



CADERNO CIENTÍFICO PIBID

**Intersecções entre Letras,
Psicopedagogia e Educação
Especial**

UVA ●

Pibid
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

UVA





EXPEDIENTE

Universidade Veiga de Almeida

Direção da Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação - Carlos Eduardo Soares
Canejo Pinheiro da Cunha

Coordenador Institucional PIBID UVA - Cleber Eduardo Karls

Organização - Anne Caroline de Moraes Santos e Cláudia Cristina Mendes Giesel

Apoio - Colégio Estadual Central do Brasil

Revisão - Barbara Morgado, Bianca Vieira Meirelles Dias Asselino, Geyza da Silva Pylro, Ingrid Pamella de Oliveira Casado Freire, Karolina Garcia Costa, Tatiane de Oliveira Rodrigues dos Santos e Martha Christina Lopes Pinho dos Anjos

Orientação - Português/Inglês: Cíntia Barrioli Souza Xavier, Aline Monteiro dos Santos Azeredo, Flavia Milagres Ballalai. Interdisciplinar: Luciana Arleu Vieira, João Paulo Melo Albuquerque, Flávia Counago Marques

Projeto Gráfico - Mariana Alves

Capa - Mariana Alves

M827c

Caderno científico PIBID: Intersecções entre Letras,
Psicopedagogia e Educação Especial / Anne Caroline de Moraes
Santos; Cláudia Cristina Mendes Giesel (org.) – 2026.
163 p. ; 30 cm.

Caderno Científico (Exclusivo NUP) – Universidade Veiga de
Almeida, Graduação em Letras Ead; Graduação em
Psicopedagogia; Graduação em Educação Especial, Rio de
Janeiro, RJ, 2026.

ISBN:978-65-02-29189-4

1. PIBID.2. Ensino.3. Formação docente.4. Escola. I. Santos, Anne
Caroline de Moraes. II. Giesel, Cláudia Cristina Mendes. III.
Universidade Veiga de Almeida. IV. Graduação em Letras Ead;
Graduação em Psicopedagogia; Graduação em Educação
Especial.

FCBU3589/2026



SUMÁRIO

➤	A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	6
➤	A FORMAÇÃO LEITORA EM INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: OBSTÁCULOS E ESTRATÉGIAS	22
➤	A IMPORTÂNCIA DE MATERIAIS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO QUE FARÃO VESTIBULARES: “LUDOLITERATURA: DESVENDANDO NARRATIVAS ATRAVÉS DE UM JOGO INTERATIVO”	34
➤	ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA.	40
➤	DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO	61
➤	DESCONECTANDO PARA RECONECTAR: CULTURA E LUDICIDADE ALIADAS AO SABER PARA MINIMIZAR O TEMPO DE EXPOSIÇÃO ÀS TELAS	77
➤	ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM TDAH: METODOLOGIAS CENTRADAS NA SINGULARIDADE	87
➤	ENTRE LEITURAS E AFETOS: CÍRCULOS LITERÁRIOS COMO ESTRATÉGIA DE REFORÇO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	97
➤	ESCAPE ROOM: ESTRATÉGIAS E APLICABILIDADE NO ENSINO PÚBLICO	112
➤	INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: O PAPEL DOS JOGOS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TRANSTORNOS NEURODIVERGENTES	126
➤	JOGOS LÚDICOS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	139
➤	MOTIVAÇÃO E AUTOPERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA	152



APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação acadêmica e compromisso social que apresentamos a presente obra, intitulada *Caderno Científico: Interseções entre Letras, Psicopedagogia e Educação Especial*. Este e-book constitui uma coletânea de artigos científicos, fruto das vivências, pesquisas e intervenções pedagógicas desenvolvidas por licenciandos e pesquisadores no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Veiga de Almeida, ao longo do ciclo 2024-2026. O Caderno materializa o diálogo entre a formação inicial universitária e o cotidiano do ensino público, consolidando a práxis como eixo norteador da transformação educacional.

Todas as investigações reunidas nesta obra têm como base a realidade vivenciada no Colégio Central do Brasil, localizado no bairro do Méier, no Rio de Janeiro. A imersão diária na comunidade escolar dessa instituição permitiu aos autores diagnosticar desafios prementes do ensino básico e, criticamente, elaborar propostas metodológicas inovadoras. As pesquisas aqui dispostas transitam de forma transdisciplinar pelas dimensões do Ensino de línguas, da Psicopedagogia e da Educação inclusiva, revelando a complexidade e a riqueza que emergem quando o saber acadêmico encontra a prática de sala de aula.

Os doze artigos que compõem este Caderno abordam temáticas contemporâneas, divididas em eixos articulados. No campo da linguagem e da literatura, analisam-se os obstáculos no ensino de língua inglesa, círculos de leitura afetuosos e o letramento literário no Ensino Médio. Sob a perspectiva da Educação Especial e da Psicopedagogia, discutem-se a construção da autonomia do estudante inclusivo, o ensino de leitura para alunos com TDAH, a atuação psicopedagógica nas neurodivergências, além da implementação de metodologias ativas e da ludicidade, como jogos pedagógicos, recursos assistivos, dinâmicas de *Escape Room* e estratégias para minimizar o tempo de exposição às telas.

Esperamos que a leitura deste e-book sirva como fonte de inspiração e consulta para professores, graduandos e gestores educacionais que acreditam em uma escola pública democrática, atenta às singularidades dos sujeitos e fundada no rigor científico e na afetividade.

Anne Morais e Cláudia Giesel



A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

THE CONSTRUCTION OF AUTONOMY IN THE CONTEXT OF SPECIAL EDUCATION

Bárbara Carvalho Nicolau da Silva
Camylle Cristinne Garcia Conceição Rodrigues
Danieli Almeida de Sousa
Uanderson Luis Gomes da Silva

RESUMO

A autonomia é um componente essencial no desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois promove independência, participação social e capacidade de tomada de decisões. No contexto da Educação Especial, essa dimensão adquire relevância singular, uma vez que possibilita aos estudantes com necessidades educacionais específicas o fortalecimento da autodeterminação e da inclusão. Além disso, a escola, em parceria com a família e a sociedade, constitui um espaço privilegiado para a construção da autonomia, desde que estruturada em práticas pedagógicas inclusivas e estratégias adequadas ao perfil de cada aluno. Nesse sentido, a Educação Especial configura-se como um campo multidisciplinar que articula profissionais, recursos e metodologias capazes de ampliar as potencialidades dos estudantes e reduzir barreiras ao seu desenvolvimento. Conforme destacam Mantoan (2003), Carvalho (2004) e Miranda (2007), práticas pedagógicas bem planejadas são fundamentais para promover tanto a autonomia quanto a inclusão. Dessa forma, o presente estudo busca refletir sobre como tais práticas podem empoderar os alunos, considerando políticas educacionais recentes que reafirmam o direito à inclusão social e acadêmica, reconhecendo-os como sujeitos ativos e capazes de construir e reconstruir sua própria história.

Palavras-chave: autonomia, Educação Especial, inclusão, desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas, autodeterminação.

ABSTRACT

Autonomy is an essential component in the development of children and adolescents, as it promotes independence, social participation, and decision-making skills. In the context of Special Education, this dimension acquires unique relevance, as it enables students with specific educational needs to strengthen self-determination and inclusion. Furthermore, the school, in partnership with families and society, constitutes a privileged space for building autonomy, provided it is structured on inclusive pedagogical practices and strategies tailored to each student's profile. In this sense, Special Education is a multidisciplinary field that combines professionals, resources, and methodologies capable of expanding students' potential and reducing barriers to their development. As highlighted by Mantoan (2003), Carvalho (2004), and Miranda (2007), well-planned pedagogical practices are fundamental to promoting both autonomy and inclusion. Thus, this study seeks to reflect on how such practices can empower students, considering recent educational policies that reaffirm the right to social and academic inclusion, recognizing them as active subjects capable of constructing and reconstructing their own history.

Keywords: autonomy, special education, inclusion, child development, pedagogical practices, self-determination.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, a autonomia se apresenta como um elemento central no desenvolvimento humano, pois vai além da capacidade de tomar decisões independentes, visto que envolve a habilidade de refletir, legitimar regras e valores próprios, participar ativamente da sociedade e exercer a cidadania de forma consciente. No contexto da Educação Especial, promover essa autonomia significa criar condições para que estudantes com necessidades educacionais específicas desenvolvam independência, superem barreiras e ampliem suas competências, fortalecendo sua participação no ambiente escolar e na sociedade.

Nesse sentido, garantir a autonomia exige compreender os fundamentos legais e conceituais que sustentam a educação inclusiva. No Brasil, marcos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) asseguram o direito de todos à educação e orientam práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e respeitam as singularidades de cada estudante. Autores como Mantoan, Carvalho e Miranda reforçam que políticas e princípios bem estruturados fundamentam práticas educacionais inclusivas capazes de promover protagonismo e independência dos alunos.

Além disso, o desenvolvimento da autonomia depende de recursos pedagógicos que facilitem o aprendizado e a participação efetiva dos estudantes. Tecnologias assistivas, por exemplo, funcionam como instrumentos estratégicos para apoiar a aprendizagem, ampliar o acesso ao currículo e fortalecer a capacidade de tomada de decisões. Seu uso permite não apenas superar barreiras físicas ou cognitivas, mas também criar oportunidades para que os alunos exerçam escolhas conscientes, desenvolvam habilidades críticas e ampliem sua autodeterminação.

Ademais, o fortalecimento da autonomia se manifesta em práticas escolares inclusivas, nas quais professores, famílias e comunidade colaboram para criar ambientes educativos que respeitem e potencializam as capacidades de cada aluno. A observação de experiências pedagógicas reais revela como estratégias adaptadas, o uso de tecnologias assistivas e a articulação entre teoria e prática podem promover aprendizagens significativas e aumentar o protagonismo dos estudantes da Educação Especial. Projetos didáticos que integram recursos, metodologias e atenção às necessidades individuais tornam-se, assim, instrumentos poderosos para empoderar alunos e favorecer a inclusão efetiva.

Diante disso, o presente estudo busca analisar como práticas pedagógicas e recursos educacionais, fundamentados em políticas inclusivas e estratégias adaptadas, contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com necessidades especiais. A pesquisa surge a partir da participação dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Estadual Central do Brasil, localizado na zona norte do Rio de Janeiro, onde foram desenvolvidas ações pedagógicas inclusivas junto aos alunos da Educação Especial. Ao articular bases teóricas, abordagens legais, tecnologias assistivas e experiências escolares concretas vivenciadas no cotidiano da escola, pretende-se oferecer uma reflexão abrangente sobre caminhos que possibilitem uma educação inclusiva, equitativa e transformadora, na qual cada estudante seja reconhecido como sujeito de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA, LEGISLAÇÃO E DESAFIOS

A inclusão escolar no Brasil é fruto de um processo histórico permeado por disputas sociais, políticas e epistemológicas em torno do direito à educação e da concepção de deficiência. Os movimentos e as lutas por reconhecimento das pessoas com deficiência têm sido, desde meados do século XX, palco de intensos debates acerca da função social da escola e do papel do Estado na promoção da equidade. Na década de 1950, por exemplo, a criação e expansão de instituições filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), representaram os primeiros esforços organizados voltados ao atendimento educacional especializado. No entanto, tais iniciativas, embora pioneiras, reforçavam um modelo assistencialista e segregador, no qual o aluno com deficiência era tratado como sujeito de caridade e não como cidadão de direitos.

O reconhecimento da Educação Especial como política pública surgiu apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/1961), que utilizava a nomenclatura “excepcionais” e previa o atendimento em escolas comuns ou instituições particulares subsidiadas pelo poder público. Apesar de representar um avanço legal, a legislação ainda reproduzia uma lógica de separação, tratando a deficiência como anormalidade a ser corrigida e não como parte da diversidade humana. Na década de 1970, o Estado buscou institucionalizar essa área com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável por elaborar os Planos Setoriais I e II (1972 e 1975). Embora o discurso oficial passasse a mencionar integração, o enfoque predominante ainda

era terapêutico e reabilitador, evidenciando a dificuldade em compreender a escola como espaço de inclusão genuína.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco na consolidação dos direitos educacionais ao estabelecer, no artigo 208, o “atendimento educacional especializado” como dever do Estado. Diferentemente das políticas anteriores, a Carta Magna inscreveu a Educação Especial no campo da cidadania e da universalização do ensino, articulando-a aos princípios da igualdade e da dignidade humana (Brasil, 1988). Contudo, sua efetivação exigiria novas regulamentações e uma profunda reestruturação das práticas pedagógicas e administrativas das instituições escolares. Nesse contexto, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) redefiniu a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, devendo ser ofertada, preferencialmente, na rede regular. Essa mudança coincidiu com o impacto da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), documento que orientou políticas educacionais em diversos países e defendeu a escola inclusiva como espaço de convivência na diversidade.

A partir daí, o discurso da integração cedeu lugar, ao menos conceitualmente, ao paradigma da inclusão. Essa transição implicou deslocar o foco do aluno, antes considerado problema individual, para o sistema educacional e suas barreiras atitudinais, curriculares e estruturais. Ainda assim, as práticas escolares brasileiras continuaram tensionadas entre avanços normativos e resistências culturais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) buscou consolidar o direito à educação inclusiva, assegurando que o ensino fosse acessível, participativo e orientado ao desenvolvimento máximo das potencialidades de cada estudante. O artigo 27 dessa lei reafirma a necessidade de eliminar obstáculos que impeçam o acesso, a permanência e a aprendizagem, reconhecendo o papel da escola na promoção da autonomia e da cidadania (Brasil, 2015). Entretanto, a distância entre a legislação e a realidade escolar permanece expressiva, o que revela o caráter contraditório das políticas públicas no contexto brasileiro.

O Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, reacendeu o debate sobre retrocessos e avanços na área. Para Silva e Almeida (2020), a normativa introduz ambiguidade ao possibilitar o retorno de práticas segregadoras sob o argumento da adequação às “necessidades específicas” dos estudantes. Tal perspectiva ameaça conquistas históricas, ao relativizar o princípio da convivência em ambientes educacionais inclusivos e reatualizar o discurso da incapacidade. Dessa forma, a efetividade das políticas de inclusão depende não apenas da normatização, mas também da formação crítica dos educadores, do

comprometimento das redes de ensino e da consolidação de práticas pedagógicas que valorizem a diferença como princípio educativo, e não como obstáculo.

Como destacam Mantoan (2003) e Carvalho (2004), a inclusão não se reduz à presença física do aluno com deficiência na escola, mas envolve uma transformação epistemológica do próprio conceito de ensino. Exige-se, portanto, um projeto pedagógico que garanta participação ativa, aprendizagem significativa e respeito à diversidade. Para isso, a formação continuada dos professores, as adaptações curriculares e a sensibilização da comunidade escolar são condições indispensáveis para o rompimento de práticas excludentes. Miranda (2007) complementa essa visão ao defender uma abordagem multidisciplinar que integre profissionais de diferentes áreas na construção de estratégias pedagógicas adequadas às singularidades de cada estudante. Tais práticas, quando bem articuladas, promovem não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a autonomia e o protagonismo dos alunos, tornando a escola um espaço efetivamente democrático, equitativo e acessível a todos.

Portanto, compreender os fundamentos da inclusão escolar requer analisar criticamente a trajetória histórica e normativa que sustenta esse processo. Se, por um lado, as legislações brasileiras expressam avanços significativos no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, por outro, revelam contradições entre o ideal jurídico e as condições concretas de implementação. A inclusão, nesse sentido, permanece como um campo de disputa simbólica e política que desafia as instituições educacionais a repensarem seus valores, suas metodologias e, sobretudo, suas concepções de ser humano e de sociedade.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS, AUTONOMIA E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A promoção da autonomia estudantil constitui um dos pilares fundamentais da educação inclusiva, exigindo estratégias pedagógicas que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos e considerem a singularidade de cada estudante. Segundo Mantoan (2003), estratégias eficazes devem articular a participação ativa, a tomada de decisão e o desenvolvimento de competências críticas, de modo a permitir que o aluno construa o conhecimento de forma autônoma. Essa perspectiva rompe com os modelos tradicionais de ensino centrados exclusivamente no professor, ao reconhecer que a aprendizagem significativa depende diretamente da capacidade do estudante de participar e refletir sobre o próprio processo educativo. Nesse sentido, Carvalho (2004) destaca que a inclusão de

estudantes com diferentes perfis — incluindo pessoas com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento — demanda atividades diversificadas, recursos multimodais e metodologias colaborativas. Complementando essa visão, Miranda (2007) defende o uso de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de aula invertida e Gamificação, pois essas práticas permitem que os alunos se tornem coautores do conhecimento, fortalecendo o protagonismo, a reflexão crítica e a participação consciente no processo educativo.

Nessa mesma direção, as tecnologias desempenham papel estratégico na consolidação da autonomia e da inclusão. A Tecnologia Assistiva e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) contribuem para o desenvolvimento cognitivo, a criatividade e, sobretudo, a autoconfiança dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Oliveira (2015) ressalta que o acesso a essas tecnologias é essencial para a formação de competências complexas e para a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Quando integradas a metodologias ativas e ao planejamento pedagógico, tais ferramentas potencializam a eficácia da inclusão e reforçam a construção da autonomia estudantil. Contudo, a efetividade dessas práticas não depende apenas de recursos tecnológicos, mas também da articulação entre escola, família e comunidade. Silva e Almeida (2020) apontam que o envolvimento coletivo de diferentes atores educacionais cria um ambiente de suporte mais amplo, favorecendo o reconhecimento das potencialidades dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneira integrada.

Nesse contexto, a formação docente assume um papel central na efetivação de uma educação inclusiva e transformadora. A preparação do educador deve aliar competência técnica, conhecimento pedagógico e compromisso ético-político, capacitando-o a atuar de forma crítica e reflexiva diante da diversidade presente nas salas de aula. Historicamente, a formação docente no Brasil mostrou-se fragmentada, separando o domínio de conteúdo da formação pedagógica, o que limitou a capacidade dos professores de atender às necessidades específicas de seus alunos. Superar essa lacuna requer a integração de tecnologias assistivas, práticas pedagógicas adaptativas e uma postura reflexiva constante. Dessa forma, o professor torna-se um mediador essencial para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil. Além disso, sua competência técnica deve estar indissociavelmente articulada a um compromisso social e político, compreendendo a escola como espaço de construção de cidadania, equidade e justiça social. Assim, a formação docente não apenas sustenta a inclusão, mas também a transforma em um processo de emancipação e aprendizado significativo.

Entretanto, a análise da inclusão escolar não pode ser desvinculada do contexto social e político em que ela se insere. Bauman (2000) alerta que as políticas neoliberais tendem a moldar o indivíduo para maior mobilidade e flexibilidade, promovendo uma inclusão meramente formal, que nem sempre resulta em emancipação real. Sob essa ótica, a inclusão pode ser apropriada como instrumento de governança, orientando comportamentos de acordo com interesses externos e enfraquecendo o potencial emancipatório da educação. É fundamental, portanto, compreender a constituição do sujeito em sua dimensão histórica e social, questionando práticas naturalizadas e refletindo sobre o modo como o sistema educacional influencia a formação dos indivíduos. Perguntas como “O que estão fazendo de nós?”, “O que estamos fazendo de nós mesmos?” e “Como podemos agir de forma diferente?” convidam à reflexão sobre uma inclusão que vá além do acesso físico e da adaptação de recursos, promovendo uma verdadeira autonomia crítica e resistência às normativas neoliberais.

Dessa forma, tecnologias assistivas, estratégias pedagógicas e formação docente crítica configuram-se como instrumentos complementares na promoção de uma educação inclusiva e emancipatória. Quando articuladas de maneira consciente, essas dimensões permitem que a escola se torne um espaço de aprendizagem, participação e justiça social. Portanto, ao integrar metodologias ativas, recursos tecnológicos, envolvimento familiar e comunitário, e uma formação docente comprometida com a reflexão crítica, a inclusão escolar revela-se um processo contínuo e multidimensional. Essa perspectiva crítica fortalece a compreensão de que a inclusão não é apenas um dever legal ou técnico, mas também um compromisso político e ético, exigindo que todos os envolvidos no processo educativo atuem de forma consciente e colaborativa para consolidar a autonomia, o protagonismo e a equidade no ambiente escolar.

EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO E ANÁLISE DOS DESAFIOS VIVENCIADOS

Contextualização da Instituição

O Colégio Estadual Central do Brasil está localizado no bairro do Méier, na zona Norte do Rio de Janeiro, inserido em uma região tradicionalmente residencial e de intenso movimento comercial. Trata-se de uma instituição de grande porte dentro da rede estadual, atendendo 1.027 estudantes distribuídos nos turnos da manhã (502 alunos), tarde (395) e noite (230). O corpo docente é composto por 100 professores, além de uma equipe

pedagógica integrada por um diretor geral, dois diretores adjuntos, dois coordenadores pedagógicos, um orientador pedagógico e um secretário escolar.

A infraestrutura física da escola é considerada um diferencial positivo em relação a outras unidades da rede. O colégio dispõe de múltiplas salas de aula, auditório, biblioteca, quadra poliesportiva, copa, refeitório, sala maker e uma horta ampla, utilizada como espaço pedagógico interdisciplinar, promovendo atividades práticas e de contato com o meio ambiente. O setor administrativo é composto por direção, coordenação, secretaria, sala dos professores e setor financeiro, o que contribui para um ambiente organizacional funcional e bem estruturado.

O perfil discente é diverso do ponto de vista sociocultural, refletindo a heterogeneidade do bairro e seu entorno. As turmas apresentam média de 35 alunos por sala, com variações entre 26 e 44 estudantes. Destaca-se a presença de alunos com deficiência (PCDs) em proporções que variam de 5% a 20%, chegando a casos como o da turma 1002, em que 6 dos 40 estudantes (15%) são PCDs. Esse dado revela o compromisso da escola com a matrícula inclusiva, embora também exponha os desafios decorrentes da alta densidade de alunos por turma. Outro aspecto relevante é o baixo índice de participação familiar, estimado entre 20% e 30% dos responsáveis, fator que impacta diretamente no acompanhamento pedagógico e emocional dos estudantes.

Fundamento Metodológico

A abordagem metodológica adotada neste estudo é de natureza qualitativa, com foco na análise de práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no contexto escolar. O percurso investigativo partiu da observação direta das atividades realizadas pelos bolsistas do PIBID junto aos estudantes da Educação Especial, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no Colégio Estadual Central do Brasil.

As ações foram acompanhadas em tempo real, com registro sistemático das interações, estratégias utilizadas, reações dos alunos e mediações pedagógicas. A coleta de dados ocorreu por meio de relatos reflexivos dos bolsistas, registros fotográficos, anotações de campo e conversas informais com professores e estudantes. A triangulação dessas fontes permitiu uma compreensão mais ampla e contextualizada das experiências vivenciadas.

A análise seguiu uma lógica interpretativa, buscando identificar elementos que favorecem ou dificultam a promoção da autonomia dos alunos com necessidades educacionais específicas. As atividades foram examinadas à luz de referenciais teóricos como Ausubel (2003), Vygotsky (1998), Mantoan (2006) e Schwartzman (2011), permitindo

relacionar os dados empíricos com conceitos como aprendizagem significativa, mediação, protagonismo e inclusão.

A partir dessa análise, foram sistematizadas as contribuições pedagógicas das práticas desenvolvidas, bem como os principais desafios enfrentados pela escola — como ausência de sala de recursos, escassez de mediadores, turmas numerosas e baixa participação familiar — que serão discutidos nas seções seguintes.

AÇÕES DO PIBID E O FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A presença dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Estadual Central do Brasil tem se configurado como um importante elemento de inovação e apoio pedagógico, contribuindo para o fortalecimento das práticas inclusivas e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar dos desafios enfrentados pela escola, como a escassez de mediadores, ausência de uma sala de recurso e o alto número de alunos por turma, as ações promovidas pelos pibidianos demonstraram que a criatividade e o compromisso docente podem gerar experiências educativas inclusivas significativas e transformadoras.

Atividade do “Mercadinho Escolar”

A atividade intitulada “Mercadinho Escolar” foi desenvolvida de forma interdisciplinar, integrando os componentes de Matemática, Língua Portuguesa e Educação Financeira, com o objetivo de favorecer a aprendizagem significativa por meio de uma situação prática e contextualizada. Os estudantes receberam cartões simbólicos, notas e moedas confeccionadas em papel, além de encartes de supermercados, simulando um ambiente real de compra e venda. Essa proposta estimulou a autonomia, o raciocínio lógico, a leitura interpretativa e o planejamento financeiro, aproximando o aprendizado da vivência cotidiana. Conforme Ausubel (2003), a aprendizagem torna-se significativa quando o novo conteúdo se relaciona de maneira não arbitrária com os conhecimentos prévios do aluno, o que ocorreu ao trabalhar conceitos matemáticos e linguísticos em um contexto familiar e funcional.

Nesse sentido, ao aplicar a atividade, buscou-se ir além da simples memorização de conteúdos, incentivando os alunos a refletirem sobre suas escolhas e estratégias de compra. Cada participante foi desafiado a planejar suas compras de acordo com o valor disponível, o

que exigiu tomada de decisão, comparação de preços e priorização de necessidades. Essa abordagem prática promoveu o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, ao mesmo tempo em que fortaleceu noções de consumo consciente e responsabilidade financeira. A aprendizagem, portanto, aconteceu por meio da interação com o meio e com os colegas, o que remete à teoria socio interacionista de Vygotsky (1998), segundo a qual o desenvolvimento cognitivo e social é potencializado pela mediação e pelas relações interpessoais. Assim, a cooperação entre os estudantes durante a simulação permitiu o compartilhamento de saberes e a construção coletiva do conhecimento, tornando o processo de ensino mais dinâmico e participativo.

Além desse aspecto formativo, a experiência destacou-se, ao garantir a participação efetiva dos alunos com deficiência (PCDs), especialmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses estudantes foram auxiliados por colegas e bolsistas em tarefas como o manuseio de materiais, leitura de encartes e contagem do dinheiro, o que favoreceu a interação social e o respeito às diferenças. De acordo com Mantoan (2006), a escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza a diversidade como parte constitutiva do processo educativo, criando oportunidades equitativas de aprendizagem para todos. Nessa perspectiva, conforme destaca Schwartzman (2011), alunos com TEA se beneficiam de práticas estruturadas, previsíveis e com apoio visual, características presentes na atividade do mercadinho, que envolveu o uso de materiais concretos e situações reais, contribuindo para a compreensão e a participação ativa desses estudantes.

Dessa forma, observa-se que o “Mercadinho Escolar” constituiu uma prática pedagógica que uniu teoria e prática, ensino e inclusão. Ao articular conteúdos curriculares com vivências cotidianas, a atividade possibilitou a todos os alunos o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, respeitando as individualidades e promovendo a cooperação. Fundamentada nas teorias de Ausubel (2003), Vygotsky (1998), Mantoan (2006) e Schwartzman (2011), a experiência demonstrou que o ensino contextualizado e colaborativo é capaz de unir o aprendizado acadêmico ao desenvolvimento humano, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que tornem a escola um espaço verdadeiramente inclusivo, participativo e transformador.

O Jogo do “Adedonha” como Estratégia Lúdica de Aprendizagem

Outra prática significativa desenvolvida com os estudantes foi a adaptação do tradicional jogo do “Adedonha” (também conhecido como Stop) para fins pedagógicos com os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora a dinâmica seja geralmente

utilizada de forma recreativa, os bolsistas a transformaram em uma ferramenta de aprendizagem linguística e cognitiva, com foco no desenvolvimento da linguagem, da memória e da atenção. A contextualização da brincadeira em um ambiente de ensino permitiu que os alunos relacionassem conteúdos já trabalhados em sala às atividades lúdicas, favorecendo a aprendizagem significativa, como aponta Ausubel (2003), ao afirmar que o aprendizado se consolida quando novos conhecimentos se conectam de forma relevante com o que o aluno já sabe.

Para isso, os organizadores adaptaram o jogo de modo que as categorias contemplassem conteúdos curriculares, como nomes próprios, objetos, animais, alimentos, verbos e adjetivos, entre outros. As rodadas foram conduzidas de maneira estruturada, com regras claras e mediação atenta às necessidades dos estudantes com deficiência, garantindo que todos pudessem participar ativamente. Segundo Vygotsky (1998), a mediação do outro e a interação social são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, especialmente quando se trata de alunos com diferentes níveis de habilidades, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, a dinâmica favoreceu a cooperação e o engajamento coletivo, permitindo a construção compartilhada do conhecimento.

Durante a execução, observou-se que os alunos apresentaram alto nível de engajamento, entusiasmo e colaboração, fortalecendo não apenas habilidades cognitivas, como memória e raciocínio linguístico, mas também competências socioemocionais, incluindo autoconfiança, respeito e escuta ativa. O caráter lúdico da proposta foi determinante para reduzir a resistência de alguns estudantes em atividades mais formais, demonstrando que a integração de jogos pedagógicos ao ensino promove um ambiente motivador e inclusivo. Conforme Mantoan (2006), práticas que valorizam a diversidade e a participação equitativa de todos os alunos contribuem para a efetiva inclusão e para o fortalecimento das potencialidades individuais.

Atividades de Leitura com jogo da memória de palavras e figuras

Uma das estratégias pedagógicas adotadas para o desenvolvimento da leitura e ampliação do vocabulário foi a utilização do jogo da memória com palavras e figuras, no qual os alunos precisavam relacionar cartas contendo palavras escritas às suas respectivas imagens. Essa dinâmica proporcionou um ambiente lúdico e estimulante, no qual conceitos abstratos se tornaram concretos por meio da associação visual e semântica. De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando os novos conhecimentos se conectam de forma relevante com os saberes prévios do aluno, sendo fortalecida por recursos

visuais e contextos familiarizados, o que contribui para a retenção de informações e para a compreensão leitora. A atividade também incentivou a atenção, a memória de trabalho e a capacidade de observação, tornando o processo de aprendizagem mais ativo e participativo.

Para potencializar os efeitos da atividade, o desenvolvimento foi planejado de forma a garantir a inclusão e a participação de todos os estudantes, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que ainda não foram alfabetizados. Os professores e bolsistas mediarão as interações, orientando os alunos na correspondência entre palavras e imagens e incentivando a cooperação entre colegas. Nesse contexto, a abordagem socio interacionista de Vygotsky (1998) se tornou evidente, uma vez que a aprendizagem se potencializa quando mediada por outros e realizada em situações sociais significativas. A dinâmica colaborativa permitiu que os estudantes compartilhassem estratégias, dialogassem sobre significados e se apoiassem mutuamente, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades socioemocionais, como empatia, respeito às diferenças e autoconfiança. Essa mediação inclusiva serviu como ponte entre o aprendizado individual e coletivo, mostrando que a interação social é elemento central para a construção do conhecimento.

Além disso, o caráter lúdico do jogo reforçou o engajamento dos alunos e tornou o aprendizado mais motivador e prazeroso, funcionando como um elo entre o conteúdo trabalhado e o interesse dos estudantes. A alternância entre desafio e diversão estimulou a concentração, a persistência e a autonomia, ao mesmo tempo em que favoreceu a internalização do vocabulário e a associação entre palavras e imagens. Sob essa perspectiva, a prática evidencia que a aprendizagem se torna mais significativa quando contextualizada, interativa e adaptada às necessidades individuais, integrando aspectos cognitivos e socioemocionais. Assim, o jogo da memória demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover leitura, vocabulário e desenvolvimento integral dos alunos, reafirmando a importância de práticas lúdicas, inclusivas e mediadas (Ausubel, 2003; Vygotsky, 1998; Mantoan, 2006).

Síntese das Contribuições

As experiências relatadas evidenciam que o trabalho dos bolsistas PIBID no Colégio Estadual Central do Brasil ultrapassou a dimensão do apoio pedagógico, configurando-se como um exercício prático de transformação do cotidiano escolar. Por meio de atividades criativas, acessíveis e interativas, foi possível desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, valorizando a diversidade e promovendo a autonomia dos estudantes, independentemente das barreiras institucionais existentes.

