos atribuem obrigações que, originalmente, não deveriam ser da escola, como a alimentação, a obtenção de material escolar e o transporte; então, quando existe a falta de recursos familiares para suprir essas necessidades básicas, a permanência e aprovação do aluno se torna um desafio ainda maior. Para Gadotti (1992), a raiz central do que tentamos entender como fracasso escolar seria a pobreza social, sendo tanto o aluno como a escola vítimas de sistema de capital de opressão e lucro. Ao aprovar o aluno, sem trabalhar esses dilemas a partir de uma educação emancipatória e popular, estaríamos apenas camuflando o problema central.

Sobre esse tema, Charlot (2000, p. 16) explica que “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso”. O autor parte da perspectiva de que o problema não está centrado no aluno, mas na situação produzida socialmente dentro do contexto escolar. Para ele, as teorias que defendem a reprovação escolar indicam que a culpa de não adquirir o saber necessário na aprendizagem é, especificamente, do aprendiz, algo muito contraditório, já que tais teorias não contemplam a permanência e acompanhamento dos alunos provenientes de meio socioculturais desprivilegiados, que muitas vezes têm dificuldade em conseguir os “bons” resultados requeridos nas escolas.

Charlot (2014) destaca que o conceito de fracasso escolar ganhou ainda mais força no contexto social brasileiro, sobretudo, devido à consideração da escola como a principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos alunos. Essa explicação coloca em xeque a

presunção de que o aluno seja o principal responsável pelo seu mérito escolar, mas, na verdade, essa responsabilidade não pode ser isolada somente no sujeito, mas também nas condições que são oferecidas para ele aprender.

Charlot (2014) afirma, ainda, que a família e a origem escolar da criança têm relação com o fracasso escolar, mas essa relação só acontece quando esse público menos privilegiado, ao chegar na escola (espaço que nem sempre teve acesso), não sente os seus saberes sendo valorizados, pois nas salas de aula ocorre somente uma reprodução dos saberes das classes sociais dominantes. Acontece, assim, uma relação desigual com o saber, o que contribui para o isolamento e exclusão de muitos alunos naquele meio social, cultural, científico e educacional do ambiente escolar.

Embora atualmente haja a tentativa de se superar a cultura da reprovação, como na instituição do regime de progressão parcial, as condições abordadas por Charlot (2000) relativas ao fracasso escolar, na prática, permanecem sem enfrentamento. Se é fato que o bom desempenho escolar não pode ser atribuído somente à aprovação, é igualmente verdadeiro o inverso. É fundamental que sejam pensadas estratégias que possam trabalhar os saberes numa perspectiva de valorização da cultura e dos conhecimentos do mundo em que o aluno está inserido. Mais do que simplesmente o aprovar parcialmente, é essencial entender como trabalhar uma educação que possibilite uma aprendizagem significativa e que desperte o interesse no aluno.

Uma pesquisa realizada pelos autores Franceschini, Miranda-Ribeiro e Gomes (2017), sobre os principais motivos aventados para se explicar o fracasso escolar, indicou que as justificativas apresentadas estiveram concentradas na vulnerabilidade socioeconômica dos alunos e na ausência do papel do Estado, no enfrentamento dos problemas sociais que afetam diretamente a entrada, a permanência e o êxito no contexto escolar. Esses fatores sociais contribuem diretamente para o desempenho escolar. Contudo, os sistemas de ensino estão mais preocupados em tratar o aluno de forma isolada, visando melhorar a sua performance em sala de aula, do que, de fato, trabalhar todo o contexto social que o cerca. A preocupação está focada no desempenho do aluno, o que reverbera em uma busca excessiva pela aprovação.

Regime de aprovação em progressão parcial no estado potiguar

Compreende-se por Regime de Progressão Continuada, também conhecido por progressão automática, a promoção de série do aluno mesmo com desempenho insuficiente. O

regime de progressão continuada no ensino fundamental tem sido instrumento utilizado na rede pública de maneira facultativa em todo o Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996 apresenta e assegura que as escolas podem “adotar, no ensino fundamental, o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (Brasil, 1996, p. 13).

Contudo, de acordo com Soares, Bock e Marques (2023), a progressão continuada, também chamada de progressão automática, não tem origem propriamente na LDB 9394/1996. Os autores destacam que esse modelo de proposta pedagógica remonta aos anos 1950 e está associado a uma visão de ensino mais liberal e individualista, que coloca o aluno como principal responsável por sua aprovação. Nessa perspectiva, as estratégias educacionais tendem a responsabilizar mais o sujeito do que o próprio sistema de ensino, uma lógica que ainda hoje se reflete nos mecanismos de avaliação vigentes, sobretudo pela centralidade atribuída ao desempenho individual e pela secundarização das condições pedagógicas e institucionais.

Quanto ao Regime de Progressão Parcial, o estudante passa para a série do ano seguinte caso não tenha conseguido ser aprovado em todas as disciplinas do ano e série anterior, tendo a oportunidade de se recuperar no ano posterior. A SEEC/RN publicou no D.O.E. nº 15.958 de 25/07/2025, a Portaria-SEI de nº 6.452, que estabelece diretrizes para o Regime de Aprovação em Progressão Parcial dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, que entram em vigor a partir de 2026. A Portaria institui as diretrizes específicas para os processos essenciais à organização e execução do RAPP, com o objetivo de recuperar e recompor as aprendizagens dos estudantes da educação básica, em conformidade com os parâmetros e os critérios estabelecidos na própria portaria (Rio Grande do Norte, 2025).

De acordo com a Portaria SEI nº 6.452/2025, percorrerão em regime de progressão parcial os alunos do ensino fundamental do 6^a ao 9^a ano que reprovarem em até 3 disciplinas. Em relação ao regime de progressão parcial dos alunos do ensino médio regular e profissional em tempo integral de 1^a e 2^a séries, terão direito à mesma recuperação e recomposição da aprendizagem aqueles que reprovarem até 6 componentes curriculares. Em relação aos alunos pertencentes à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), as diretrizes serão regulamentadas posteriormente e publicadas no Diário Oficial (Rio Grande do Norte, 2025).

Com 11 artigos, a Portaria SEI nº 6.452/2025 inicia o seu preâmbulo mencionando normativas do Poder Executivo do Estado do Rio Grande do Norte em matéria de educação, bem como a sua fundamentação na LDB 9394/1996 e o seu alinhamento ao Pacto Nacional pela Recomposição de Aprendizagens do governo federal. Trata-se de uma política pública de apoio

técnico e financeiro aos estados e municípios, por meio de ações e programas voltados à recomposição das aprendizagens de estudantes com defasagem na aprendizagem escolar.

De um modo geral, a Portaria define a natureza do Regime de Aprovação em Progressão Parcial (RAPP), menciona responsabilidades das escolas e diretorias regionais de ensino do estado potiguar e estimula a realização de atividades avaliativas, conduzidas, preferencialmente, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizados pela própria secretaria. A novidade está no artigo 6º, ao prever que a partir de 2026 as unidades escolares contarão com tutor responsável para o acompanhamento dos estudantes em progressão parcial. Nas palavras da secretária de educação, “[...] esse profissional organizará cronogramas, apoiará diretamente os estudantes e fará a mediação com as plataformas de apoio pedagógico da SEEC, com suporte das Diretorias Regionais de Ensino (DIRECs)” (Batista, 2025, [n. p.]).

O RAPP, enquanto proposta pedagógica, tem no desempenho escolar uma meta a ser alcançada. Mas será que permitir que o aluno avance de série realmente vai evitar sua evasão? A recomposição de disciplinas não representa uma sobrecarga e acúmulo de atividades, o que poderia reforçar situações de fracasso escolar? São questionamentos que já estão a surgir e que deverão ser abordados na escola, principalmente na distribuição da carga horária das disciplinas dos estudantes inseridos no regime parcial. Essa demanda se apresentará com mais força, sobretudo, em escolas de ensino em tempo integral, que estão em processo de adesão por toda rede estadual de ensino do RN.

Entre as polêmicas suscitadas com a publicação da Portaria está o fato de que, se ela contribui eficazmente para barrar a evasão, por outro lado permite ao aluno “fugir” da reprovação inicial para alcançar o tão desejado êxito, também almejado pelo sistema avaliativo: a aprovação de série. Um dos limites da progressão parcial está na ausência de mecanismos que possam levar ao entendimento do que realmente provocou a reprovação daquele estudante, enfatizando-se apenas a permissão para que ele possa seguir o ano letivo, com a posterior recomposição das disciplinas em que teve desempenho insuficiente. Essa prerrogativa é justificada em nome da busca das instituições por atingir melhores índices de avaliação e pela consequente diminuição da evasão escolar.

O regime de aprovação parcial deixa algumas brechas sobre o que realmente deve ser pensado em relação ao desempenho dos alunos. Seria necessário mais do que apenas aprovar os alunos parcialmente: é preciso compreender o que levou à sua reprovação e de que forma eles foram avaliados. Libâneo (2006) destaca que a avaliação na educação brasileira é baseada

no mérito individual, não levando em consideração o contexto do aluno, o que prejudica uma avaliação qualitativa e equitativa da aprendizagem.

Com foco na recomposição de aprendizagens, a Portaria menciona a necessidade de um Plano de Trabalho Pedagógico específico para os estudantes em Progressão Parcial (artigo 7º) e de estratégias pedagógicas diversificadas (artigo 9º). Ainda assim, as formas de avaliação específicas em condição de Progressão Parcial permanecem desafiadoras para o docente e para a própria escola. Para Haydt (2011), o sistema avaliativo deve trabalhar em uma perspectiva que tenha significado para o aluno, não como fim, mas como um meio de aperfeiçoamento no processo aprendizagem, servindo, prioritariamente, como mecanismo de motivação e permitindo analisar todas as dimensões que podem ser exploradas pelo estudante. Dessa forma, o regime parcial não serviria apenas como instrumento de aprovação, mas como norteador de novas metodologias para analisar o verdadeiro desempenho do aluno.

Impressões sobre a portaria

A mobilização em torno da regulamentação do Regime de Aprovação em Progressão Parcial surge em um contexto em que o Estado do RN apresentou baixos resultados no IDEB, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com dados de 2023. Os resultados mostram que, no ensino médio, o estado obteve nota 3,2, enquanto no ensino fundamental ficou com a nota 4,1. Estas notas apontaram o estado como detentor de um dos piores índices do Brasil em 2023, demonstrando sua grande fragilidade no processo de ensino e aprendizagem (INEP, 2023).

Soma-se a isso, os efeitos nefastos do período pandêmico da COVID-19 para a educação, quando foram escancaradas as desigualdades estruturais em todo o Brasil, quanto à formação docente para o uso das tecnologias, ao acesso à internet, à ausência de equipamentos, à dependência de pais/responsáveis no acompanhamento da aprendizagem das crianças, na maioria das vezes, sem escolarização adequada. De acordo com Soares, Bock e Marques (2023, p. 5), “dentre os impactos da pandemia na educação, não podemos esquecer o que diz respeito à questão do fracasso escolar, um problema histórico da nossa educação que é bastante conhecido por pais, professores e praticamente toda a sociedade”. Um problema que não surgiu na pandemia, mas que se intensificou com ela, contribuindo para o déficit na qualidade do ensino e da aprendizagem escolar brasileira.

Diante de todo esse cenário, a SEEC/RN propôs um ciclo de diálogos nas Diretorias Regionais de Ensino (DIREC) acerca das ações necessárias para a implementação da Portaria, apresentando e discutindo, juntamente com os gestores das escolas, os fatores que impulsionam e favorecem a realidade atual dos índices do Estado do RN no cenário brasileiro, revelada no último censo do IDEB.