Essas ações demonstram que, mesmo em contextos desafiadores, a formação docente em serviço, aliada ao olhar sensível e à experimentação pedagógica, pode produzir efeitos concretos na construção de uma escola mais inclusiva, democrática e significativa para todos os seus sujeitos.

DESAFIOS, LACUNAS E PERSPECTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A análise das práticas pedagógicas e das ações desenvolvidas no Colégio Estadual Central do Brasil evidencia avanços significativos rumo à construção de uma escola mais inclusiva e democrática. Entretanto, vale ressaltar que a efetivação plena desses princípios ainda enfrenta barreiras institucionais, estruturais e formativas que limitam a consolidação de um ambiente verdadeiramente equitativo e colaborativo.

Barreiras Institucionais e Organizacionais

Entre os principais desafios identificados, destaca-se a escassez de profissionais especializados, em especial mediadores e cuidadores, que possam oferecer suporte adequado aos alunos com deficiência. Cabe ressaltar que, no Colégio Estadual Central do Brasil, atuam apenas quatro mediadoras: três no turno da manhã e uma no turno da tarde, sendo esta última especializada em Libras.

Considerando o número expressivo de estudantes com necessidades educacionais específicas distribuídos em diferentes turmas e turnos, esse quantitativo revela-se insuficiente para atender de forma individualizada e contínua às demandas pedagógicas e de acessibilidade. A ausência de um número adequado de profissionais sobrecarrega os professores regentes, que, apesar de demonstrarem empenho, encontram dificuldades para conciliar o atendimento às necessidades específicas de cada estudante com as exigências curriculares das turmas numerosas.

Além disso, a burocratização dos processos administrativos e a falta de articulação entre diferentes setores da rede estadual dificultam a implementação de políticas inclusivas mais consistentes. Em muitos casos, a escola precisa buscar soluções autônomas para demandas que exigiam apoio técnico e institucional mais estruturado, o que evidencia uma lacuna entre o discurso da inclusão e as condições reais de sua operacionalização.

Outro fator institucional importante é a baixa participação das famílias, cuja presença nas atividades escolares varia entre 20% e 30% dos responsáveis. Essa limitação compromete

a construção de uma rede de apoio efetiva entre escola, comunidade e alunos, dificultando a continuidade das ações inclusivas fora do ambiente escolar.

Limitações de Infraestrutura e Recursos

Embora o Colégio Estadual Central do Brasil apresente infraestrutura física privilegiada em comparação a outras escolas da rede, contando com salas amplas, biblioteca, auditório, quadra, sala maker e horta pedagógica, ainda existem desafios relacionados à acessibilidade e adequação de recursos, como por exemplo a ausência de uma sala de recursos.

Nem todos os espaços estão plenamente adaptados para garantir a mobilidade e o conforto dos estudantes com deficiência física, e a escassez de recursos tecnológicos assistivos limita o uso de ferramentas que poderiam ampliar as possibilidades de aprendizagem para alunos com deficiência visual, auditiva ou intelectual.

Ademais, o número elevado de estudantes por turma (chegando a 44 alunos em alguns casos) restringe o potencial das práticas inclusivas, reduzindo o tempo de atenção individualizada e dificultando a personalização das metodologias de ensino. A sobrecarga de trabalho docente também é um aspecto relevante, uma vez que a multiplicidade de funções e a falta de apoio técnico impactam diretamente na qualidade do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou que a promoção da autonomia dos estudantes da Educação Especial é fundamental para o fortalecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva. Mais do que garantir acesso e permanência, é preciso criar condições para que todos participem ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo competências que favoreçam a independência, a autoconfiança e a cidadania.

A análise teórica e prática mostrou que, embora o Brasil possua um conjunto de leis e políticas que asseguram o direito à educação inclusiva, ainda persistem desafios significativos para sua efetivação. Entre eles, destacam-se a falta de formação docente específica, a carência de profissionais de apoio, a limitação de recursos tecnológicos e as barreiras estruturais e atitudinais presentes nas instituições de ensino.

As experiências vivenciadas no Colégio Estadual Central do Brasil, em parceria com o PIBID, confirmaram que práticas pedagógicas criativas e acessíveis, como o “mercado escolar” e o jogo “Adedonha” adaptado, podem promover aprendizagens significativas,

fortalecer vínculos e estimular o protagonismo dos estudantes. Tais ações demonstram que a inclusão é possível quando há intencionalidade pedagógica, sensibilidade e compromisso coletivo.

Conclui-se que a autonomia na Educação Especial não depende apenas de recursos materiais, mas de uma mudança de concepção sobre ensino e aprendizagem. É necessário investir em formação continuada, no uso de tecnologias assistivas e no diálogo entre escola, família e comunidade, garantindo que todos os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, capazes de aprender, decidir e participar plenamente da vida escolar e social.

REFERÊNCIAS

ALIAS, Gabriela. **Desenvolvimento da aprendizagem na educação especial**: princípios, fundamentos e procedimentos na educação inclusiva. Porto Alegre: +A Educação - Cengage Learning Brasil, 2016. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522123544/>. Acesso em: 13 mai. 2026.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**: sobre a miséria do indivíduo no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 mai. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 13 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 13 mai. 2026.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mai. 2026.

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, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 mai. 2026.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTELAR, W. A. S.; GARCIA, D. I. B.; LIBANIO, F. C. O uso das tecnologias com o público-alvo da Educação Especial no contexto educacional inclusivo. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24668>. Acesso em: 13 mai. 2026.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas**: avanços e desafios. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 13 mai. 2026.

MAKIDA-DYONISIO, C.; MARTINIC, S.; GIMENEZ, R. Prática Pedagógica, Contextos Físicos e Sociais: Implicações Para a Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HPCfWMfDGq4CdVwtrZpKBcB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 mai. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MIRANDA, A. A. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, C. R. A. DE.; MELLO, E. M. B. Recontextualização do Texto da Política de Inclusão de Estudantes com Deficiência: os (Des)Caminhos da Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0061>. Acesso em: 13 mai. 2026.

OLIVEIRA, D. S. **Tecnologias digitais e inclusão escolar**. São Paulo: Cortez, 2015.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do espectro autista: conceitos e generalidades. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 85, p. 233-240, 2011.

SILVA, A. P.; ALMEIDA, C. R. Políticas de inclusão e seus desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 455–470, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



A FORMAÇÃO LEITORA EM INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: OBSTÁCULOS E ESTRATÉGIAS

READING DEVELOPMENT IN ENGLISH IN PUBLIC SCHOOLS: OBSTACLES AND STRATEGIES

Ana Clara Côrtes de Oliveira Galvão
Andresa Raissa da Silva M.
Ester Caroline Cardoso Alves
Gabrielle Ferreira de Assunção
Ligiane Santos da Silva

RESUMO

Este artigo propõe uma análise qualitativa dos desafios para a formação leitora em inglês no contexto da escola pública, com ênfase nos estudantes com deficiência (PCD). A partir dessa perspectiva, essa pesquisa busca discutir estratégias de incentivo à leitura em inglês que podem ser feitas a partir de materiais digitais, capazes de promover o multiletramento e favorecer o processo de aprendizagem. Além disso, aborda-se o papel da língua inglesa como ferramenta de inclusão social e desenvolvimento da autonomia, possibilitando a compreensão de diferentes contextos culturais e aprendizado contínuo. A pesquisa baseia-se em um estudo de caso que retrata experiências concretas vivenciadas no ambiente escolar, a partir das quais foram analisados e discutidos os resultados obtidos.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Multiletramento. Desenvolvimento da Autonomia.

ABSTRACT

This article proposes a qualitative analysis of the challenges to English reading development in the context of public schools, with an emphasis on students with disabilities (PWD). From this perspective, this research seeks to discuss strategies for encouraging reading in English that can be implemented using digital materials, capable of promoting multiliteracy and favoring the learning process. Furthermore, it addresses the role of the English language as a tool for social inclusion and the development of autonomy, enabling the understanding of different cultural contexts and continuous learning. The research is based on a case study that portrays concrete experiences lived in the school environment, from which the results obtained were analyzed and discussed.

Keywords: Inclusive Education. Multiliteracy. Development of Autonomy.

INTRODUÇÃO

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO LEITORA EM INGLÊS NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: ÊNFASE NOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA (PCD)

O processo de formação leitora em língua inglesa na escola pública revela-se particularmente desafiador ao pensar-se na forma de direcionamento a estudantes com deficiência. Frequentemente, alunos PCD apresentam lacunas significativas no que diz respeito a habilidades e competências que deveriam ser aperfeiçoadas durante o ciclo da educação básica. A partir disso, dificulta-se a implementação de atividades e conteúdos curriculares referentes à língua de forma plena, pois a base linguística para que esses estudantes sejam capazes compreender e pensar criticamente sobre as estruturas linguísticas estudadas ainda não foi firmada.

Ao falar-se sobre educação inclusiva, esta teve seu marco inicial na constituição de 1988 através do artigo 208, que prevê o atendimento educacional especializado a alunos PCD nas redes pública e regular de ensino, por parte do Estado (BRASIL, 1988). O decreto nº6.949, de 25 de agosto de 2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, complementando as políticas públicas para a inclusão de alunos PCD nas atividades pedagógicas, fundamentadas no princípio dos direitos humanos de “educação para todos” (BRASIL, 1988). O artigo 2 do decreto descreve que:

Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (BRASIL, 1988, art. 2º)

Contudo, no cenário prático da educação, principalmente ao tratar-se da educação pública, a falta de recursos, infraestrutura e profissionais especializados e muitas vezes, da ausência de diagnósticos, culmina na dificuldade, ou muitas vezes, negligenciamento da inclusão de alunos PCD (Weber e Rocha, 2024). Isto porque, mesmo que professores se empenhem para cumprir seu papel como educadores, o profissional da educação não é capaz de suprir as necessidades causadas por falhas sistemáticas, que por sua vez inibem a capacidade de alunos deficientes de se desenvolverem completamente.

A dificuldade do desenvolvimento dos alunos PCD provém frequentemente de diagnósticos tardios, que dificultam a adaptação de conteúdo para que sejam direcionados aos alunos considerando suas dificuldades de aprendizado (Weber e Rocha, 2024). A falta de personalização do ensino resulta na falta de desenvolvimento da consciência metalinguística, habilidade fundamental para que o aluno possa expandir seu conhecimento linguístico (Spinillo, 2010). Afinal, se o aluno não é capaz de compreender as estruturas que compõem a língua com a qual se comunica diariamente, seu processo de internalização de novos sistemas linguísticos será comprometido, de forma que não conseguirá absorver as estruturas que compõem a língua inglesa, que já trazem consigo um desafio pelo grande contraste com a língua portuguesa (Lucci, 2006).

Ainda segundo Vygotsky, o conhecimento é construído socialmente, por meio da interação entre sujeitos em contextos culturais e linguísticos específicos (Lucci, 2006). Entretanto, é comum que, ao invés de atividades e dinâmicas acessíveis para os diferentes tipos de aluno, encontrem-se nas escolas ambientes separados da sala de aula para que alunos PCD frequentem quando não consigam acompanhar o que está sendo desenvolvido por seus professores. De certa forma, a presença destes ambientes é importante principalmente ao tratar-se da autorregulação de alunos com deficiências cognitivas, mas a dependência desses espaços sem a devida preocupação em adaptar-se ao aluno não é inclusão, mas sim segregação. A falta de infraestrutura escolar contribui significativamente para o atraso na aquisição de competências linguísticas, tendo em vista que, se o aluno PCD não têm fácil acesso ao ambiente escolar ou se não está incluso nas mesmas atividades que os colegas, seu processo de aprendizagem será dificultado (Weber e Rocha, 2024).

Diante deste cenário, faz-se necessário que o docente demonstre não somente a sensibilidade de perceber quais as necessidades educacionais do aluno PCD, mas que também se esforce para desenvolver atividades inclusivas, e não adaptadas, para que o educando possa participar do cotidiano escolar. A escola, nesse sentido, tem o papel de proporcionar um ambiente educacional propício para que o docente consiga exercer sua função e educar todos os alunos. Dessa forma, o professor poderá identificar pontos de reforço necessários para que o aluno consiga absorver novos conceitos linguísticos e a escola fornecerá o suporte para que seja feita uma intervenção educacional para ajudá-lo a superar seus desafios.

O MULTILETRAMENTO COMO ESTRATÉGIA DE INCENTIVO AO ESTUDO DE INGLÊS COM OU SEM O USO DE LIVROS DIDÁTICOS

O ambiente educacional apresenta diversos desafios ao receber alunos com deficiência, pois, para um ensino e aprendizado efetivos, é importante pensar em ferramentas que atendam a múltiplos perfis de discentes com suas múltiplas necessidades. Dessa forma, a perspectiva do multiletramento serve como referência para ampliar as possibilidades pedagógicas na dinâmica de ensino aos estudantes com necessidades diversas e, ao refletir sobre essa concepção, é indispensável que o educador compreenda que a inclusão de ferramentas digitais não deve se findar a mesma prática tradicional com uma roupagem tecnológica. (Lenharo, 2023, p.52)

Em consonância com as considerações de Freire (2019), é necessário pensar na prática em sala de aula que respeitem as necessidades de cada discente PCD, tendo como foco o letramento e multiletramento do estudante utilizando ferramentas que muitas vezes fogem ao livro didático recebido pelas escolas. É importante pensar em um trabalho que abarca a hipertextualidade, utilizando o sonoro, o visual e textual que compõe esse texto/mensagem, em que cada aluno pode aprender de maneira mais efetiva com um ou todos os elementos citados, respeitando sempre a assimilação de cada aluno.

A ideia da pedagogia dos multiletramentos, segundo Cope e Kalantzis (2000), preconiza considerar modos mais abrangentes de representação e produção dos sentidos, desvinculados da ideia canônica de linguagem que privilegia apenas a dimensão verbal, seja ela escrita ou falada. (Kalantzis *et al* 2020 apud Lenharo 2023, p.53)

O conceito de multiletramento abarca o desenvolvimento da leitura e do contexto a partir de diversos modos de significação "escrito, visual, tátil, gestual, auditivo e oral"(kalantzis *et al*, 2022 p.20). Dessa forma, ao elaborar e propor uma aula para um estudante surdo, que já é alfabetizado na língua portuguesa e está aprendendo inglês, é possível pensar em abordagens que levam em conta o escrito, o tátil e o visual. Ou, para um estudante surdo, essa organização muda, priorizando o tátil e auditivo. Dessa forma é possível compreender como nem sempre o livro didático supre todas essas necessidades ou pode ser utilizado em conjunto com outras ferramentas digitais, em busca de uma atividade mais efetiva.

A partir das tecnologias assistivas (TA), que abrangem técnicas e materiais físicos e tecnológicos, é possível pensar o multiletramento e o aprendizado da língua inglesa para além do livro didático, considera-se também a necessidade de contemplar os estudantes que

possuem deficiências intelectuais e que, com o planejamento oportuno, que respeita seu processo cognitivo, são capazes de ultrapassar a língua materna, desde que estimulados com mais afinco, com uma repetição maior e adequando o processo a partir da resposta de apreensão apresentada, através da flexibilização do plano de ensino.

Como a deficiência intelectual é associada a incapacidade de apropriação da leitura e da escrita, no imaginário supõe-se que crianças com essa característica não podem ser alfabetizadas, sendo excluídas dessa prática, o que acarreta atividades de reprodução mecânica, cópia, reprodução da escrita, passando a serem vistas pela sociedade como incapazes. (Souza, 2019, p.34)

Para além da ampliação de vocabulário que se busca através do ensino da segunda língua ao estudante com deficiência, também existe a busca por uma evolução cognitiva “Isto posto, considera-se o estudo de idioma uma ferramenta importante não só para fim acadêmico, mas pode trazer benefícios cognitivos, assimilar diferentes culturas, desenvolvimento da memória, habilidades de tomar decisões com mais rapidez.” (Keyzar, 2012 apud Ester, 2021). Dessa maneira, o estímulo correto e o ensino do inglês, que abarca além da simples linguagem escrita e oral, o aprendizado de um novo idioma contribui para o desenvolvimento crítico e amadurecimento do discente em diversos aspectos.

A partir dos pontos apresentados, foi possível reafirmar a importância do conceito de multiletramento no aprendizado da língua inglesa em sala de aula, neste artigo, com o foco em alunos com deficiência. É viável pensar o multiletramento como uma possibilidade a uma ideia preconcebida de aprendizagem, que prioriza a linguagem escrita e que nem sempre é capaz de incorporar todas as necessidades encontradas nos estudantes em ambiente escolar, dessa maneira, o trabalho propõe o multiletramento como ferramenta de ampliação de horizontes e possibilidades pedagógicas.

A LÍNGUA INGLESA COMO UMA FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL E DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

O papel da língua inglesa transcende sua função comunicativa para assumir um caráter social e político, especialmente quando consideramos as tensões entre sua difusão global e as desigualdades de acesso. Conforme apontam Scheyerl e Siqueira (2008) em “Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável”, o discurso de “inglês para todos” convive com práticas pedagógicas que ainda perpetuam exclusões, visto que o domínio do idioma continua concentrado em grupos com maior acesso a recursos

educacionais e tecnológicos. Moita Lopes (2005) reforça essa perspectiva ao afirmar que a aprendizagem do inglês se tornou um dos instrumentos centrais da educação contemporânea e que ela exerce papel fundamental na luta por equidade social, consolidando o idioma como um símbolo de poder e mobilidade. Nesse contexto, refletir sobre o ensino de língua inglesa significa discutir não apenas o domínio linguístico, mas também as condições de acesso, os contextos de aprendizagem e o papel transformador que a educação pode exercer na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Diante desse cenário, a língua inglesa torna-se cada vez mais essencial para o aprendiz, pois pode ser compreendido como um meio de promover inclusão social, ampliar o acesso a informações e criar possibilidades de mobilidade acadêmica e profissional. Em um mundo marcado pela globalização e pelo avanço tecnológico, a capacidade de se comunicar em inglês favorece a inserção do indivíduo em diversos espaços, desde ambientes de trabalho até contextos culturais e digitais. Essa inserção não se resume ao domínio da língua como ferramenta de comunicação, mas envolve também a possibilidade de exercer cidadania, ampliar horizontes e acessar perspectivas que ultrapassam os limites locais. Assim, aprender inglês não é apenas uma questão instrumental, mas também um processo de transformação pessoal e social que aproxima os indivíduos de oportunidades antes restritas.

Nesse sentido, a leitura crítica ocupa lugar central, especialmente quando fundamentada nos princípios de Paulo Freire (1996). Para o autor, a leitura não se limita à decodificação das palavras, mas deve ser entendida como um ato de compreender o mundo e, sobretudo, de transformá-lo. Ao trazer essa perspectiva para o ensino de inglês, o estudante deixa de ocupar uma posição de mero espectador do conhecimento para tornar-se sujeito ativo, capaz de dialogar com textos, questionar informações e relacioná-las à sua realidade. Essa postura favorece a autonomia intelectual, uma vez que a criticidade possibilita a construção de sentidos que não são impostos, mas negociados pelo próprio aprendiz. O contato com textos em inglês, sejam eles literários, acadêmicos ou midiáticos, permite ao estudante vivenciar experiências de leitura que ampliam sua visão de mundo e fortalecem sua capacidade de análise crítica diante da sociedade.

A compreensão de diferentes contextos culturais também se revela indispensável, já que o aprendizado de um idioma envolve muito mais do que a aquisição de estruturas gramaticais ou de vocabulário. Cada língua carrega consigo valores, histórias, identidades e modos de vida que refletem as experiências de seus falantes. Nesse aspecto, aprender inglês significa também desenvolver sensibilidade intercultural, ou seja, a habilidade de compreender, respeitar e dialogar com diferentes culturas. Essa competência se torna cada

vez mais relevante em um mundo marcado pela diversidade, onde o respeito às diferenças se coloca como princípio fundamental para a convivência democrática. Ao entrar em contato com produções culturais em inglês, como músicas, filmes, literatura e notícias, o estudante expande sua visão crítica e fortalece sua capacidade de tolerância, construindo uma identidade mais aberta e plural.

A valorização da autonomia leitora e do aprendizado contínuo surge, portanto, como condição indispensável para a formação de sujeitos capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação. Aprender inglês não pode se limitar ao espaço da sala de aula ou ao cumprimento de atividades escolares. Trata-se de um processo que se expande para práticas cotidianas, como o consumo de conteúdos digitais, a participação em comunidades online e a utilização de aplicativos de aprendizagem. Essas experiências contribuem para que o estudante se torne protagonista de sua trajetória, estabelecendo metas próprias e desenvolvendo estratégias que se adequem às suas necessidades. A autonomia, nesse sentido, está diretamente ligada à capacidade de aprender a aprender, característica fundamental para uma formação ao longo da vida.

Sob a perspectiva de Vygotsky (1991), essa autonomia não é construída de forma isolada, mas resulta de interações significativas com outras pessoas. O autor ressalta a importância da mediação social no desenvolvimento humano, destacando o papel das relações interpessoais e das práticas colaborativas. Aplicado ao ensino de inglês, isso significa que a construção da autonomia do aprendiz passa pela troca de experiências, pela interação com colegas e professores e pelo uso de recursos que possibilitem a cooperação. A sala de aula, nesse contexto, deve ser compreendida como um espaço de diálogo e de partilha de saberes, no qual os estudantes constroem conhecimento coletivamente e fortalecem suas próprias capacidades.

Além disso, a integração de recursos digitais amplia ainda mais o potencial de desenvolvimento da autonomia. Plataformas online, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais em inglês oferecem ao estudante a oportunidade de praticar a língua em situações reais, aproximando-o de falantes de diferentes partes do mundo. Essa vivência favorece tanto a prática comunicativa quanto o contato com culturas diversas, reforçando a ideia de que o inglês não se restringe a um conjunto de regras linguísticas, mas constitui um meio de interação global. Nesse processo, o papel do professor é o de mediador, responsável por orientar, motivar e estimular os estudantes a explorarem os recursos disponíveis de maneira crítica e consciente.

Assim, o ensino de inglês deixa de ser apenas uma competência linguística e se torna um instrumento de empoderamento, inclusão e desenvolvimento pessoal. O contato com a língua possibilita que o estudante não apenas compreenda diferentes culturas, mas também se posicione diante delas de forma crítica e reflexiva. Ao desenvolver autonomia e consciência social, o aprendiz se torna capaz de utilizar o inglês como ferramenta de transformação, não apenas em benefício próprio, mas também da comunidade em que está inserido. Dessa forma, a aprendizagem do idioma assume um caráter ético e político, como defendem Scheyerl e Siqueira (2008), ao considerar que o ensino de inglês deve ser pautado por práticas inclusivas e transformadoras. Para os autores, o acesso à língua inglesa precisa estar vinculado a uma perspectiva de democratização e consciência social, na qual aprender inglês signifique também atuar criticamente no mundo e lutar contra desigualdades.

Portanto, refletir sobre o papel da língua inglesa como meio de inclusão social e de desenvolvimento da autonomia significa reconhecer que o ensino de idiomas vai além da formação técnica. Ele se constitui em um espaço de construção de cidadania, de promoção do diálogo intercultural e de fortalecimento da criticidade. Inspirados em Freire (1996) Vygotsky (1991), Scheyerl & Siqueira (2008), compreende-se que a aprendizagem da língua inglesa deve estar voltada para a emancipação do sujeito, incentivando-o a ser autônomo, crítico e capaz de interagir em diferentes contextos sociais e culturais. Nesse sentido, aprender inglês não é apenas um objetivo escolar, mas um processo de formação integral, que prepara o estudante para atuar de maneira mais ativa, consciente e solidária em um mundo em constante transformação.

ANÁLISE DE CASO CONCRETO

A observação foi realizada no dia 21 de outubro de 2025, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Central do Brasil, no contexto de uma aula de língua inglesa. A atividade teve como foco o conteúdo de simple past tense, com explicações sobre verbos regulares e irregulares, além de exercícios de revisão voltados à preparação para uma avaliação.

A aula se iniciou em meio a um ambiente disperso, com os alunos envolvidos em conversas paralelas. A professora utilizou estratégias de mediação para retomar a atenção da turma, reforçando um acordo prévio segundo o qual, mediante a cooperação dos alunos, a liberação poderia ocorrer antes do término do horário regular. Após a retomada da disciplina,

foi feita uma exposição do conteúdo, com explicações sintéticas sobre o uso do tempo verbal em questão, destacando os verbos mais recorrentes em provas.

Durante a exposição, observou-se uma participação moderada por parte da turma, com interação pontual entre professora e alunos. No entanto, foi possível identificar a ausência de práticas pedagógicas inclusivas direcionadas a um aluno com indícios de necessidades educacionais específicas. Embora presente e aparentemente atento, esse discente não participou das atividades propostas, não realizou anotações e nem recebeu intervenções adaptadas por parte da professora. Sua atuação restringiu-se ao uso de um aparelho celular para registrar o conteúdo exposto no quadro, de forma autônoma, mas desvinculada da mediação pedagógica.

Em alguns momentos, o posicionamento físico do aluno gerou incômodo entre os colegas, por obstruir a visibilidade do quadro. Após manifestações de incômodo por parte dos demais, e sem que o aluno respondesse de imediato, a professora solicitou que ele se deslocasse para outra fileira, mais distante do centro da sala. Essa ação, embora aparentemente neutra, pode ser compreendida como um reflexo da ausência de estratégias de acolhimento e de reorganização pedagógica voltadas à permanência qualificada desse aluno no espaço comum da sala de aula.

A não participação ativa nas atividades culminou na saída antecipada do aluno, após a chamada. Ao se retirar, ele mencionou à observadora que optava por deixar a aula antes do encerramento, pois segundo ele, não eram destinadas a ele tarefas específicas por parte da professora. Essa fala revela um sentimento de desamparo pedagógico e reforça um aspecto crucial apontado na literatura: a padronização dos métodos de ensino, aliada à falta de personalização, contribui para a exclusão silenciosa de sujeitos com necessidades específicas no processo de escolarização (Kalantzis & Cope, 2000; Freire, 1996).

Paralelamente, observou-se que a maior parte dos alunos copiou as atividades propostas, embora poucos tenham, de fato, resolvido os exercícios. Um aluno com histórico de aprendizagem em curso extracurricular de inglês demonstrou domínio sobre o conteúdo, realizando as tarefas com autonomia e colaborando com os colegas ao redor. Ao final da aula, a professora valorizou o envolvimento dos alunos que participaram das atividades, porém não foram observadas ações que buscassem reintegrar os alunos que permaneceram à margem do processo, como o caso analisado.

Dessa observação, constata-se a ausência de práticas de multiletramento e de estratégias diferenciadas que considerem a diversidade de perfis e necessidades na sala de aula. A exposição oral da professora, o uso exclusivo da lousa como recurso didático e a

ausência de suportes visuais, sonoros ou interativos restringiram as possibilidades de participação de alunos com barreiras de aprendizagem. O caso analisado evidencia como a não implementação de recursos pedagógicos acessíveis pode impactar diretamente na permanência, participação e aprendizagem de alunos público-alvo da educação inclusiva.

Adicionalmente, a ausência de diagnóstico formal, um cenário comum nas escolas públicas, e a consequente inexistência de planos educacionais individualizados contribuem para a invisibilização da demanda. A observação reforça, portanto, a urgência da formação docente voltada à inclusão, ao planejamento multiletrado e à mediação ativa como fundamentos para o desenvolvimento de uma educação equitativa.

CONCLUSÃO

A pesquisa teve como objetivo refletir, considerando uma abordagem qualitativa, sobre os principais desafios e estratégias para o desenvolvimento da leitura em língua inglesa no contexto da escola pública, com ênfase nos alunos com deficiência. A partir da articulação entre os pressupostos da educação inclusiva, os conceitos de multiletramento e a valorização da autonomia discente, buscou-se compreender como a prática pedagógica pode ou não favorecer o acesso equitativo ao conhecimento linguístico.

A análise realizada evidenciou que, embora haja esforços pontuais de mediação e organização didática por parte dos professores, ainda prevalecem práticas tradicionais, centradas na exposição oral e no uso exclusivo do quadro como recurso pedagógico. A ausência de estratégias diversificadas, o não oferecimento de materiais adaptados e a inexistência de intervenções personalizadas revelam um cenário de exclusão silenciosa, especialmente para alunos com barreiras de aprendizagem.

Constatou-se, ainda, que a falta de diagnóstico formal e de formação docente voltada para a inclusão contribui diretamente para a perpetuação de práticas pouco responsivas às necessidades dos sujeitos da educação especial. Em contextos como o analisado, a inexistência de ações intencionais voltadas ao desenvolvimento da consciência metalinguística e da leitura crítica pode comprometer não apenas a aprendizagem do idioma, mas também o fortalecimento da autonomia e da inserção social desses alunos.

Nesse sentido, reafirma-se a centralidade do multiletramento como eixo norteador de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de ampliar os modos de acesso ao conhecimento por meio da integração de diferentes linguagens visual, sonora, tátil, digital e oral, respeitando os ritmos, interesses e singularidades dos alunos. Do mesmo modo,

reforça-se a importância de se compreender o ensino da língua inglesa não apenas como uma competência técnica, mas como uma ferramenta de transformação social, de ampliação de horizontes e de fortalecimento do pensamento crítico e da cidadania.

Diante dos dados analisados, é possível afirmar que o desenvolvimento da leitura em língua inglesa para alunos com deficiência requer mais do que adaptações pontuais: exige uma mudança de paradigma. Trata-se de uma revisão profunda das práticas pedagógicas, das políticas institucionais e das concepções de ensino, com vistas à construção de uma escola que efetivamente acolha a diversidade e garanta a todos e todas o direito ao aprendizado, à expressão e à participação.

Assim, esta pesquisa não apenas denuncia os obstáculos estruturais e pedagógicos ainda presentes na realidade da escola pública, como também aponta caminhos possíveis, por meio da formação docente, do uso intencional das tecnologias e da implementação de práticas multiletradas, para a construção de um ensino de inglês mais acessível, emancipatório e alinhado aos princípios da equidade e da justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 5 out. 2025.

ESPER, Marcos Venicio. Crianças com deficiência e aprendizagem de línguas estrangeiras: contribuições e reflexões. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 29, n. 30, p.28-36, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542021000100003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 5 out. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

GAROFALO, Débora. Como usar os gêneros digitais em sala de aula. *Nova Escola*, São Paulo, 13 jun. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11857/como-usar-os-generos-digitais-em-sala-de-aula>. Acesso em: 11 ago. 2025.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. São Paulo: Editora Unicamp, 2022.

LENHARO, Rayane I. *Multiletramentos, tecnologia e aprendizagem*. Curitiba: Inter Saberes, 2023.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 10, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

RIGO, Rosa Maria; SOUZA, Liane Maria Braga de. *Muldi: tecnologia assistiva para multiletramento de pessoas com deficiência*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019. Acesso em: 5 out. 2025.

SPINILLO, Alina Galvão; da MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e compreensão de leitura. *Educação & Realidade*, n. 38, p.157-171, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7FkhpSyXGmgZ4R3j7c6KPqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2025.

WEBER, Janaína Brito de Castro; ROCHA, Ricalael Spirandeli. A deficiência intelectual e a adaptação de atividades de língua inglesa nas escolas inclusivas. *Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v.5, n.2, p.1-30, 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/sertanias/article/view/15732/9233>. Acesso em: 5 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução de José C. N., Luís Silveira. M. B. e Solange Castro A. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: [vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente](#) .Acesso em: 2 out. 2025.

SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: SCHEYERL, Denise; RAMOS, Eliane (org.). *Ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade: vozes, olhares, silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 15–53. ISBN 978-85-232-1240-7. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8xrkr/pdf/scheyerl-9788523212407-03.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.



A IMPORTÂNCIA DE MATERIAIS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO QUE FARÃO VESTIBULARES: “LUDOLITERATURA: DESVENDANDO NARRATIVAS ATRAVÉS DE UM JOGO INTERATIVO”

THE IMPORTANCE OF EDUCATIONAL MATERIALS FOR THIRD-YEAR HIGH SCHOOL STUDENTS TAKING COLLEGE ENTRANCE EXAMINATIONS: “LUDOLITERATURA: UNVEILING NARRATIVES THROUGH AN INTERACTIVE GAME”

Mariane Lima Alonso
Elza Leonor Guimarães da Costa

RESUMO

A preparação para os vestibulares exige o domínio de conteúdos literários, interpretação textual e análise crítica das obras estudadas. Nesse contexto, materiais educacionais inovadores desempenham papel essencial no processo de ensino e aprendizagem. Este artigo apresenta uma proposta pedagógica intitulada “Ludoliteratura: Jogo Interativo para a Análise de Obras Literárias”, que tem como objetivo auxiliar os alunos do terceiro ano do Ensino Médio na preparação para os vestibulares por meio de um jogo educativo dinâmico, capaz de promover a leitura crítica e a análise literária de forma participativa. O jogo foi concebido para ser totalmente adaptável a qualquer obra, autor ou gênero, permitindo sua aplicação em diferentes contextos escolares e em listas variadas de leitura exigidas por exames. Dessa forma, busca-se aliar o prazer do jogo à construção do conhecimento literário, aproximando o aluno da literatura de modo criativo e significativo.

Palavras-chave: Ludoliteratura, Ensino Médio, Jogos, Literatura, Vestibular.

ABSTRACT

Preparing for university entrance exams requires mastery of literary content, text interpretation, and critical analysis of the works studied. In this context, innovative educational materials play a key role in the teaching and learning process. This paper presents a pedagogical proposal titled “Ludoliterature: An Interactive Game for Literary Analysis”, which aims to support third-year high school students in preparing for entrance exams through a dynamic educational game that promotes critical reading and participatory literary analysis. The game is designed to be fully adaptable to any book, author, or literary genre, making it suitable for different school contexts and for the diverse reading lists required by university entrance exams. Thus, the proposal seeks to combine the pleasure of play with the construction of literary knowledge, bringing students closer to literature in a creative and meaningful way.

Keywords: Ludoliterature; High School; Educational Games; Literature; University Entrance Exam.

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura na Educação Básica enfrenta o desafio de conciliar o rigor da análise literária com estratégias que estimulem o interesse dos estudantes. Durante o processo de estágio com o PIBID no Colégio Estadual Central do Brasil, tornou-se evidente o compromisso dos professores, gestão e equipe pedagógica com os alunos no que se diz respeito aos vestibulares como, por exemplo, o Enem e o vestibular da UERJ. Levando em consideração tais questões, torna-se evidente a necessidade de meios, práticas e recursos que facilitem os alunos que prestarão esses vestibulares. Sob esse aspecto, foi elaborado um jogo diversificado, autêntico e pensado, especialmente, para estudantes de terceiro do ano ensino médio, futuros universitários.

Às vésperas dos vestibulares, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio são pressionados por um volume significativo de leituras obrigatórias, o que, muitas vezes, resulta em um contato superficial com as obras. Além disso, a compreensão da linguagem literária, dos estilos, dos recursos expressivos e dos contextos históricos pode ser um obstáculo para muitos estudantes, gerando desmotivação e distanciamento da leitura.

Nesse cenário, surge a necessidade de metodologias que tornem o estudo mais dinâmico, interativo e significativo. A proposta “Ludoliteratura” nasce desse contexto e apresenta uma alternativa lúdica para a leitura e interpretação de textos literários. Diferentemente de materiais voltados a uma obra específica, o jogo foi estruturado para ser integralmente adaptável, permitindo sua aplicação a qualquer texto narrativo, poético ou dramático, bem como a diferentes demandas curriculares e listas de vestibulares de todo o país.

O projeto fundamenta-se em concepções pedagógicas contemporâneas que valorizam o protagonismo discente, o aprendizado colaborativo e a interdisciplinaridade. Além de favorecer a leitura crítica, a proposta busca desenvolver competências socioemocionais, como cooperação, autonomia e empatia, habilidades indispensáveis à formação integral do estudante e ao enfrentamento dos desafios acadêmicos e sociais.

DESENVOLVIMENTO

A concepção do jogo educacional baseia-se no princípio da aprendizagem ativa e significativa, conforme proposto por Ausubel (2003), segundo o qual o aluno assume papel central na construção do conhecimento. Para que a literatura cumpra seu papel formativo, é

fundamental que seja trabalhada de forma dialógica e contextualizada, estimulando o estudante a relacionar o texto com sua realidade, com outras leituras e com seus conhecimentos prévios. O jogo foi elaborado em etapas progressivas que podem ser adaptadas a qualquer obra literária. Entre essas etapas estão:

- leitura compartilhada ou orientada da obra escolhida;
- desafios interpretativos, envolvendo perguntas objetivas e subjetivas sobre enredo, narrador, tempo, espaço, conflitos e temas;
- atividades comparativas, que relacionam a obra com outras leituras, filmes, músicas ou contextos históricos;
- rodadas de debate e reflexão, que promovem argumentação e construção de sentidos;
- etapa criativa, que pode incluir produção de resumos, reescritas, ilustrações, dramatizações ou criação de finais alternativos.

Além da dimensão lúdica, a proposta dialoga com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à valorização do conhecimento, da comunicação e do pensamento crítico. A interdisciplinaridade também é estimulada, permitindo relações com áreas como Artes, Redação, Filosofia e História.

A metodologia adotada para o desenvolvimento e a aplicação do jogo Ludoliteratura fundamenta-se na aprendizagem ativa, na ludicidade e na gamificação como estratégias de potencialização da interpretação textual e da análise literária. O jogo foi estruturado de forma padronizada, permitindo sua adaptação a qualquer obra literária (contos, romances, poemas ou peças teatrais) e a diferentes vestibulares, já que as perguntas são elaboradas com base em critérios recorrentes nos exames, tais como: identificação de recursos estilísticos, análise de personagens, compreensão temática, inferências, estrutura narrativa e relações intertextuais.

- **Organização da dinâmica:** A aplicação do jogo requer no mínimo dois jogadores e um mediador, geralmente o professor ou monitor responsável pela atividade. O mediador desempenha a função de orientar, supervisionar e conduzir a partida, garantindo que as regras sejam cumpridas e que as respostas estejam adequadas ao conteúdo literário estudado.
- **Estrutura do jogo:** O jogo pode ser realizado por meio de tabuleiro físico, cartas de perguntas ou versão digital, conforme os recursos disponíveis. Independentemente da versão utilizada, a dinâmica segue um conjunto fixo de regras que assegura sua

aplicabilidade em diferentes contextos e obras. Entre os principais elementos metodológicos, destacam-se:

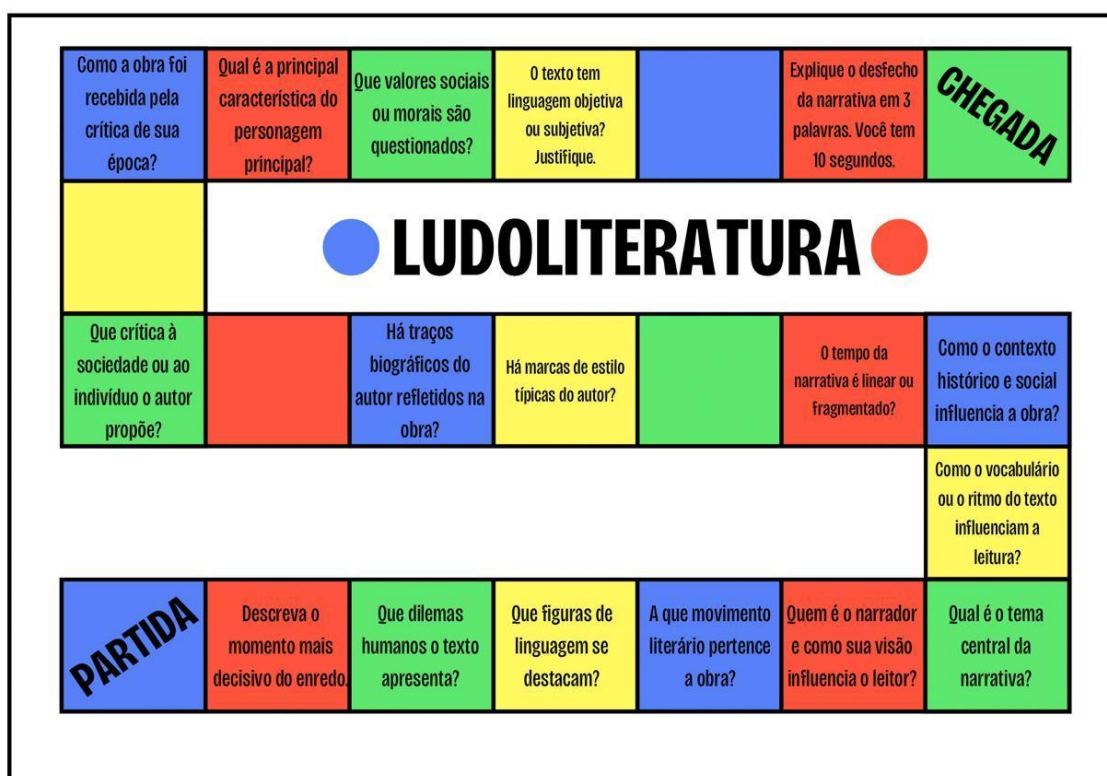
Perguntas padronizadas: As questões seguem um modelo fixo que pode ser adaptado à obra escolhida. Elas abordam aspectos interpretativos, estruturais, estilísticos e contextuais exigidos nos principais vestibulares.

Progressão por casas: O jogador lança um dado, e o número obtido define quantas casas ele avança no tabuleiro.

Pontuação: A cada pergunta respondida corretamente, o jogador soma um ponto; em caso de erro, retorna uma casa.

Mediação da atividade: O mediador avalia a pertinência das respostas, conduz debates breves quando necessário e promove a participação equitativa dos jogadores.

Critério de vitória: Vence o participante que alcançar primeiro a última casa do percurso estabelecido no tabuleiro.



(Figura 1: Modelo de ludoliteratura)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo Ludoliteratura demonstra grande potencial como ferramenta pedagógica inovadora no ensino de literatura e na preparação para os vestibulares. Sua estrutura flexível e adaptável permite que seja aplicado a qualquer obra, autor ou lista de leitura, tornando-se uma estratégia versátil para diferentes realidades escolares e necessidades curriculares. Ao padronizar as perguntas com base em critérios cobrados nos exames, o jogo contribui para desenvolver habilidades essenciais, como interpretação textual, análise crítica, compreensão de recursos literários e capacidade argumentativa.

Além de favorecer a aprendizagem cognitiva, o Ludoliteratura promove o engajamento dos estudantes, tornando o estudo mais dinâmico e prazeroso. A dimensão lúdica, integrada ao conteúdo literário, amplia a motivação, reduz a resistência à leitura e incentiva a participação ativa dos alunos. A competitividade saudável estimula a busca pelo conhecimento, enquanto o papel do mediador fortalece a cooperação, o diálogo e a construção coletiva do saber.

O jogo também se destaca por desenvolver competências socioemocionais importantes, como autonomia, autocontrole, empatia, respeito às regras e tomada de decisões. Essas habilidades, somadas ao domínio dos conteúdos literários, colaboram não apenas para o desempenho nos vestibulares, mas também para a formação integral do estudante.

Outro benefício significativo é a possibilidade de interdisciplinaridade, permitindo relações entre literatura, redação, artes, filosofia, história e outros componentes curriculares. Ao estimular interpretações mais amplas e conexões entre diferentes áreas do conhecimento, o Ludoliteratura contribui para o desenvolvimento de um repertório cultural diversificado e para a ampliação da visão crítica do mundo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. São Paulo: Penso, 2018.



ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA

PSYCHOPEDAGOGICAL PRACTICE AS A TOOL FOR INCLUSION AND OVERCOMING LEARNING CHALLENGES IN PUBLIC SCHOOLS

Camilla O'Reilly de Mello Joia
Monique Resino de Freitas da Costa
Natália de Souza Vasconcelos Paes

RESUMO

Este estudo analisa os desafios da aprendizagem no contexto das escolas públicas brasileiras, tomando como campo de pesquisa a experiência vivenciada no Colégio Estadual Central do Brasil, localizado no bairro do Méier, na Zona Norte do Rio de Janeiro, a partir do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar do programa PIBID. Considerando o aumento do número de estudantes com dificuldades e transtornos de aprendizagem, a pesquisa busca compreender como a atuação psicopedagógica pode contribuir para minimizar esses obstáculos, oferecendo suporte tanto aos alunos quanto à equipe pedagógica. Parte-se da hipótese de que ações psicopedagógicas planejadas e aplicadas no cotidiano escolar promovem inclusão, equidade e melhores condições de aprendizagem, mesmo diante de limitações estruturais, como ausência de mediação adequada, falta de formação docente continuada, baixa participação das famílias e dificuldades no acesso a diagnósticos. O objetivo geral consiste em propor estratégias psicopedagógicas que favoreçam a superação dessas barreiras, enquanto os objetivos específicos envolvem distinguir dificuldades de transtornos de aprendizagem e seus impactos, identificar os principais obstáculos presentes no cotidiano escolar e analisar práticas psicopedagógicas aplicadas no PIBID. Os resultados esperados visam evidenciar que, mesmo em contextos adversos, a Psicopedagogia pode se constituir como ponte para uma educação mais inclusiva, justa e transformadora.

Palavras-Chave: Psicopedagogia. Dificuldades de aprendizagem. Transtornos de aprendizagem; Inclusão escolar. PIBID. Escola pública Estadual.

ABSTRACT

This study examines learning challenges in Brazilian public schools, focusing on the experience at Colégio Estadual Central do Brasil in Méier, neighborhood of Rio de Janeiro, through an interdisciplinary PIBID project. With the rising number of students facing learning difficulties and disorders, the research explores how psychopedagogical interventions can support students and educational staff. It is hypothesized that well-designed psychopedagogical actions within the school routine promote inclusion, equality, and improved learning outcomes, even amid structural limitations such as insufficient mediation, limited teacher training, low family engagement, and restricted access to diagnoses. The study aims to propose strategies to overcome these barriers, distinguish learning difficulties from disorders, identify key obstacles in daily school life, and analyze psychopedagogical practices within PIBID. The findings are expected to demonstrate that Psychopedagogy can serve as a bridge toward a more inclusive, equitable, and transformative education, even in challenging contexts.

Keywords: Psychopedagogy. Learning difficulties. Learning disorder.; School inclusion. PIBID. Public school.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar é um processo complexo que depende de múltiplos fatores, incluindo aspectos emocionais, cognitivos e sociais. Na realidade das escolas públicas brasileiras, é crescente o número de estudantes que apresentam dificuldades ou transtornos de aprendizagem, o que exige da equipe escolar práticas cada vez mais especializadas e inclusivas. Nesse cenário, a Psicopedagogia surge como uma área estratégica para mediar essas demandas, oferecendo suporte tanto aos alunos quanto à equipe pedagógica no enfrentamento dos desafios que permeiam o processo educativo.

Dentro da problemática central deste artigo, queremos relatar nossa experiência no programa PIBID¹, por meio de um projeto interdisciplinar desenvolvido em uma escola estadual localizada no bairro Méier, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Ao participar deste projeto, no Colégio Estadual Central do Brasil, tivemos a oportunidade de observar de perto o contexto escolar, evidenciando os desafios enfrentados tanto pela gestão quanto pelos professores. Esse olhar, construído a partir da prática psicopedagógica aplicada no âmbito do PIBID, possibilitou-nos aplicar estratégias que buscassem minimizar os obstáculos encontrados, além de compreender que, mesmo diante de inúmeros desafios, é possível realizar um trabalho que faça a diferença.

A problemática central deste artigo reside, portanto, na seguinte questão: como a atuação psicopedagógica pode minimizar os desafios da aprendizagem enfrentados pelos alunos do ensino médio da escola Central do Brasil? Parte-se da hipótese de que ações psicopedagógicas planejadas e aplicadas no cotidiano escolar são capazes de promover inclusão, equidade e melhores condições de aprendizagem, mesmo diante de limitações estruturais.

O objetivo geral deste estudo é propor estratégias psicopedagógicas que contribuam para a superação de dificuldades e transtornos de aprendizagem dentro deste ambiente escolar. Como objetivos específicos, busca-se: compreender a diferença entre dificuldades e transtornos de aprendizagem e seus impactos no contexto escolar; identificar os principais obstáculos que interferem na aprendizagem desses alunos; e apresentar ações práticas psicopedagógicas desenvolvidas no campo do programa PIBID e avaliar seus resultados.

¹ **PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)** é uma política governamental voltada à formação de professores em nível superior, valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação básica. Criado pelo Ministério da Educação (Decreto nº 7.219/2010 e Portaria nº 096/2013), o programa é administrado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

O artigo está estruturado em três capítulos principais. O primeiro capítulo discute as contribuições da Psicopedagogia no contexto escolar, apresentando seus fundamentos teóricos e a distinção entre dificuldades e transtornos de aprendizagem. O segundo capítulo analisa o caso concreto dos desafios atuais da aprendizagem da escola Central do Brasil, como a ausência de mediação adequada, falta de formação docente continuada, baixa participação das famílias e dificuldades de acesso a diagnósticos. Por fim, o terceiro capítulo apresenta e analisa as ações psicopedagógicas desenvolvidas pelas autoras do artigo durante a prática de estágio através do programa PIBID, buscando evidenciar como tais práticas contribuíram para a inclusão e a melhoria da aprendizagem dos estudantes, assim como apresentar os desafios encontrados.

A partir dessa vivência prática, pretende-se demonstrar que, mesmo em contextos adversos, a Psicopedagogia pode representar uma ponte entre os desafios e as possibilidades de uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

A PSICOPEDAGOGIA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES E DISTINÇÕES CONCEITUAIS

Este capítulo abordará o papel da Psicopedagogia no ambiente escolar e sua relevância no apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Discute-se o conceito de dificuldade de aprendizagem em contraste com os transtornos de aprendizagem, ressaltando suas características, causas e implicações para a prática docente e psicopedagógica.

A Psicopedagogia é o campo que explora o processo de aprendizagem humana, examinando como ele ocorre, suas variações e os fatores que o influenciam, além de entender as transformações na aprendizagem e como tratá-las. Considera a aprendizagem como um fenômeno dinâmico, que abrange tanto aspectos cognitivos quanto afetivos. Segundo Bossa (2007, p. 25), a Psicopedagogia trabalha com a noção de que a aprendizagem é perpassada pelo equipamento biológico e pelas disposições afetivas e intelectuais, interferindo na forma de relação do sujeito com o meio, destacando que estas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio.

É importante ressaltar que a Psicopedagogia está presente em todos os contextos onde ocorre aprendizagem, abrangendo todas as idades e momentos da vida, sendo assim, as dificuldades podem surgir em qualquer nível de aprendizagem. É de suma importância que os psicopedagogos conheçam as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, a fim de agir para garantir a evolução dos aprendizes e promover o verdadeiro sentido da prática.

No contexto escolar, o psicopedagogo pode contribuir significativamente para a resolução de problemas relacionados à aprendizagem e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo que atenda às necessidades de todos os alunos. A presença do psicopedagogo é essencial para o diagnóstico e a intervenção das barreiras de aprendizagem dos estudantes, colaborando com professores e familiares na implementação de estratégias personalizadas e eficazes de ensino-aprendizagem, contribuindo para o sucesso educacional e emocional dos estudantes.

Nesse processo, o profissional busca compreender o que, como e por que o sujeito aprende. A autora Bossa (2007, p. 87), evidencia que o psicopedagogo, neste campo, atua “na construção do conhecimento do sujeito, que nesse momento, é a instituição, com sua filosofia, valores e ideologia”. Neste contexto, o objetivo do psicopedagogo é promover o desenvolvimento integral dos indivíduos dentro do ambiente em que estão inseridos.

Segundo Acampora (2021, p. 20), a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO do Psicopedagogo foi instituída pela Portaria Ministerial n.º 391/2002, e tem como finalidade identificar esta ocupação no mercado de trabalho. De acordo com esta classificação, o psicopedagogo pertence ao quadro de técnicos da educação, com o código de identificação 2394-25. Este profissional deve respeitar o código de ética, considerando o sigilo profissional, protegendo a confidencialidade dos dados obtidos em decorrência do exercício de sua atividade e não revelando fatos que possam comprometer a intimidade das pessoas, grupos e instituições sob seu atendimento.

O psicopedagogo é habilitado a exercer diversas funções, como diagnosticar dificuldades de aprendizagem, elaborar e implementar planos de intervenção, realizar orientação educacional para alunos, pais e professores, e colaborar com equipes multidisciplinares.

Ao analisarmos os obstáculos de aprendizagem apresentados pelos alunos, torna-se evidente a importância da Psicopedagogia no contexto escolar. Essa área contribui não apenas para a identificação de possíveis transtornos ou dificuldades de aprendizagem, mas também para a orientação dos professores quanto a práticas e recursos que favoreçam o processo educativo, promovendo maior inclusão e equidade.

É fundamental destacar a diferença entre dificuldades e transtornos de aprendizagem, já que os termos, embora relacionados, possuem naturezas distintas. Como explica Sobrinho (2015, p. 72), em consonância com Drouet (1995), as dificuldades de aprendizagem estão frequentemente associadas a problemas de ordem pedagógica e sociocultural, podendo ser temporárias e influenciadas por fatores como desmotivação, desinteresse ou inadequação dos

conteúdos ao nível do estudante. Nesses casos, não se trata de limitações permanentes ou decorrentes de deficiências sensoriais ou neurológicas, mas sim de barreiras externas ao indivíduo que comprometem seu rendimento.

Já os transtornos de aprendizagem, segundo Sobrinho (2015), possuem origens mais complexas, relacionadas a perturbações biológicas, neurológicas, intelectuais, psicológicas, socioeconômicas ou educacionais, e tendem a se manifestar de forma persistente. Esses quadros podem incluir dificuldades significativas em áreas como leitura, escrita, matemática e atenção. O autor detalha que estudantes com transtornos de aprendizagem podem apresentar sinais como: dificuldades em associar letras a sons, problemas de compreensão leitora, vocabulário limitado, letra desorganizada, dificuldades em recordar palavras ou seguir instruções, entre outros. Ressalta ainda que cada indivíduo pode manifestar diferentes combinações dessas características, variando em intensidade e impacto no cotidiano escolar.

Diante dessa diferenciação, a Psicopedagogia assume um papel estratégico, uma vez que possibilita identificar de forma mais precisa a natureza do obstáculo enfrentado pelo estudante, evitando confusões diagnósticas. Além disso, permite propor intervenções personalizadas, seja ajustando a prática pedagógica em casos de dificuldade, seja colaborando com a equipe multidisciplinar quando há suspeita de transtornos. Entre os benefícios da atuação psicopedagógica destacam-se: a promoção de estratégias inclusivas no ambiente escolar, o apoio ao professor no planejamento de recursos adaptados, o fortalecimento do vínculo entre aluno e aprendizagem e a mediação entre escola, família e serviços de saúde.

Ao reconhecer as diferenças entre dificuldades e transtornos de aprendizagem, a Psicopedagogia contribui para que a escola evite generalizações e encaminhamentos equivocados. Isso significa que alunos com dificuldades podem ser beneficiados por ajustes metodológicos e recursos pedagógicos mais adequados, enquanto casos de transtorno exigem uma atuação integrada com outros profissionais, como psicólogos, neurologistas e fonoaudiólogos. Dessa forma, a escola pode estruturar respostas mais eficazes, promovendo práticas inclusivas e diminuindo desigualdades no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, compreender a distinção entre dificuldades e transtornos de aprendizagem é essencial para que as ações escolares sejam eficazes. Nesse cenário, a Psicopedagogia se apresenta como uma aliada fundamental, contribuindo para que cada aluno possa desenvolver seu potencial de forma mais justa e significativa.

A Psicopedagogia demonstra ser uma profissão de suma importância para a instituição escolar. A capacidade do psicopedagogo em identificar e intervir nas dificuldades de aprendizagem não apenas promove o desenvolvimento acadêmico dos indivíduos, mas

também contribui para o seu bem-estar emocional e social. Além disso, a atuação da Psicopedagogia favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais, assim como contribuições significativas para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL

Para investigar os obstáculos à aprendizagem no contexto da educação pública estadual, especificamente no Colégio Central do Brasil, adotamos uma abordagem de pesquisa indutiva, que parte da observação de uma realidade escolar concreta para construir propostas de intervenção aplicáveis a contextos semelhantes. A escolha desse método se justifica por permitir compreender os desafios enfrentados pela instituição a partir de dados empíricos e da análise da prática pedagógica, sem depender de hipóteses pré-estabelecidas. Para tanto, realizamos uma pesquisa quali-quantitativa, combinando dados quantitativos oficiais sobre desempenho escolar, matrícula e corpo docente com informações qualitativas obtidas por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e da observação participativa no âmbito do programa PIBID. Essa metodologia possibilitou mapear os fatores estruturais, pedagógicos e socioeconômicos que impactam a aprendizagem dos alunos e fornecer subsídios para propor estratégias psicopedagógicas efetivas.

Segundo o INEP (2021), em 2019 o estado do Rio de Janeiro ocupava o 19º lugar no Ensino Médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com nota de 3,9. Outro dado relevante desta fonte é que 69,9% dos alunos de escolas privadas do Ensino Médio apresentavam aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, contra apenas 31% nas escolas públicas, evidenciando a desigualdade entre as redes de ensino. Além disso, relatórios do INEP indicam que a formação continuada dos professores da rede pública enfrenta sérios desafios, revelando que as iniciativas oferecidas não têm suprido as necessidades docentes em um cenário marcado pela carência de recursos e investimentos. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2023) também tem apontado a insuficiência de profissionais de apoio especializados para atender às demandas de alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas públicas brasileiras. Esses dados refletem alguns dos obstáculos enfrentados pelas escolas estaduais e que evidenciam diretamente as dificuldades de aprendizagem dos estudantes da rede pública de ensino.

Através da participação no programa PIBID, foi possível avaliar como esses obstáculos se refletem no Colégio Central do Brasil, uma vez que os dados sugerem que muitos dos desafios enfrentados pela instituição decorrem de um problema sistêmico.

Segundo o Censo Escolar (2024), a escola registrava 1.151 matrículas e 74 professores. O colégio dispõe de 14 salas de aula para acomodar 34 turmas distribuídas nos três turnos (manhã, tarde e noite). Esses números evidenciam um corpo docente expressivo, mas também revelam que cada professor precisa lidar com um grande número de alunos por turma. A instituição atende 39 alunos com laudos e possui apenas 4 mediadores (sendo uma intérprete de Libras), o que demonstra a necessidade de maior suporte especializado. Há uma orientadora educacional atuando no turno da manhã, o que explica a concentração da maior parte dos alunos laudados nesse período. No entanto, o atendimento acaba sendo limitado, já que a demanda é muito maior do que a quantidade de profissionais disponíveis. Além disso, a ausência de uma sala de recursos² compromete ainda mais o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Nesse cenário, destaca-se a Lei nº 8.667/2019, que institui o Programa de Mediação Escolar na rede pública do Estado do Rio de Janeiro, prevendo a solução pacífica de conflitos, a promoção do respeito às diferenças, a cultura do diálogo, a prevenção da violência escolar e a inclusão de todos os atores escolares no processo de resolução de problemas (Rio de Janeiro, 2019). A legislação também determina a capacitação de professores e gestores, bem como a atuação de mediadores vinculados ao Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (NUPEMEC). Entretanto, observa-se que, apesar de sua relevância, a implementação prática da lei ainda enfrenta entraves, já que muitas escolas, assim como o Colégio Central do Brasil, não contam com profissionais em número suficiente para assegurar a efetivação plena da mediação escolar.

Ao analisar o desempenho de algumas turmas por meio da participação no Conselho de Classe do segundo trimestre, no turno da tarde, foi possível identificar um número significativo de turmas com rendimento regular ou insatisfatório, além de elevada taxa de faltas e de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Esses dados evidenciam não apenas os desafios enfrentados pelos professores em relação ao desempenho acadêmico, mas também os obstáculos estruturais que impactam diretamente sua rotina diária. Nesse contexto, a necessidade de um acompanhamento individualizado para os alunos com

² Espaço escolar destinado ao **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, que visa complementar e suplementar a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e que atuam em educação especial.

dificuldades ou transtornos de aprendizagem revela, de forma ainda mais clara, o abismo existente entre as demandas da escola e as condições efetivas de atendimento a esses estudantes.

Outro fator relevante levantado foi o desempenho do Colégio Central do Brasil no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que nos evidencia os reflexos das dificuldades estruturais e pedagógicas enfrentadas. Em 2019, a escola obteve nota média de 509,40 pontos, segundo INEP (2019), resultado que, embora revele algum avanço, está aquém do esperado para garantir competitividade no acesso ao ensino superior. Ainda mais preocupante, contudo, é a taxa de participação. Segundo INEP (2019) apenas 48% dos alunos realizaram a prova. Esse dado qualitativo sugere não apenas a evasão escolar, mas também um elevado nível de desengajamento, muitas vezes associado às condições socioeconômicas das famílias. Muitos estudantes precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho, o que reduz sua dedicação aos estudos, enquanto outros não conseguem enxergar no ensino superior uma possibilidade concreta de futuro. O referencial de Vygotsky (1984) continua fundamental, pois sua teoria sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores nos lembra que a aprendizagem ocorre por meio da mediação social. As dificuldades educacionais estão, portanto, diretamente ligadas ao contexto socioeconômico e às formas de exclusão que limitam essa mediação.

Para aprofundarmos os desafios enfrentados por esta instituição, analisamos o Plano Político Pedagógico (PPP) do colégio, como fonte documental, sendo um documento essencial que orienta as ações e metas das instituições de ensino, refletindo seu compromisso com a formação ampla e inclusiva dos alunos. A partir das diretrizes estabelecidas pela legislação brasileira, como a Lei no 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o PPP deve promover um ambiente educacional equitativo e responsivo às necessidades diversas dos alunos.

A seção 5.1.3 – Educação Inclusiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Central do Brasil reafirma o compromisso da instituição com a inclusão, ao propor adaptações no sistema educacional para garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a todos os alunos. O texto está fundamentado em um paradigma de direitos humanos, que conjuga igualdade e diversidade como valores fundamentais, em consonância com as Diretrizes Nacionais (Brasil, 2001), que defendem que a educação inclusiva deve estar presente para todos os educandos que dela necessitarem para alcançar sucesso escolar. Assim, o PPP valoriza as diferenças, combate a exclusão educacional e sinaliza um esforço

em aplicar metodologias inclusivas, ainda que limitadas pelas condições estruturais e humanas da escola.

Entre as principais ações descritas, destaca-se a atuação do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAPES), responsável por apoiar alunos com necessidades educacionais específicas e colaborar com os educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, a menção ao Plano Educacional Individualizado (PEI) demonstra o compromisso da instituição em personalizar o ensino, condição imprescindível para atender às demandas específicas de cada estudante. O PPP também valoriza o atendimento a alunos com altas habilidades ou superdotação, reconhecendo a importância de um enriquecimento curricular e da capacitação docente, embora falte detalhamento sobre estratégias concretas para esse público.

Apesar dessas iniciativas, o próprio PPP reconhece suas “limitações estruturais e humanas”, o que evidencia que, embora haja intenção de promover a inclusão, na prática, muitas vezes a escola atua em um modelo mais próximo da integração. O aluno está presente na sala de aula, mas o suporte especializado para suas necessidades específicas não é suficiente, dada a carência de profissionais de apoio e a inexistência de recursos adequados. Esse cenário reforça o que Mantoan (2015) destaca: a verdadeira inclusão exige uma mudança profunda na estrutura escolar, algo que a instituição busca, mas enfrenta dificuldades em consolidar.