As longo das reuniões e encontros formativos realizados, as discussões abordaram elementos internos e externos que dificultam a permanência de crianças e jovens nas escolas da rede estadual, baseados tanto em dados da UNICEF (Bauer, 2021), como na vivência cotidiana da escola. No que se refere aos elementos externos, observou-se nesses encontros que o trabalho infantil, a pobreza, a gravidez na adolescência, a discriminação racial, a violência e a baixa escolarização dos pais, bem como a ausência de acompanhamento por parte dos pais ou responsáveis, estão entre os fatores que mais dificultam a permanência do aluno na escola.

Quanto aos elementos internos que contribuem para as dificuldades de permanência do aluno na escola, observou-se a ausência de acolhimento, a falta de reflexão sobre a prática pedagógica dos professores, a inexistência de acompanhamento pedagógico efetivo e periódico, bem como a carência de orientações para o planejamento de aulas mais atrativas. Soma-se a isso o déficit no acompanhamento especializado de alunos com dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes chegam à escola sem diagnóstico e sem assistência terapêutica e familiar. Além disso, foi destacado que a omissão dos pais ou responsáveis nas reuniões bimestrais e no acompanhamento da vida escolar desses estudantes tem papel crucial no seu baixo rendimento acadêmico e, conseqüentemente, na evasão.

De fato, a Portaria se apresenta como possibilidade de recomposição da aprendizagem escolar, possibilitando ao aluno o direito constitucional de estudar, com a criação de ajustes necessários para o professor e a gestão escolar alcançarem os objetivos dessa recomposição. Esse contexto é revelador de um sistema educacional no qual a escola não pode sobreviver de maneira isolada, mas que precisa, de fato, de toda uma reorganização estrutural e funcional do ensino escolar, que garanta a melhoria da aprendizagem e a permanência do aluno de maneira ativa na escola. O que impactaria também na avaliação da qualidade da educação no Estado do Rio Grande do Norte.

A questão anteriormente apresentada, sobre a vinculação do fracasso escolar aos dados avaliativos, aprofundou-se na pandemia, especialmente entre sujeitos de origem popular. Contudo, de acordo com Bauer (2021), a discussão sobre o fracasso escolar não se coloca apenas dentro de uma relação entre escola e aluno, mas implica um conjunto de outros

elementos historicamente construídos que interferem diretamente no processo de aprendizagem, impactando na avaliação e nos resultados alcançados.

Esse cenário demonstra que a questão do fracasso escolar não é algo novo e isolado, mas que perpassa por uma questão histórica da educação brasileira, que é culturalmente compreendida por fracasso escolar. Além disso, somam-se os desafios atuais ainda decorrentes da pandemia do covid-19 e do ensino remoto emergencial, que trouxe lacunas da precarização da qualidade do ensino, afetando diretamente os índices do IDEB aqui expostos, relativos ao Estado potiguar.

O cumprimento da Portaria pelas escolas se apresenta como de grande importância, pois, a curto prazo, pode contribuir para a redução dos índices de reprovação, ainda tão preocupantes no cenário educacional avaliado pelo IDEB. Tal medida pode favorecer a permanência dos alunos na escola, uma vez que o regime de progressão parcial permite que o estudante continue acompanhando a turma em que iniciou os estudos. O risco que se corre é quando essa forma de aprovação institui uma prática de cumprimento de mera formalidade administrativa, ao invés de incentivar o domínio de competências essenciais, reforçando situações de fracasso escolar.

É notório que a reprovação, quando ocorre, constitui um dado negativo tanto para a instituição quanto para o aluno. Por isso, evidencia-se uma crescente preocupação com os números de reprovação e com a forma como esses dados são socialmente interpretados. Historicamente, o fracasso escolar ultrapassa os muros da escola, tornando-se um indicador amplamente difundido pela mídia e utilizado como parâmetro da qualidade do ensino. Assim, reprovar deixou de ser uma medida pedagógica voltada à aprendizagem do aluno para se tornar um símbolo da suposta ineficiência do sistema educacional. Nessa perspectiva, a preocupação deixa de ser o aprendizado do aluno para a manutenção de índices estatísticos positivos, o que fragiliza o sentido formativo da escola.

A demanda por políticas públicas educacionais no estado potiguar direcionadas para solucionar tais questões se faz cada vez mais forte e emergente, o que implica propor discussões e formações continuadas com professores, gestores e equipes pedagógicas, para capacitar e formar todos os profissionais da educação, que compreendam também esse novo cenário tecnológico em que estamos inseridos e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Um dos desafios que se apresenta é como o regime de progressão parcial afetará o desempenho dos estudantes de escolas em tempo integral, considerando que grande parte das escolas estaduais adotou essa modalidade de educação. A atual Portaria não esclarece como a

modalidade será compatibilizada com o novo regime, o que pode futuramente gerar conflitos de horários e de cumprimento curricular. Também é essencial que as instituições desenvolvam estratégias pedagógicas que orientem os alunos quanto ao verdadeiro propósito dessa medida, evitando que ela seja compreendida como uma “garantia automática de aprovação”, o que poderia desestimular o interesse dos alunos, por acreditarem que de qualquer jeito vão “passar de ano”.

Mello e Moll (2020) discutem a necessidade de se pensar políticas públicas de enfrentamento às desigualdades sociais, que se tornam naturalizadas por situações de fracasso escolar. A ideia da progressão parcial pode ser um começo desse enfrentamento, mas ela não pode estar descontextualizada. A concretização de resultados positivos da progressão parcial depende de mudanças na avaliação da aprendizagem e do modo de se acompanhar e compreender os avanços e dificuldades dos alunos para progredir em sua aprendizagem.

Espera-se que, ao se permitir a progressão de estudantes que ainda não atingiram os objetivos esperados, isso não seja transformado em um agravante do processo de ensino-aprendizagem, gerando uma bola de neve de carga horária e disciplinas acumulativas. É urgente que sejam pensadas práticas e ações que promovam a recomposição das aprendizagens de forma que assegurem uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, e não apenas com a manutenção de índices de aprovação.

A publicação da recente Portaria tem proporcionado inquietações e questionamentos por parte dos docentes, as circunstâncias de sua implementação promovem novos desafios e dificuldades para a educação. Deste modo, os professores refletem sob a perspectiva de como os alunos irão enfrentar o processo de ensino e aprendizagem do ano letivo vigente e ao mesmo tempo recuperarem o aprendizado das disciplinas anteriores.

Na prática, formas de responsabilização e execução da progressão escolar têm gerado incertezas para professores e equipes pedagógicas, a exemplo de como será a atuação do tutor. Com a publicação da Portaria, permanece incertezas quanto a sua efetivação, por parte da gestão escolar e dos professores, que não contam, ainda, com documento orientador que possa subsidiar sua execução. Nesse arranjo também está o aluno, cujo papel nesse contexto precisa ser considerado. É necessário problematizar como o aluno compreende o regime de progressão parcial, uma vez que tem conhecimento das inúmeras possibilidades de avançar para a série seguinte, ao mesmo tempo que acumula disciplinas e exames.

A progressão parcial, embora não seja uma prática recente, já que ocorria no ensino fundamental, ainda deixa dúvidas e inquietações em sua implementação. O momento é de

incerteza quanto ao desenvolvimento de aprendizagens essenciais, à operacionalidade das formas de trabalho escolar e ao aperfeiçoamento de ambientes e materiais de aprendizagem específicos.

Considerações finais

A Portaria SEI nº 6.452/2025 estabelece mais relação com o desempenho escolar do aluno do que propriamente com o processo de aprendizagem de estudantes da rede pública de ensino do fundamental e médio. Isso em um cenário que evidencia os impactos significativos que a pandemia teve na educação potiguar, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem do aluno, resultando em baixos índices nos sistemas avaliativos.

A Portaria surge, então, como um mecanismo para enfrentamento desses dados negativos, com a possibilidade do estudante não ficar retido na série em que está, mesmo após o desempenho insuficiente em algumas disciplinas. A expectativa dessa alteração é evitar o abandono escolar. Contudo, não são aprofundadas as implicações da implementação da Portaria na prática, uma vez que é preciso haver novos instrumentos para guiar os professores em relação aos alunos que ficarem tutelados por esse regime.

Comumente, o regime de progressão parcial é associado às formas de corrigir dados numéricos problemáticos vinculados à escola, do que à resolução de problemas de recomposição, desempenho e aprendizagem escolar que existem. O ideal de pensar formas de aprovar os estudantes é essencial, no entanto, é preciso que ocorram estratégias pedagógicas que melhor possam lidar com demandas específicas de avaliação. Ao focar na progressão parcial e não apresentar estratégias que possibilitem um trabalho diversificado, qualitativo e crítico em relação à avaliação do aluno, acaba-se por reproduzir, novamente, um sistema de avaliação instrumental e excludente.

A progressão em regime parcial ou automática, por si só, não resolverá o problema do fracasso escolar, muito menos o da evasão. É necessário conhecer o contexto social no qual o aluno está inserido e os problemas sociais que o cercam, bem como os problemas institucionais e administrativos da escola, além de proporcionar uma formação continuada aos docentes, que possibilite o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e avaliação.

Diante disso, considera-se essencial que futuras pesquisas possam verificar os resultados dessas estratégias a curto e longo prazo, seus desafios e implicações no ensino fundamental e médio, bem como seu real impacto no processo de ensino e aprendizagem. Nesse mesmo

sentido, é indispensável destacar também a relevância de investigações que continuem problematizando as questões do sucesso e do fracasso escolar e analisando os impactos de políticas e estratégias institucionais de aprovação em progressão parcial ou automática com efeito na permanência e no desempenho dos estudantes, especialmente no período pós-pandêmico.

Referências

ASSEMBLEIA Legislativa do Rio Grande do Norte. **Secretaria explica progressão parcial de estudantes em reunião da Comissão de Educação**, Natal, 4 set. 2025. Disponível em: <https://www.al.rn.leg.br/noticia/32646/secretaria-explica-progressao-parcial-de-estudantes-em-reuniao-da-comissao-de-educacao>. Acesso em: 11 out. 2025.

BATISTA, Socorro. Progressão parcial: educar é garantir trajetórias, não interrompê-las. **AgoraRN**, 02 de agosto de 2025. Disponível em: <https://agorarn.com.br/coluna/progressao-parcial-educar-e-garantir-trajetorias-nao-interrompe-las/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BAUER, Florence. Apresentação. *In*: UNICEF (org.). **Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação**. Brasília: UNICEF, 2021, p. 1-58. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 jan. 2026.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, Maria da Conceição; ALVES, Maria de Jesus; LEITE, Simone Cavalcanti Moreira. As estratégias de ensino no contexto pós-pandemia: um olhar sobre o ciclo de alfabetização. **Revista Signos**, Lajeado, v. 45, n. 1, p. 69-86, 2024. DOI: 10.22410/issn.1983-0378.v45i1a2024.3614. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3614>. Acesso em: 11 out. 2025.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIGUEIREDO, Fernanda Berthe; OLIVEIRA, Glaucele Ariane Aparecida Cordeiro de; SANTOS, Graciliano da Silva. As leituras dissonantes presentes na formação docente frente ao fracasso escolar. **Linha Mestra**, v. 12, n. 36, p. 491-495, 2018. DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026>. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/152/161>. Acesso em: 21 jan. 2026.

FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira; MIRANDA-RIBEIRO, Paula; GOMES, Marília Miranda Fortes. Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em Ribeirão das Neves, MG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.

33, e164208, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100130&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2026.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011. (Série Educação em Ação).

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Apresentação IDEB 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 28, n. 44, p. 217–233, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/15757>. Acesso em: 12 out. 2025.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1-21, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e65196. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65196>. Acesso em: 12 out. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Universidade de São Paulo; Instituto de Psicologia, 2022. DOI: 10.11606/9786587596334. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932>. Acesso em: 11 out. 2025.