Outro ponto relevante é a relação entre escola e família. O PPP dedica uma seção específica a essa temática, incentivando a participação dos familiares na elaboração e acompanhamento do PEI. Contudo, ao considerar o contexto socioeconômico da comunidade escolar, nota-se um descompasso entre o previsto no documento e a realidade. Muitas famílias enfrentam jornadas de trabalho extensas, baixos salários e pouca flexibilidade para comparecer às reuniões escolares, o que torna a participação na vida escolar dos filhos um grande desafio. Nesse sentido, o professor acaba sendo, muitas vezes, o único mediador entre o conteúdo escolar e o aluno, já que a família não consegue acompanhar de perto as atividades. Mittler (2015, p. 115) reforça a necessidade de políticas que fortaleçam a colaboração eficaz entre escola e família, condição essencial para uma inclusão significativa e duradoura.

Adicionalmente, a fragilidade do apoio familiar soma-se à escassez de laudos diagnósticos e de atendimentos especializados, o que limita ainda mais a efetividade das ações propostas no PPP. Esses fatores sociais, econômicos e estruturais revelam o abismo existente entre o ideal inclusivo e sua concretização prática, ressaltando que a inclusão

escolar só será possível mediante uma abordagem sistêmica e coletiva, que envolva todos os atores da comunidade escolar e assegure condições materiais e humanas compatíveis com os desafios enfrentados. Nesse sentido, Acampora (2012) enfatiza que a formação de gestores é elemento fundamental para enfrentar tais obstáculos, uma vez que a gestão escolar lida não apenas com a falta de recursos, mas também com a necessidade de formação continuada do corpo docente e de implementação efetiva das políticas inclusivas. O próprio CECB, por meio de seus projetos pedagógicos obrigatórios e próprios, busca desenvolver metodologias transdisciplinares e participativas (PPP, 2023, p. 36), ainda que enfrente barreiras de ordem estrutural. A obtenção de laudos diagnósticos e o acompanhamento por profissionais externos, entretanto, permanecem como desafios significativos, devido à burocracia e à escassez de especialistas disponíveis na rede pública. Essa realidade revela uma contradição presente nas políticas de inclusão: embora o direito ao atendimento especializado esteja previsto legalmente, sua efetivação muitas vezes depende de procedimentos formais que acabam dificultando o acesso dos estudantes aos serviços necessários. Ademais, a efetividade da inclusão escolar também está diretamente relacionada ao fortalecimento da gestão democrática — princípio assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela LDB de 1996 e pelo PNE (2014-2024) —, mas que, conforme Amaral e Castro (2021), ainda encontra limites diante de políticas centralizadoras e ajustes fiscais que comprometem os avanços educacionais. Assim, o CECB, mesmo com seus esforços institucionais e políticas de inclusão formalizadas em seu PPP, reflete a realidade da rede pública estadual: avanços significativos, porém ainda marcados por desigualdades estruturais e pela insuficiência de recursos humanos especializados. Os dados analisados permitem compreender de maneira mais ampla os múltiplos fatores que interferem na aprendizagem dos estudantes do Colégio Central do Brasil, evidenciando que os desafios enfrentados ultrapassam a dimensão pedagógica e se entrelaçam a aspectos estruturais, sociais e institucionais. Para sistematizar essas observações e oferecer uma visão comparativa dos principais achados da pesquisa, elaborou-se o Quadro 1, que sintetiza os aspectos identificados no diagnóstico de acessibilidade e inclusão da escola. Esse quadro, apresentado ao final deste capítulo, busca destacar tanto os avanços quanto as limitações ainda presentes, servindo de base para a análise das ações psicopedagógicas que serão discutidas na sequência.

Diante desse conjunto de desafios estruturais, pedagógicos e socioeconômicos, torna-se inegável que o processo de aprendizagem dos alunos é profundamente impactado, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas. A ausência de recursos humanos especializados, as limitações na articulação com a família e os entraves na

efetivação de políticas inclusivas reforçam um cenário em que a escola, muitas vezes, não consegue responder integralmente às demandas de seus estudantes. Nesse contexto, a psicopedagogia adquire papel estratégico dentro do ambiente institucional, ao propor práticas que buscam compreender as dificuldades de aprendizagem em sua complexidade e oferecer caminhos de mediação mais eficazes. É nesse horizonte que o projeto PIBID, desenvolvido no Colégio Central do Brasil, se revela uma iniciativa de grande relevância, pois aproxima a teoria da prática, amplia a escuta pedagógica e contribui para a construção de estratégias inclusivas. Assim, ao mesmo tempo em que o capítulo atual evidenciou os obstáculos à aprendizagem no contexto escolar, o próximo se dedicará a apresentar as ações psicopedagógicas realizadas pelo PIBID, demonstrando como essas práticas vêm gerando impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem e na promoção de uma escola mais inclusiva.

A seguir, apresentamos uma tabela comparando os principais critérios de acessibilidade previstos pela legislação e a situação atual da escola, evidenciando lacunas e necessidades de adequação (Brasil, 2015).

Quadro 1 – Síntese diagnóstica da acessibilidade no Colégio Estadual Central do Brasil (2025)

Dimensão	Critério Legal / Recomendação	Nível de Adequação Observado	Observações / Ações Necessárias
Arquitetônica	Rampas, elevadores, corrimãos, banheiros adaptados, sinalização tátil, acessibilidade em todos os espaços	Parcial	Elevador insuficiente; sinalização tátil limitada; necessidade de revisão das rampas e corrimãos.
Comunicacional	Libras, intérprete, materiais bilíngues e audiovisuais acessíveis, comunicação aumentativa e alternativa (CAA)	Parcial	Intérprete disponível apenas pontualmente; materiais adaptados limitados; ampliar oferta de recursos de comunicação.
Metodológica	Avaliações adaptadas, planos individualizados, recursos didáticos diversificados	Parcial	Algumas provas adaptadas; poucos recursos didáticos inclusivos; formação continuada de professores recomendada.
Tecnológica	Softwares de apoio, audiobooks, tecnologias assistivas, computadores adaptados	Não	Necessário investimento em tecnologias assistivas; falta de treinamento dos professores para uso desses recursos.

Social / Inclusiva	Políticas de inclusão, apoio psicopedagógico, integração de alunos com deficiência	Parcial	Programas de inclusão ainda limitados; acompanhamento psicopedagógico existente mas insuficiente para todos; ampliar formação e sensibilização da comunidade escolar.
Organizacional / Administrativa	Planejamento acessível, protocolos de atendimento, coordenação com redes de saúde e apoio externo	Parcial	Falta articulação entre escola, família e rede de apoio; necessidade de protocolos claros e monitoramento de acessibilidade.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em observações de campo (2025) e Brasil (2015).

ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA PROMOVER INCLUSÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar as estratégias psicopedagógicas implementadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Colégio Estadual Central do Brasil, com foco na promoção da inclusão e da aprendizagem significativa. As ações descritas buscam articular teoria e prática, evidenciando como a Psicopedagogia pode contribuir para o enfrentamento das barreiras educacionais e para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Diante dos desafios estruturais, pedagógicos e socioemocionais discutidos no capítulo anterior, o Programa PIBID configura-se como um espaço privilegiado de intervenção e transformação no Colégio Estadual Central do Brasil. Mesmo com as dificuldades enfrentadas pela instituição, o projeto proporciona oportunidades significativas para o desenvolvimento de estratégias psicopedagógicas voltadas à superação das barreiras de aprendizagem. A atuação dos bolsistas, em parceria com a gestão escolar — composta pela diretoria, coordenação pedagógica, orientadora educacional e demais colaboradores — consolida-se como apoio valioso ao fortalecimento do processo educativo. Essa abertura e confiança da equipe gestora têm sido fundamentais para a implementação de ações que beneficiam especialmente os estudantes com necessidades educacionais específicas. Conforme Bossa (2007), a Psicopedagogia atua como uma ponte entre o sujeito, a escola e o conhecimento, promovendo estratégias que favorecem o desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno em diferentes contextos. Essa perspectiva é essencial no ambiente público, onde as desigualdades e limitações estruturais exigem mediações constantes entre teoria e prática. Segundo Libâneo (2019), a prática pedagógica mediadora deve considerar as diferenças

cognitivas e socioculturais dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento significativo.

Vale destacar que as ações realizadas são conduzidas de forma gradual e articulada às prioridades da escola e de seus alunos, respeitando sempre os espaços e as demandas institucionais. As intervenções psicopedagógicas visam não apenas propor, mas também orientar e sugerir práticas que valorizem o aprendizado e favoreçam a inclusão.

Entre as ações implementadas, destaca-se a produção de materiais e recursos pedagógicos adaptados, desenvolvidos com base nas necessidades observadas em sala de aula e disponibilizados para uso da escola. Foram confeccionados materiais voltados à alfabetização, caligrafia e operações matemáticas, bem como instrumentos específicos para atender alunos com necessidades particulares, sempre com a devida supervisão docente. (Figura1)

Figura 1 – Recursos pedagógicos com adaptações individualizadas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

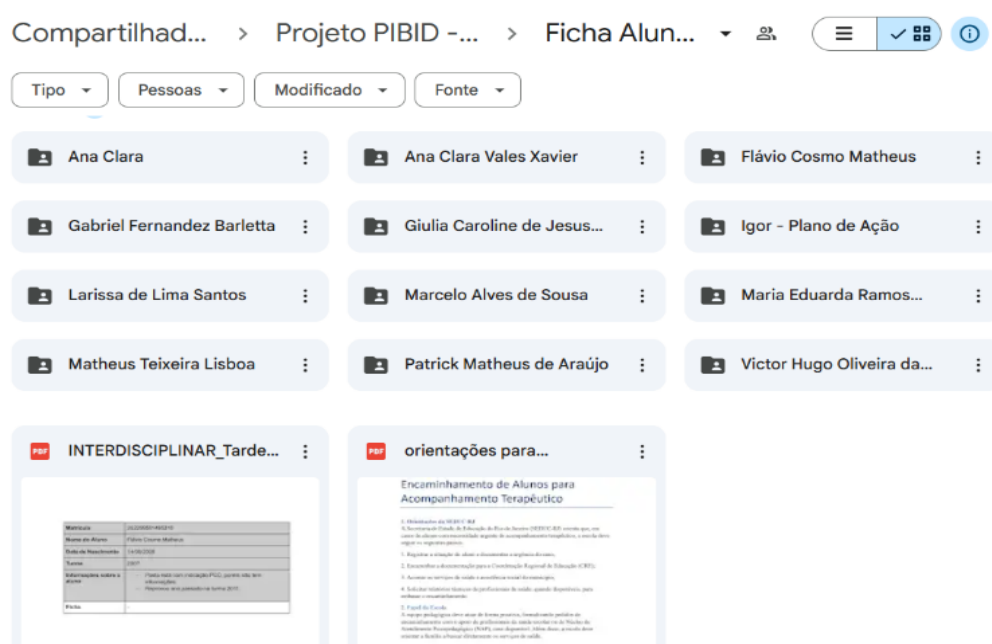
Essas ações refletem uma concepção de ensino inclusivo fundamentada em autores da área. As práticas desenvolvidas corroboram as reflexões de Mantoan (2015), ao afirmar que a inclusão se concretiza quando o professor compreende que o processo de ensino-aprendizagem deve ser construído com base nas singularidades dos alunos, respeitando seus ritmos e formas próprias de aprender.

Esse olhar individualizado permite que cada estudante avance de acordo com seu ritmo e potencial, promovendo um processo de aprendizagem mais significativo.

Além dessas ações, desenvolveu-se também um banco de informações sobre os alunos acompanhados, reunindo dados relevantes, como laudos, registros de atendimentos e observações pedagógicas. Esse material constitui uma base de consulta que possibilita compreender de forma mais ampla o perfil e as necessidades individuais de cada estudante.

Conforme destacam Coll e Marchesi (2010), a observação e o registro sistemático das aprendizagens são fundamentais para compreender as trajetórias escolares e orientar práticas pedagógicas inclusivas. Esse processo torna-se ainda mais relevante quando envolve alunos com necessidades educacionais específicas, pois permite intervenções contínuas e ajustadas às suas demandas. (Figura 2)

Figura 2 - Detalhe da gestão e organização digital de documentos, incluindo fichas individuais e planos de intervenção (PDFs), essenciais para o monitoramento e o acompanhamento das necessidades educacionais específicas dos estudantes.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Nesse banco, registramos também os materiais e estratégias mais adequadas a cada caso, bem como atualizações sobre a evolução de cada aluno ao longo do processo de acompanhamento. Essa sistematização tem se mostrado essencial para garantir a continuidade do trabalho, mesmo diante das demandas da escola.

Outra iniciativa relevante foi a elaboração de um roteiro de adaptação de provas, compartilhado com a gestão e os professores. Esse documento contém orientações práticas, exemplos de questões adaptadas e explicações sobre os princípios que devem nortear a avaliação inclusiva, tomando como base uma prova oficial da escola. (Quadro 2)

Quadro 2 - Exemplo prático de adaptação de questão de prova

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Após nossa intervenção, observou-se que alguns professores começaram a aplicar adaptações em suas avaliações, demonstrando uma maior atenção às necessidades específicas de cada aluno e à promoção de uma aprendizagem inclusiva.

A adaptação de avaliações é um direito garantido aos alunos com necessidades específicas, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que asseguram acessibilidade, equidade e participação plena de todos os estudantes.

LEIA A TIRINHA ABAIXO E MARQUE COM UM (X) A ALTERNATIVA CORRETA NAS QUESTÕES 7 I



TEXTO ORIGINAL

7) Ao interpretarmos o texto presente na tirinha acima, podemos concluir que:

- (a) o pronome indefinido "alguma" indica que o menino sabe o local correto do vazamento imaginado.
- (b) o pronome indefinido "alguma" indica que o menino não sabe o local correto do vazamento imaginado.
- (c) o pronome indefinido "alguma" indica que o menino não se importa com a seca.
- (d) o pronome indefinido "alguma" indica que o menino quer saber qual é a parte do planeta onde existe a maior quantidade de água.

QUESTÃO ADAPTADA

QUESTÃO 7 — INTERPRETAÇÃO DO PRONOME "ALGUMA"

NA TIRINHA, O MENINO DIZ: "ENTÃO TEM UM VAZAMENTO EM ALGUMA PARTE!" A PALAVRA "ALGUMA" MOSTRA QUE O MENINO:

- (A) SABE DIREITINHO ONDE ESTÁ O VAZAMENTO
- (B) NÃO SABE ONDE ESTÁ O VAZAMENTO
- (C) NÃO LIGA PARA A FALTA DE ÁGUA
- (D) QUER SABER ONDE TEM MAIS ÁGUA NO PLANETA

DICA DE ADAPTAÇÃO:

- Substituir o termo "Pronome Indefinido" por uma explicação contextual e intuitiva ("A palavra ALGUMA mostra que ele não sabe o lugar certo")
- Foco na situação da história em vez de termos gramaticais ajuda a desenvolver leitura com compreensão.

A letra bastão (ou letra de forma maiúscula) é extremamente importante em provas adaptadas, especialmente para alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I ou para estudantes com necessidades educacionais específicas.

Nesse contexto, tem sido gratificante observar que alguns docentes já passaram a aplicar essas adaptações, ainda que o processo de conscientização seja gradual e dependa de um trabalho contínuo de sensibilização.

O vínculo com os professores também representa um avanço significativo no processo de inclusão escolar. Foi possível estabelecer uma comunicação mais ativa com parte do corpo docente, tanto para o esclarecimento de dúvidas sobre adaptações de provas e elaboração de atividades diferenciadas, quanto para a troca de experiências pedagógicas. Esse diálogo tem se pautado no respeito ao papel e à autoridade dos docentes, reconhecendo que a colaboração se fortalece quando fundamentada na escuta e na valorização mútua.

Em consonância com Mittler (2015), a efetividade da inclusão depende da colaboração entre todos os profissionais envolvidos, sendo a comunicação entre o professor e a equipe de apoio um dos fatores determinantes para o sucesso das práticas inclusivas.

Outro ponto relevante refere-se à participação em reuniões com os responsáveis por alunos que apresentam dificuldades ou transtornos de aprendizagem. Essas interações têm como propósito aprofundar o conhecimento sobre o histórico dos estudantes e fortalecer a parceria entre família e escola — aspecto essencial para o acompanhamento psicopedagógico.

Observou-se um aumento significativo no engajamento das famílias após as intervenções, evidenciando que a presença familiar na escola favorece o processo de aprendizagem e o fortalecimento dos vínculos afetivos com os alunos, em consonância com Santos (2015).

Paralelamente, foi possível construir um vínculo significativo com os alunos, que frequentemente procuram a coordenação em busca de apoio, escuta e orientação. Muitos deles vivenciam situações de vulnerabilidade social e familiar que interferem diretamente em seu desempenho escolar. O trabalho de acolhimento e acompanhamento psicopedagógico tem apresentado resultados positivos.

Um exemplo marcante é o de uma aluna com histórico familiar complexo, que manifestava o desejo de abandonar a escola. Com acompanhamento contínuo e incentivo, foi possível reverter essa decisão, oferecendo roteiros de estudo, estratégias de aprendizagem e estímulo à participação nas aulas. (Figura 4)

Figura 4 - Aluna Ana Clara em acompanhamento psicopedagógico individual



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Outro caso de destaque é o de uma estudante com diagnóstico de autismo e fobia social, que anteriormente não frequentava a escola. A partir de intervenções graduais e apoio psicopedagógico, ela passou a comparecer a escola para realizar suas provas, demonstrando excelente desempenho, especialmente em Filosofia. (Figura 5)

Figura 5 - Registro de apoio psicopedagógico individualizado realizado com a estudante em ambiente escolar, fundamental para a superação da fobia social e o sucesso acadêmico relatado no texto.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Foi realizada a solicitação de mediação para aluno com deficiência auditiva, acompanhando-se o trabalho em parceria com a intérprete de Libras, de modo a assegurar acesso equitativo às atividades escolares (Brasil, 2008).

Adicionalmente, elaborou-se uma cartilha informativa destinada a sensibilizar docentes e equipe escolar acerca de diferentes transtornos, fortalecendo a compreensão e a prática inclusiva na instituição.

Os resultados observados reforçam a importância do vínculo afetivo e do acompanhamento contínuo no processo de aprendizagem. A participação da família, associada à atuação de profissionais capacitados em educação inclusiva, mostra-se fundamental para a participação ativa e o desempenho dos alunos (Souza; Silva, 2022). Além disso, a adaptação de atividades e avaliações constitui prática essencial para garantir equidade no acesso à aprendizagem, respeitando as necessidades individuais de cada estudante e promovendo uma educação inclusiva efetiva.

Além das ações diretas junto aos alunos e professores, estamos também em processo de parceria com a regional Metropolitana, com o objetivo de promover palestras e oficinas voltadas à saúde mental e à inclusão para o início do próximo ano letivo. Essa iniciativa busca ampliar o alcance das ações psicopedagógicas, envolvendo toda a comunidade escolar em uma rede de cuidado e conscientização.

Esses são apenas alguns exemplos das práticas desenvolvidas no Colégio Estadual Central do Brasil por meio do programa PIBID. Além do impacto direto sobre os alunos, o PIBID tem se configurado como um espaço de formação docente, onde os bolsistas vivenciam o cotidiano escolar e desenvolvem competências profissionais essenciais, como empatia, observação crítica e trabalho colaborativo, reafirmando o papel transformador da Psicopedagogia no contexto educacional. Como destaca Bossa (2017, p. 42), “a Psicopedagogia constitui-se como uma prática mediadora entre o aprender e o ensinar, favorecendo o desenvolvimento integral do sujeito e a construção de vínculos significativos no processo educativo”. Mesmo diante das limitações estruturais e dos desafios cotidianos, é possível construir caminhos que promovam inclusão, diálogo e desenvolvimento humano. Afinal, como nos lembra Paulo Freire, “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar como a atuação psicopedagógica pode contribuir para a superação dos desafios da aprendizagem no contexto da escola pública, tomando como campo de estudo o Colégio Estadual Central do Brasil e as experiências desenvolvidas no âmbito do programa PIBID. A partir da observação prática e da fundamentação teórica, foi possível constatar que a Psicopedagogia desempenha papel essencial na promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e humanizada,

especialmente em ambientes marcados por limitações estruturais, pedagógicas e socioeconômicas.

As análises realizadas evidenciaram que os obstáculos à aprendizagem vão muito além das dificuldades individuais dos alunos, refletindo também carências institucionais, falta de recursos humanos especializados, insuficiência de mediação adequada e lacunas na formação docente continuada. Soma-se a isso a baixa participação das famílias, que, embora reconhecida como fundamental, é muitas vezes inviabilizada por questões sociais e econômicas. Nesse cenário, a Psicopedagogia se apresenta como um elo integrador entre os diferentes agentes escolares — professores, alunos, gestores e familiares —, favorecendo o diálogo e a construção de estratégias pedagógicas que considerem as singularidades de cada sujeito.

As ações psicopedagógicas implementadas no âmbito do PIBID, como a elaboração de materiais adaptados, o acompanhamento individualizado dos estudantes, a criação de um banco de dados pedagógico e a orientação de professores sobre adaptações de avaliações, mostraram-se eficazes na promoção da inclusão e na melhoria da aprendizagem. Ainda que o alcance dessas intervenções tenha sido parcial, elas demonstraram o potencial transformador de uma prática pautada na escuta, na observação e na mediação. O fortalecimento do vínculo afetivo com os alunos e o engajamento gradativo das famílias revelaram-se fatores determinantes para o avanço educacional e emocional dos estudantes acompanhados.

Constatou-se também que a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva requer um compromisso coletivo e contínuo. Não se trata apenas de adequar práticas pedagógicas, mas de consolidar uma cultura institucional voltada à diversidade, ao respeito e à equidade. As limitações identificadas — como a escassez de profissionais especializados, a ausência de uma sala de recursos e a necessidade de ampliação das formações docentes — reforçam que o trabalho psicopedagógico, embora essencial, não pode atuar isoladamente. É imprescindível que ele seja incorporado às políticas educacionais e articulado a uma rede de apoio interdisciplinar.

Dessa forma, a experiência vivenciada no Colégio Estadual Central do Brasil evidencia que, mesmo diante de adversidades, a Psicopedagogia pode se consolidar como ferramenta concreta de transformação educacional. Por meio dela, é possível compreender as múltiplas dimensões da aprendizagem e propor caminhos que tornem o ambiente escolar mais acessível, inclusivo e significativo para todos. A atuação psicopedagógica, ao integrar teoria e prática, reafirma seu papel de mediação entre o aprender e o ensinar, contribuindo para uma

educação pública que reconheça e valorize as diferenças, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos e o fortalecimento da escola como espaço de transformação social.

REFERÊNCIAS:

ACAMPORA, Bianca. **Fundamentos da Psicopedagogia**: introdução, história, teorias e panorama geral. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de (Org.). **Políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro**: provocações sobre democracia e gestão da escola pública. Brasília: *ANPAE*, 2021. 138 p. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/POLITICAS-EDUCACIONAIS-O-ESTADO-DO-RJ.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2021. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Painel de Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaGVhZGVjMzIwZWQzM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence>. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

ESCOLA ESTADUAL CENTRAL DO BRASIL. Plano Político-Pedagógico. Rio de Janeiro: Escola Estadual Central do Brasil, 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Retratos e indicadores: Educação. Brasília: **IPEA**, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/276-retratos-indicadores/retratos-indicadores-educacao>. Acesso em: 2 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resultados por escola ENEM 2019. Brasília, DF: **INEP**, 2019. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/33071551-ce-central-do-brasil>. Acesso em: 3 out. 2025.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816–840, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13783. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 22 out. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 8.667, de 19 de dezembro de 2019**. Institui o Programa Mediação Escolar no Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/795446880/lei-8667-19-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 02 out. 2025.

SOBRINHO, Patrícia J. **Fundamentos da Psicopedagogia**. Porto Alegre: +A Educação - Cengage Learning Brasil, 2015. *E-book*. ISBN 9788522122530. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522122530/>. Acesso em: 29 set. 2025.

SOUZA, Thais Teixeira de; SILVA, Eduardo Ribeiro. O papel da família na educação inclusiva: estratégias e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 10, n. 2, p. 45-61, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2969/1/tcc_Thais%20Teixeira%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO

CHALLENGES AND STRATEGIES FOR PROMOTING LITERARY LITERACY IN HIGH SCHOOL

Camylle Cristinne Garcia Conceição Rodrigues
Uanderson Luis Gomes da Silva
Jandeilsom Galvao Bezerra

RESUMO

Promover o letramento literário no ensino médio constitui um dos grandes desafios da educação contemporânea. De acordo com Cosson (2006), esse tipo de letramento vai além da simples decodificação de palavras, pois configura-se como uma experiência estética que possibilita ao aluno interpretar tanto o mundo quanto a si mesmo por meio da literatura. No entanto, diversas barreiras comprometem a sua implementação efetiva. Entre elas, destacam-se a rigidez dos currículos escolares, a falta de formação continuada dos professores e a desvalorização da literatura nas disciplinas. Diante desse contexto, a presente pesquisa propõe-se, portanto, a refletir sobre os principais obstáculos à promoção do letramento literário no ensino médio regular. Para tanto, apoia-se nas contribuições teóricas de Cosson (2006), Zilberman (2007), Paulino (2014) e Chartier (1996), os quais auxiliam na compreensão da leitura como prática social e formadora da identidade do estudante. Além da fundamentação teórica, o artigo desenvolverá um estudo de caso no Colégio Estadual Central do Brasil, buscando analisar, de forma empírica, como se manifestam as práticas de letramento literário nesse contexto escolar específico.

Palavras-chave: letramento literário; ensino médio; práticas de leitura; formação docente; literatura na escola; educação contemporânea.

ABSTRACT

Promoting literary literacy in secondary education is one of the greatest challenges of contemporary education. According to Cosson (2006), this type of literacy goes beyond simply decoding words, as it constitutes an aesthetic experience that enables students to interpret both the world and themselves through literature. However, several barriers compromise its effective implementation. Notable among these are the rigidity of school curricula, the lack of ongoing teacher training, and the devaluation of literature in disciplines. Given this context, this research proposes to reflect on the main obstacles to promoting literary literacy in regular secondary education. To this end, it draws on the theoretical contributions of Cosson (2006), Zilberman (2007), Paulino (2014), and Chartier (1996), which help to understand reading as a social practice and a tool for shaping student identity. In addition to the theoretical foundation, the article will develop a case study at Colégio Estadual Central do Brasil, seeking to analyze, empirically, how literary literacy practices manifest themselves in this specific school context.

Keywords: literary literacy; high school; reading practices; teacher training; literature in schools; contemporary education.

INTRODUÇÃO

O ensino da literatura no contexto escolar tem sido, historicamente, um espaço de tensões entre o ideal formativo da leitura literária e as exigências práticas da escola. No ensino médio, essas tensões se tornam ainda mais visíveis, pois os estudantes se encontram em uma fase de transição entre a educação básica e a formação para o mundo do trabalho ou do ensino superior, o que muitas vezes reforça uma abordagem conteudista e utilitária do currículo. Nesse cenário, promover o letramento literário, entendido não como mera decodificação de palavras, mas como experiência estética e subjetiva capaz de formar leitores críticos e sensíveis, configura-se como um dos maiores desafios da educação contemporânea.

Diante desse contexto, é importante lembrar os conceitos de Rildo Cosson (2006), visto que ele afirma que o letramento literário não se resume ao domínio das técnicas de leitura, mas implica a formação de um leitor capaz de interpretar a si mesmo e o mundo a partir da linguagem simbólica e da complexidade do texto literário. Essa concepção amplia o papel da literatura na escola, retirando-a da função de ilustração histórica ou de mero exercício gramatical, e devolvendo-lhe seu valor estético e formativo. No entanto, esse ideal esbarra em uma série de obstáculos estruturais e pedagógicos que dificultam sua efetivação.

Tendo em vista as dificuldades da implementação do letramento literário nas escolas, destaca-se a rigidez dos currículos escolares, que frequentemente impõem conteúdos engessados e orientados por avaliações externas, como o ENEM e vestibulares, relegando a literatura a um papel secundário ou meramente instrumental. Embora documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mencionam a importância da formação leitora, a forma como os objetivos são operacionalizados nas escolas muitas vezes não favorece uma abordagem que contemple a fruição, a subjetividade e o diálogo cultural que a literatura exige. Como observa Regina Zilberman (2007), a leitura literária requer mediação qualificada e contextualização cultural, condições nem sempre presentes no ambiente escolar. Para Cosson (2006), é fundamental repensar o papel do professor como mediador cultural e agente de formação leitora, sobretudo diante de uma geração que consome e produz textos em múltiplas linguagens.

Considerando essas reflexões, o presente estudo propõe-se a investigar como o letramento literário se manifesta no contexto do Colégio Estadual Central do Brasil, buscando compreender as práticas de leitura, as mediações docentes e as percepções dos estudantes sobre a literatura. A escolha dessa instituição justifica-se por seu papel representativo na rede pública de ensino e por oferecer um cenário fértil para observar os desafios e as

possibilidades de efetivação do letramento literário em um ambiente escolar marcado pela diversidade sociocultural. Assim, por meio de um estudo de caso qualitativo, pretende-se analisar de que modo as concepções teóricas discutidas, especialmente as de Cosson (2006), Zilberman (2007), Paulino (2014) e Chartier (1996), encontram ressonância ou contraste nas práticas cotidianas da escola, contribuindo para o debate sobre o ensino da literatura no ensino médio contemporâneo.

O CURRÍCULO FORMAL E O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

O currículo formal do ensino médio, ao estabelecer conteúdos, objetivos e métodos avaliativos, exerce papel central na configuração da experiência literária dos estudantes. Entretanto, nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais trouxe novas demandas e possibilidades, gerando tensão entre práticas pedagógicas tradicionais e os modos contemporâneos de leitura. Enquanto o currículo permanece rigidamente ancorado em objetivos formais, muitas vezes priorizando a memorização e a avaliação mecânica de competências, os estudantes interagem diariamente com múltiplos suportes digitais, transformando seus hábitos e expectativas de leitura.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reconhece a importância de desenvolver competências leitoras que incluam tanto a interpretação de textos literários e culturais quanto a análise crítica de diferentes linguagens. Contudo, na prática, esses objetivos tendem a ser operacionalizados de forma restritiva, limitando-se a exercícios de interpretação textual e análise formal, sem considerar a diversidade de experiências que as tecnologias podem proporcionar. Como consequência, observa-se um descompasso entre o currículo e a realidade sociocultural dos estudantes, que vivem em ambientes digitais ricos em linguagens visuais, multimodais e interativas.

De acordo com Regina Zilberman (2007), a leitura literária requer mediação qualificada e contextualização cultural, condições nem sempre presentes no ambiente escolar. Essa constatação é reforçada por Cosson (2006), para quem o letramento literário não se limita ao domínio de técnicas de leitura, mas implica experiências estéticas e subjetivas capazes de estimular a reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo. Assim, quando o currículo formal reduz a literatura a um componente acessório, subordinado às demandas avaliativas, compromete-se a formação integral do estudante e esvazia-se o potencial humanizador da leitura.

As práticas pedagógicas de literatura no ensino médio ainda refletem, em grande parte, um modelo tradicional, centrado na análise técnica, na periodização histórica e na cobrança de interpretações consideradas “corretas”. Essa abordagem, embora contribua para a construção de um repertório cultural básico, acaba por reduzir a experiência literária a um exercício escolar de memorização e sistematização, esvaziando sua dimensão estética. Em consequência, muitos estudantes passam a associar a leitura literária a uma atividade mecânica e obrigatória, em vez de vivenciá-la como um espaço de descoberta e encontro com a alteridade. Nesse sentido, Cosson (2009, p. 19) argumenta que:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção, na narrativa e na palavra feita matéria no poema, são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sentimos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizem a nós mesmos. (2009, p. 19)

Esse argumento evidencia que a literatura oferece processos formativos que vão além da estética e da memorização de conteúdos, permitindo ao estudante desenvolver interpretação simbólica e reflexão subjetiva. Ao ignorar essa perspectiva e privilegiar práticas voltadas para a memorização de informações sobre autores ou movimentos literários, a escola esvazia a literatura de seu caráter humanizador. O ensino pautado na busca por respostas padronizadas, em detrimento da pluralidade de sentidos, acaba silenciando a voz do estudante e restringindo sua autonomia interpretativa, aspecto essencial para a formação de leitores críticos e esteticamente competentes.

Além disso, deve-se reconhecer que a permanência dessas práticas tradicionais também está relacionada às condições de trabalho docente. Muitos professores, pressionados pela rigidez dos currículos e pelas demandas de avaliações externas, recorrem a metodologias seguras e cristalizadas. Contudo, como observa novamente Cosson (2006), o professor não pode ser apenas transmissor de conteúdos, mas deve assumir o papel de mediador cultural, capaz de criar condições para que os estudantes vivenciem a literatura em toda a sua complexidade simbólica. Isso implica ir além da mera reprodução de classificações ou da aplicação de interpretações previamente estabelecidas.

Diante desse quadro, torna-se evidente a urgência de investir em políticas de formação continuada para os professores de literatura. Apenas com suporte teórico e metodológico consistente será possível repensar estratégias pedagógicas que superem os limites das práticas tradicionais. Nesse sentido, atividades como leitura compartilhada, rodas de conversa,

projetos interdisciplinares e a valorização das múltiplas interpretações podem aproximar os estudantes da literatura como espaço de fruição estética. Da mesma forma, a integração da literatura a outras linguagens culturais, em diálogo com o repertório sociocultural dos jovens, pode tornar a experiência literária mais significativa e formadora.

Portanto, o currículo formal, ao orientar o ensino da literatura no ensino médio, ainda enfrenta o desafio de equilibrar exigências avaliativas e a promoção de uma formação leitora estética, crítica e humanizadora. É nesse ponto de tensão que as tecnologias digitais emergem como possibilidade de ressignificação das práticas de leitura, tema que será explorado a seguir.

A DESVALORIZAÇÃO DA LITERATURA NAS DISCIPLINAS E A FALTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

As práticas pedagógicas de literatura no ensino médio ainda refletem um modelo tradicional, centrado na análise técnica, na periodização histórica e na cobrança de interpretações consideradas “corretas”. Essa abordagem, embora contribua para a construção de um repertório cultural básico, acaba por reduzir a experiência literária a um exercício escolar de memorização e sistematização, esvaziando sua dimensão estética. Em consequência, muitos estudantes passam a associar a leitura literária a uma atividade mecânica e obrigatória, em vez de vivenciá-la como encontro com a alteridade e espaço de descoberta.

Esse argumento evidencia que a literatura oferece processos formativos que vão além da estética e da memorização de conteúdos, permitindo ao estudante desenvolver interpretação simbólica e reflexão subjetiva.

De forma complementar, Zilberman (2007) ressalta que a leitura literária exige mediação qualificada, que leve em consideração o contexto cultural e histórico em que o leitor está inserido. Ao ignorar essa perspectiva e privilegiar práticas voltadas para a memorização de informações sobre autores ou movimentos literários, a escola esvazia a literatura de seu caráter humanizador. O ensino pautado na busca por respostas padronizadas, ao invés de estimular o diálogo e a pluralidade de sentidos, acaba silenciando a voz do estudante e restringindo sua autonomia interpretativa, aspecto essencial para a formação de leitores críticos e esteticamente competentes.

Além disso, deve-se reconhecer que a permanência dessas práticas tradicionais também está relacionada às condições de trabalho docente. Muitos professores, pressionados

pela rigidez dos currículos e pelas demandas de avaliações externas, recorrem a metodologias seguras e cristalizadas. Contudo, como observa novamente Cosson (2006), o professor não pode ser apenas transmissor de conteúdos, mas deve assumir o papel de mediador cultural, capaz de criar condições para que os estudantes vivenciem a literatura em toda a sua complexidade simbólica. Isso implica ir além da mera reprodução de classificações ou da aplicação de interpretações previamente estabelecidas.

Diante desse quadro, torna-se evidente a urgência de investir em políticas de formação continuada para os professores de literatura. Apenas com suporte teórico e metodológico consistente será possível repensar estratégias pedagógicas que superem os limites das práticas tradicionais. Nesse sentido, atividades como leitura compartilhada, rodas de conversa, projetos interdisciplinares e a valorização das múltiplas interpretações podem aproximar os estudantes da literatura como espaço de fruição estética. Da mesma forma, a integração da literatura a outras linguagens culturais, em diálogo com o repertório sociocultural dos jovens, pode tornar a experiência literária mais significativa e formadora.

Portanto, as práticas pedagógicas tradicionais, ainda hegemônicas em muitas escolas, configuram-se como barreiras à formação estética do leitor. Ao reduzir a literatura a um exercício técnico e normativo, elas restringem o potencial da leitura como experiência subjetiva, crítica e transformadora. Para reverter esse cenário, é fundamental repensar o papel do professor, investir em sua formação continuada e adotar metodologias que promovam uma leitura mais sensível, plural e situada culturalmente, devolvendo à literatura o espaço que lhe cabe na formação integral dos estudantes.

A LEITURA NO COLÉGIO ESTADUAL CENTRAL DO BRASIL EM DIÁLOGO COM A TEORIA E A INTERVENÇÃO DOS PIBIDIANOS

A experiência de observação das práticas literárias no Colégio Estadual Central do Brasil contou com a participação ativa dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sob a orientação da professora Luciana Arleu. A presença dos pibidianos mostrou-se fundamental para compreender as dinâmicas de mediação entre teoria e prática no ensino da literatura, pois eles atuaram diretamente nas atividades de leitura, contribuindo para a construção de ambientes dialógicos e para a aproximação dos estudantes com o texto literário. As intervenções realizadas envolveram rodas de leitura, debates interpretativos e produções textuais criativas que buscam promover um letramento literário sensível e crítico, em consonância com as concepções de Cosson (2006) e Freire (1989), que

compreendem a leitura como espaço de diálogo, escuta e emancipação. Nesse contexto, o PIBID configurou-se não apenas como um programa de formação inicial docente, mas também como um catalisador de práticas inovadoras no cotidiano escolar, favorecendo o encontro entre a literatura, o aluno e a comunidade.

Contextualização da Instituição

O Colégio Estadual Central do Brasil está localizado no bairro do Méier, na zona Norte do Rio de Janeiro, inserido em uma região tradicionalmente residencial e de intenso movimento comercial. Trata-se de uma instituição de grande porte dentro da rede estadual, atendendo 1.027 estudantes distribuídos nos turnos da manhã (502 alunos), tarde (395) e noite (230).

O corpo docente é composto por 100 professores, além de uma equipe pedagógica integrada por direção geral, dois diretores adjuntos, dois coordenadores pedagógicos, um orientador pedagógico e um secretário escolar. A infraestrutura física da escola é considerada um diferencial positivo em relação a outras unidades da rede, dispondo de múltiplas salas de aula, auditório, biblioteca, quadra poliesportiva, copa, refeitório, sala maker e uma horta ampla, utilizada como espaço pedagógico interdisciplinar, promovendo atividades práticas e de contato com o meio ambiente. O setor administrativo é funcional e bem estruturado, incluindo direção, coordenação, secretaria, sala dos professores e setor financeiro.

O perfil discente é diversificado do ponto de vista sociocultural, refletindo a heterogeneidade do bairro e seu entorno. As turmas apresentam média de 35 alunos por sala, com variações entre 26 e 44 estudantes. Destaca-se a presença de alunos com deficiência (PCDs) em proporções que variam de 5% a 20%, como na turma 1002, em que 6 dos 40 estudantes (15%) são PCDs. Esse dado evidencia o compromisso da escola com a matrícula inclusiva, embora também apresente desafios decorrentes da alta densidade de alunos por turma. Outro aspecto relevante é o baixo índice de participação familiar, estimado entre 20% e 30% dos responsáveis, fator que impacta diretamente o acompanhamento pedagógico e emocional dos estudantes.

Essa contextualização permite compreender melhor as condições físicas, organizacionais e socioculturais em que se desenvolvem as práticas de ensino da literatura, bem como os desafios e oportunidades para a promoção do letramento literário no ambiente escolar.

3.1 Estudo de Caso: Metodologias Predominantes e Análise Crítica

A experiência vivenciada na Escola Estadual Central do Brasil, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sob orientação da professora Luciana Arleu, evidenciou o esforço da instituição em conciliar as demandas pragmáticas do Ensino Médio, como o ENEM, com práticas de letramento literário críticas e sensíveis.

Dessa forma, por meio de um estudo de caso qualitativo, pretende-se analisar de que modo as concepções teóricas discutidas, especialmente as de Cosson (2006), Zilberman (2007), Paulino (2014) e Chartier (1996), encontram ressonância ou contraste nas práticas cotidianas da escola, contribuindo para o debate sobre o ensino da literatura no ensino médio contemporâneo.

Observou-se que as aulas de Língua Portuguesa e Literatura não apenas enfrentam tensões decorrentes do ensino tradicional, centrado na análise técnica e na valorização de interpretações únicas, como também buscam alternativas que aproximem os alunos da leitura literária de maneira significativa e engajada. Nesse sentido, o capítulo organiza-se em três eixos principais: as metodologias predominantes, as situações práticas de sala de aula e o engajamento dos estudantes, articulando as observações à luz de teóricos como Cosson, Bakhtin, Dionísio, Vygotsky, Dias e Freire.

3.2 Metodologias Predominantes: Da Técnica à Abertura de Sentido

Nas aulas observadas, a análise técnica das obras literárias foi empregada como instrumento para compreensão estética e crítica, e não como um fim em si mesma. Por exemplo, ao estudar o poema “Os Sapos”, de Ronald de Carvalho, a professora orientou os alunos a compreenderem a ironia e a metalinguagem como formas de crítica à tradição parnasiana e à passividade artística.

Essa prática se aproxima da concepção de Cosson para quem a literatura é um meio de construção do eu e da comunidade, possibilitando que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos do conhecimento:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. [...] A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. (2009, p. 17)

A contextualização histórica das obras também foi utilizada, especialmente em movimentos como o Modernismo, de modo a situar os textos em seu contexto social, político e cultural, sem reduzir a aprendizagem à memorização de datas ou autores. Essa abordagem evita o risco do conteudismo, destacado por Dionísio (2007), e evidencia que a literatura não deve ser apenas objeto de informação, mas também de interpretação crítica e reflexão cultural.

Outro aspecto relevante foi o estímulo à interpretação plural, valorizando o repertório sociocultural dos estudantes. Durante a leitura de obras de Conceição Evaristo, a professora incentivou a expressão das vivências pessoais, promovendo uma mediação dialógica. Nesse contexto, observa-se a materialização da perspectiva de Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável [...]. (2003, p. 208)

Além disso, essas práticas refletem o princípio freiriano de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989), mostrando que a compreensão do texto literário depende intrinsecamente da experiência de vida do leitor.

3.3 Situações Observadas: A Teoria em Movimento

Nas aulas e projetos de leitura, foi possível observar a articulação entre teoria e prática. Durante o estudo do Modernismo, a professora apresentou o contexto histórico da Semana de 1922, os principais autores e as inovações estéticas, e conduziu a análise do poema “Os Sapos”, de Manuel Bandeira, mediando debates coletivos.

Nesse processo, os alunos estabeleceram paralelos entre as críticas modernistas e os movimentos culturais periféricos contemporâneos, como o funk e o rap, demonstrando que a literatura é também instrumento de reflexão crítica e expressão social. Tal prática dialoga com a competência da BNCC:

Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
(EM13LGG102) (2018, p. 491)

Outro exemplo significativo foi o clube de leitura da obra *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo, no qual os estudantes discutiram os contos em grupos, apresentando interpretações conectadas às suas experiências pessoais. Para muitos, foi a primeira oportunidade de se reconhecerem no universo literário escolar, consolidando a literatura como espaço de pertencimento e empoderamento.

As práticas avaliativas foram centradas no processo formativo, incluindo análise de fragmentos inéditos e reescrita de redações com devolutivas, incentivando a autocrítica e a autonomia intelectual. Essa concepção se alinha ao pensamento de Vygotsky:

A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém entre a palavra e o pensamento [...]. As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência. (2001, p. 87)

3.4 Engajamento dos Estudantes: Protagonismo e Afeto pela Palavra

O engajamento dos estudantes aumentou quando a literatura dialogava diretamente com suas realidades e experiências. Temas como identidade, desigualdade social e resistência cultural estimularam debates intensos e fundamentados, permitindo que os alunos se tornassem protagonistas da leitura, construindo e reinterpretando sentidos a partir de suas vivências.

Essa mudança de percepção evidencia a transformação do dever para o prazer, demonstrando que a leitura literária pode se tornar um instrumento de liberdade e expressão, especialmente para jovens de contextos periféricos. Nesse sentido, o engajamento afetivo dos alunos indica que o letramento literário não é apenas aquisição de habilidades, mas prática de formação integral e cidadania.

Diante do declínio da escola como espaço de leitura, apontado pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, as práticas observadas na Escola Central do Brasil mostram que é possível reconectar os jovens à palavra literária. Nesse contexto, a reflexão de Paulo Freire se revela especialmente pertinente:

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o

levasse à procura da verdade em comum, ouvindo, perguntando, investigando. (1967, p. 92)

A citação evidencia que o letramento literário deve ser uma prática de diálogo, reflexão crítica e emancipação social, transformando a leitura em ato de participação e construção de sentido.

3.5 Síntese: A Escola como Espaço de Afeto e Transformação

A experiência na Escola Central do Brasil demonstra que é possível, mesmo diante de pressões curriculares e avaliativas, promover um ensino de literatura humanizadora e crítico. A articulação entre análise técnica, contextualização histórica e diálogo cultural mostrou-se eficaz na promoção do letramento literário como prática de formação integral.

Fundamentadas em Freire, Cosson, Bakhtin, Dionísio, Dias e Vygotsky, as práticas observadas confirmam que a leitura literária é um ato de conhecimento e transformação, no qual a palavra se torna mediação entre o sujeito e o mundo. Dessa forma, a escola se reafirma como espaço de afeto, resistência e reinvenção, permitindo que a literatura cumpra sua função mais profunda: formar leitores críticos capazes de imaginar, compreender e transformar a realidade.

3.6 A Leitura na Voz dos Alunos: Resultados e Interpretações

Com o intuito de compreender mais profundamente o modo como os estudantes do Colégio Estadual Central do Brasil percebem a leitura literária e se relacionam com ela, foi aplicado um questionário diagnóstico junto às turmas observadas. O objetivo da sondagem foi identificar hábitos de leitura, preferências, dificuldades e o impacto das práticas pedagógicas na formação do leitor. As respostas obtidas foram sistematizadas em gráficos, que permitem visualizar de maneira mais objetiva as tendências e desafios que permeiam o ensino da literatura no contexto da escola.

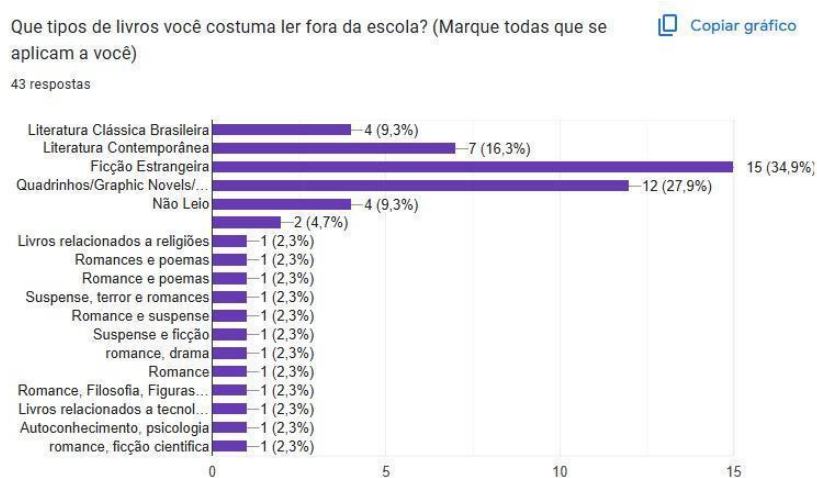
Figura 1: Frequência de leitura por prazer entre os estudantes do C.E.Central do Brasil



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2025).

Observa-se que a maioria dos estudantes declara ler “raramente” (34,9%) ou “às vezes” (30,2%), enquanto apenas 16,3% afirmam ler “frequentemente” e 11,6% “sempre”. Um pequeno grupo (7%) relata nunca realizar leituras por prazer. Esses resultados evidenciam que, embora exista interesse pontual pela leitura literária, o hábito de ler ainda não se consolida como prática constante fora do ambiente escolar. Essa tendência reforça a importância de ações pedagógicas que incentivem o contato prazeroso com a literatura, especialmente mediadas por projetos como o PIBID, capazes de despertar o engajamento e o protagonismo leitor dos estudantes.

Figura 2 – Tipos de livros lidos pelos estudantes fora do ambiente escolar



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2025).

De acordo com os dados, observa-se que 34,9% dos estudantes declararam não realizar leituras fora da escola, o que reforça o distanciamento de parte significativa dos jovens em relação à leitura literária no cotidiano. Entre os que leem, há destaque para o interesse por ficção estrangeira (16,3%) e quadrinhos/graphic novels (27,9%), indicando preferência por narrativas visuais e gêneros ligados à cultura pop. Em contrapartida, gêneros tradicionalmente valorizados pela escola, como a literatura clássica brasileira (9,3%) e a literatura contemporânea (9,3%), aparecem em menor proporção. Esses resultados sugerem que os estudantes se aproximam da leitura quando ela dialoga com seus interesses culturais e estéticos, o que reforça a importância de práticas mediadas — como as promovidas pelos pibidianos — que valorizem diferentes formas de narrativa e estimulem o prazer de ler, conectando a literatura escolar ao universo juvenil.

Figura 3 – Percepção dos estudantes sobre o impacto das atividades em sala na compreensão textual



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2025).

Os resultados revelam que a maior parte dos alunos reconhece a importância das atividades mediadas em sala para o desenvolvimento da compreensão textual. Aproximadamente 46,5% afirmaram que essas práticas sempre contribuem para uma leitura mais significativa, enquanto 27,9% responderam frequentemente e 23,3% às vezes. Esse dado demonstra que quase a totalidade dos estudantes percebe benefícios nas atividades coletivas e interpretativas, evidenciando a relevância da mediação docente no processo de letramento literário. A baixa incidência de respostas negativas reforça que estratégias como debates, análise de personagens e trabalhos colaborativos ampliam a compreensão e o envolvimento com os textos, fortalecendo o papel da escola e, em especial, dos pibidianos — como agentes promotores de experiências de leitura crítica e prazerosa.

A presença dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Estadual Central do Brasil constituiu uma experiência relevante de

aproximação entre a formação inicial docente e a prática pedagógica escolar. Ao desenvolverem atividades voltadas à leitura literária, os pibidianos atuaram como mediadores entre o texto, o professor e os alunos, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo. Para compreender como essa participação foi percebida pelos estudantes, o questionário aplicado incluiu questões sobre o papel dos bolsistas no incentivo à leitura e na realização das aulas de literatura. Os gráficos a seguir sintetizam as respostas obtidas, permitindo observar de que modo os alunos avaliam a contribuição dos pibidianos na promoção de experiências de leitura mais significativas e próximas de sua realidade.

Figura 4 – Percepção dos estudantes sobre o acompanhamento dos pibidianos nas atividades escolares



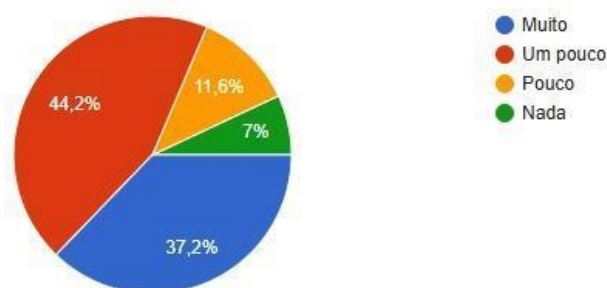
Fonte: Dados da pesquisa de campo (2025).

Os dados indicam que a presença dos pibidianos é amplamente reconhecida pelos estudantes como um fator positivo para o desenvolvimento das atividades de leitura e para a compreensão dos textos trabalhados em sala. A maioria dos respondentes afirmou perceber os pibidianos como mediadores próximos, que colaboram para tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis. Essa percepção reforça a importância do PIBID enquanto política pública de formação docente, pois possibilita que os licenciandos atuem diretamente na escola, criando vínculos pedagógicos e afetivos que favorecem o aprendizado. Além disso, a atuação conjunta entre professora regente e pibidianos contribui para um ambiente de ensino mais colaborativo, estimulando o protagonismo estudantil e a valorização da leitura literária como prática social e formativa.

Figura 5 – Avaliação dos estudantes sobre as orientações e intervenções dos pibidianos

As orientações e intervenções dos pibidianos (como apoio na leitura, debates, redação e reescrita) ajudaram você a se envolver mais com os textos?

43 respostas



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2025).

Os resultados apontam que as orientações e intervenções pedagógicas promovidas pelos pibidianos são percebidas pelos estudantes como relevantes para o processo de aprendizagem e compreensão dos textos literários. A maioria dos alunos indicou que a atuação dos bolsistas favorece o entendimento das atividades e amplia o interesse pela leitura, sobretudo quando as intervenções ocorrem de forma dialógica e contextualizada. Essa resposta revela que o acompanhamento próximo dos pibidianos contribui para tornar as aulas mais interativas, auxiliando na construção coletiva do conhecimento e na superação de dificuldades individuais. Além disso, evidencia-se que as ações de mediação promovidas por eles fortalecem o vínculo entre teoria e prática, reafirmando o papel formativo do PIBID tanto para os licenciandos quanto para os estudantes da escola básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida no Colégio Estadual Central do Brasil evidenciou que o ensino de literatura pode se consolidar como prática significativa quando articulado a metodologias dialógicas e mediado por ações de escuta e sensibilidade. As observações e os questionários aplicados mostraram que, embora muitos estudantes ainda leiam pouco fora da escola, o interesse pela leitura cresce quando ela se torna parte de um processo coletivo, contextualizado e afetivo.

As atividades conduzidas pelos pibidianos, em parceria com a professora regente, contribuíram para ampliar o engajamento dos alunos e favorecer a compreensão dos textos literários. As intervenções e orientações realizadas fortaleceram o diálogo entre teoria e prática, aproximando os estudantes da literatura e promovendo uma experiência de leitura mais crítica e prazerosa.

Conclui-se que a presença do PIBID na escola representa um espaço de formação mútua: os licenciandos exercitam a docência de forma reflexiva, enquanto os alunos se beneficiam de práticas pedagógicas mais dinâmicas e humanas. Assim, reafirma-se o papel da literatura como instrumento de emancipação e a importância de políticas públicas que mantenham vivo o compromisso com uma educação transformadora, sensível e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mai. 2026.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

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

DIAS, Luciana. **Letramento literário e protagonismo estudantil**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2019.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

PAULINO, Maria Lúcia. **Leitura literária e formação do leitor**: perspectivas contemporâneas. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A construção do leitor literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.



DESCONECTANDO PARA RECONECTAR: CULTURA E LUDICIDADE ALIADAS AO SABER PARA MINIMIZAR O TEMPO DE EXPOSIÇÃO ÀS TELAS

DISCONNECTING TO RECONNECT: CULTURE AND PLAYFULNESS AS EDUCATIONAL STRATEGIES TO REDUCE SCREEN EXPOSURE

Geyza da Silva Pylro
Lydia Telles Barbosa de Sousa
Karla Rodrigues Gregório

Licenciandas em Letras/Português e Inglês - Universidade Veiga de Almeida

RESUMO

O presente artigo apresenta uma proposta pedagógica interdisciplinar que alia cultura, ludicidade e saber como estratégias para minimizar o tempo excessivo de exposição às telas entre estudantes do Ensino Médio. Partindo da integração entre literatura, língua portuguesa e música popular brasileira, o projeto propõe atividades práticas e criativas que envolvem análise literária, apresentações dramatizadas, coreografias e jogos pedagógicos. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, foi desenvolvida em contexto escolar e fundamentada nos princípios das metodologias ativas e da aprendizagem significativa. Os resultados indicam que o uso da arte e do lúdico no processo educativo favorece a socialização, estimula a criatividade e fortalece os vínculos entre os estudantes e o conhecimento, contribuindo para reduzir o uso desmedido de tecnologias digitais. O estudo reforça que a cultura e o brincar são elementos fundamentais na formação humana e podem ser ressignificados como caminhos de reconexão com o aprender, com o outro e com o mundo real.

Palavras-chave: Ludicidade; Aprendizagem Significativa; Criatividade; Metodologias Ativas; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article presents an interdisciplinary pedagogical proposal that combines culture, playfulness, and knowledge as strategies to minimize students' excessive screen exposure. Based on the integration of Portuguese language, literature, and Brazilian popular music, the project involves literary analysis, dramatized performances, choreographies, and educational games. This qualitative and exploratory study was developed in a school context and grounded on the principles of active methodologies and meaningful learning. The results indicate that the use of art and play in education promotes social interaction, creativity, and engagement, fostering emotional bonds with knowledge and reducing technology overuse. The research highlights culture and playfulness as essential elements of human development and powerful means to reconnect students with learning, others, and the real world.

Keywords: Playfulness; Active Methodologies; Interdisciplinary Education; Conscious Use of Technology; Meaningful Learning.

INTRODUÇÃO

A crescente dependência das telas e das tecnologias digitais tem transformado profundamente os modos de interação social, aprendizagem e lazer das novas gerações. Crianças e adolescentes permanecem cada vez mais conectados, muitas vezes em detrimento de experiências que envolvem convivência, leitura, movimento e expressão criativa. Esse fenômeno, intensificado pelo uso precoce de smartphones e redes sociais, suscita preocupações pedagógicas e sociais relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes (KENSKI, 2012; MORAN, 2015).

Nos últimos anos, tornou-se quase impossível entrar em uma sala de aula sem observar telas acesas: celulares nas mãos, projetores iluminando paredes e alunos divididos entre o conteúdo e as notificações que piscam. A tecnologia, que inicialmente se apresentava como promessa de ampliação do conhecimento, tem se mostrado também um desafio, ao interferir na concentração e no engajamento discente. Surge então, uma questão inevitável: como ensinar de forma significativa em meio à dispersão e à distração criadas pelo digital?

É nesse contexto que se insere o projeto “Desconectando para reconectar”, cuja proposta pedagógica alia cultura, ludicidade e saber como caminhos de redescoberta da aprendizagem. Desenvolvida no Colégio Estadual Central do Brasil, a experiência integra literatura, música e jogos pedagógicos em atividades que estimulam o protagonismo estudantil e o trabalho colaborativo. Por meio de expressões artísticas da cultura brasileira, os alunos são convidados a vivenciar o conhecimento de forma sensível e prazerosa, substituindo temporariamente o virtual pelo real.

A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, parte da observação de que práticas analógicas e criativas, quando planejadas intencionalmente, podem restabelecer vínculos entre os estudantes e o conhecimento, favorecendo aprendizagens mais duradouras e humanizadas. A problemática que orienta este estudo pode ser formulada nos seguintes termos: de que maneira a ludicidade e a integração de práticas culturais podem favorecer aprendizagens mais significativas em tempos de hiperconectividade?

Parte-se da hipótese de que o uso intencional de atividades lúdico-analógicas, como jogos, músicas, dinâmicas, feiras culturais e produções artísticas, pode contribuir para reduzir os efeitos negativos da exposição excessiva às telas, ao mesmo tempo em que fortalece o engajamento e a interação entre alunos e professores.

O objetivo geral deste artigo é analisar de que forma práticas lúdicas e culturais podem contribuir para a aprendizagem significativa em contextos educativos fortemente mediados pela tecnologia. Como objetivos específicos, busca-se:

- Identificar os impactos da exposição prolongada às telas no comportamento e no rendimento dos estudantes;
- Analisar o papel da ludicidade e da cultura como estratégias pedagógicas de reconexão com o saber;
- Observar resultados concretos de atividades implementadas no Colégio Estadual Central do Brasil, especialmente no segundo e terceiro trimestres letivos, em turmas do 1º ano do Ensino Médio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa discute a relação entre cultura, ludicidade e aprendizagem significativa no contexto escolar, destacando a educação como prática cultural, crítica e humanizadora. Com base em autores como Paulo Freire, Antonio Candido, Huizinga e Kishimoto, evidencia-se o potencial de práticas lúdicas e culturais para promover maior engajamento e protagonismo estudantil.

2.1 Cultura e Educação: o valor formativo da arte

Segundo Paulo Freire (1996), a educação é um ato cultural e político, e o processo de ensino-aprendizagem deve partir da realidade e das experiências dos educandos. Ao aproximar literatura e música popular, cria-se um espaço de significação e pertencimento no qual os alunos podem reconhecer-se como sujeitos culturais ativos e produtores de sentido.

Para Antonio Candido (2004), a literatura é uma forma de humanização, pois desenvolve a sensibilidade e amplia a percepção do mundo. De modo semelhante, a música popular brasileira, marcada pelo lirismo e pela crítica social, constitui um patrimônio simbólico capaz de despertar reflexão, emoção e engajamento. Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar entre linguagem, literatura e arte favorece a formação integral do estudante e o desenvolvimento do pensamento crítico, como destaca Cosson (2014) ao discutir o papel da leitura literária na escola.

Tardif (2014) acrescenta que o conhecimento docente é construído na interação entre experiência, contexto e cultura escolar. Ao integrar o lúdico e o cultural ao processo de

ensino, o professor transforma o ato de aprender em uma experiência viva e compartilhada, que valoriza a subjetividade, o diálogo e a criação coletiva.

2.2 Ludicidade como ferramenta de aprendizagem

Huizinga (2018) define o jogo como um dos pilares da cultura e afirma que o homem é, antes de tudo, um ser que joga. O lúdico, portanto, não se restringe ao entretenimento: ele representa uma forma de construção de sentido e de relação com o mundo. Nessa perspectiva, a ludicidade adquire valor formativo, expressando curiosidade, cooperação e criatividade, elementos essenciais ao desenvolvimento humano e à aprendizagem.

Para Kishimoto (2017), o jogo constitui uma linguagem por meio da qual o aluno compreende o mundo e constrói significados. Essa dimensão lúdica cria uma zona de conforto afetivo e cognitivo que estimula a autonomia e o pensamento crítico. Em sala de aula, o uso de atividades como dramatizações, coreografias e jogos de leitura promove a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003) e o engajamento discente, conforme defendem Bacich e Moran (2018) ao tratarem das metodologias ativas.

As práticas lúdicas, quando aliadas à cultura, estimulam a cooperação, a sensibilidade estética e o protagonismo estudantil, transformando o aprendizado em uma experiência prazerosa e significativa. Essa concepção é respaldada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que reconhecem o valor educativo do jogo e das atividades lúdicas para o desenvolvimento global do aluno. Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular (2018) reafirma a importância da formação integral, destacando competências como empatia, colaboração, pensamento crítico e uso responsável das tecnologias digitais.

2.3 O desafio das telas e o papel da escola

O avanço tecnológico trouxe benefícios inegáveis à educação, mas também impôs novos desafios à atenção, ao comportamento e à socialização dos estudantes. Estudos recentes (UNESCO, 2023; KOHN, 2020) apontam que o tempo excessivo diante das telas está associado à dispersão cognitiva, à redução do interesse por atividades presenciais e ao enfraquecimento das interações humanas.

Cabe à escola, nesse cenário, atuar como espaço de equilíbrio entre o digital e o humano, propondo práticas que incentivem o uso consciente da tecnologia e, ao mesmo tempo, valorizem experiências sensoriais e afetivas. As práticas lúdico-analógicas, baseadas em jogos, dinâmicas presenciais e vivências culturais, oferecem possibilidades singulares de

engajamento e aprendizagem, pois reintroduzem o corpo, o olhar e o afeto no processo educativo.

Primeiramente porque o que sustenta essa abordagem é o fato de que a ludicidade analógica fortalece vínculos afetivos e interpessoais, já que o olhar, o riso e o gesto possuem força pedagógica. Em contrapartida, reconhece-se que as plataformas digitais também podem criar redes colaborativas e criativas, desde que mediadas de modo humanizado.