RIO GRANDE do Norte. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. Portaria-SEI nº 6452, de 24 de julho de 2025. **Estabelece as diretrizes para o Regime de Aprovação em Progressão Parcial dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte**. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, n. 15.958, 25 jul. 2025, p. 1-3. Disponível em: <https://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Julio Ribeiro; BOCK, Ana Mêrces Bahia; MARQUES, Eliane de Sousa Alencar. Impactos da pandemia da COVID-19 na educação básica: a questão do fracasso escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. e130/1–25, 2023. DOI: 10.5902/1984644485155. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/85155>. Acesso em: 20 set. 2025.

TURA, Maria Lúcia Rodrigues; MARCONDES, Maria Inês. O mito do fracasso escolar e o fracasso da promoção automática. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 20, p. 95-118, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1544/1451>. Acesso em: 11 out. 2025.

Sobre o autor e as autoras

Robertinho Junior Cipriano da Silva: Técnico em Apicultura pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros (2014-2017). Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Pau dos Ferros (2021-2024). Especialista em Ensino de Geografia pela Facuminas (2025), Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE/UERN/Campus Pau dos Ferros.
E-mail: jrobertinho2145@gmail.com

Livia Lemmertz Dantas da Costa: Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN/CAPF (2009), Pós-Graduada (Latu sensu) em Geografia e Gestão Ambiental, pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP (2010), Graduada em Psicologia pela Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar - FACEP (2019) com Pós-Graduação (Latu sensu) em Terapia Cognitivo Comportamental, pela Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia de Rondônia - FATEC (2020) e Professora de carreira no Estado do Rio Grande do Norte na disciplina de Geografia, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE/UERN/Campus Pau dos Ferros.

E-mail: livia.costa123@gmail.com

Simone Cabral Marinho dos Santos: Graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestra em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USp). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da UERN/Campus Pau dos Ferros. Bolsista Produtividade do CNPq -C

E-mail: simonecabral@uern.br

Recebido em: 31 de outubro de 2025

Aprovado em: 12 de janeiro de 2026

Programa ICMS Esportivo: análise da evolução dos resultados e programas desenvolvidos na região da AMOG entre os biênios 2021/2025

ICMS sports program: analysis of the evolution of results and programs developed in the AMOG region between the 2021/2025 biennia

Programa ICMS Deportivo: análisis de la evolución de los resultados y de los programas desarrollados en la región de la AMOG entre los bienios 2021/2025

Izadora da Silva Pereira¹

Thales Teixeira Bianchi²

Rogério de Melo Grillo³

Resumo: Este estudo analisa a evolução dos resultados e dos programas desenvolvidos pelos municípios da AMOG no ICMS Esportivo entre os biênios 2021/2023 e 2023/2025. Observou-se aumento da participação municipal, passando de 12 para 14 municípios, além da redução de reprovações. A pontuação e os valores financeiros recebidos cresceram de forma significativa, indicando avanços na gestão esportiva, maior planejamento e fortalecimento das políticas públicas de esporte e lazer. Conclui-se que o ICMS Esportivo tem contribuído para aprimorar a gestão e ampliar as ações esportivas nos municípios da região.

Palavras-chave: ICMS Esportivo; Gestão Esportiva; Política Pública.

Abstract: This study analyzes the evolution of the results and programs developed by the AMOG municipalities within the ICMS Esportivo framework between the 2021/2023 and 2023/2025 biennia. An increase in municipal participation was observed, rising from 12 to 14 municipalities, along with a reduction in disapproved submissions. Both the scores and the financial resources received showed significant growth, indicating advances in sports management, improved planning, and the strengthening of public policies for sports and recreation. The study concludes that the ICMS Esportivo has contributed to enhancing management practices and expanding sports initiatives across the municipalities in the region.

Keywords: ICMS Esportivo; Sports Management; Public Policy.

Resumen: Este estudio analiza la evolución de los resultados y de los programas desarrollados por los municipios de la AMOG en el ámbito del ICMS Deportivo entre los bienios 2021/2023 y 2023/2025. Se observó un aumento en la participación municipal, pasando de 12 a 14 municipios, además de una reducción en las desaprobaciones. La puntuación y los recursos financieros recibidos crecieron de manera significativa, lo que indica avances en la gestión deportiva, un mayor nivel de planificación y el fortalecimiento de las políticas públicas de deporte y recreación. Se concluye que el ICMS Deportivo ha contribuido a mejorar la gestión y a ampliar las acciones deportivas en los municipios de la región.

Palabras clave: ICMS Deportivo; Gestión Deportiva; Política Pública.

¹ IFSULDEMINAS, Muzambinho

² IFSULDEMINAS, Muzambinho

³ IFSULDEMINAS, Muzambinho

Introdução

O esporte, reconhecido constitucionalmente como um direito de todos, desempenha um papel fundamental no exercício da cidadania, na promoção da saúde e na inclusão social. No Brasil, embora o acesso ao esporte esteja previsto em lei, a sua efetivação depende, em grande medida, das políticas públicas implementadas pelos entes federativos, especialmente os municípios (Santos, Santos, 2022).

Temos que enfatizar que as políticas públicas são comumente conceituadas como “Estado em ação” compreendidas como as de responsabilidade do Estado. Isto é, desde a implantação, perpassando pela implementação e culminando em sua manutenção a partir de um processo de tomada de decisões, que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (Höfling, 2001).

Autores como Milani e Cardoso (2014) e Silva *et al.* (2013) compreendem as políticas públicas como um fenômeno sociocultural, dotado da capacidade de promover a organização de uma sociedade mais justa, participativa e democrática. Em perspectiva análoga, Weimer e Vining (2017) propugnam que o conceito de políticas públicas pode ser entendido, de forma abrangente, como um conjunto de fatores e diretrizes que orientam a formulação e a implementação de leis e ações governamentais com o objetivo de gerar benefícios coletivos e responder às demandas sociais.

Para Birkland (2020), as políticas públicas são, em essência, escolhas governamentais de agir (ou não agir) sobre um problema público, envolvendo complexos processos de formulação, implementação e avaliação.

Dito isso, o esporte tem adquirido crescente relevância nas políticas públicas em diferentes esferas de governo, especificamente no Brasil. A título de exemplo, a Constituição Federal de 1988, por meio de seu artigo 217, estabelece que “é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de todos” (Brasil, 1988). De forma análoga, a Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgada em 1989, reafirma esse compromisso em seu artigo 218 (SUBESP, 2023).

Já a Lei nº 9.615/98 (conhecida como Lei Pelé), em seu no Art. 2º, cita o desporto como direito individual, tomando como base os princípios: V - do direito social, caracterizado pelo dever do Estado em fomentar as práticas desportivas formais e não-formais. No seu Art. 3º., apregoa que o desporto pode ser reconhecido em qualquer das seguintes manifestações: I - desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de

educação; II - desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes; III - desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais; IV - desporto de formação, caracterizado pelo fomento e aquisição inicial dos conhecimentos desportivos que garantam competência técnica na intervenção desportiva.

Cabe enfatizar que a estrutura organizacional do esporte brasileiro, dentro do Poder Executivo Federal, é composta pelo Ministério do Esporte que se subdivide na Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento, Secretaria Nacional de Futebol e Direitos do Torcedor sendo responsável ainda pelo Conselho Nacional do Esporte (CNE), que instrui as Secretarias quanto aos projetos e programas implantados⁴.

No Estado de Minas Gerais não existe uma Secretaria Estadual do Esporte, mas sim uma Subsecretaria de Esportes de Minas Gerais vinculada à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social – SEDESE. Na composição da Subsecretaria de esporte existe a Coordenação Estratégica de Políticas Esportivas, Superintendência de Programas Esportivos e Superintendência de Fomento e Incentivo ao Esporte (Minas Gerais, 2022).

Nesse entendimento, o Estado de Minas Gerais sanciona a lei nº 18.030/2009 que dispõe sobre a distribuição da parcela da receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos Municípios, o critério “Esportes” popularmente chamado de ICMS Esportivo é um dos 15 critérios estabelecido por esta lei, a regulamentação desse critério foi estabelecida pelo Decreto nº 45.393/2010 (Minas Gerais, 2010) alterado pelo decreto 48.754/2023, que regulamenta o critério “esportes” estabelecido pela lei e pelas Resoluções SEDESE nº 66/2021, nº 73/2022 e nº 23/2024 que dispõe sobre o critério “Esportes” do ICMS Solidário-ICMS Esportivo (ALMG, 2023; 2024; SUBESP, 2023).

Por meio dessa medida, 0,1% da cota-parte do ICMS passou a ser redistribuído aos municípios que comprovasse a existência e funcionamento regular de um Conselho Municipal de Esportes, bem como a realização de atividades esportivas sistemáticas (SUBESP, 2023). O programa teve uma mudança significativa após a aprovação da Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2023, que alterou o percentual de repasse do ICMS destinado ao programa de 0,01% para 0,05% (SUBESP, 2023). O Programa ICMS Esportivo incentiva a organização e

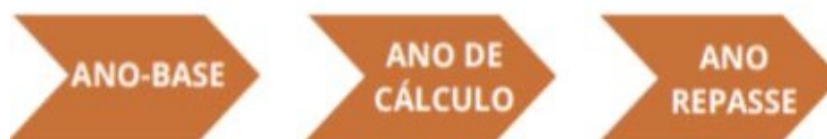
⁴ <http://www.esporte.gov.br/>

implementação de políticas públicas esportivas em nível local, além de estimular a prática esportiva em todas as regiões de Minas Gerais (Reis; Galvão; Adamczyk, 2022; SUBESP, 2023).

O ICMS Esportivo premia os municípios que desenvolvem e registram atividades esportivas de participação e rendimento, atribuindo pontuações conforme relatórios técnicos e administrativos. Dessa forma, os municípios que investem de forma sistemática no esporte passam a receber parcelas maiores da cota-parte do ICMS, o que representa, além de um incentivo à atuação local, uma forma de promover justiça fiscal com base em ações concretas.

O programa ICMS Esportivo é um programa bianual e o repasse dos recursos é feito pela Secretaria Estadual de Fazenda ao caixa único do município, de acordo com o Índice de Esportes do município. Os recursos são repassados no ano posterior ao ano de cálculo, ou seja, dois anos após o ano-base, conforme figura 1 abaixo:

Figura 1: Fluxo cronológico do ICMS Esportivo



Fonte: Cartilha ICMS Esportivo

Em síntese, programa do ICMS Esportivo é composto por 14 (quatorze) Atividades Esportivas em diferentes segmentos como Projetos Sócio-Educacionais – PSE, Esporte para Pessoas com Deficiência – EPD, Jogos Escolares Municipais – JEM, Minas Olímpica Jogos Escolares de Minas Gerais, Minas Olímpica Jogos do Interior de Minas Gerais, Atividades Futebol Amador – AF, Esporte Terceira Idade – ETI, Atividades de Lazer – AL, Qualificação Agente Esportivo – QAE, Xadrez na Escola – XE, Academia na Escola – AE, Outros Programas/Projetos – PP, Instalação/Reforma/Equipamento Esportivo – IREE e Bolsa Atleta e Bolsa Técnico - Estadual e Municipal – BABTE (SUBESP 2023).

O art. 4º do Decreto nº45.393/2010 (Minas Gerais, 2010) define a pontuação do município por meio do cálculo do Índice de Esportes - IE, que considera de forma ponderada o número de atletas participantes, a quantidade de modalidades esportivas desenvolvidas, o porte do município e sua respectiva Receita Corrente Líquida (RCL) per capita, conforme figura 2 abaixo:

Figura 2: Cálculo da Pontuação do ICMS Esportivo

$$IE = \frac{\sum (N \times P \times NM \times NA)}{\sum MB}$$

Fonte: Cartilha ICMS Esportivo

Além disso, o índice é afetado pelo número de municípios habilitados anualmente: quanto maior a adesão, menor tende a ser o valor individual repassado a cada município. Ademais, o pré-requisito para participação é a comprovação da existência e funcionamento do Conselho Municipal de Esportes (CME), órgão colegiado, de natureza permanente, criado por meio de lei ou decreto municipal, tendo por finalidade a elaboração e desenvolvimento, em conjunto com a prefeitura municipal, de projetos destinados à promoção das atividades esportivas (SUBESP, 2023).