Em segundo lugar, as práticas analógicas estimulam a criatividade e a imaginação. Ao propor dramatizações, feiras literárias e produções artísticas, o professor convida o aluno a criar, e não apenas a clicar. Ainda assim, o meio digital pode constituir espaço fértil de autoria e expressão, quando utilizado de forma crítica e significativa.

Por fim, destaca que as atividades analógicas reduzem a dispersão e promovem foco e presença, ajudando o estudante a redescobrir o prazer intelectual e a experiência concreta do aprender. Contudo, o digital também pode desenvolver novas formas de atenção, especialmente quando integrado a práticas reflexivas.

Assim, a cultura e o lúdico se consolidam como estratégias de reconexão: consigo mesmo, com o outro e com o próprio ato de aprender. Ao resgatar o prazer do encontro, da leitura e da criação coletiva, a escola reafirma seu papel essencial como espaço de formação integral, crítica e sensível, um lugar em que tecnologia e humanidade podem coexistir de forma ética e equilibrada.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interdisciplinar, conforme Bogdan e Biklen (1994), buscando compreender a experiência dos alunos e suas percepções acerca da proposta. A intervenção foi realizada nas turmas de Ensino Médio do Colégio Estadual Central do Brasil, localizado no bairro do Méier, Rio de Janeiro, integrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

3.1 Etapas da proposta

A ação pedagógica foi dividida em quatro momentos:

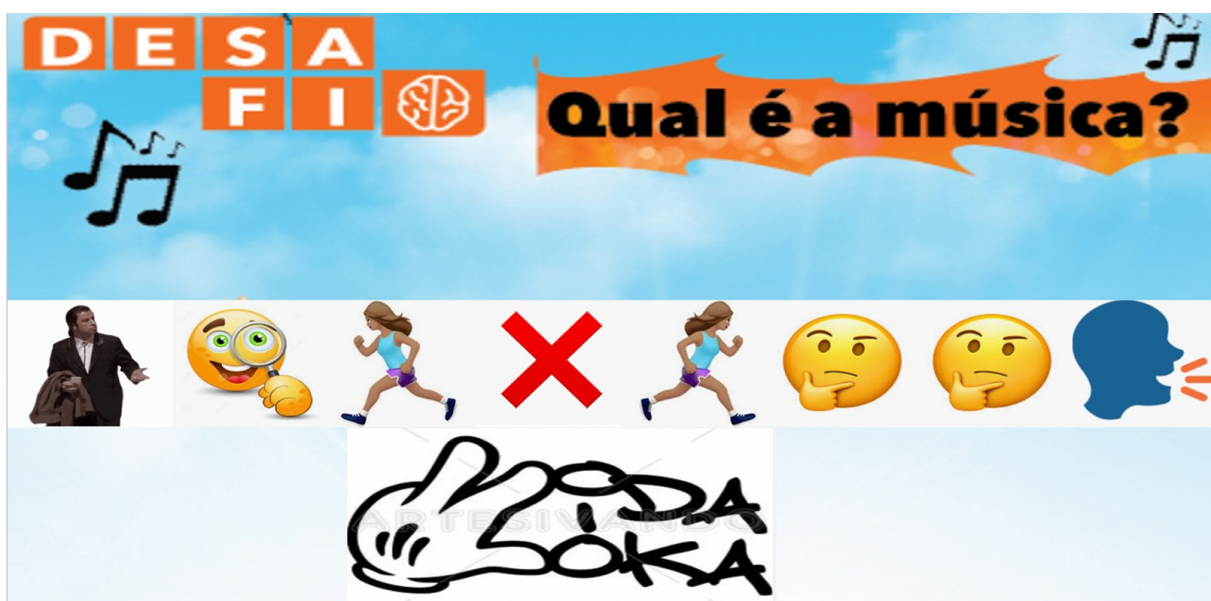
1. **Apresentação e sensibilização:** rodas de conversa sobre o uso de telas e os efeitos do excesso digital no cotidiano;



Acolhimento Estudantil –
Círculo de Cultura –
FEV/2025

Autoria Própria

2. **Exploração cultural:** estudo de letras de músicas brasileiras e de poemas literários que abordam o tempo, a natureza e o afeto;



Autoria Própria

Semana Cultural



3.2 Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados registros fotográficos, observações em diário de campo e rodas de conversa com os alunos, para compreender o impacto da experiência em sua relação com a leitura, o convívio e o uso das telas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os registros apontam um aumento expressivo na participação e no engajamento dos alunos durante as atividades artísticas e lúdicas. Muitos relataram sentir-se mais motivados a ler as letras das músicas e compreender os textos literários a partir das dramatizações e danças criadas coletivamente.

Houve também relatos de alunos que, durante o projeto, diminuíram voluntariamente o uso do celular, especialmente durante os ensaios e apresentações. O trabalho colaborativo proporcionou integração entre os grupos e ressignificou o ambiente escolar como espaço de expressão e convivência.

Esses resultados corroboram Moran (2015), que destaca a importância de experiências criativas e significativas para o desenvolvimento integral, e reforçam a concepção de Freire (1996) sobre o ato educativo como diálogo e construção coletiva de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Desconectando para reconectar” evidenciou que o resgate da cultura e da ludicidade constitui um caminho potente para minimizar os efeitos da hiperconectividade e para despertar nos estudantes o prazer de aprender e conviver. A integração entre literatura, música e jogo revelou-se uma metodologia ativa e inclusiva, capaz de unir conhecimento, arte e emoção em experiências significativas.

A pesquisa demonstrou que o uso pedagógico da ludicidade e da cultura contribui para reduzir o tempo de exposição às telas e para fortalecer os vínculos entre os estudantes e o conhecimento. A cultura e o lúdico, quando aliados, potencializam aprendizagens mais significativas e afetivas. Contudo, o equilíbrio entre o digital e o analógico é essencial: o desafio do educador contemporâneo é ensinar o aluno a estar conectado sem se desconectar de si mesmo e do outro.

Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas na cultura e na ludicidade promovem a humanização do ensino, fortalecem os vínculos entre professores e alunos e ajudam a reconstruir a atenção e o interesse dos jovens em tempos de dispersão digital. Ao possibilitar a vivência do saber por meio da sensibilidade, do corpo e do afeto, o ambiente escolar transforma-se em um espaço de reencontro com o aprender e com o outro.

Por fim, recomenda-se a ampliação de projetos semelhantes em outras escolas, a fim de incentivar o uso consciente das tecnologias e a valorização do saber cultural brasileiro como ferramenta de reconexão educativa e social. Tais iniciativas reafirmam a importância de uma educação que equilibre o digital e o humano, preservando o caráter formativo, crítico e transformador da experiência pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos*: uma visão cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ática, 2004.
- COSSON, Rildo. *Ler e escrever: formação do leitor literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- KOHN, Alfie. *The Schools Our Children Deserve*. Boston: Houghton Mifflin, 2020.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2015.
- MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Campinas: Papirus, 2021.
- SANTAELLA, Lucia. *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?* São Paulo: Estação das Letras, 2020.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- UNESCO. *Relatório GEM sobre Educação e Tecnologia*. Paris, 2023. Disponível em: <https://pessoas2030.gov.pt/2023/08/02/relatorio-gem-2023-avalia-tecnologia-na-educacao/>
Acesso em: 10 out. 2025.



ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM TDAH: METODOLOGIAS CENTRADAS NA SINGULARIDADE

TEACHING READING AND WRITING TO STUDENTS WITH ADHD: STUDENT-CENTERED METHODOLOGIES

Tatiane de Oliveira Rodrigues dos Santos
Ingrid Santos de Sousa
Gabriella Cruz da Silva
Andreia Furtado Abreu

RESUMO

Este estudo aborda os desafios no ensino de leitura e escrita para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) em contextos inclusivos, questionando a eficácia de metodologias padronizadas. O objetivo principal é investigar estratégias pedagógicas centradas na singularidade do aluno, especificamente práticas personalizáveis, multissensoriais e flexíveis, que promovam uma aprendizagem significativa. A metodologia baseia-se em um levantamento teórico focado em três eixos: as barreiras na alfabetização de alunos neurodivergentes; as estratégias pedagógicas adaptadas; e as diretrizes para a formação continuada de educadores. Os resultados da revisão indicam que a principal barreira no desenvolvimento da leitura e escrita em alunos com TDAH está ligada ao comprometimento das funções executivas, como a memória de trabalho e o controle inibitório, que afetam tanto a compreensão leitora quanto a organização textual. Em resposta, o estudo identifica que as práticas pedagógicas mais eficazes são aquelas que envolvem múltiplos sentidos (multissensoriais), adaptam o ritmo e os recursos (personalizáveis) e permitem pausas e variações nas tarefas (flexíveis). A conclusão reforça que a implementação dessas estratégias depende intrinsecamente da formação continuada de professores e da criação de uma rede de colaboração entre escola, família e profissionais de saúde. Este levantamento teórico estabelece as bases para uma futura pesquisa de campo na Escola Estadual Central do Brasil.

Palavras-Chave: TDAH. Leitura. Escrita. Estratégias pedagógicas. Educação inclusiva.

ABSTRACT

This study addresses the challenges in teaching reading and writing to students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in inclusive contexts, questioning the effectiveness of standardized methodologies. The main objective is to investigate pedagogical strategies centered on the student's uniqueness, specifically customizable, multisensory, and flexible practices, that promote meaningful learning. The methodology is based on a theoretical survey focused on three axes: barriers to literacy for neurodivergent students; adapted pedagogical strategies; and guidelines for the educators' continuing education. The review results indicate that the primary barrier to reading and writing development in students with ADHD is linked to impaired executive functions, such as working memory and inhibitory control, which affect both reading comprehension and textual organization. In response, the study identifies that the most effective pedagogical practices are those that engage multiple senses (multisensory), adapt pace and resources (customizable), and allow for breaks and variations in tasks (flexible). The conclusion reinforces that implementing these strategies intrinsically depends on the continuous training of teachers and the creation of a collaborative network among the school, family, and healthcare professionals. This theoretical survey establishes the groundwork for future field research at the Escola Estadual Central do Brasil.

Keywords: ADHD. Reading. Writing. Pedagogical strategies. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

Apesar do avanço das políticas inclusivas, o ensino de leitura e escrita para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ainda enfrenta barreiras significativas devido à aplicação de metodologias padronizadas, que não atendem às especificidades cognitivas, emocionais e linguísticas desses estudantes. Alunos com TDAH apresentam formas distintas de processar e expressar a linguagem, o que exige práticas pedagógicas adaptadas. Diante desse cenário, surge o problema: quais metodologias de ensino de leitura e escrita são mais eficazes para atender às singularidades dos alunos neurodivergentes em contextos escolares inclusivos?

Este estudo propõe investigar metodologias de ensino centradas na singularidade do aluno, com foco em práticas personalizáveis, multissensoriais e flexíveis. O objetivo é compreender quais estratégias didáticas favorecem o desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura em contextos inclusivos, promovendo uma aprendizagem significativa e respeitosa das diferenças individuais.

Para alcançar esse propósito, este trabalho busca identificar as principais barreiras enfrentadas por alunos neurodivergentes no desenvolvimento da leitura e escrita na Escola Estadual Central do Brasil; explorar estratégias pedagógicas que considerem as particularidades cognitivas e emocionais de alunos com TDAH no ensino da leitura e escrita e propor diretrizes para a formação continuada de educadores. A partir desse levantamento, pretende-se estabelecer bases sólidas para um trabalho de campo, aplicando os referenciais teóricos discutidos ao longo da pesquisa.

BARREIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS NEURODIVERGENTES EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

Para identificar quais abordagens pedagógicas favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita em contextos inclusivos, é imprescindível investigar os fatores que originam barreiras à aprendizagem em estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Segundo Barkley (2020), o transtorno é uma condição neurológica que compromete o desenvolvimento do autocontrole, manifestando-se por dificuldades em manter a atenção, controlar impulsos e regular o nível de atividade. Além disso, afeta a capacidade de planejamento orientado por metas e pela antecipação de consequências futuras. Carvalho e Paz (2021), por sua vez, abordam a origem do TDAH ao relacioná-la a um

desenvolvimento reduzido do córtex pré-frontal, região cerebral responsável pela atenção, controle da impulsividade e planejamento.

Essas características impactam diretamente o desempenho escolar, especialmente nas competências de leitura e escrita. Na leitura, esses comportamentos interferem na memória de trabalho, nas habilidades comunicativas e no planejamento, dificultando o desenvolvimento da compreensão leitora (Darroz; Rosa; Favero, 2022). Schmitt e Justi (2021) complementam essa perspectiva ao apontar, em um estudo realizado, que a consciência fonológica e a nomeação seriada rápida são os principais fatores que explicam a precisão e a fluência na leitura. Assim, crianças com TDAH que apresentam dificuldades nesses pontos provavelmente enfrentam prejuízos relacionados a essas habilidades específicas.

Nessa mesma linha, Carvalho e Paz (2021) sustentam que as dificuldades na leitura estão associadas à atenção sustentada e seletiva limitada, o que compromete a capacidade de manter o foco por períodos prolongados. Além disso, as autoras afirmam que a dificuldade de memorização, que compromete diretamente as habilidades fonológicas, aliada ao esforço excessivo que estudantes com TDAH precisam empregar para decodificar os grafemas, frequentemente interfere na compreensão dos textos. Essa sobrecarga cognitiva prejudica o fluxo da leitura e limita o acesso pleno ao significado das informações.

A exemplo das dificuldades enfrentadas na leitura, alunos com TDAH também podem enfrentar desafios na escrita. As dificuldades associadas a essa habilidade podem ser compreendidas a partir das limitações na autorregulação, tanto no que diz respeito à organização do pensamento quanto à coordenação motora (Carvalho; Paz, 2021). Essas limitações dificultam a estruturação coerente de ideias, a elaboração de textos com encadeamento lógico e a execução motora da escrita, como o traçado das letras e a fluência gráfica.

A questão fonética também representa um desafio para os alunos com TDAH. Segundo Silva (2023, p. 955), “alterações nos fonemas como distorção, substituição, omissão, dificuldade na organização temporal e sequencial de grafemas e consequentemente alteração na escrita” não são incomuns entre esses estudantes devido à alteração do processo fonológico. A autora acrescenta que esses comprometimentos impactam diretamente a produção textual, gerando dificuldades na leitura e uma escrita caracterizada pela desorganização (Silva, 2023).

Portanto, é fundamental compreender que os problemas de leitura e escrita em estudantes com TDAH não são isolados, mas sim interligados por uma origem comum. De acordo com Tamm et al. (2020), essa raiz é o comprometimento das funções executivas, em

processos como memória de trabalho, controle inibitório e planejamento, que são cruciais para as duas tarefas. A dificuldade para manter o foco, organizar pensamentos e manipular informações prejudica tanto a capacidade de interpretar um texto quanto a de produzi-lo. Essa interdependência sugere que abordagens pedagógicas conjuntas, focadas em fortalecer o núcleo executivo, representam um caminho lógico e eficaz para promover o desenvolvimento integrado da leitura e da escrita nesses alunos.

Com base nos estudos mencionados, é provável que os alunos com TDAH da Escola Estadual Central do Brasil enfrentem dificuldades semelhantes. Contudo, para compreender com maior precisão os efeitos do transtorno na leitura e na escrita desses estudantes, torna-se necessário um estudo mais aprofundado, capaz de investigar o impacto real das causas do TDAH ao longo do processo de aprendizagem.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ADAPTADAS PARA ALUNOS NEURODIVERGENTES NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA

Esta seção tem como objetivo examinar estratégias pedagógicas que contemplem as particularidades cognitivas e emocionais de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto do ensino de leitura e escrita em um ambiente educacional, considerando a atuação da orientadora da Escola Central do Brasil. O foco recai sobre a apresentação e análise de metodologias centradas na individualidade do aluno, com ênfase em práticas personalizáveis, multissensoriais e flexíveis. Além disso, serão discutidas teorias que fundamentam a eficácia dessas abordagens, evidenciando o potencial das estratégias inclusivas para promover uma aprendizagem significativa e respeitosa das diferenças individuais.

O TDAH, conforme mencionado na seção acima, é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta os processos de autorregulação, atenção e controle da impulsividade, impactando significativamente o desempenho escolar. Essas dificuldades interferem especialmente nas atividades que exigem concentração prolongada, planejamento e memória de trabalho, componentes essenciais para a leitura e a escrita. Por esse motivo, práticas pedagógicas tradicionais, centradas na exposição oral e na repetição, tendem a ser pouco eficazes para esses alunos. É necessário, portanto, que as metodologias de ensino sejam adaptadas de modo a responder às especificidades cognitivas do TDAH.

As estratégias personalizáveis representam uma das abordagens mais efetivas para promover o engajamento de estudantes com esse transtorno. A adaptação do ensino permite ajustar o ritmo, os recursos e as metas de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada aluno. Conforme destaca Silva (2023), a individualização do processo educativo possibilita que o estudante com TDAH desenvolva autonomia e consciência de suas próprias dificuldades, fortalecendo o autocontrole e a autorregulação emocional. Nesse sentido, o papel do professor e da orientadora educacional é fundamental, pois cabe a eles observar, escutar e intervir pedagogicamente de maneira intencional e inclusiva.

Outro ponto principal é o uso de práticas multissensoriais, que envolvem diferentes canais perceptivos no processo de aprendizagem. Pesquisas recentes indicam que alunos com TDAH se beneficiam significativamente quando estímulos visuais, auditivos e cinestésicos são combinados, pois isso ajuda a manter a atenção, reduzir a dispersão e consolidar a memória (Oliveira; Silva, 2025). Estratégias como leitura em voz alta com apoio gestual, manipulação de materiais concretos, uso de cores, sons e tecnologias interativas têm mostrado efeitos positivos no desempenho em leitura e escrita (Santos, 2023). Além disso, a personalização de tais recursos permite que cada aluno utilize as modalidades sensoriais que melhor respondem ao seu perfil, incrementando a motivação e diminuindo o esforço cognitivo exigido.

Além disso, metodologias flexíveis são essenciais para atender às flutuações de desempenho típicas do TDAH. Oferecer intervalos curtos entre atividades, variar o formato das tarefas (escrita, oral, uso de digitais), permitir escolha parcial sobre como realizar determinada tarefa, bem como intercalar entre atividades mais focadas e exercícios práticos ou motores, ajudam a manter o engajamento (Rocha, 2022). Na Escola Central do Brasil, por exemplo, a orientadora educacional pode estruturar o plano pedagógico de modo que tarefas mais exigentes de concentração sejam planejadas para os momentos de maior alerta do aluno, enquanto momentos de atividade física ou prática são distribuídos para diminuir o déficit atencional. O uso de feedbacks imediatos e reforço positivo constante também é apontado como mediador eficaz para promover autorregulação e reforçar comportamentos desejados de leitura e produção textual (Abrahão; Elias, 2022).

Diante dessas evidências, observa-se que a eficácia das práticas pedagógicas para estudantes com TDAH está diretamente relacionada à utilização de metodologias que respeitam seus ritmos de aprendizagem e favorecem a autorregulação emocional e cognitiva. A implementação de recursos visuais, estratégias multissensoriais e momentos de pausa entre as atividades demonstra resultados positivos na atenção sustentada e na compreensão leitora.

Ademais, a personalização das tarefas e a utilização de instruções objetivas contribuem para minimizar a dispersão e aumentar o engajamento do aluno nas atividades de leitura e escrita.

Em síntese, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas aos alunos com TDAH deve estar pautado na compreensão de suas singularidades e na busca por uma prática docente flexível e empática. Tais ações, quando fundamentadas em princípios de inclusão e respeito à diversidade, possibilitam avanços significativos na aprendizagem e no bem-estar escolar desses estudantes. Dessa forma, a escola se consolida como um espaço de acolhimento e de oportunidades equitativas, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições neurobiológicas, tenham acesso a uma educação de qualidade.

DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES E A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NA ESCOLA ESTADUAL CENTRAL DO BRASIL

A implementação bem-sucedida das estratégias pedagógicas adaptadas, discutidas anteriormente, depende intrinsecamente da preparação e do suporte oferecido ao corpo docente. Reconhecer as barreiras e as metodologias eficazes é fundamental, mas não é a única estratégia. A formação continuada do professor também é essencial para o sucesso da aprendizagem e do melhoramento da leitura e da escrita de alunos com TDAH. Brandt et al. (2020) consideram que a efetivação da educação inclusiva requer que a escola estabeleça uma política pedagógica voltada à integração dos estudantes. Isso se torna necessário porque, em diversas situações, há um embate entre o ensino denominado “regular” e o ensino “especial”. Entretanto, esse modelo de inclusão, tal como aplicado por muitas instituições, frequentemente resulta na exclusão de alunos com necessidades específicas, sobretudo daqueles oriundos de grupos sociais economicamente menos favorecidos.

Paralelamente, Souza et al. (2025) observam que enfrentar os obstáculos presentes em ambientes escolares que acolhem estudantes com TDAH demanda o uso de estratégias direcionadas e uma abordagem pedagógica adaptada. Apesar de os desafios eventualmente provocarem sentimentos de desânimo em certos momentos, são essas vivências que revelam, com clareza, tanto a urgência quanto a possibilidade de aprimorar competências educacionais. Nesse contexto, o apoio institucional contínuo contribui para que os docentes se sintam valorizados e preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, já que a inclusão não

se limita à presença física do aluno, mas à sua real participação nos processos de aprendizagem.

A colaboração entre educadores, famílias e profissionais da saúde constitui um elemento essencial para o êxito do processo inclusivo. A troca de informações e o diálogo contínuo entre esses agentes permitem compreender de forma mais ampla as necessidades específicas de cada aluno, favorecendo intervenções pedagógicas mais assertivas e humanizadas. Quando há parceria efetiva, o ambiente escolar torna-se mais sensível às particularidades cognitivas, emocionais e comportamentais dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento integral e o fortalecimento da autoestima (Ferreira; Grossi, 2024).

Além disso, a integração entre os diferentes profissionais promove uma abordagem interdisciplinar, indispensável ao acompanhamento e ao progresso dos alunos neurodivergentes. A escuta ativa e o trabalho conjunto entre professores, psicopedagogos, terapeutas e familiares garantem que as estratégias de ensino e os apoios necessários sejam articulados de forma coerente e contínua. Assim, a escola deixa de atuar de maneira isolada e passa a funcionar como uma rede colaborativa, comprometida com o direito à aprendizagem e à inclusão de todos (Garcia; Roberto; Yaegashi, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu do pressuposto de que as metodologias padronizadas de ensino de leitura e escrita são insuficientes para atender às especificidades de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, perpetuando barreiras à inclusão. A investigação teórica realizada enfatizou essa hipótese e permitiu delinear um caminho pedagógico mais eficaz, centrado nas singularidades neurodivergentes.

E também identificou-se que as barreiras enfrentadas por esses alunos não são isoladas, mas sim interligadas por uma raiz comum: o comprometimento das funções executivas (Barkley, 2020; Tamm et al., 2020). Dificuldades na memória de trabalho, no controle inibitório e na atenção sustentada impactam diretamente tanto a decodificação e compreensão leitora quanto a organização e execução da escrita (Carvalho; Paz, 2021; Silva, 2023).

Em resposta a essas barreiras, foram exploradas estratégias pedagógicas que se opõem ao modelo tradicional. Evidenciou-se que as abordagens mais promissoras são personalizáveis, multissensoriais e flexíveis (Rocha, 2022). Tais práticas, ao envolverem

diferentes canais perceptivos e ao permitirem pausas e adaptações de ritmo, não apenas facilitam a consolidação da aprendizagem, mas também fortalecem a autorregulação e a autonomia do estudante.

Por fim, o estudo demonstrou que a implementação bem-sucedida dessas estratégias depende diretamente de diretrizes para a formação continuada. A efetivação da inclusão exige superação da dicotomia entre ensino "regular" e "especial" (Brandt et al., 2020) e o fortalecimento de uma rede de colaboração robusta entre educadores, famílias e profissionais de saúde (Ferreira; Grossi, 2024; Garcia; Roberto; Yaegashi, 2024), com apoio institucional firme (Souza et al., 2025).

Desta forma, esta pesquisa estabelece as bases teóricas sólidas que, conforme proposto acima, fundamentarão o trabalho de campo na Escola Estadual Central do Brasil. A próxima etapa permitirá investigar como essas barreiras e estratégias se manifestam no contexto real da escola, validando as hipóteses levantadas e viabilizando a construção de um plano de intervenção pedagógica contextualizado. Em última análise, este estudo reforça que a inclusão efetiva de alunos com TDAH transcende a simples presença física, exigindo uma transformação profunda das práticas pedagógicas para garantir o direito a uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Anaísa Leal Barbosa; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Crianças com TDAH e professoras: recursos e dificuldades. **Psico**, Porto Alegre, v. 53, n. 1, e39098, 2022. Disponível em: <https://pucrs.emnuvens.com.br/revistapsico/article/view/39098>. Acesso em 6 out. 2025.

BARKLEY, Russell A. **TDAH: Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade**. Tradução: Luis Reyes Gil. Porto Alegre: Penso, 2020.

BRANDT, Andressa Grazielle *et al.* Gestão escolar e formação continuada: proposições para os processos de ensino-aprendizagem de estudantes com TDAH. **Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense**, v. 7, n. 13, p. 37-50, out. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/extensao/article/view/1217>. Acesso em 5 out. 2025.

CARVALHO, Giovanna dos Santos Barros; PAZ, Cláudia Terra do Nascimento. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: as contribuições de recursos tecnológicos facilitadores. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 8, p. 78647–78663, ago. 2021. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/34151>. Acesso em 6 out. 2025.

DARROZ, Luiz Marcelo; ROSA, Cleci Teresinha Werner da; FAVERO, Suelen. Estratégias de leitura como forma de auxiliar a compreensão e a interpretação de textos para alunos com TDAH: um estudo de caso. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 89, n. 1, p. 167–179, 2022. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4949/4553> . Acesso em 7 out. 2025.

FERREIRA, Vânia da Silva; GROSSI, Fabiana Regina da Silva. O papel da colaboração escola-família na inclusão escolar de um adolescente com autismo. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 1005–1016, 2024. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/602>. acesso em 8 out. 2025

GARCIA, Paola Cassimiro; ROBERTO, Gabriella Helena Andrade; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Inclusão e Transtorno do Espectro Autista: reflexões acerca da relação família e escola. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 11, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/1848>. Acesso em 8 out. 2024.

OLIVEIRA, Mayane Silva; SILVA, Francisco Gonçalves da. Estratégias de alfabetização para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 10, ed. 09, v. 02, p. 40-58, set. 2025. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/estrategias-de-alfabetizacao>. Acesso em 15 out. 2025.

ROCHA, Leilany Barcellos da. **Adaptação e aplicação do programa de alfabetização e raciocínio (PAR) para intervenção remota em habilidades de leitura, escrita e matemática de crianças com TDAH**. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/90be04b6-a4f4-448c-bff4-e6da08d78ca8>. Acesso em: 7 out. 2025.

SANTOS, Júlia Palauro dos. **Estratégias de ensino de língua portuguesa para pessoas com TDAH**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/277174>. Acesso e: 15 out. 2025.

SCHMITT, Juliana Campos; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. A influência de variáveis cognitivas e do TDAH na leitura de crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 37, e37326, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ptp/a/NtVcRkpDGz5kwJnjKFBVPcC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 7 out. 2025

SILVA, Sther Soares Lopes da. Alfabetização e TDAH. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 2154-2166, ago. 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/266/4650>. Acesso em 6 out. 2025.

SOUZA, Valdirene Aparecida de *et al.* Os desafios na inclusão de alunos com TDAH no processo de ensino-aprendizagem especial. **Educação & Inovação**, [S. l.], v. 1, n. 6, 2025. DOI: 10.64326/educacao.v1i6.65. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/65>. Acesso em 9 nov. 2025.

TAMM, Leanne *et al.* The association of executive functioning with academic, behavior, and social performance ratings in children with ADHD. **Journal of Learning Disabilities**, v. 53, n. 2, p. 124-138, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32996376/>. Acesso em: 8 out. 2025.



ENTRE LEITURAS E AFETOS: CÍRCULOS LITERÁRIOS COMO ESTRATÉGIA DE REFORÇO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.

BETWEEN READINGS AND AFFECTIONS: LITERARY CIRCLES AS A REINFORCEMENT STRATEGY IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Diógenes Vicente de Medeiros
Elen Fátima Rodrigues Garçone Porto Santana
Ingrid Pamella de Oliveira Casado Freire

RESUMO

A leitura literária, apesar de prevista nas diretrizes curriculares, ainda enfrenta entraves significativos para seu pleno desenvolvimento nas escolas públicas, especialmente entre estudantes com dificuldades persistentes na leitura e na escrita. Este artigo propõe a implementação dos círculos de leitura como estratégia de reforço no ensino da Língua Portuguesa, visando à formação leitora em contextos de vulnerabilidade educacional. Fundamentado nas contribuições de Rildo Cosson e outros autores contemporâneos, o estudo compreende a leitura literária como prática social e afetiva, capaz de promover a escuta, o diálogo e a construção coletiva de sentidos. A pesquisa, de natureza qualitativa, será aplicada no Colégio Estadual Central do Brasil, com foco em turmas da Educação Básica que apresentam defasagens na compreensão textual e na expressão escrita. Como produto, será elaborado um guia metodológico com texto literário curto, atividade de mediação, reconto e produção textual, a ser utilizado em círculos de leitura escolares. A investigação busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais humanas, acessíveis e transformadoras, reafirmando a literatura como um direito de todos.

Palavras-chave: círculo literário; reforço pedagógico; letramento literário; ensino da Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Although included in the national curriculum guidelines, literary reading still faces significant obstacles to its full development in public schools, especially among students with persistent reading and writing difficulties. This article proposes the implementation of reading circles as a reinforcement strategy in Portuguese Language teaching, aiming at fostering reading skills in contexts of educational vulnerability. Grounded in the contributions of Rildo Cosson and other contemporary authors, the study approaches literary reading as a social and affective practice, capable of promoting listening, dialogue, and the collective construction of meaning. This qualitative research will be conducted at Escola Central do Brasil, focusing on Basic Education classes with deficits in textual comprehension and written expression. As a final product, a methodological guide will be developed, featuring short literary texts, mediation activities, retelling, and writing production, to be used in school reading circles. The research seeks to contribute to strengthening more human, accessible, and transformative pedagogical practices, reaffirming literature as a right for all.

Keywords: literary circle; pedagogical reinforcement; literary literacy; Portuguese Language teaching.

INTRODUÇÃO

O ensino da leitura no contexto escolar contemporâneo enfrenta desafios que vão além da decodificação de palavras. Em uma sociedade permeada por tecnologias, estímulos rápidos e múltiplas linguagens, formar leitores críticos e sensíveis exige repensar práticas pedagógicas que aproximem o estudante do texto de maneira afetiva e significativa. Nesse cenário, o círculo de leitura surge como uma estratégia potente de mediação, capaz de unir o prazer estético e o desenvolvimento das competências leitoras propostas pela BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca que a escola deve promover experiências que possibilitem ao aluno:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 87).

Assim, mais do que ensinar a ler, o professor é convidado a criar condições para que o estudante se reconheça como sujeito leitor, capaz de interpretar o mundo e de interagir criticamente com ele. Dessa forma, o aluno poderá:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018, p. 87).

Portanto, ao pensar na leitura como um ato de diálogo e de partilha, recupera-se a concepção bakhtiniana de que a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1997). Essa perspectiva fundamenta a ideia de que a leitura não é um processo individual e silencioso, mas uma prática social e intersubjetiva, construída na troca de vozes, olhares e interpretações. O círculo de leitura, nesse sentido, transforma a sala de aula em um espaço de convivência estética e afetiva, em que o texto literário se torna ponto de encontro entre as experiências.

Cosson (2009), ao tratar do letramento literário, defende que ler literatura é “entrar em contato com a linguagem em seu estado mais vivo e pleno, em que a palavra é recriação do mundo e de si mesmo”. Essa afirmação sustenta a importância da literatura na formação

integral dos estudantes, pois ela permite o desenvolvimento de empatia, imaginação e consciência crítica. Em um contexto de desigualdades educacionais e desinteresse crescente pela leitura, os círculos literários representam uma alternativa metodológica de reencantamento pela palavra e de fortalecimento dos vínculos entre escola e subjetividade.

Paulo Freire (1996) também nos lembra que ensinar é um ato de amor e de coragem. Para ele, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”, e ambas se complementam quando o aluno é convidado a interpretar sua realidade, partindo de sua experiência concreta. Assim, ao propor círculos de leitura como estratégia de reforço, busca-se integrar o cognitivo e o afetivo, reconhecendo que o desenvolvimento da competência leitora passa, antes de tudo, pelo encontro entre sujeitos e histórias. Portanto, este artigo propõe refletir sobre a experiência dos círculos literários como estratégia de reforço no ensino da Língua Portuguesa, observando seus efeitos não apenas no desempenho escolar, mas também na construção da identidade leitora e nas relações afetivas que se estabelecem em torno da literatura.

Diante desse cenário, a Universidade Veiga de Almeida (UVA) em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vêm atuando como mediadores no processo de aproximação entre estudantes universitários de Licenciatura e os alunos da rede básica de ensino do Colégio Estadual Central do Brasil. O objetivo é fomentar a pesquisa por meio da elaboração de projetos pedagógicos que beneficiem os alunos do C. E. Central do Brasil, ao mesmo tempo que viabiliza a prática docente dos estudantes de licenciatura. Dessa forma, os licenciandos atuam como estagiários do PIBID realizando atividades semanais em conjunto com professores, alunos, coordenadores e a direção.

A proposta parte da compreensão de que o ensino da Literatura não deve se restringir à decodificação de textos ou à análise técnica de obras, mas deve possibilitar o encontro entre os alunos e a palavra literária como forma de expressão, fruição e construção de sentido. Para tanto, será mobilizado um texto breve — conto, crônica ou poema-texto que se aproximem da vida cotidiana desses alunos — organizados pelos estudantes de licenciatura da UVA em um roteiro metodológico de aplicação dos círculos, com sugestões de mediação, atividades de reconto, produção escrita e debate.

Ao longo do artigo, serão desenvolvidos cinco capítulos. O primeiro apresenta a introdução, em que se situa o problema, os objetivos e a justificativa do estudo. O segundo e o terceiro capítulos compõem o desenvolvimento teórico: o primeiro deles abordará os fundamentos do letramento literário e suas implicações para a formação leitora na escola pública; o segundo aprofundará o conceito de círculos de leitura e suas potencialidades

pedagógicas, com base nos estudos de Rildo Cosson e outros autores contemporâneos. No quarto capítulo, será apresentada a pesquisa aplicada, com a implementação dos círculos de leitura em duas turmas de segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Central do Brasil, sob a orientação da professora Aline Azeredo, observando os impactos na compreensão textual e na produção escrita dos estudantes participantes. Por fim, o quinto capítulo trará a conclusão do estudo, com análise dos resultados, considerações finais e sugestões para continuidade da prática em outros contextos escolares.

O Colégio Estadual Central do Brasil fica localizado no Méier, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, comporta mais de 1100 alunos da etapa do Ensino Médio, com turmas de manhã, tarde e noite para todas as três séries dos anos finais da formação regular. O terreno do colégio possui um casarão muito antigo, datado mais ou menos de 1897, mas não foi encontrado registros sobre, nesse casarão de dois andares fica localizado no térreo a sala dos professores, diretoria, secretaria e sala da equipe pedagógica, no primeiro andar fica a biblioteca com computadores e ao lado um amplo auditório. O Colégio foi contemplado para a realização das atividades do PIBID. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2024).

Dessa forma, espera-se, com esta pesquisa, contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas centradas na escuta, no diálogo e na valorização da literatura como instrumento de formação humana e social, especialmente em contextos de vulnerabilidade educacional. Além disso, ao propor os círculos de leitura como estratégia de intervenção pedagógica, busca-se não apenas favorecer o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes, mas também ampliar seu repertório cultural, sua autonomia interpretativa e seu protagonismo no processo de aprendizagem. Portanto, o material resultante da investigação — um guia metodológico para a condução de círculos de leitura em turmas com dificuldades de leitura e escrita — pretende ser um recurso acessível, replicável e sensível à realidade das escolas públicas, reafirmando o papel da literatura como direito de todos.

O LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA PÚBLICA

Partindo do princípio, Magda Soares (2007) distingue alfabetização e letramento ao afirmar que “alfabetizar é ensinar o sistema de escrita alfabético e ortográfico, enquanto letrar é ensinar o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais” (SOARES, 2007, p. 45). A autora argumenta que o ensino da língua escrita deve unir essas duas dimensões, propondo o conceito de “alfalettar”, no qual o sujeito aprende simultaneamente a dominar o código e a utilizá-lo socialmente. Para Soares, o letramento vai além do aprendizado técnico da escrita: trata-se de uma prática social e cultural que insere o indivíduo na “cultura do escrito”, permitindo-lhe participar ativamente da vida em sociedade. Essa concepção implica compreender a alfabetização como um processo também político, uma vez que o domínio da leitura e da escrita é condição para o exercício da cidadania e para a inclusão social. Outros autores, como Kleiman (1995) e Tfouni (2006), reforçam essa perspectiva ao considerar o letramento como prática discursiva e social, e não apenas como habilidade individual. Nessa mesma linha, Morais e Silva (2023) destacam que o ensino da escrita alfabética precisa ocorrer de modo sistemático, mas sempre articulado às práticas de leitura e produção de textos reais. Assim, a proposta de Soares contribui para um ensino da alfabetização que ultrapassa a mera decodificação e se orienta para a formação de sujeitos críticos e participantes.

A leitura, entendida como prática social e instrumento de emancipação, ocupa papel central na formação humana. No entanto, o modo como a escola conduz essa prática muitas vezes se distancia do prazer estético e da vivência subjetiva que a literatura pode proporcionar. É nesse ponto que o círculo de leitura se apresenta como um espaço de mediação e diálogo, em que o texto literário deixa de ser mero objeto de estudo para se tornar experiência compartilhada.

Segundo Cosson, os círculos de leitura configuram-se como comunidades temporárias de leitores que se reúnem em torno de um texto para trocar interpretações e construir sentidos coletivos (Cosson, 2014). Essa dinâmica desloca o foco do ensino da literatura do professor para o leitor, estimulando a autonomia interpretativa e o envolvimento afetivo com a obra. Ainda conforme o autor, “[...] a leitura em grupo estreita laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre pessoas” (Cosson 2014, p. 139) ler em grupo é uma forma de ampliar a leitura de si mesmo e do outro, evidenciando o potencial formativo dessas práticas.

Do ponto de vista do letramento literário, Cosson afirma que “A prática da leitura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração de potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (Cosson, 2009, p.18). A Literatura é uma forma de conhecimento que nos humaniza e nos faz compreender o mundo. Assim, o trabalho com o texto literário não deve restringir-se à memorização de conteúdos, mas possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade e da criticidade. Essa perspectiva converge com o pensamento de Candido que afirma que “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2004, p. 175).

A pedagogia freiriana oferece suporte ético e político a esse processo. Freire (2016, p. 34) ressalta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e ambas se completam quando o educando é convidado a relacionar texto e realidade. O círculo de leitura, portanto, assume função libertadora: mais do que interpretar um texto, o estudante lê sua própria experiência à luz da linguagem. Como reforça Freire (1996, p. 32), ensinar é “um ato de amor, de coragem e de compromisso com os homens”, o que implica valorizar a escuta, a partilha e o diálogo — princípios essenciais nas rodas literárias.

Do ponto de vista da linguagem, Elias e Koch (2006, p. 21) apontam que compreender um texto significa “produzir sentidos a partir de inferências e de conhecimentos prévios”. O círculo de leitura potencializa esse processo, pois o confronto de leituras individuais permite ao aluno ampliar sua interpretação e consolidar estratégias de compreensão leitora. Nesse mesmo sentido, Antunes (2002, p. 9) propõe novas formas de ensinar e aprender, afirmando que “a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe a relevância do que estuda para sua vida”. A leitura literária, quando mediada afetivamente, atende a essa condição.

Outro ponto importante é o diálogo entre leitura e escrita. Britto e Di Giorgi (2022, p. 3) destacam que a leitura é também um ato de autoria, pois “ler o mundo e o texto é uma forma de se inscrever nele”. Essa concepção amplia o papel do leitor para o de sujeito produtor de sentidos. Pessoa e Andrade (2020, p. 5) acrescentam que a prática de leitura tem impacto direto no desempenho da escrita, uma vez que “quanto mais diversificadas forem as experiências de leitura, mais recursos o aluno mobiliza para escrever”. Assim, o círculo literário não é apenas um espaço de fruição estética, mas também de formação linguística.

Por fim, Hooks reforça a dimensão emancipatória da educação ao afirmar que “ensinar é um ato de liberdade” (Hooks, 2017 p. 23). A autora defende práticas pedagógicas que considerem o afeto e a experiência como partes legítimas do processo educativo. Nesse contexto, os círculos de leitura, ao criarem um ambiente de confiança e partilha, realizam o

ideal freireano e hooksiano de uma educação dialógica e humanizadora, que reconhece os sujeitos em sua totalidade.

METODOLOGIA: TRABALHANDO COM AFETO A LITERATURA VIVIDA NO COTIDIANO.

Ler e discutir literatura é uma experiência capaz de desenvolver habilidades de comunicação transformadoras, por meio do qual sujeitos passam de simples leitores a produtores de conteúdo, além de fortalecer o poder de liderança, argumentação e síntese. Segundo Cosson (2014), o círculo de leitura é um instrumento capaz de desenvolver tais atributos, uma vez que reúne pessoas regidas e interessadas em fazer uma leitura de texto, um encontro que se dá entre leitores e determinada criação literária, que revela as intenções presentes na obra, por meio de reflexões individuais que servem de matéria-prima das escrituras. Os círculos podem ser estruturados ou não, mas com um mínimo de organização para que mediante uma interação entre os saberes se construam novas experiências, e a escola é o espaço ideal para sua implementação, por ser um local idealizado para a aquisição de novos conhecimentos no qual a relação de sujeito e saberes é estimulada através de interações entre docentes e discentes.

A educação é um diálogo entre saberes. Freire (apud Britto; Giorgi, 2022) aponta que o sujeito se entrelaça e é parte ativa de um complexo ecossistema de interações sociais, e a escola, que está incluída em tal conjunto, troca energia, fluindo ativamente com uma das principais fontes de conhecimento e seus profissionais, professores, diretores e coordenadores são considerados verdadeiros guardiões das mais finas técnicas de ensino.

As relações dos sujeitos e seus saberes diante de realidades distintas provocam o crescimento dos próprios sujeitos e de todos que participam de tal movimento de trocas. A disputa se torna benéfica para ambos quando em seu contato com educação formal na escola, instituição reconhecida por ser um espaço de primazia na construção de conhecimento, se coloca como território de prática de liberdade, se negando a ser canal de veiculação da visão hegemônica da sociedade. A vocação dos professores do ponto de vista de uma educação libertadora é conectar-se dinamicamente ao processo de libertação através da literatura. (Freire, 1968).

A participação de tais sujeitos nos círculos de leitura, assumindo o papel de protagonistas na escolha, leitura e interpretação dos sentidos textuais, fortalece o processo de libertação. O educando assume assim o papel de educador de sua própria vida, ampliando seu

poder de integração com a diversidade de pensamento, aumentando sua capacidade de diálogo com o mundo. (Freire, 1968).

O protagonismo do estudante como agente estruturador do seu pensamento não diminui a importância do professor como motivador da leitura, e cabe a ele a organização espacial, o fomento às argumentações e principalmente a de mediador de disputas, ao orientar o debate na direção da experimentação de processos democráticos, onde pontos de convergência e de divergências vão sendo melhor estabelecidos e a convivência com diferenças se estabeleça através da construção da cidadania plena do aluno (Pessoa; Andrade, 2023).

O professor assume em tal contexto a função de organizador do pensamento. Consciente do seu papel de mediador de debates, pois foi preparado pela academia para tal função, ele torna-se administrador do ambiente de ensino. A partir do seu lugar, ele não vai apenas oferecer soluções prontas, mas sim, exercer uma função de extrema relevância a fim de que seus alunos extraiam o máximo do texto destinado a reflexão e a partir do conhecimento adquirido relacionem esses conhecimentos à sua experiência pessoal. (Silva, 2015).

A pesquisa apresentada neste artigo caracteriza-se como qualitativa, aplicada e de intervenção pedagógica, com ênfase na mediação da leitura literária em turmas do Ensino Médio da Escola Estadual Central do Brasil. O objetivo principal foi investigar como a implementação de círculos de leitura contribui para o desenvolvimento do letramento literário, da expressão escrita e da competência crítica dos estudantes.

CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

O estudo foi realizado no Colégio Estadual Central do Brasil, envolvendo duas turmas do 2º ano do Ensino Médio. No dia da aplicação da pesquisa, estavam presentes 12 alunos na turma 2009 e 12 alunos na turma 2010 que apresentavam dificuldades persistentes na leitura e na escrita. A pesquisa foi aplicada pelos alunos estagiários licenciandos da Universidade Veiga de Almeida (UVA), que atuaram como mediadores, sob orientação da professora Aline Azeredo. Essa articulação entre universidade e escola seguiu os princípios do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que busca integrar teoria e prática pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA

A estratégia dos círculos de leitura fundamenta-se na mediação dialógica e afetiva do texto literário, conforme propõe Cosson (2014, p. 15): “os círculos de leitura são espaços nos quais os leitores podem compartilhar interpretações, ouvir o outro e reconstruir o sentido do texto de forma coletiva”. O papel do mediador, segundo Cosson (2021), não é transmitir respostas corretas, mas provocar reflexões, escutar ativamente e estimular o diálogo entre os leitores.

Paulo Freire (1996, p. 32) reforça que o professor deve assumir postura dialógica: “Ensinar exige amor, coragem e compromisso com os alunos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e culturais”. Nesse sentido, os círculos de leitura não apenas promovem habilidades cognitivas, mas também estabelecem vínculos afetivos, confiança e protagonismo estudantil.

Complementando essa perspectiva, Antunes (2002) destaca que aprendizagem significativa ocorre quando o estudante percebe relevância no que estuda, o que reforça a escolha de textos literários curtos, contemporâneos e próximos da realidade cotidiana dos alunos. Obras de autores como Conceição Evaristo (2014) foram selecionadas para dialogar com experiências sociais e afetivas dos estudantes, tornando a leitura mais acessível e significativa.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A aplicação dos círculos de leitura ocorreu ao longo da aula de Língua Portuguesa, com duração média de 50 minutos cada. Os procedimentos incluíram:

1. **Leitura compartilhada:** os textos eram lidos em voz alta, alternando-se a leitura entre mediadores e alunos.
2. **Mediação e debate:** os licenciandos conduziam perguntas abertas, incentivando interpretação, argumentação e reflexão sobre o texto.
3. **Reconstrução do texto:** atividades de reconto, paródia ou produção de poemas coletivos foram realizadas para estimular criatividade e expressão escrita.
4. **Registro e análise:** observações sobre participação, fluência leitora e engajamento foram registradas pelos mediadores, garantindo dados qualitativos da intervenção.

De acordo com Elias e Koch (2006, p. 21), compreender um texto envolve produzir sentidos a partir de inferências e conhecimentos prévios; a discussão em grupo favorece essa construção coletiva, permitindo que os alunos ampliem repertório e estratégias de leitura.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados de forma qualitativa, com base na observação participante, registros de mediação, produções textuais dos alunos e feedback dos participantes. Foram priorizados critérios como:

- Engajamento e participação oral;
- Evolução da compreensão textual;
- Criatividade e coerência nas produções escritas;
- Estabelecimento de vínculos afetivos e colaboração.

A análise buscou compreender não apenas o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, mas também os efeitos socioafetivos e pedagógicos da experiência, alinhando-se às diretrizes da BNCC (2018, p. 133) e aos princípios do letramento literário defendido por Cosson (2009, 2014, 2021).

ESCREVIVÊNCIAS DENTRO DA SALA DE AULA - AFETOS, VIVÊNCIAS E REALIDADES DO ALUNO NO ENSINO BÁSICO

A inserção da literatura afro-brasileira nas práticas pedagógicas representa um movimento de resistência e de afirmação identitária dentro da escola pública. Em especial, as obras de Conceição Evaristo possibilitam uma leitura sensível e crítica das realidades sociais, afetivas e culturais que atravessam os sujeitos em sala de aula. O conceito de escrevivência, criado pela autora, traduz-se na junção entre “escrita” e “vivência” — uma forma de narrar a partir das experiências cotidianas, sobretudo das mulheres negras e das camadas populares, valorizando histórias silenciadas pela tradição literária hegemônica. Assim, a leitura e a discussão de seus textos, como o conto “*Maria*”, abrem espaço para que os estudantes reconheçam na literatura um espelho de suas próprias trajetórias e afetos.

No contexto da Escola Central do Brasil, marcada por uma diversidade de realidades socioeconômicas e por desafios na consolidação da competência leitora, a obra de Evaristo surge como um instrumento de aproximação entre o aluno e a palavra literária. *Maria*, personagem central do conto, simboliza a luta cotidiana, a força e a dor de tantas mulheres

brasileiras que enfrentam a pobreza, a solidão e a invisibilidade. Sua narrativa, ao mesmo tempo poética e realista, permite que o leitor se veja, se ouça e se reconheça no texto — o que, segundo Freire (1996), é essencial para que a leitura se torne um ato de libertação e não de submissão.

Ao serem inseridos nos círculos de leitura, os alunos têm a oportunidade de compartilhar suas interpretações, memórias e sentimentos despertados pelo texto, construindo uma experiência coletiva de escuta e pertencimento. Essa metodologia, conforme defende Cosson (2014), transforma a sala de aula em um espaço de diálogo e de construção de sentidos, em que a leitura deixa de ser uma atividade solitária para se tornar um encontro de vozes. No caso específico de *“Maria”*, esse encontro é atravessado pela empatia e pela identificação, pois muitos estudantes reconhecem nas dores e nos sonhos da personagem elementos de suas próprias vivências familiares e comunitárias.

As escrevivências que emergem desses momentos — relatos pessoais, produções textuais e reflexões — tornam-se parte do processo pedagógico, articulando afetividade e formação leitora. Ao escrever sobre si, os alunos ressignificam o que leem; ao ler o outro, compreendem melhor a si. Essa relação dialógica entre texto e experiência reforça o papel da literatura como meio de humanização, conforme apontam Candido (2004) e Hooks (2017), ao afirmarem que o ato de ler e escrever deve estar ligado à sensibilidade, à escuta e à transformação da realidade. Além disso, trabalhar *“Maria”* dentro dos círculos de leitura permite abordar questões sociais urgentes, como desigualdade, gênero, racismo e exclusão, de modo acessível e reflexivo. A mediação docente, nesse contexto, atua como facilitadora do processo interpretativo, incentivando a produção de sentidos a partir da escuta das vozes dos alunos. As atividades propostas — debates, recontos, dramatizações e produções de escrevivências inspiradas no conto — possibilitam que os estudantes se expressem de maneira crítica e afetiva, desenvolvendo, simultaneamente, suas habilidades de leitura, escrita e argumentação.

Dessa forma, a proposta dos círculos de leitura baseada em Conceição Evaristo ultrapassa a dimensão técnica do ensino da literatura e adentra o campo das experiências humanas e sociais. O espaço escolar torna-se um território de expressão, memória e reconstrução identitária, no qual cada estudante é convidado a ser autor de sua própria narrativa. Assim, a escrevivência deixa de ser apenas uma categoria literária e passa a ser também uma prática pedagógica emancipadora, que reconhece o poder da palavra como instrumento de resistência, afeto e aprendizagem.

ANÁLISE DE CASOS CONCRETOS

Nos dias 21 e 28 de outubro, realizamos o círculo de leitura e análise com as turmas 2009 e 2010. Organizamos o espaço da sala em formato circular, deixando o centro livre para circulação, local onde nos posicionamos durante as apresentações. Iniciamos as atividades com a turma 2009, composta por 12 alunos. Os estudantes se acomodaram nas carteiras, e iniciamos com uma breve apresentação sobre nosso trabalho desenvolvido no Colégio Estadual Central do Brasil, bem como sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A bolsista Ingrid deu início à leitura do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, seguida pelos bolsistas Elen e Diógenes. Em seguida, os alunos prosseguiram com a leitura, participando ativamente. Após a finalização, promovemos um debate acerca do tema; nessa turma, observou-se uma participação moderada. Alguns alunos compreenderam claramente a temática do conto, discutindo entre si questões relacionadas à violência contra a mulher, injustiças sociais e racismo. Posteriormente, apresentamos a proposta da atividade: os estudantes utilizaram folhas de ofício A4, canetas e canetinhas para elaborar uma notícia criativa, inspirada no conto ou produzida de forma autoral, abordando alguns dos temas debatidos.

Na turma 2010, também com 12 alunos, mantivemos a mesma organização do espaço e a proposta final de atividade. Essa turma demonstrou maior engajamento e clareza na compreensão do texto, o que possibilitou um debate mais aprofundado sobre racismo, feminicídio, preconceito social e sobrecarga de trabalho de mães solo. As atividades foram iniciadas em sala no dia 21 de outubro e concluídas no dia 28 do mesmo mês. A professora Aline ficou responsável pela coleta dos trabalhos, os quais nos foram entregues no dia 4 de novembro, data em que realizamos a avaliação final. Ao todo, foram recebidos 12 trabalhos, sendo dois anulados por plágio.

Quando o usuário atribui a si a autoria de uma obra criada por terceiros, comete plágio, que é uma violação mais séria dos direitos morais de paternidade dos verdadeiros autores, pois mais que omitir os nomes dos autores, se coloca como autor de uma criação que sabidamente não é sua. (UFRRJ, 2021, p. 12)

Os trabalhos anulados pertenciam a duas duplas. Uma delas reproduziu integralmente uma matéria publicada no G1, que relatava o caso de uma mãe de santo que, ao denunciar um episódio de racismo religioso, acabou sendo acusada de intolerância por um juiz na Paraíba.

A outra dupla copiou uma notícia sobre o roubo no Museu do Louvre, em Paris. As atividades foram invalidadas não apenas pela reprodução integral de textos da internet sem a devida referência, mas também por se distanciar do propósito central do círculo de leitura — o desenvolvimento da criatividade, compreensão textual e capacidade de análise e debate.

Durante a avaliação, consideramos principalmente a compreensão do conto e dos temas debatidos, a coesão e coerência das produções e a criatividade textual e visual dos alunos. Observamos produções extremamente criativas, críticas e coerentes com as temáticas abordadas por Conceição Evaristo. Alguns estudantes demonstraram notável habilidade artística, enriquecendo o trabalho com detalhes visuais: um grupo, por exemplo, transformou a notícia em um feed de Instagram, reproduzindo com precisão a tela de um celular; outro desenhou a notícia sendo exibida na televisão, com duas pessoas assistindo. O resultado geral foi bastante positivo, com boa participação nas etapas de leitura, debate e execução da proposta. O conto de Conceição Evaristo proporcionou um espaço fértil para reflexões sobre situações reais e próximas à vivência dos estudantes, reafirmando a relevância da escrivência como marca da autora e como contribuição significativa à literatura brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida ao longo desta pesquisa confirma a pertinência dos círculos de leitura como estratégia de reforço no ensino da Língua Portuguesa, especialmente em contextos marcados por dificuldades persistentes de leitura e escrita. Os resultados observados evidenciam que a leitura literária, quando mediada de forma dialógica e afetiva, ultrapassa a dimensão técnica da decodificação e se consolida como prática social, formativa e humanizadora, conforme defendem Cosson, Freire, Cândido e Hooks. Assim, a implementação dos círculos de leitura, com destaque para a mediação do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, favoreceu não apenas o desenvolvimento da compreensão leitora e da produção textual dos estudantes, mas também o engajamento crítico, a escuta sensível e o reconhecimento das próprias vivências como matéria legítima de leitura e escrita. As discussões coletivas e as atividades de reconto e produção autoral demonstraram que o contato com textos literários significativos amplia o repertório cultural, fortalece a autonomia interpretativa e estimula o protagonismo discente.

Do ponto de vista pedagógico, a pesquisa reafirma o papel do professor como mediador do processo de leitura, responsável por criar ambientes de aprendizagem pautados no diálogo, na escuta e no respeito à diversidade de vozes presentes na sala de aula. Nesse

sentido, os círculos de leitura mostraram-se coerentes com as diretrizes da BNCC ao integrar competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais, além de contribuir para a formação de leitores críticos e sensíveis. Além disso, os dados analisados indicam, ainda, que a institucionalização de práticas regulares de círculos de leitura nas escolas públicas pode representar um caminho viável para o enfrentamento das defasagens leitoras, desde que articulada a políticas de formação continuada de professores, à ampliação de acervos literários diversos e representativos e ao fortalecimento de projetos de parceria entre universidade e escola, como o PIBID.

Por fim, conclui-se que os círculos de leitura constituem uma estratégia pedagógica potente e replicável, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de convivência estética, crítica e afetiva. Ao reafirmar a literatura como direito e como instrumento de emancipação, esta pesquisa contribui para a construção de práticas educativas mais humanas, inclusivas e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. E-book. pág.9. ISBN 9788536313139. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536313139/>. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRITTO, L. P. L.; DI GIORGI, C. A. G.. “**Leitura do undo**” e educação em Paulo Freire. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. e258577, 2022.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 02 jul. 2025.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 02 jul. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009. E-book. pág.1. ISBN 9788572444910. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788572444910/>. Acesso em: 05 jul. 2025.

ELIAS, Ingedore Villaça Koch, Vanda M. **Ler e compreender: Os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006. E-book. pág.1. ISBN 9786555414042. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414042/>. Acesso em: 05 jul. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

GUIMARÃES, Thelma de Carvalho. **Comunicação e linguagem**. São Paulo: Pearson, 2012. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 05 jul. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

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

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. “**Magda Soares e a alfabetização: por que não basta ler e produzir textos?**”. Estudos em Psicologia, São Paulo, v. 40, n. 2, 2023

PESSOA, Patricia dos Santos; ANDRADE, Márcia Siqueira de. **Práticas de leitura e desempenho na escrita de alunos do ensino médio**. Perspectiva, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 01-18, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 10 out. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.



ESCAPE ROOM: ESTRATÉGIAS E APLICABILIDADE NO ENSINO PÚBLICO

Allyne Turano¹

Jefferson Rodrigo R. Morais²

Prof.^a Claudia Giesel - Orientadora³

^{1,2}Licenciandos em Letras/ Português e Inglês – Universidade Veiga de Almeida

³Docente do Departamento de Letras – Universidade Veiga de Almeida

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar a aplicação da metodologia de *Escape Room* no contexto educacional como uma alternativa inovadora ao modelo tradicional de ensino, principalmente em escolas públicas. Partindo da premissa de que o engajamento dos estudantes é fundamental para a construção do conhecimento, a proposta de atividades gamificadas busca romper com a monotonia das aulas expositivas e favorecer a aprendizagem ativa. A pesquisa tem caráter qualitativo, fundamentada em revisão bibliográfica de pesquisadores voltados para ramo da gamificação e da metodologia ativa. Os resultados indicam que o uso do *Escape Room* promove maior participação dos alunos, estimula o trabalho em equipe, o pensamento crítico e amplia as possibilidades de ensino significativo. Contudo, ressalta-se que, especialmente no contexto das escolas públicas, a implementação dessa metodologia enfrenta obstáculos relevantes, como a escassez de recursos financeiros, a falta de infraestrutura adequada e a sobrecarga de trabalho docente. Tais limitações evidenciam a necessidade de adaptações criativas e de maior investimento institucional para que a ludicidade, enquanto elemento potente de reconfiguração das práticas pedagógicas, possa ser efetivamente incorporada à realidade escolar, tornando-a mais atrativa, inclusiva e transformadora.

Palavras-Chave: Escape Room; Gamificação; Ensino Ativo; Metodologias Ativas; Educação Lúdica.

ABSTRACT

This article aims to analyze the application of the *Escape Room* methodology in the educational context as an innovative alternative to the traditional teaching model, mainly in public schools. Based on the premise that student engagement is fundamental to knowledge construction, gamified activities are proposed as a way to break with the monotony of lecture-based classes and to foster active learning. The research is qualitative in nature, based on a bibliographic review of researchers focused on the field of gamification and active methodology. The results indicate that the use of *Escape Rooms* promotes greater student participation, stimulates teamwork, enhances critical thinking, and broadens the possibilities for meaningful learning. However, it is important to emphasize that, particularly in public schools, the implementation of this methodology faces significant challenges, such as limited financial resources, lack of adequate infrastructure, and teacher workload. These constraints highlight the need for creative adaptations and greater institutional investment so that playfulness, as a powerful element in the reconfiguration of pedagogical practices, can be effectively incorporated into the school context, making it more engaging, inclusive, and transformative.

Keywords: Escape Room; Gamification; Active Learning; Active Methodologies; Playful Education.

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, as salas de escape (*escape rooms*) emergiram como uma forma distinta de entretenimento interativo, caracterizada pela integração entre resolução de problemas, trabalho em equipe e imersão narrativa. Segundo a SCRAP (2007), a primeira *Real Escape Game* foi realizada em Kyoto, Japão, com equipes de até seis participantes e posteriormente difundidas pela Ásia, Europa e Américas, essas experiências evoluíram rapidamente de atrações de nicho para um fenômeno global, consolidando-se como segmento relevante no mercado de entretenimento. De acordo com Nicholson (2015), as salas de escape podem ser definidas como jogos live-action em que um grupo de jogadores entra em um quarto e deve resolver uma série de quebra-cabeças para alcançar um objetivo específico em um tempo limitado, geralmente entre 45 e 60 minutos. Seu crescimento acelerado e sua popularidade refletem não apenas a demanda por novas formas de lazer imersivo, mas também tendências culturais mais amplas que valorizam a colaboração, a interatividade e a aprendizagem baseada em experiência.

Um dos aspectos que distinguem as salas de escape de outras modalidades recreativas é o caráter imersivo de seu design. Diferentemente de jogos digitais ou de tabuleiro, elas convidam os participantes a habitar fisicamente um espaço cuidadosamente construído para representar um cenário ou narrativa específicos. Na análise de Clare (2016), temáticas recorrentes incluem investigações criminais, casas assombradas, templos antigos ou laboratórios futuristas, embora muitos designers tenham passado a explorar conceitos mais abstratos ou artísticos. Cada elemento do ambiente — móveis, objetos cênicos, iluminação, efeitos sonoros e mecanismos ocultos — é planejado para reforçar a ilusão de que se está em outro mundo. Dessa forma, as salas de escape funcionam não apenas como jogos, mas como narrativas participativas nas quais os jogadores assumem o papel de protagonistas ativos.

A mecânica central desses jogos se estrutura em torno da resolução de enigmas interconectados que exigem tanto raciocínio individual quanto esforço coletivo. Os desafios podem envolver problemas lógicos, decifração de códigos, manipulação de dispositivos mecânicos ou a busca por objetos escondidos. Embora tais tarefas testem habilidades cognitivas como pensamento analítico e reconhecimento de padrões, a dinâmica geral enfatiza a cooperação e a comunicação entre os participantes. Essa característica coletiva é essencial para alcançar bons resultados, pois o sucesso está ligado

menos ao talento individual e mais à habilidade conjunta de trocar informações, organizar estratégias e administrar o tempo de forma eficiente.

Para além do entretenimento, as salas de escape têm atraído a atenção do meio acadêmico devido ao seu potencial pedagógico e formativo. Pesquisas apontam que essas dinâmicas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, aprimoram a resolução de problemas e estimulam a comunicação em ambientes de aprendizagem tanto formais quanto informais (NICHOLSON, 2015). Essa flexibilidade evidencia que o formato pode ser adaptado a diferentes propósitos, desde a consolidação de conteúdos até a promoção de competências socioemocionais, como liderança e trabalho colaborativo.