A Associação dos Municípios da Microrregião da Baixa Mogiana (AMOG), foi fundada em 08 de janeiro de 1.976 sendo uma entidade de Direito Civil de duração indeterminada que tem como objetivo ampliar e fortalecer a capacidade administrativa, econômica e social dos Municípios, prestando-lhes a assistência técnica, promovendo o estabelecimento de cooperação intermunicipal e intergovernamental e atuando em diversas áreas de interesse municipal, de acordo com os recursos financeiros repassados pelos municípios. Atua em regime de íntima cooperação com as Autoridades congêneres e afins, bem como os órgãos Federais, Estaduais e Municipais, entidades privadas e mistas.

A AMOG é presidida por uma diretoria composta e eleita por prefeitos associados, com duração do mandato de um ano, podendo a diretoria ser reconduzida por igual período (AMOG, 2021). A região da AMOG é composta por 17 municípios do Sul de Minas Gerais que apresentam realidades socioeconômicas distintas e tem uma população de 247.203 mil habitantes (IBGE, 2022).

Neste cenário, a presente pesquisa propõe-se a analisar a evolução dos resultados e a efetividade da participação dos municípios integrantes da Associação dos Municípios da Microrregião da Baixa Mogiana (AMOG), no programa ICMS Esportivo. O estudo tem como foco os biênios 2021/2023, 2022/2024 e 2023/2025.

Procedimentos metodológicos

Amostra

A Associação dos Municípios da Microrregião da Baixa Mogiana (AMOG), situada no Sul de Minas com uma população de 247.231 ± 15.936 habitantes é composta por 17 municípios do Sul de Minas Gerais, Areado, Arceburgo, Bandeira do Sul, Bom Jesus da Penha, Botelhos, Cabo Verde, Conceição da Aparecida, Guaranésia, Guaxupé, Itamogi, Jacuí, Juruiaia, Monte Belo, Monte santo de Minas, Muzambinho, Nova Resende e São Pedro da União, que apresentam realidades socioeconômicas distintas. Essa diversidade torna a análise regional do ICMS Esportivo ainda mais relevante. Compreender como essas cidades evoluíram em termos de organização, execução e resultados obtidos no âmbito do programa ao longo dos biênios referidos permitirá avaliar a efetividade da política pública e identificar boas práticas e desafios persistentes na gestão esportiva local.

Tipo de pesquisa

Pesquisa de caráter descritivo e quantitativo, com análise documental e comparativa dos dados oficiais disponibilizados pela SEDESE considerando biênios 2021/2023, 2022/2024 e 2023/2025 abrangendo, os 17 municípios, aqueles que aderiram à política e receberam recursos do ICMS Esportivo. A pesquisa investigou a evolução das políticas públicas (projetos e programas), modalidades/atividades desenvolvidas, pontuação, recursos financeiros do ICMS Esportivo recebidos pelos municípios que compõem a região da AMOG.

A pesquisa foi conduzida em três fases: (a) mapear os principais programas executados; (b) comparar os índices de pontuação e os repasses financeiros ao longo do período; e (c) relacionar a estrutura e a organização esportiva municipal com os resultados alcançados.

Resultados e discussão

A Tabela 1 apresenta a evolução do número de municípios participantes do Programa ICMS Esportivo em Minas Gerais e, de forma específica, dos municípios pertencentes à Associação dos Municípios da Microrregião da Baixa Mogiana (AMOG), ao longo dos biênios de 2021/2023, 2022/2024 e 2023/2025.

Tabela 1: Relação de Municípios participantes nos biênios em MG.

Ano	Municípios de MG participantes - ICMS Esportivo	Nº de Municípios participantes AMOG - ICMS Esportivo	Aprovados	Não-Aprovados
2021/2023	451	12	12	5
2022/2024	556	14	14	3
2023/2025	580	14	14	3

Fonte⁵: Relatório dos Indicadores Definitivos do ICMS Solidário - Critério Esportes. (Art. 8º, §3º, Inciso I da Lei 18.030/2009) - anos bases 2021, 2022 e 2023.

Observa-se um crescimento contínuo na adesão dos municípios mineiros ao programa. No biênio 2021/2023, o estado de Minas Gerais contava com 451 municípios participantes, número que aumentou para 556 no biênio 2022/2024 e chegou a 580 em 2023/2025. Esse avanço representa um fortalecimento da política pública voltada ao esporte, ampliando o alcance do programa e a participação das gestões municipais.

No que se refere à região da AMOG, nota-se também um progresso na adesão. Em 2021/2023, 12 municípios participaram do ICMS Esportivo, dos quais 7 foram aprovados e 5 não conseguiram validação. Já nos biênios seguintes (2022/2024 e 2023/2025), houve aumento para 14 municípios participantes, com redução no número de não aprovados (3), demonstrando maior engajamento e melhoria na execução dos projetos esportivos.

De modo geral, os dados revelam uma trajetória positiva de evolução, tanto em nível estadual quanto regional. O aumento no número de municípios participantes e a diminuição dos não aprovados refletem avanços na gestão esportiva municipal, maior organização na elaboração dos projetos e uma maior conscientização sobre a importância do ICMS Esportivo como ferramenta de fomento às políticas públicas do esporte.

A Tabela a seguir apresenta os resultados referentes à pontuação obtida pelos municípios pertencentes à Associação dos Municípios da Microrregião da Baixa Mogiana (AMOG) no Programa ICMS Esportivo, considerando o ano-base de 2021. Os dados foram extraídos do Relatório dos Indicadores Preliminares do ICMS Solidário – Critério Esportes, disponibilizado pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais (SEDESE).

⁵ Nota explicativa: Não necessariamente todos os municípios que participaram em um ano decidiram participar no ano subsequente. Vide: Brasil (2025).

Tabela 2: Pontuação recebidos pelos de Municípios da região da AMOG ano-base 2021

Relatório dos Indicadores Preliminares do ICMS Solidário - Critério Esportes (Art. 8º, §3º, Inciso I da Lei 18.030/2009) - ano-base 2021					
Posição Geral	Município	Pontuação total	RCL	Pontuação Máxima	Aproveitamento
90º	Muzambinho	1196	8	10920	10,95%
106º	Cabo Verde	988	8	10920	9,04%
110º	Guaxupé	933	7	10920	8,54%
142º	Conceição da Aparecida	686	7	10920	6,28%
151º	Guaranésia	646	8	10920	5,92%
169º	Monte Belo	560,5	7	10920	5,13%
180º	Juruáia	515	6	10920	4,72%
197º	Arceburgo	446	7	10920	4,08%
242º	Jacuí	241,5	7	10920	2,21%
294º	Bandeira do Sul	136,5	5	10920	1,25%
317º	São Pedro da União	108	3	10920	0,99%
372º	Itamogi	32	6	10920	0,29%
0	Areão	0	9	10920	0%
0	Botelhos	0	8	10920	0%
0	Bom Jesus da Penha	0	3	10920	0%
0	Monte Santos de Minas	0	8	10920	0%
0	Nova Resende	0	7	10920	0%
TOTAL		6.488,5		10920	59,4%

Fonte⁶: Relatório dos Indicadores Definitivos do ICMS Solidário - Critério Esportes. (Art. 8º, §3º, Inciso I da Lei 18.030/2009) - ano base 2021

A pontuação registrada, na tabela 2, reflete o desempenho de cada município na execução e comprovação das ações esportivas realizadas durante o ano, de acordo com os critérios estabelecidos pelo programa. A tabela contempla as seguintes variáveis: posição geral no ranking estadual, pontuação total obtida, receita corrente líquida (RCL), pontuação máxima possível e o percentual de aproveitamento.

Esses indicadores permitem identificar o nível de engajamento e efetividade das políticas esportivas municipais, bem como avaliar a distribuição dos resultados na região da AMOG. A partir dessa pontuação, o Estado define o repasse dos recursos financeiros provenientes do ICMS Esportivo, que tem como objetivo incentivar a promoção de atividades esportivas e o fortalecimento da gestão esportiva nos municípios mineiros.

⁶ Nota explicativa: Receita Corrente Líquida per capita (RCL per capita) de cada Município e sua respectiva memória de cálculo, com base em dados de receita do exercício anterior ao da apuração. Vide: Brasil (2025).

A análise dos indicadores preliminares do Programa ICMS Esportivo referentes ao ano-base de 2021 demonstra diferenças significativas entre os municípios da região da AMOG (Associação dos Municípios da Microrregião da Baixa Mogiana) quanto à pontuação obtida no critério “Esportes”.

Observa-se que Muzambinho apresentou o melhor desempenho regional, com 1.196 pontos e 10,95% de aproveitamento, ocupando a 90ª posição geral no ranking estadual. Em seguida, destacam-se Cabo Verde (988 pontos; 9,04%) e Guaxupé (933 pontos; 8,54%), evidenciando um maior nível de organização e execução das ações esportivas locais. Esses municípios demonstram capacidade técnica consolidada no desenvolvimento de programas e comprovação das atividades exigidas pelo regulamento do ICMS Esportivo.

Na faixa intermediária de pontuação encontram-se municípios como Conceição da Aparecida (686 pontos), Guaranésia (646 pontos) e Monte Belo (560,5 pontos), com aproveitamentos entre 5% e 6%. Embora apresentem participação ativa, esses resultados indicam necessidade de aprimoramento nos processos de planejamento, registro e comprovação das ações esportivas, a fim de alcançar melhor desempenho em ciclos seguintes.

Por outro lado, municípios como São Pedro da União, Itamogi, Bandeira do Sul e Jacuí obtiveram pontuações mais baixas, enquanto Areado, Botelhos, Bom Jesus da Penha, Monte Santo de Minas e Nova Resende não registraram pontuação, possivelmente devido à não comprovação das atividades esportivas ou ausência de envio da documentação exigida.

De modo geral, o aproveitamento médio regional foi de 59,4% em relação à pontuação máxima possível, o que demonstra engajamento parcial dos municípios na implementação das políticas esportivas locais. Esses resultados reforçam a importância do fortalecimento da gestão esportiva municipal, da capacitação das equipes técnicas e da continuidade das ações esportivas estruturadas, de forma a ampliar a participação e o desempenho da região da AMOG nos próximos ciclos do ICMS Esportivo.

Tabela 3: Pontuação recebidos pelos de Municípios da região da AMOG ano-base 2022

Relatório dos Indicadores Preliminares do ICMS Solidário - Critério Esportes (Art. 8º, §3º, Inciso I da Lei 18.030/2009) - ano-base 2022					
Posição Geral	Município	Pontuação total	RCL	Pontuação Máxima	Aproveitamento
67º	Muzambinho	2428	8	10920	22,23%
80º	Cabo Verde	2120	8	10920	19,4%
91º	Monte Santo De Minas	1928	8	10920	17,6%
192º	Juruáia	801	6	10920	7,33%

205°	Monte Belo	686	7	10920	6,28%
215°	Jacuí	630	6	10920	5,76%
219°	Guaranésia	604	8	10920	5,53%
241	Conceição Aparecida	514,5	7	10920	4,71%
247°	Bandeira do Sul	497,5	5	10920	4,55%
267°	Areado	416	8	10920	3,80%
274	Arceburgo	399,5	7	10920	3,65%
368	São Pedro da União	160,5	3	10920	1,46%
393°	Itamogi	99	6	10920	0,90%
485°	Guaxupé	21	7	10920	0,19%
0	Nova Resende	0	7	10920	0%
0	Botelhos	0	7	10920	0%
0	Bom Jesus da Penha	0	3	10920	0%
TOTAL		11.305		10920	103,39%

Fonte⁷: Relatório dos Indicadores Definitivos do ICMS Solidário - Critério Esportes. (Art. 8º, §3º, Inciso I da Lei 18.030/2009) - ano base 2022.

A Tabela 3 apresenta a pontuação obtida pelos municípios pertencentes à Associação dos Municípios da Microrregião da Baixa Mogiana (AMOG) no Critério Esportes do ICMS Solidário, referente ao ano-base de 2022. Os dados demonstram uma significativa variação entre os desempenhos municipais, evidenciando diferentes níveis de desenvolvimento e investimento em políticas públicas esportivas.

Observa-se que o município de Muzambinho se destacou como o mais bem pontuado da região, alcançando 2.428 pontos, o que representa 22,23% da pontuação máxima possível (10.920 pontos). Em seguida, aparecem Cabo Verde (2.120 pontos – 19,4%) e Monte Santo de Minas (1.928 pontos – 17,6%), demonstrando que esses municípios mantêm ações mais estruturadas e contínuas voltadas ao esporte e lazer.

Na faixa intermediária encontra-se Juruáia, Monte Belo, Jacuí, Guaranésia e Conceição Aparecida, com pontuações que variam de 801 a 514,5 pontos, apresentando aproveitamentos entre 7,33% e 4,71%. Esses valores indicam iniciativas pontuais, mas ainda com necessidade de ampliação em termos de abrangência e regularidade das políticas esportivas.

Já os municípios de Bandeira do Sul, Areado, Arceburgo, São Pedro da União, Itamogi e Guaxupé obtiveram pontuações inferiores a 500 pontos, com aproveitamentos abaixo de 5%, o que reflete uma menor participação em programas esportivos certificados e possivelmente carência na elaboração de projetos devidamente registrados junto à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE).

⁷ Nota explicativa: Receita Corrente Líquida per capita (RCL per capita) de cada Município e sua respectiva memória de cálculo, com base em dados de receita do exercício anterior ao da apuração. Vide: Brasil (2025).

Por fim, os municípios de Nova Resende, Botelhos e Bom Jesus da Penha não apresentaram pontuação no período analisado, indicando ausência de participação no ICMS Esportivo em 2022. Isso pode estar relacionado à inexistência de programas esportivos validados ou falhas no processo de cadastramento e envio das informações exigidas pelo sistema.

De modo geral, o total regional alcançou 11.305 pontos, distribuídos entre 15 municípios participantes. Esses resultados evidenciam uma baixa adesão e desigualdade na implementação de políticas esportivas dentro da AMOG, sugerindo a necessidade de maior incentivo técnico e institucional para o fortalecimento do esporte como política pública local.

Tabela 4: Pontuação recebidos pelos de Municípios da região da Amog ano-base 2023

Relatório dos Indicadores Preliminares do ICMS Solidário - Critério Esportes (Art. 8º, §3º, Inciso I da Lei 18.030/2009) - ano-base 2023					
Posição Geral	Município	Pontuação total	RCL	Pontuação Máxima	Aproveitamento
19º	Muzambinho	5716	8	10920	52,37%
213º	Monte Belo	889	7	10920	8,15%
217º	Cabo Verde	843,5	7	10920	7,72%
224º	Guaranésia	800	8	10920	7,32%
230º	Juruáia	780,5	7	10920	7,14%
253º	Conceição da Aparecida	665	7	10920	6,08%
257º	Areado	628	8	10920	5,75%
285º	Arceburgo	472,5	5	10920	4,32%
331º	Nova Resende	318,5	7	10920	2,91%
345º	Jacuí	273	7	10920	2,5%
361º	Bandeira do Sul	231	6	10920	2,11%
420º	Guaxupé	126	7	10920	1,15%
447º	São Pedro da União	85,5	3	10920	0,78%
491º	Itamogi	42	7	10920	0,38%
0	Botelhos	0	8	10920	0
0	Bom Jesus da Penha	0	3	10920	0
0	Monte Santos de Minas	0	8	10920	0
TOTAL		11.867,5		10920	108,68%

Fonte⁸: Relatório dos Indicadores Definitivos do ICMS Solidário - Critério Esportes. (Art. 8º, §3º, Inciso I da Lei 18.030/2009) - ano base 2023

A Tabela 4 apresenta a pontuação obtida pelos municípios da Associação dos Municípios da Microrregião da Baixa Mogiana (AMOG) no Critério Esportes do ICMS

⁸ Nota explicativa: Receita Corrente Líquida per capita (RCL per capita) de cada Município e sua respectiva memória de cálculo, com base em dados de receita do exercício anterior ao da apuração. Vide: Brasil (2025).

Solidário, referente ao ano-base de 2023. Nota-se, de maneira geral, um avanço considerável nos resultados regionais em comparação ao ano anterior, evidenciando um crescimento nas ações voltadas à promoção do esporte e na adesão ao programa estadual.

O município de Muzambinho manteve a liderança regional com expressiva evolução em seu desempenho, alcançando 5.716 pontos, o que corresponde a 52,37% da pontuação máxima possível (10.920 pontos). Esse resultado reforça o papel de destaque do município no cenário esportivo da região, provavelmente associado à continuidade de projetos bem estruturados e ao fortalecimento das políticas públicas voltadas ao esporte e lazer.

Na sequência, aparecem Monte Belo (889 pontos – 8,15%) e Cabo Verde (843,5 pontos – 7,72%), que demonstram uma estabilidade no desempenho, com manutenção de projetos esportivos já implantados. Os municípios de Guaranésia, Juruáia e Conceição Aparecida também apresentaram desempenhos relevantes, com aproveitamentos entre 7,32% e 6,08%, reforçando um padrão de envolvimento moderado com as ações do programa.

Em posição intermediária, encontram-se Areado, Arceburgo, Nova Resende e Jacuí, cujas pontuações variaram de 628 a 273 pontos, representando aproveitamentos de 5,75% a 2,5%. Esses valores indicam que, embora participem do programa, esses municípios ainda apresentam limitações quanto à amplitude e constância dos projetos esportivos desenvolvidos.

Por outro lado, Bandeira do Sul, Guaxupé, São Pedro da União e Itamogi apresentaram pontuações muito baixas, com aproveitamentos inferiores a 2%, revelando pouca expressividade nas ações esportivas registradas no período.

Os municípios de Botelhos, Bom Jesus da Penha e Monte Santo de Minas não obtiveram pontuação no ano-base 2023, o que demonstra ausência de participação no ICMS Esportivo, possivelmente em razão da não execução ou não comprovação de projetos esportivos perante os órgãos competentes.

De modo geral, o total regional alcançou 11.867,5 pontos, distribuídos entre 17 municípios. Esse resultado indica uma leve melhoria em relação ao ano anterior, sugerindo avanço na adesão ao programa e fortalecimento das práticas esportivas na região da AMOG, ainda que de forma desigual entre os municípios.

Tabela 5: Pontuação Geral recebidos pelos de Municípios da região da AMOG

Ano	Nº de Municípios no ICMS Esportivo	Nº de Municípios não participantes - ICMS Esportivo	Pontuação Total	Média Geral
2021/2023	12	5	6.488,5	540,708
2022/2024	14	3	11.305	807,5
2023/2025	14	3	11.867,5	847,67

Fonte⁹: Elaborado pelos autores.

A Tabela 5 apresenta a evolução da pontuação geral recebida pelos municípios pertencentes à Associação dos Municípios da Microrregião da Baixa Mogiana (AMOG) no âmbito do ICMS Esportivo, considerando os biênios de 2021/2023, 2022/2024 e 2023/2025.

Observa-se, inicialmente, um crescimento progressivo tanto no número de municípios participantes quanto na pontuação total obtida ao longo dos períodos analisados. No biênio 2021/2023, 12 municípios participaram do programa, totalizando 6.488,5 pontos e uma média geral de 540,70 pontos. Já no biênio seguinte (2022/2024), houve ampliação na adesão municipal, com 14 municípios participantes e apenas 3 não participantes, o que se refletiu em uma pontuação total de 11.305 pontos e média de 807,5 pontos.

No último biênio avaliado (2023/2025), o número de municípios participantes (14) foi o mesmo, consolidando, assim, o engajamento regional com o programa. A pontuação total apresentou novo acréscimo, atingindo 11.867,5 pontos, com média geral de 847,67 pontos. Esses dados indicam um avanço contínuo na implementação e no desempenho dos programas esportivos municipais da região da AMOG, revelando maior comprometimento dos gestores locais com as políticas públicas de incentivo ao esporte.

Basicamente, a análise expõe uma tendência positiva e consistente de crescimento da participação e do desempenho dos municípios no ICMS Esportivo. A redução do número de municípios não participantes e o aumento da pontuação média reforçam a efetividade do programa como instrumento de estímulo à execução de projetos esportivos e ao fortalecimento da gestão esportiva municipal.

⁹ Vide: Brasil (2025).

Tabela 6: Recursos recebidos pelos de Municípios da região da AMOG

Ano	Nº de Municípios participantes antes ICMS Esportivo	Nº de Municípios não participantes ICMS Esportivo	Pontuação Total	Estimativa do Valor (R\$) por ponto*	Valor Total*	Média Geral
21/23	12	5	6.488,5	R\$41,54	R\$ 269.534,36	R\$22.461,19
22/24	14	3	11.305	R\$151,80	R\$1.716.099,00	R\$122.578,50
23/25	14	3	11.867,5	R\$132,69	R\$1.574.698,57	R\$112.478,46

Fonte¹⁰: Elaborado pelos autores

A Tabela 6 apresenta os recursos financeiros recebidos pelos municípios da Associação dos Municípios da Microrregião da Baixa Mogiana (AMOG) por meio do ICMS Esportivo, considerando os biênios de 2021/2023, 2022/2024 e 2023/2025. A análise evidencia a evolução tanto da pontuação total quanto dos valores repassados aos municípios participantes do programa.

No biênio 2021/2023, observa-se que 12 municípios participaram do ICMS Esportivo, alcançando uma pontuação total de 6.488,5 pontos. Com a estimativa de R\$41,54 por ponto, o montante total repassado foi de R\$269.534,36, resultando em uma média geral de R\$22.461,19 por município.

No biênio 2022/2024, nota-se um expressivo aumento nos valores recebidos. Houve ampliação da participação municipal, com 14 municípios participantes e apenas 3 não participantes, o que contribuiu para o aumento da pontuação total (11.305 pontos) e para a elevação do valor estimado por ponto (R\$151,80). Com isso, o repasse total atingiu R\$1.716.099,00, e a média geral subiu significativamente para R\$122.578,50 por município.

Já no biênio 2023/2025, o número de municípios participantes (14) foi o mesmo, com uma pontuação total levemente superior (11.867,5 pontos). Entretanto, observa-se uma redução no valor estimado por ponto (R\$132,69), o que resultou em um valor total de R\$1.574.698,57 e média geral de R\$112.478,46. Essa leve diminuição pode estar associada a ajustes no repasse estadual ou variações no cálculo de distribuição dos recursos.

De modo geral, a análise evidencia uma tendência de crescimento nos repasses financeiros entre o primeiro e o segundo biênio, seguida de estabilização no último período, o

¹⁰ Nota explicativa: *Valor em reais baseado na arrecadação do imposto do ICMS no estado de Minas Gerais nos anos base 2021/2022/2023. Vide: Brasil (2025).

que demonstra a consolidação do programa na região da AMOG. O aumento do número de municípios participantes e a elevação das médias financeiras refletem o fortalecimento da gestão esportiva municipal e a efetividade do ICMS Esportivo como política pública de incentivo e valorização do esporte local.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo geral analisar a evolução dos resultados e dos programas desenvolvidos pelos municípios da associação dos municípios da microrregião da baixa mogiana (AMOG) no âmbito do ICMS esportivo, entre os biênios de 2021 e 2025. Analisou-se que houve um crescimento contínuo na participação dos municípios, que passou de 12 para 14 participantes, refletindo maior engajamento das gestões locais com as políticas públicas esportivas e o fortalecimento das ações voltadas ao esporte e ao lazer.

Os resultados demonstraram avanços significativos na pontuação geral, que evoluiu de 6.488,5 pontos (2021/2023) para 11.867,5 pontos (2023/2025), e no repasse financeiro, que aumentou de R\$ 269.534,36 para R\$ 1.574.698,57 no mesmo período. Essa evolução comprova a relação direta entre a qualidade da gestão esportiva municipal e o volume de recursos recebidos. Isto é, evidenciando o comprometimento dos municípios com a execução e comprovação de projetos esportivos, em especial o destaque de Muzambinho, que manteve o melhor desempenho regional.

Destarte, conclui-se que o ICMS esportivo vem se consolidando como uma política pública eficaz, capaz de incentivar a prática esportiva, fortalecer a gestão pública e gerar benefícios sociais, culturais e econômicos para os municípios da AMOG. Recomenda-se a continuidade e o aprimoramento das ações esportivas, visando garantir a sustentabilidade das políticas públicas de esporte e lazer nos próximos biênios.

Referências

ASSOCIAÇÃO dos Municípios da Microrregião da Baixa Mogiana- AMOG. **Sobre a AMOG**. 2021. Disponível em: <https://www.amog.org.br/sobre-a-amog>. Acesso em: 09 jun. 2025.

ASSEMBLÉIA Legislativa de Minas Gerais. **Lei nº 18.030 de 12 de janeiro de 2009**. Dispõe sobre a distribuição da parcela da receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos municípios. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=18030&ano=2009>. Acesso em: 09 jun. 2025.

ASSEMBLÉIA Legislativa de Minas Gerais. **Lei nº 24.431, de 14/09/2023**. Altera a Lei nº 18.030, de 12 de janeiro de 2009, que dispõe sobre a distribuição da parcela da receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos municípios. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/24431/2023/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ASSEMBLÉIA Legislativa de Minas Gerais. **Lei nº 24.987, de 19 de setembro de 2024**. Altera a Lei nº 20.824, de 31 de julho de 2013, no que se refere à concessão de incentivo fiscal a projetos esportivos. Disponível em: https://www.fazenda.mg.gov.br/empresas/legislacao_tributaria/leis/2024/124987_2024.html. Acesso em: 10 jun. 2025.

BIRKLAND, T. A. **An introduction to the policy process: theories, concepts, and models of public policy making**. New York: Routledge, 2020.

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

BRASIL. **Lei nº. 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9615consol.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo demográfico 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html>. Acesso em: 16 de mai. 2025.

MILANI, C.; CARDOSO, A. C. **Políticas públicas: teoria, prática e pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE). **Avaliação executiva: balanço do ICMS Esportivo (2011–2021)**. Belo Horizonte: Observatório do Esporte de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://observatoriodoesporte.mg.gov.br/>. Acesso em: 4 jun. 2025.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.393, de 9 de junho de 2010**. Regulamenta a Lei nº 18.030/2009. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1989

REIS, B. S.; GALVÃO, C. A.; ADAMCZYK, W. **Avaliação do ICMS esportivo em Minas Gerais**. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, 2022. Disponível em: <https://www.enap.gov.br/pt/servicos/avaliacao-e-organizacao-de-evidencias>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SANTOS, V. M.; SANTOS, D. F. Avaliação do ICMS Esportivo em Minas Gerais: indicadores e políticas públicas. **Revista Mineira de Educação Física**, v. 30, n. 1, p. 01-15, jan./abr. 2022.

SECRETARIA de Estado de Desenvolvimento Social – SEDESE. **Resolução Sedese Nº 66/2021 de dezembro de 2021**. Disponível em: https://observatoriodoesporte.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/Resolucao-Sedese-no-66_2021_compressed-1.pdf. Acesso em: 8 mar. 2025.

SILVA, A. G.; MIRANDA, A. E. V.; ROCHA, E. M. P.; PEREIRA, L. M. O impacto da política do ICMS Esportivo sobre a gestão esportiva municipal de Minas Gerais. **Cadernos da Escola do Legislativo**, Belo Horizonte, v. 15, n. 24, p. 13-41, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.almg.gov.br>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SUBESP. **Cartilha ICMS Esportivo de 2023**. Belo Horizonte: Cartilha ICMS Esportivo - SUBESP, 2023.

WEIMER, D. L.; VINING, A. R. **Policy analysis: concepts and practice**. Boston: Pearson, 2017.

Sobre o autor

Izadora da Silva Pereira: Bacharel em Educação Física pelo IFSULDEMINAS, campus Muzambinho.
E-mail: izadoraasilvapereira@gmail.com

Thales Teixeira Bianchi: Possui graduação em Educação Física e Pós-graduação em Treinamento Esportivo pela Escola Superior de Educação Física de Muzambinho (2002). Especialização em desenvolvimento e aperfeiçoamento em Esporte de Alto Rendimento pela Academia Brasileira de Treinadores/IOB/COB. Técnico Nível II de Canoagem Velocidade pela Confederação Brasileira de Canoagem. Foi Técnico da Seleção Brasileira de Base de Canoagem Velocidade - Canoas. Coordenou o Núcleo do Programa Segundo Tempo, Minas Olímpica Geração Esporte, Núcleo de Canoagem Juventude e Projeto de Atividade Física e Natureza pelo IFSULDEMINAS-CAMPUS. Tem experiência na área de Educação Física e Treinamento. Atualmente é Chefe de Esportes Participativos na Prefeitura Municipal de Muzambinho.
E-mail: thaliu@yahoo.com.br

Rogério de Melo Grillo: Pós-Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2020-2022). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2018). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2012), campus Itatiba/SP. Licenciado e Bacharel em Educação Física (2005) e Especialista em Educação Física Escolar (2007) pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP. Graduado em Pedagogia pela FAFIBE (MG). É pesquisador na Universidade Federal do Ceará, sendo coordenador de pesquisa do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA - UFC); na UFSC, sendo membro do GEPROFEM. É membro da "The Association for the Study of Play (TASP)". Fez estágio doutoral (Edital Cooperação Mundial) na Universidad de Buenos Aires (UBA) - Argentina, sob a orientação da profa. Dra. Carolina Duek (UBA/Conicet). É membro titular do Conselho Editorial da Editora Científica e da Brazilian Journal of Policy and Development. Vice-presidente da CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE XADREZ ESCOLAR - CBXE. Tem 22 anos de experiência na Educação Básica, atuando nas funções de professor, coordenador, diretor e consultor pedagógico; e 10 no Ensino Superior, na função de professor e pesquisador. Realiza pesquisas na área da Educação e da Epistemologia, com ênfase em: Teorias sobre Jogo, Lúdico e Cultura Lúdica; Didática e comportamento lúdico; Inclusão e Teoria Histórico-Cultural.
E-mail: rogerio.grillo@ifsuldeminas.edu.br

Recebido em: 23 de novembro de 2025

Aprovado em: 25 de novembro de 2025

Sistema de escrita alfabética: um aluno do 5º ano aprendeu a ler e a escrever fora do contexto da sala de aula

Alphabetic writing system: a 5th grade student learned to read and write outside the classroom context

Sistema de escritura alfabética: un alumno de 5.º grado aprendió a leer y escribir fuera del contexto del aula

Eliene Estácio Santos¹

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo mostrar o processo de alfabetização de um aluno do 5º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública do estado de Alagoas, situada à sua capital Maceió. A avaliação inicial do Nível de Escrita (Ferreiro, 2000) apresentava uma escrita silábica (AEA, caderno); a segunda, silábica-alfabética (ABAKI, abacate); e a terceira, alfabética (MÃO, lendo e escrevendo textos). Após constatar que o adolescente apresentava um quadro de dislexia, houve uma maior preocupação em trabalhar suas dificuldades de associação das letras aos seus respectivos sons.

Palavras-chave: Alfabetização; Base alfabética; Dislexia.

Abstract: This experience report aims to demonstrate the literacy process of a 5th-grade elementary school student at a public school in the state of Alagoas, located in its capital, Maceió. The initial Writing Level assessment (Ferreiro, 2000) presented syllabic writing (AEA, notebook); the second, syllabic-alphabetic (ABAKI, avocado); and the third, alphabetic (MÃO, reading and writing texts). After determining that the adolescent had dyslexia, greater attention was given to addressing his difficulties in associating letters with their respective sounds.

Keywords: Literacy; Alphabetic Basis; Dyslexia.

Resumen: Este relato de experiencia tiene como objetivo mostrar el proceso de alfabetización de un estudiante de quinto grado en una escuela pública del estado de Alagoas, ubicada en su capital, Maceió. La evaluación inicial del nivel de escritura (Ferreiro, 2000) mostró un nivel de escritura silábico (AEA, cuaderno); el segundo, silábico-alfabético (ABAKI, aguacate); y el tercero, alfabético (MÃO, textos de lectura y escritura). Tras observar que el adolescente presentaba un cuadro de dislexia, se observó una mayor preocupación por abordar sus dificultades para asociar las letras con sus respectivos sonidos.

Palabras clave: Alfabetización; Base alfabética; Dislexia.

Introdução

Os autores Estácio (2011), Morais (2012) e Soares (2021) defendem que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, enquanto processo de alfabetização vinculado às práticas de letramento tem início, de modo sistemático, na Pré-Escola, com alunos de 4 e 5 anos de idade. Se contabilizados esses dois anos de estudo sistemático da base alfabética na Pré-escola, mais os cinco do Ensino Fundamental (1º ao 5º), tem-se um total de 7 anos (dos 10 anos de escola)

¹ Secretaria de Educação de Alagoas

que teve para aprender a ler e a escrever. Os alunos poderiam estar alfabéticos² e lendo e escrevendo entre 5 e 6 anos de idade.

Mas é comum encontrar, nas escolas públicas, alunos de 5º e 6º anos com escrita não alfabética, como, por exemplo, o adolescente (K.E³), que tinha 12 anos de idade e cursa o 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, em uma escola pública da cidade de Maceió, estado de Alagoas, sem saber ler e escrever. O atraso desse aluno significa lacunas didático-pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, no entanto, atribuíam-lhe uma culpa que não lhe cabia, quando falavam: “Ele ainda não sabe ler”, “Ele tem dificuldade de aprendizagem”, “Ele precisa ter mais interesse” etc. Foi nesse contexto de comentários feitos em seu ambiente familiar que o conheci e propus-me fazer uma avaliação de sua situação e colaborar com o seu processo de alfabetização.

Sobre os processos de sistema de escrita alfabética e a linguagem que se escreve, “os conteúdos são diferentes e atendem a interesses também diferentes, assim como leitura e produção escrita estão intimamente interligadas e exigem, também, tratamento didático específico” (Estácio, 2011. p. 87)”; “é preciso pensar não só que ‘todo dia é dia de linguagem’. É preciso, intencionalmente, planejar a cada dia os dois tipos de situações: de aprendizado da escrita alfabética e de aprendizado da linguagem que se usa para escrever” (Moraes, 2012, p. 122). A definição de conteúdo para a elaboração de situações de aprendizagem exige uma didática que leve em consideração a relação de interdependência entre esses processos de alfabetização, mas principalmente a especificidade de cada um deles.

Referindo-se ao sistema de escrita alfabética, Soares (2021, p. 53) afirma que “cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar”. Essa autora mostra a evolução da aquisição da base alfabética de alunos de 4, 5 e 6 anos de idade, a qual foi denominada “rabisco, garatuja, escrita com letras, silábicas sem valor sonoro, silábicas com valor sonoro, silábico-alfabéticas, alfabética” (Soares, 2021, p. 124).

A avaliação diagnóstica do processo inicial de aquisição da linguagem escrita de K.E foi realizada em 22.02.2024, com 11 anos e 11 meses de idade, e teve como propósito detectar o nível de escrita e possíveis problemas, visto que, com essa idade, ele ainda não sabia ler nem

² Aprender a ler e a escrever, com 12 anos de idade, em uma turma de 5º ano, torna-se um problema porque os professores em geral não são alfabetizadores, e a prioridade das atividades efetivadas em sala de aula são para quem sabe ler, a maioria. Aqueles que nem leem e nem escrevem ficam à margem das informações e da condição de aprender a ler e a escrever.

³ Adotaremos as iniciais do nome do adolescente como forma de preservação da sua identidade.

escrever. Nessa avaliação, o adolescente apresentou uma escrita silábica com valor sonoro convencional de vogal e consoante.

Logo nas primeiras aulas, cujo início foi em 02.03.2024, foram detectados problemas de escrita durante a leitura e a produção de textos para o domínio da base alfabética: ocorria a troca de letras, pela dificuldade de associá-las aos seus respectivos sons. Diante dessas dificuldades de linguagem escrita, sugeri à família, à avó paterna e responsável, que procurasse um profissional da fonoaudiologia para uma avaliação mais detalhada e um possível diagnóstico de dislexia.

Na semana seguinte, entrei em contato com a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), e foi possível agendar para 29.05.2024 uma triagem para K.E. Em seguida, ele foi encaminhado para consultas com especialistas (fonoaudiologia, psiquiatra, otorrinolaringologia, oftalmologia) para a realização de exames específicos, a fim de ser detectada a causa das dificuldades de reter informações gráficas e sonoras das letras. A hipótese de dislexia foi confirmada pelo psiquiatra em 28.06.2024.

O objetivo desse relato é mostrar o processo de aquisição da base alfabética de um aluno de 12 anos que cursava o 5º ano sem saber ler e escrever e que, apesar desse atraso de 7 anos em seu processo de alfabetização e de ser portador de dislexia, em poucos meses, aprendeu a ler e escrever.

Os processos de alfabetização e letramento

Soares (2021, p. 27) afirma que a “alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precedem nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita”.

As avaliações de K.E. restringem-se ao primeiro processo de alfabetização (sistema de escrita alfabética) e não ao letramento (a linguagem que se escreve). Essa prioridade para aprender a ler e a escrever textos foi devido ao seu atraso na alfabetização e às dificuldades decorrentes da dislexia.

Em relação à prática de letramento, Estácio (2018, 2022, 2023) discute sobre a escrita - especificamente a relação entre as propostas de produção e sua efetivação em sala de aula -, ao tomar os resultados como efeito dos procedimentos didáticos adotados, além da relação de interdependência entre leitura e produção de textos. Em uma perspectiva de escrita reflexiva e

processual, organizou as etapas da escrita em “consigna, escrita, recolhimento, devolutiva, escrita de versões, revisão final, editoração” (Estácio, 2023). Esse processo de aquisição da linguagem escrita (letramento) será intensificado na segunda etapa de trabalho para a alfabetização de K.E., isto é, ler/compreender e escrever textos com autonomia.

Avaliação da escrita alfabética

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a escrita das crianças apresenta etapas evolutivas até tornarem-se alfabéticas. Essa evolução na aquisição da linguagem escrita está organizada em três períodos:

[...] primeiro, a “distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico; [... segundo] a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); [... terceiro] “a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)” (Ferreiro, 2000, p.19).

A partir desse referencial teórico, aplicamos as avaliações para identificar o nível de escrita desse adolescente e, posteriormente, tomarmos alguns direcionamentos para o seu processo de alfabetização. As avaliações sobre a aquisição do sistema de escrita alfabética constituem-se de uma produção espontânea (de oito a dez palavras e uma frase), com campo semântico definido (material escolar, frutas, partes do corpo), sem um trabalho prévio dessas palavras e interferências do adulto durante a escrita do texto. As palavras foram ditadas, uma por uma, assim como a frase. Depois de escrita, foram lidas pelo escrevente.

Atividades de leitura e produção

A prática de atividades sobre o sistema de escrita alfabética adotou o princípio de que na alfabetização aprende-se a ler e escrever lendo e escrevendo textos, mesmo sem ler e sem escrever (Brasil, 1997, 2001). São eles: textos poéticos (parlenda, cantiga, poema); passatempo (caça-palavras, cruzadinhas); jogos de linguagem (forca, bingo de nomes e títulos de contos de fábulas, memória (palavra-figura).

Para Soares (2021, p. 89), “além de jogos, atividades com parlendas, cantigas de roda ou poemas - sempre *o texto como centro* - oferecem oportunidades de desenvolver a consciência fonológica por meio das rimas, já que em geral são gêneros de textos rimados”. Foram lidos

também listas, cardápios e os poemas como *O pato*⁴, de Vinícius de Moraes; *A casa e o seu dono*, e *As tias*⁵, de Elias José; *Cadê*⁶, de José Paulo Paes.

Nas reescritas de textos memorizados pelo aluno, foram utilizados os seguintes procedimentos didáticos de escrita: pensar sobre quais e quantas letras usar, como combiná-las e organizá-las no espaço do papel (ou sobre a mesa, com o uso de letras móveis), fazer o ajustamento da leitura ao texto produzido como forma de revisão da própria escrita. Essa metodologia didática tem como objetivo estabelecer relação entre o oral e o escrito (o texto que sabe de cor e o que se escreve) para explorar os conteúdos do sistema de escrita alfabética e consequentemente o aluno avançar na aquisição da linguagem escrita.

Nos textos poéticos e nos jogos de linguagem foram explorados os sons da fala (consciência fonológica): rimas, uma palavra dentro de outra e palavras iniciais iguais. Esse conteúdo fonológico foi explorado pela importância que tem para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e, principalmente, os problemas de escrita do aluno, decorrentes da dislexia (perceber o som das consoantes na leitura das sílabas de palavras dos textos lidos).

Durante as leituras e as produções de parlendas, o aluno demonstrou dificuldades de escrita: ele trocava as letras do alfabeto /G/ pelo /Q/; /L/ pelo /E/; /V/ pelo /Z/; /M/ pelo /N/ etc., não identificava o som das consoantes das sílabas que iria escrever. Por exemplo, ao pronunciar a palavra /CANETA/, na tentativa de escrever a sílaba /CA/, dizia /A/ para a primeira sílaba. E quando lhe era solicitado a dizer a letra junto à vogal, apresentava dificuldade de identificar o som da consoante /C/, que vem antes do /A/. Ao pronunciar /CA/, eram sugeridas outras letras diante da dificuldade de associação das letras aos seus respectivos sons.

Durante a efetivação dessas atividades de base alfabética foram realizadas leituras (contos, fábulas, histórias e poemas) e produção, a reescrita do conto *A Princesa e o Grão de Ervilha*⁷, de Hans Christian Andersen, como práticas de letramento.

Estratégias didáticas

Em situações de leitura e de produção escrita era comum a troca de letras, decorrente da dislexia do aluno, entretanto sempre foi respeitado o tempo de que ele precisava para ler/escrever cada vez melhor. Inicialmente, ele lia, tentando adivinhar o que estava escrito.

⁴ Ver: Vinícius de Moraes. *In: A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

⁵ Ver: Elias José. *A casa e o seu dono*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2021; *In: Namorinho de portão*. São Paulo, Moderna, 1986. (Coleção Girassol).

⁶ Ver: José Paulo Paes. *In: Lé com cré*. Ática, São Paulo, 2019.

⁷ Ver: Hans Christian Andersen. *In: Contos de Andersen*. Trad. G. Hanssen Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Então, utilizei alguns procedimentos didáticos: na *leitura*, pensar a letra inicial da palavra, depois ler sílaba por sílaba e, por fim, ler/pronunciar a palavra que será escrita; na *produção escrita*, pronunciar a palavra que será escrita para identificar a quantidade de sílabas, as partes que a constituem, dizer a primeira sílaba, escrevê-la, ler o que escreveu e seguir com a escrita das outras sílabas.

Nas produções escritas foi orientado que, a cada sílaba escrita de uma palavra, fosse realizada a leitura como forma de revisão e de confirmação do que escreveu para dar sequência às demais sílabas e, por fim, ler a palavra. Ao ler o que escrevia, ele descobria a falta de letras ou a troca de algumas delas, rasurava e fazia as alterações no texto.

Quando não identificava os problemas de escrita, eram feitas reflexões sobre os conteúdos do sistema de escrita alfabética. As atividades de produções foram manuscritas e com o uso de letras móveis, material didático muito utilizado nas aulas.

Em alguns momentos, pelas dificuldades de escrita e de falta de atenção e concentração, quando era pedido para escrever o verso de uma parlenda, ele utilizava letras aleatórias ou copiava palavras de textos que estavam ao seu alcance, sem compromisso com o que escrevia.

Aquisição dos dados

A Avaliação Inicial foi feita em 24.02.2024, a Avaliação Intermediária em 05.06.24 e a Avaliação Final em 31.08.2024. Essas avaliações tiveram como objetivo acompanhar o processo inicial de aquisição da linguagem escrita, elaborar propostas de atividades de leitura e produção para aprender a ler e a escrever e fazer intervenção pertinente às suas particularidades de escrita. O começo das aulas foi em 2 de março de 2024.

Durante um semestre (02.03.2024 a 31.08.2024), foram ministradas 54 aulas, com 02 aulas semanais de 50 minutos, cada uma, mas, se subtrairmos o número de faltas⁸ ($54-10 = 44$), teremos 44 aulas. Esse quantitativo corresponde a 05 meses de aula, tempo em que conseguiu ler e escrever. Se fossem 02 dias (04 aulas semanais) teria aprendido a ler e escrever em torno de 03 meses.

⁸ As justificativas das faltas foram: motivos de doença; o aluno passa, a cada mês, um final de semana com a mãe, visto que mora com a avó; por motivos particulares da avó que não poderia levá-lo para a aula. O seu percurso era de 2h30min de ônibus para chegar ao bairro da Jatiúca-Maceió-AL.

Análise das avaliações

As Tabelas 1, 2 e 3, a seguir, mostram o Texto, citado pelo adulto, a Produção, transcrição do manuscrito do aluno, e a Leitura sobre o modo como leu sua escrita.

Tabela 1: Avaliação Inicial - produção espontânea

Nº	Texto	Produção	Leitura
1	LAPISEIRA	AIZA	A-I-Z-A la-pi-sei-ra
2	CADERNO	KEO	K-E-O ca-der-no
3	CANETA	AEA	A-E-A ca-ne-ta
4	MASSINHA	AIA	A-I-A mas-si-nha
5	LIVRO	IO	I-O li-vro
6	LÁPIS	AIS	A-I-S lá-pi-s
7	PAPEL	AI	A-I pa-pel
8	GIZ	IX	I-X gi-z
9	COMPREI UM CADERNO NA PAPELARIA.	EUK IEO A EIPA PAPEI	E U KIEO A EIPA PAPEI Comprei um caderno na papelaria.

Fonte: Produção da autora.

O manuscrito escolar (tabela 1) desse aluno apresenta uma escrita silábica, com valor sonoro convencional de vogal, para as palavras: CANETA /**AEA**/, MASSINHA /**AIA**/, LIVRO /**IO**/, PAPEL /**AI**/, sendo o /I/, esse último não convencional para a palavra papel; escrita silábica, com valor sonoro convencional de vogal e consoante, para as palavras: LAPISEIRA /**AIZA**/ e CADERNO /**KEO**/; às palavras LÁPIS /**AIS**/ e GIZ /**IX**/ foram acrescentadas as letras /S/ e /X/, respectivamente. Ao final da produção, apresentou uma escrita silábico-alfabética, quando escreveu as duas primeiras sílabas da palavra PAPELARIA /**PAPE**-A-?-?/, uma silábica /A/, com valor sonoro convencional de vogal e a omissão das duas últimas sílabas. Nesse momento, algo interessante aconteceu nessa produção: a passagem da escrita silábica para a escrita alfabética.

A escuta atenta às palavras pronunciadas, para identificar o valor sonoro da vogal em cada sílaba, antes de escrevê-las, pode ter contribuído para identificar o som da consoante P vinculado às vogais iniciais, constituindo as sílabas /PAPE/, assim como a visibilidade sonora da letra /P/ nas duas sílabas. Durante a escrita, pronunciava as sílabas cuidadosamente, até ter a certeza de que a letra correspondia ao valor sonoro da palavra.

Quanto às rasuras na frase EUK~~IEO~~A~~EIPA~~PAPEI (Comprei um caderno na papelaria), foram feitas as seguintes operações:

a) A supressão da letra /I/ deu lugar à escrita do /E/, ficando /~~IE~~/, quando percebeu que a segunda sílaba da palavra caderno tem som de /E/ e não de /I/;

b) O apagamento do /EI/ foi substituído por /PA/, após ler o que escreveu para a primeira sílaba da palavra papelaria;

c) A rasura da sílaba /PA/, seguida da substituição de uma grafia legível /PA/, ocorreu na escrita da primeira sílaba da palavra papelaria, quando percebeu que a letra /P/ ficou colada na letra /A/. Concluiu a escrita da palavra /PAPEI/. Depois leu e deu-se por satisfeito, mesmo com a falta de duas sílabas /LA/ e /A/).

Essas rasuras expressam as reflexões feitas pelo adolescente, durante a escrita e após ler o que escreveu. Essa volta do aluno ao texto mostra uma escuta para o que escreveu, pois essa leitura cumpre com essa função de revisão. Mas o principal objetivo, nessa atividade avaliativa, é a observação da relação entre o que escreveu e como leu para a identificação do seu nível de escrita.

Tabela 2: Avaliação Intermediária - produção espontânea

Nº	Texto	Produção	Leitura
1	UVA	UVA	UVA u-va
2	BANANA	BALA	BA-L-A ba-na-na
3	MAÇA	MASA	MA-SA ma-ça
4	ABACAXI	ABAKX	A-BA-K-X a-ba-ca-xi
5	ABACATE	ABAKI	A-BA-K-I a-ba-ca-te
6	CAJU	KDU	K-DU ca-ju
7	MARACUJÁ	AUL	A-/-U-L ma-ra-cu-já
8	PITANGA	PILK	PI-L-K pi-tan-ga
9	MAMÃO	BAAKI	BA-AKI ma-mão
10	EU GOSTO DE UVA.	EU OSTO DI UVA	EU OSTO DI UVA / Eu gosto de uva

Fonte: Produção da autora.

A escrita silábica (tabela 2), com valor sonoro convencional de vogal e consoante, foi constatada apenas na palavra *maracujá* /A?UL/, faltando uma sílaba. Nas palavras silábico-alfabéticas BALA /BALA/, ABACAXI /ABAKX/, ABACATE /ABAKI/, CAJU /KDU/, PITANGA /PILK/, BANANA /BAAKI/, foram utilizadas duas formas de escrita: silábica, uma letra para cada sílaba; e alfabética, com sílabas correspondentes às sílabas das palavras que pretendia escrever.

Após ler CAJU /KΘ/, falou: “tem mais letra” e acrescentou a letra /D/, finalizando /KDU/. Na palavra MAMÃO /BAAKI/, a sílaba /BA/ pressupõe que o /B/ foi escrito com a intenção de representar /M/, pois é comum a troca de letras, e o /A/ representa a vogal de /MA/; a segunda letra /A/ representa a sílaba da palavra /MAMÃO/, finalizando com o acréscimo de /KI/.

Outra questão na escrita desse adolescente foi o uso da letra /K/, para representar a sílaba /KA/ nas palavras ABACAXI /**ABAKX**/ e ABACATE /**ABAKI**/, pela coincidência do som da letra /A/ estar incluída na sílaba /KA/. Ao ler o /K/, dá-se por satisfeito.

Apresentou uma escrita alfabética nas palavras /UVA/ e /MASA/ (maçã). Essa última apresenta falhas ortográficas: *maçã* foi escrita /MASA/ com /S/ e sem a acentuação gráfica, o til /~/ . Ao ler /MALA/, o aluno rasurou /~~MALA~~/ e disse que era um /S/ no lugar do /L/, escrevendo /MASA/. Incluímos, nessa categoria, a escrita da frase: /EU OSTO DI UVA/. Faltou a letra /G/, em “gosto”; a letra /E/ substituiria o /I/ em /DI/ e o uso do ponto final.

Esse aluno encontra-se silábico-alfabético, pela predominância de palavras nesse nível de escrita.

Tabela 3: Avaliação Final - produção espontânea

Nº	Texto	Produção	Leitura	
1	PÉ	PE	PE	pé
2	DEDO	DEDO	DE-DO	de-do
3	BOCA	BOKA	BO-KA	bo-ca
4	COTOVELO	COTOVO	CO-TO-V-O	co-to-ve-lo
5	CABEÇA	CABSA	CA-B-SA	ca-be-ça
6	MÃO	MÃO	MÃO	mão
7	BRAÇO	BRASO	BRA-SO	bra-ço
8	PERNA	PENA	PE-NA	per-na
9	BARRIGA	BAIGA	BA-I-GA	bar-ri-ga
10	O MEU DEDO DÓI MUITO	U MU DEDO DOI UO	U MU DEDO DOI UO / O meu dedo dói muito.	

Fonte: Produção da autora.

O texto acima (tabela 3) apresenta uma escrita alfabética para as palavras **DEDO** e **MÃO**, convencionalmente; e para PÉ /**PE**/ sem acento agudo, BOCA /**BOKA**/ com k, BRAÇO /**BRASO**/ com S e PERNA /**PENA**/ sem o R, com falhas ortográficas. Somente as palavras COTOVELO /**COTOVO**/, CABEÇA /**CABSA**/ e BARRIGA /**BAIGA**/ foram escritas de modo silábico-alfabético. Apesar dos problemas ortográficos na escrita desse aluno, o leitor consegue ler seu texto.

Na frase O meu dedo dói muito /U MU **DEDO DOI** UO/ escreveu /U/ para o início da frase /O/, faltou o /E/ na palavra /MEU/ e a palavra /DOI/ foi escrita sem acento agudo. Somente a palavra MUITO teve escrita silábica /UO/.

A troca de letras persiste, na leitura e na produção, devido às dificuldades de linguagem (dislexia) e ao atraso na alfabetização, durante esse longo tempo de escolaridade, pois acumulou problemas de aprendizagem pelo fato de não saber ler e escrever.

A evolução da sua escrita

No início das aulas, enquanto realizava uma atividade, ele expressou um sentimento preso em si, quando falou: “**É meu sonho aprender a ler!**”. E, mais adiante, em torno de três meses de aula, quando percebeu sua evolução na leitura de um poema, disse: “**Eu estou feliz porque eu estou indo longe!**”. E ao ser questionado sobre o que disse, explicou: “**Porque estou aprendendo!**”. Essas falas expressam o desejo de alfabetizar-se, mas, acima de tudo, ter a sensação de acreditar em si mesmo. Esses estudos foram marcados por tensões, visto que o aluno sempre foi muito cobrado por não saber ler e escrever durante tantos anos. Sair desse lugar de pressão e descrença da sua capacidade de aprender, e, ao mesmo tempo, lidar com a ansiedade por dominar a base alfabética, fará com que ele leve um certo tempo para reestruturar-se emocionalmente.

Karlos Eduardo passou do nível silábico /AEA/ (caneta) para o silábico-alfabético /ABAKI/ (abacate) e depois para alfabético /MÃO/, ou seja, lê e escreve convencionalmente. Esse avanço significativo foi resultado das aulas de alfabetização (leitura e produção) para aprender a ler e escrever, bem como do seu interesse, somado ao compromisso da sua avó com as aulas e as consultas dos profissionais da UNCISAL.

Uma etapa (in)conclusa

Enquanto aguardávamos o diagnóstico feito pela equipe de profissionais da UNCISAL, no período de 02.03.2024 a 31.08.2024, foram realizadas aulas de alfabetização, as quais resultaram no nível de escrita alfabética de K.E., o que significa saber ler e escrever. A próxima etapa será a ampliação desse investimento na alfabetização: estudo para uma decodificação mais fluente, o domínio das sílabas complexas (PERna, PASTel, CaRRoça, PêSSego, BRAço, fiLHOte, castaNHHA etc.), intervenção sobre a troca de letras durante a leitura e a produção (sistema de escrita alfabética) e a realização de práticas de leitura e produção para a sua formação de leitor e escrevente (letramento).

A constatação de sua escrita alfabética, em poucos meses, torna evidente que seu atraso em aprender a ler pode ser atribuído às falhas didático-pedagógicas relacionadas ao ensino da alfabetização nas escolas, uma falta de diálogo entre ensino e aprendizagem sobre a aquisição da linguagem escrita.

Na escola, os alunos precisam aprender, independentemente do patamar do conhecimento em que se encontram e dos problemas que apresentem no seu percurso escolar. Há estratégias didáticas de elaboração de atividades, de efetivação e de distribuição do tempo de aula para fazer intervenção no processo de aprendizagem e garantir que todos aprendam.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores / PROFA**: módulo 1 e módulo 2. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2001.

ESTÁCIO, Eliene Santos. Alfabetização: o texto no processo inicial de aquisição da escrita. *In*: LOPES, A. A.; BUARQUE, R. L.; ASSIS, Q. P. (org.). **Produção de textos na escola**: percursos da relação entre o sujeito e a língua(gem). Maceió: Edufal, 2011.

ESTÁCIO, Eliene Santos. Práticas de textualização: uma leitura das propostas de produção e dos dispositivos didáticos adotados para a escrita de textos. **Linha Mestra**, Campinas, ano XII, v. 12, n. 36. set-dez 2018, p. 423-432.. Disponível em: <file:///C:/Users/Est%C3%A1cio/Downloads/document.pdf>. Acesso em: 23 out 2025.

ESTÁCIO, Eliene Santos. Proposta de produção de poemas na aula de língua portuguesa: a relação entre as orientações didáticas e os manuscritos escolares. **Linha Mestra**, Campinas, v. 16, n. 46, p.1012-1024, jan. abr, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Est%C3%A1cio/Downloads/955-3710-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Est%C3%A1cio/Downloads/955-3710-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 04 out 2025.

ESTÁCIO, Eliene Santos. Análise das etapas de efetivação da proposta de produção de escrita de cartas. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas – Reduc**, 2023. p. 125-140. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/6-edicao-semester-1-2023?task=download.send&id=3497&catid=334&m=0>. Acesso em: 10 out 2025.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. at. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção da Nossa Época. v. 14).

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**: como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

Sobre a autora

Eliene Estácio Santos: Graduada em Pedagogia, Mestra e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem. Técnico-Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL). Atuação na área de aquisição de Linguagem escrita:

Recolhimento dos manuscritos escolares; Devolutiva de textos; Alfabetização e letramento; Leitura e produção escrita; Revisão de textos produzidos pelos alunos; Livro didático de português (leitura, produção de texto escrito, produção de texto oral, análise linguística).

E-mail: elieneestacio@hotmail.com

Recebido em: 23 de agosto de 2025

Aprovado em: 29 de novembro de 2025