O apelo das salas de escape também se relaciona à possibilidade de proporcionar uma ruptura temporária com a rotina cotidiana. Ao adentrar um espaço onde a imaginação e a criatividade são centrais, os participantes exploram cenários inacessíveis na vida real. A tensão gerada pela limitação temporal, a satisfação de decifrar enigmas complexos e a euforia de cumprir a missão combinam-se para criar uma experiência memorável e emocionalmente envolvente. Alguns estudiosos argumentam que esse tipo de entretenimento participativo dialoga com tendências contemporâneas de consumo cultural, que privilegiam formas interativas e imersivas em detrimento de atividades mais passivas, como assistir à televisão ou ao cinema (ZHANG, 2021).

Apesar de sua origem lúdica, as salas de escape oferecem grande potencial como ferramenta pedagógica. Na sala de aula, podem ser estruturadas como ambientes controlados em que os estudantes enfrentam incertezas, recursos limitados e pressão temporal — condições que se aproximam de situações reais de resolução de problemas. Essa configuração as torna valiosas não apenas como atividades recreativas, mas também como estratégias didáticas que possibilitam o desenvolvimento de habilidades como cooperação, comunicação e gestão do tempo. Além disso, funcionam como laboratórios educacionais em que é possível observar as estratégias de aprendizagem, os estilos de liderança e as dinâmicas de grupo, favorecendo uma abordagem interdisciplinar entre conteúdos curriculares e competências socioemocionais.

As *escape rooms* podem ser entendidas como um recurso pedagógico multifacetado, situado na confluência entre entretenimento e educação. Ao integrarem imersão narrativa, desafio cognitivo e interação social, constituem experiências participativas que ultrapassam o campo do lazer e se configuram como práticas inovadoras de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, sua adoção em contextos escolares reforça a relevância das salas de escape tanto como ferramenta didática quanto como objeto de

investigação acadêmica, favorecendo aprendizagens significativas e alinhadas às demandas contemporâneas de uma formação crítica e colaborativa.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades educacionais das salas de escape no Ensino Médio, investigando seu potencial para promover engajamento, aprendizagem ativa e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, com ênfase em contextos de escolas públicas caracterizadas pela limitação de recursos. A aplicabilidade da pesquisa foi conduzida e experienciada no Colégio Estadual Central Do Brasil durante a produção deste trabalho como articulação teórico-prática das atividades decorrentes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), permitindo compreender não apenas os impactos pedagógicos dessa metodologia, mas também seus desafios e possibilidades de implementação em realidades escolares diversas, fundamentando-se em três eixos principais: (i) as metodologias ativas de aprendizagem, que sustentam a centralidade do estudante no processo de ensino; (ii) o uso da gamificação e, mais especificamente, da metodologia de Escape Room como estratégia pedagógica; e (iii) os desafios de implementação dessa proposta no contexto das escolas públicas brasileiras, marcadas por limitações estruturais e financeiras.

Ainda que a aplicação de atividades inspiradas em salas de escape em escolas públicas brasileiras enfrente entraves significativos — como restrições de infraestrutura, falta de recursos tecnológicos e materiais, sobrecarga docente e ausência de políticas de incentivo a metodologias ativas —, este estudo busca justamente evidenciar caminhos possíveis de adaptação. Ao propor alternativas criativas e de baixo custo, bem como destacar a importância da formação docente, pretende-se contribuir para ampliar o debate e oferecer subsídios práticos e teóricos que favoreçam a inserção dessa metodologia em contextos de maior vulnerabilidade. Assim, a investigação não se limita a apontar obstáculos, mas busca valorizar o potencial transformador das *escape rooms* no processo de ensino-aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A adoção de metodologias ativas no contexto educacional tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, sobretudo em função das demandas contemporâneas por práticas que favoreçam autonomia, participação e construção colaborativa do conhecimento. Essas propostas dialogam com mudanças estruturais no campo da educação, que exigem a superação de modelos centralizados no professor e na transmissão de

conteúdos. Ao incorporar princípios como investigação, resolução de problemas e aprendizagem pela experiência, as metodologias ativas reorganizam os papéis de docentes e discentes e abrem espaço para abordagens mais dialógicas e integradas às vivências dos estudantes.

Nesse movimento de renovação pedagógica, diferentes referenciais teóricos contribuem para fundamentar práticas inovadoras, dentre eles a aprendizagem experiencial, a ludicidade e a aprendizagem significativa. Tais perspectivas enfatizam que o engajamento intelectual e afetivo dos estudantes depende da criação de ambientes que articulem desafios, cooperação e sentido para o que se aprende. Assim, a fundamentação teórica deste estudo organiza-se em três eixos: (i) os pressupostos das metodologias ativas e sua relação com teorias contemporâneas de aprendizagem; (ii) o Escape Room como estratégia pedagógica capaz de integrar narrativa, resolução de enigmas e colaboração; e (iii) os desafios específicos de implementação dessa proposta no contexto da escola pública brasileira. Esses eixos permitem compreender as bases conceituais que orientam a prática desenvolvida e situar a análise da experiência realizada em sala de aula.

1. Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa

As metodologias ativas têm ganhado espaço no debate educacional por proporem a ruptura com práticas tradicionais de ensino baseadas na transmissão verticalizada de conteúdos. Nesse modelo tradicional, o professor ocupa o papel central e o estudante atua como receptor passivo de informações. Em contraposição, as metodologias ativas colocam o estudante no centro do processo, incentivando sua participação, reflexão crítica e autonomia na construção do conhecimento (MORAN, 2015).

John Dewey (1979) foi um dos pioneiros a defender a aprendizagem pela experiência, destacando que os processos educacionais devem partir da ação e da vivência concreta do aluno. Para ele, a escola deveria ser um espaço de experimentação e resolução de problemas, em que a teoria fosse constantemente articulada à prática. De forma complementar, Paulo Freire (1996) enfatizou a importância da dialogicidade e da participação ativa do estudante, entendendo a educação como prática de liberdade e como processo no qual os sujeitos constroem sentido a partir da interação com o mundo.

Na contemporaneidade, Moran (2015) e Bacich e Moran (2018) retomam esses pressupostos para propor metodologias inovadoras que contemplem a diversidade dos alunos e respondam às demandas da sociedade digital. Para os autores, recursos como jogos, tecnologias digitais e dinâmicas colaborativas podem potencializar a aprendizagem

ao despertar engajamento, desenvolver a autonomia e tornar as aulas mais atrativas. Nesse sentido, a gamificação, entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos não lúdicos, configura-se como uma estratégia de destaque (Huizinga, 2001; Gee, 2003).

A aprendizagem significativa, conceito desenvolvido por Ausubel (2003), também oferece respaldo teórico importante. Segundo o autor, para que o conhecimento se torne efetivamente relevante, é necessário que o estudante estabeleça relações entre o conteúdo escolar e seus conhecimentos prévios. As metodologias ativas, ao privilegiarem a resolução de problemas, a cooperação e o uso de recursos lúdicos, criam condições favoráveis para que essas conexões ocorram de forma mais natural e engajante.

2. Escape Room como Estratégia Pedagógica

O Escape Room, originalmente concebido como forma de entretenimento interativo, consiste em jogos presenciais nos quais os participantes são desafiados a resolver enigmas, decifrar códigos e cumprir missões em um tempo determinado, geralmente entre 45 e 60 minutos. Nicholson (2015) foi um dos primeiros pesquisadores a analisar o fenômeno, destacando seu potencial para promover engajamento, colaboração e raciocínio crítico.

A partir de 2010, diversos estudos passaram a explorar a adaptação do Escape Room ao campo educacional. Wiemker, Elumir e Clare (2015) descrevem como os enigmas podem ser articulados a conteúdos curriculares, transformando o jogo em um ambiente de aprendizagem ativa. De acordo com os autores, a estrutura imersiva e narrativa do Escape Room favorece a motivação intrínseca dos estudantes, que passam a aprender de forma prazerosa e contextualizada.

Borrego et al. (2017), em pesquisa realizada na Espanha, constataram que a utilização de Escape Rooms em sala de aula estimula o trabalho em equipe e desenvolve competências transversais, como comunicação e pensamento crítico. De modo semelhante, Fotaris e Mastoras (2019) analisaram experiências em diferentes países e concluíram que a metodologia pode ser adaptada para múltiplas áreas do conhecimento, incluindo medicina, engenharia e ensino de línguas, com resultados positivos em termos de engajamento e aprendizagem.

No Brasil, ainda são incipientes as pesquisas sobre a implementação de Escape Rooms na escola básica. Contudo, iniciativas relatadas em congressos e artigos acadêmicos demonstram crescente interesse por parte dos docentes em explorar a ludicidade e a gamificação como instrumentos pedagógicos. Nesse contexto, o Escape Room aparece

como uma alternativa inovadora capaz de reconfigurar práticas pedagógicas tradicionais e tornar as aulas mais dinâmicas e significativas.

3. Desafios na Implementação em Escolas Públicas

Apesar do potencial pedagógico do Escape Room, sua implementação no contexto das escolas públicas brasileiras enfrenta desafios expressivos. A literatura sobre inovação educacional no Brasil aponta que a escassez de recursos financeiros e materiais constitui um dos maiores obstáculos à adoção de metodologias ativas (Libâneo, 2012; Saviani, 2008). Muitas instituições não dispõem de infraestrutura básica, como salas adequadas, recursos tecnológicos ou materiais lúdicos, o que limita as possibilidades de aplicação de propostas inovadoras, sendo necessário adaptar tais propostas à realidade da escola.

Além da falta de recursos, há também a questão da sobrecarga docente. Professores da rede pública frequentemente lidam com turmas numerosas, carga horária extensa e múltiplas responsabilidades administrativas, o que reduz o tempo disponível para o planejamento de atividades diferenciadas (Cunha, 2019). Como o Escape Room demanda preparação detalhada, elaboração de enigmas, organização do espaço e mediação atenta durante a atividade, sua aplicação pode se tornar inviável sem condições adequadas de trabalho.

Outro fator relevante é a ausência de apoio institucional e de políticas públicas específicas que estimulem o uso de metodologias ativas. Dourado (2016) destaca que as desigualdades estruturais entre escolas públicas e privadas no Brasil afetam diretamente a capacidade de inovação pedagógica. Enquanto instituições privadas frequentemente contam com recursos para investir em tecnologia e formação docente, as escolas públicas dependem de políticas governamentais que nem sempre priorizam esse tipo de iniciativa.

Diante desse cenário, a implementação de Escape Rooms na escola pública exige criatividade e adaptações de baixo custo, como a utilização de materiais recicláveis e a elaboração de enigmas que não demandem equipamentos sofisticados. Mais do que isso, requer investimento em formação docente continuada, de modo que os professores possam conhecer, adaptar e aplicar a metodologia de forma realista e contextualizada.

4. Síntese

A fundamentação teórica desta pesquisa demonstra que o Escape Room, quando compreendido como metodologia ativa de aprendizagem, tem potencial para promover engajamento, trabalho em equipe, pensamento crítico e aprendizagem significativa.

Entretanto, sua efetiva implementação em escolas públicas brasileiras é atravessada por desafios estruturais e institucionais, como a escassez de recursos, a sobrecarga docente e a falta de apoio institucional. Assim, a investigação proposta busca contribuir para o debate acerca de como superar tais barreiras, de forma a possibilitar que práticas inovadoras e lúdicas possam ser incorporadas de maneira equitativa no sistema educacional.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender, de forma descritiva e interpretativa, as percepções e experiências dos estudantes diante da aplicação de uma metodologia ativa em contexto real de sala de aula. Segundo Bogdan e Biklen (1994 p. 47), a pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, valorizando o significado que as pessoas atribuem às suas ações e interações. Assim, mais do que mensurar resultados, o estudo procura analisar o processo, o envolvimento e o impacto pedagógico da atividade. De acordo com Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa é apropriada “para o estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões”, possibilitando compreender a realidade social e educacional em sua complexidade. Diante disso, a escolha dessa abordagem justifica-se pela intenção de observar e interpretar como os alunos do ensino médio do Colégio Estadual Central do Brasil, situado na zona norte do Rio de Janeiro, respondem a uma proposta lúdica e colaborativa de aprendizagem — o *Escape Room* — integrada ao ensino de Língua Portuguesa.

1. Participantes e Contexto

A atividade foi desenvolvida como uma oportunidade lúdica de gamificação no contexto de criação de material didático complementar elaborado pelos autores deste artigo, integrantes do PIBID em iniciação à docência de Língua Portuguesa para turmas do primeiro e do segundo ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Central do Brasil, localizado na cidade do Rio de Janeiro. As turmas são compostas, em média, por 40 alunos, o que representa um cenário desafiador tanto em termos de gestão do tempo quanto de recursos didáticos. A proposta das atividades aplicadas ao jogo foi elaborada em parceria com a professora regente, com o objetivo de revisar os conteúdos trabalhados ao longo do período letivo.

2. Etapas de Construção e Aplicação

A atividade de *Escape Room* foi adaptada para o contexto escolar, considerando baixo custo, tempo reduzido de planejamento e limitações de espaço e material. Nessa proposta, o ambiente da própria sala de aula foi reorganizado para a dinâmica de forma prévia, com a disposição de pistas e elementos que compunham a narrativa do jogo. Os alunos foram divididos em duas equipes e receberam as orientações e explicações quanto à dinâmica do jogo: para cada equipe foram enumerados cinco envelopes contendo, em cada um, desafios a serem desvendados no período de 30 minutos. Esses envelopes foram escondidos em todo o espaço da sala de aula, sendo necessário que os alunos trabalhassem em equipe para encontrar os envelopes dos seus respectivos grupos, e só então pudessem iniciar as missões propostas. Os desafios envolveram atividades de leitura, interpretação textual, análise linguística, observação gramatical e produção de pistas, exigindo cooperação, organização, pensamento crítico e uso criativo do conhecimento adquirido, sendo indispensável o trabalho em equipe.

Todo o material utilizado foi confeccionado com recursos acessíveis e reaproveitados — folhas impressas, envelopes, códigos e símbolos, papelão e materiais escolares comuns (fita adesiva, tesoura, caneta, lápis e borracha) — demonstrando a viabilidade da metodologia mesmo em contextos de baixo investimento. Para tanto, foram planejados enigmas e desafios que pudessem ser desenvolvidos com baixo custo, destacando-se pela adaptação e criatividade. O jogo foi conduzido pelos pesquisadores e acompanhado pela professora da turma, com o apoio de mais dois integrantes do PIBID que atuaram como mediadores da experiência.

3. Instrumentos de Coleta e Análise de Dados

A coleta de dados ocorreu de forma contínua durante a execução da atividade, buscando captar tanto os aspectos objetivos da dinâmica quanto as percepções subjetivas dos participantes. Foram feitas anotações para o diário de campo do pesquisador e registros fotográficos do processo. As observações do *Escape Room* em sala de aula registraram aspectos relacionados ao comportamento dos alunos, o nível de engajamento, as estratégias de resolução de problemas e as formas de cooperação entre os integrantes dos grupos, garantindo uma análise mais rica e interpretativa do fenômeno estudado. Os registros fotográficos funcionaram como complemento visual para documentar o processo e as

etapas da atividade. Além de servirem como material de análise, as imagens contribuíram para ilustrar o contexto da intervenção, evidenciando a reorganização do espaço e as interações entre os grupos.

Assim, a análise dos dados seguiu uma abordagem descritiva e interpretativa, orientada pelos quatro critérios previamente definidos: (i) engajamento e participação dos estudantes, (ii) trabalho em equipe e cooperação, (iii) percepções dos alunos sobre a atividade e (iv) viabilidade da aplicação em escolas públicas. Esses eixos permitiram identificar não apenas o potencial pedagógico do Escape Room, mas também suas limitações diante das condições estruturais da rede pública. Como observa Nicholson (2018), a eficácia das salas de escape educacionais depende da capacidade do educador de adaptar o design do jogo às realidades locais, promovendo experiências de aprendizagem significativas mesmo em contextos de baixo investimento.

4. Critérios de Análise

A análise dos dados foi conduzida segundo a lógica da análise qualitativa temática, conforme proposto por Bardin (2011), que consiste em identificar e interpretar unidades de sentido recorrentes nas falas, comportamentos e registros observados. As categorias de análise foram previamente definidas, mas permaneceram abertas a novos elementos emergentes durante a leitura e sistematização dos dados.

A primeira categoria, “engajamento e participação dos estudantes”, foi observada por meio da disposição dos alunos em colaborar, manter o foco e interagir com os desafios propostos. Percebeu-se que o formato de jogo estimulou a curiosidade e a motivação intrínseca dos participantes, que demonstraram entusiasmo e envolvimento durante toda a atividade.

A segunda categoria, “trabalho em equipe e cooperação”, revelou-se central na dinâmica do Escape Room. A necessidade de comunicação, partilha de informações e tomada de decisão conjunta favoreceu o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, alinhando-se às competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018), especialmente no que se refere ao exercício da empatia, da responsabilidade e do protagonismo.

Na terceira categoria, “percepções dos alunos sobre a atividade”, os relatos após a atividade apontaram uma recepção positiva da metodologia, destacando-se a sensação de aprendizado significativo e o prazer em revisar conteúdos de forma interativa. Muitos estudantes relataram que a experiência foi diferente das aulas tradicionais e que o formato

colaborativo facilitou a fixação dos conteúdos revisados, contribuindo significativamente para o período das avaliações escolares.

Por fim, a categoria “viabilidade da aplicação em escolas públicas” foi analisada à luz das anotações de campo e dos registros fotográficos. Embora tenham sido observadas limitações quanto ao espaço físico e ao tempo disponível, a atividade demonstrou que é possível implementar metodologias ativas de forma criativa e acessível, desde que o professor adote estratégias de adaptação compatíveis com o contexto escolar. Essa constatação reforça a ideia de que a inovação pedagógica não depende exclusivamente de recursos materiais, mas também do planejamento docente e da valorização das práticas colaborativas (BACICH; MORAN, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da atividade *Escape Room* no ensino de Língua Portuguesa, em uma escola pública estadual do Rio de Janeiro, permitiu verificar, na prática, o potencial pedagógico dessa metodologia ativa como ferramenta de aprendizagem significativa. A experiência demonstrou que, mesmo diante de restrições estruturais e de recursos limitados, é possível promover um ambiente dinâmico, colaborativo e motivador, no qual os estudantes assumem papel protagonista na construção do conhecimento.

Durante a execução, observou-se elevado nível de engajamento e participação dos alunos, que se mostraram entusiasmados com os desafios propostos e dispostos a cooperar entre si para alcançar os objetivos da atividade. A ludicidade, aliada à resolução de problemas, contribuiu para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e comunicativas, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e próxima da realidade dos estudantes. Esses resultados confirmam que metodologias baseadas em jogos e desafios podem transformar a percepção dos alunos sobre o ato de aprender, tornando as aulas mais significativas e participativas. Segundo relatos dos próprios alunos, a atividade foi vista como uma recompensa ao final do ano letivo, o que apenas reforça o ponto de que os alunos têm uma visão de que a sala de aula é um local que não costuma abrir espaço para atividades engajadoras.

Entretanto, em uma visão ampla quanto à educação pública, a experiência também evidenciou limitações relacionadas ao tempo disponível para o planejamento e à sobrecarga de trabalho docente, fatores que dificultam a aplicação frequente desse tipo de

proposta. Além disso, a utilização de recursos mais complexos ou estruturais da escola pública impõem barreiras na aplicabilidade, exigindo do professor criatividade e capacidade de adaptação para viabilizar atividades de baixo custo. Uma atividade simples pode ter um grande impacto se houver interesse e apoio à comunidade escolar.

Diante disso, reforça-se a importância do investimento em formação continuada de professores, com foco em metodologias ativas e práticas gamificadas, bem como na criação de materiais pedagógicos acessíveis e adaptáveis a diferentes contextos escolares. Não obstante, o professor não pode ser o único responsável pela mudança na abordagem das aulas. Caso não haja apoio da equipe escolar também fora da sala de aula, as iniciativas podem acabar não sendo colocadas em prática. Tais medidas podem ampliar o alcance e a efetividade de propostas inovadoras como o *Escape Room*, contribuindo para uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora.

Por fim, recomenda-se a realização de pesquisas futuras com abordagem quantitativa e longitudinal, a fim de mensurar os impactos da metodologia no desempenho acadêmico, na motivação e na permanência escolar. A experiência relatada demonstra que a inovação pedagógica, mesmo em contextos desafiadores, é possível quando aliada à criatividade docente, à colaboração e ao compromisso com uma aprendizagem centrada no aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma visão cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BORREGO, C. et al. **A Breakout for Learning: The Educational Escape Room**. Electronic Journal of e-Learning, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CLARE, A. **Escape Room Games in Education**. London: Routledge, 2016.

CLARKE, S.; PEEL, D.; ARNAB, S. *The Pedagogical Potential of Escape Rooms*. Journal of Educational Innovation, v. 12, n. 3, p. 45-58, 2017.

CUNHA, M. I. **Docência no ensino superior: desafios contemporâneos**. Campinas: Papirus, 2019.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, p. 9–15, 2011. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040> Acesso em: 10 set. 2025.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: desafios para a qualidade e a equidade**. Educação & Sociedade, v. 37, n. 134, p. 607-624, 2016.

FOTARIS, Panagiotis; MASTORAS, Theodoros. *Escape rooms for learning: a systematic review*. Proceedings of the European Conference on Games Based Learning, v. 13, p. 235–243, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336374954_Escape_Rooms_for_Learning_A_Systematic_Review. Acesso em: 3 set. 2025.

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

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORA, A.; RIERA, D.; GONZALEZ, C.; ARNEDO-MORENO, J. *Gamification: A Systematic Review of Design Frameworks*. Journal of Computing in Higher Education, v. 29, p. 516–548, 2017. <https://doi.org/10.1007/s12528-017-9150-4>

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Campinas: Papirus, 2015.

NICHOLSON, Scott. *Creating engaging escape rooms for the classroom*: a study of educational game design and implementation. *Simulation & Gaming*, v. 49, n. 1, p. 1–20, 2018.

NICHOLSON, S. *Peeking behind the locked door*: A survey of escape room facilities. White Paper, 2015. <https://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>

SANTOS, P. C. dos; COSTA, J. F. da. **Metodologias Ativas e o Escape Room**: Um Estudo de Caso no Ensino Médio. *Educação & Formação*, v. 6, n. 3, e4771, 2021. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i3.4771>

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCRAP. Real Escape Game. Kyoto, 2007. Disponível em: <https://realescapegame.jp/>. Acesso em: 8 set. 2025

SILVA, M. R.; TEIXEIRA, R. A. **Escape Room na Educação**: Uma Estratégia de Gamificação para o Ensino de Ciências. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 13, e23689, 2020. <https://doi.org/10.3895/rbect.v13n0.23689>_ Acesso em: 17 set. 2025

TAROUÇO, L. M. R.; FABRE, M. C. L. **Gamificação na Educação**: Potencialidades e Limitações. *Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)*, v. 17, n. 2, p. 1-10, 2019. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.93913>_ Acesso em: 25 ago. 2025

WIEMKER, M.; ELUMIR, E.; CLARE, A. *Escape Room Games*: Can You Transform an Entertainment Activity into an Educational Tool? In: *Game-Based Learning Conference*, 2015.

ZHANG, J. *Participatory Media and Escape Rooms*. *Journal of Interactive Media*, v. 9, n. 1, p. 15–29, 2021.



INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: O PAPEL DOS JOGOS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TRANSTORNOS NEURODIVERGENTES

INCLUSION IN HIGH SCHOOL: THE ROLE OF GAMES AND ASSISTIVE TECHNOLOGIES FOR STUDENTS WITH NEURODIVERGENT DISORDERS

Regina Coeli Mamede Marins Nathan
Mesquita Ribeiro Jeniffer Lopes da
Silva Juliana Arcanjo de Souza

RESUMO

A inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem e transtornos neurodivergentes no Ensino Médio apresenta desafios significativos para a educação brasileira contemporânea, demandando ações que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade cognitiva e funcional. Os jogos pedagógicos adaptados e as tecnologias assistivas emergem como recursos fundamentais para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a autonomia, o engajamento e a participação ativa desses alunos. Este estudo objetiva analisar como essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento de competências e para a inclusão efetiva desses estudantes no ambiente escolar. Fundamenta-se em marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além das contribuições teóricas de autores que defendem uma educação inclusiva pautada na valorização da diversidade cognitiva e funcional. Ao final, propõe-se um projeto didático que integra jogos e tecnologias assistivas como estratégia para promover uma aprendizagem significativa e ampliar a autonomia dos estudantes com essas necessidades educacionais específicas.

Palavras-chave: Inclusão, Dificuldades de Aprendizagem, Neurodiversidade, Tecnologias Assistivas, Jogos Pedagógicos.

ABSTRACT

The inclusion of students with learning difficulties and neurodivergent conditions in high school presents significant challenges for contemporary Brazilian education, requiring actions that promote equal opportunities and respect for cognitive and functional diversity. Adapted educational games and assistive technologies emerge as essential resources to support the teaching and learning process, fostering autonomy, engagement, and active participation of these students. This study aims to analyze how these tools contribute to the development of competencies and to the effective inclusion of these students in the school environment. It is grounded in legal frameworks such as the 1988 Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996), and the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008), as well as theoretical contributions from authors advocating for inclusive education based on the appreciation of cognitive and functional diversity. Finally, a didactic project is proposed that integrates games and assistive technologies as a strategy to promote meaningful learning and enhance the autonomy of students with these specific educational needs.

Keywords: Inclusion, Learning Difficulties, Neurodiversity, Assistive Technologies, Educational Games.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem e transtornos neurodivergentes no Ensino Médio configura um dos desafios mais urgentes da educação brasileira contemporânea, especialmente frente ao compromisso constitucional de garantir a todos o direito à educação sem qualquer forma de discriminação. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como um direito inalienável de todos e um dever compartilhado entre o Estado e a família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, a formação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Esse compromisso é reforçado pelo artigo 208, que assegura o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com necessidades educacionais específicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) aprofunda essa responsabilidade, estabelecendo, em seu artigo 4º, que o dever do Estado com a educação escolar pública inclui a garantia do atendimento educacional especializado gratuito para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, prioritariamente na rede regular (BRASIL, 1996). Tal previsão se estende a estudantes com dificuldades de aprendizagem e transtornos neurodivergentes, grupos que demandam atenção e suporte adequados para sua plena participação escolar.

Complementando esse arcabouço normativo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece princípios que visam não apenas o acesso, mas também a efetiva participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, incluindo aqueles com dificuldades cognitivas. Essa política enfatiza a eliminação de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas que dificultem a inclusão plena, destacando a necessidade de um currículo flexível, práticas pedagógicas diversificadas e o uso de recursos como jogos pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas (TAs) para promover a equidade educacional.

Sob essa perspectiva, o paradigma da diversidade, conforme defendido por Carvalho (2006), propõe a superação de modelos pedagógicos excludentes, fomentando um ambiente escolar que reconheça e valorize as diferenças — cognitivas, funcionais e culturais — como potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. Assim, este capítulo apresenta o respaldo legal e conceitual que fundamenta as discussões sobre a

aplicação de jogos pedagógicos e TAs no contexto escolar para estudantes com essas necessidades específicas.

Além do marco legal, destaca-se que políticas públicas recentes reafirmam os jogos e as TAs como direitos inegociáveis e não como concessões. Eugênio e Silva (2024) ressaltam que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015) menciona “Tecnologia Assistiva” em diversos dispositivos e institui planos nacionais, como o Viver sem Limites e o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (PNTA), que operacionalizam esses direitos, convertendo-os em ações concretas que garantem o cumprimento dos preceitos constitucionais e da LDB.

Neste cenário, merece destaque o Instituto Helena Antipoff, referência na produção de materiais multissensoriais e recursos acessíveis para pessoas com necessidades educacionais específicas, cuja atuação fortalece a autonomia discente e as práticas inclusivas no cotidiano escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A consolidação de uma escola inclusiva exige a reestruturação dos paradigmas que sustentam o sistema educacional tradicional, demandando uma revisão abrangente dos currículos, das práticas pedagógicas e dos processos avaliativos, com o objetivo de atender à diversidade dos estudantes presentes no ambiente escolar. Conforme propõe Mantoan (2015, p.12), é essencial “ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas, e instalar, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência”. A autora destaca que a proposta inclusiva desafia os modelos de ensino vigentes, ainda marcados por concepções normativas e práticas excludentes, que representam obstáculos não apenas materiais, mas também formativos, culturais e institucionais.

Essas barreiras são particularmente acentuadas para estudantes neurodivergentes — incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia e dificuldades de aprendizagem — cujas trajetórias escolares são comprometidas pela escassez de formação docente especializada, pela ausência de diagnósticos precoces e pela fragilidade do acompanhamento interdisciplinar. Essas limitações são agravadas pela falta de uma cultura escolar inclusiva e pela persistência do estigma social, fatores que contribuem para a marginalização desses estudantes. Assim, a inclusão não deve ser vista apenas como um direito assegurado por

lei, mas como uma estratégia concreta para combater o fracasso escolar, a evasão e a estigmatização daqueles que não se enquadram nos modelos pedagógicos tradicionais.

Entre os principais entraves está a invisibilidade da neurodiversidade no cotidiano escolar. Muitos profissionais da educação, por se sentirem despreparados, acabam por reforçar o paradigma do déficit, atribuindo aos estudantes a responsabilidade por suas dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 24) alerta que “a escola muitas vezes atribui ao aluno deficiências que, na verdade, são decorrentes das limitações do próprio modelo de ensino”.

O fortalecimento da parceria entre escola, família e serviços de saúde torna-se imprescindível para garantir diagnósticos precoces, acompanhamento adequado e a construção de estratégias pedagógicas eficientes. Vygotsky (1991) enfatiza a mediação social como elemento central para o desenvolvimento, especialmente na superação de desafios educacionais.

Portanto, os desafios para a inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem e transtornos neurodivergentes estão diretamente relacionados à necessidade de transformação não apenas dos recursos materiais, mas, sobretudo, das concepções pedagógicas, dos currículos e das práticas escolares. É fundamental que a escola deixe de enxergar as diferenças como obstáculos e passe a reconhecê-las como parte constitutiva do processo educativo.

Contudo, a realidade evidencia uma lacuna significativa entre o que preveem as políticas públicas e o que ocorre nas escolas. Ainda há escassez de materiais pedagógicos acessíveis, formação docente específica e suporte institucional para atender a esses estudantes. Conforme Siqueira e Toledo (2021), citando Carvalho (2006), “a educação inclusiva não ocorre por decreto ou modismo, pois é um longo processo [...] é preciso criar diferentes formas de mecanismos que facilitem a interação social, educacional e emocional com seus colegas e professores”. (SIQUEIRA E TOLEDO, 2021, p. 53).

Neste contexto, este estudo busca investigar como a falta de recursos e a invisibilidade da neurodiversidade comprometem a efetivação da inclusão no Ensino Médio público. A partir da concepção freireana de educação como prática dialógica e libertadora, entende-se que a valorização das diferenças é essencial para o fortalecimento de uma escola democrática e humanizadora.

As condições precárias das escolas influenciam diretamente nas dificuldades de aprendizagem. Segundo o artigo “Dificuldade de aprendizagem: além do muro escolar”, tais dificuldades não se restringem a aspectos cognitivos, mas são também influenciadas

por fatores familiares, sociais e escolares:

A dificuldade de aprendizagem está ligada a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico [...], e os fatores psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados [...] por seus ambientes domésticos e escolares. (Torres et al., 2016, p. 116).

As TAs correspondem a um conjunto de recursos e serviços que visam promover a funcionalidade e a autonomia de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, ampliando sua inclusão em todos os âmbitos da vida. No contexto educacional, essas tecnologias são fundamentais para garantir o acesso ao currículo e a participação efetiva dos alunos com necessidades específicas.

Revisões sistemáticas, como as conduzidas por Nunes, Barros Filho e Coutinho (2023), comprovam a eficácia das TAs no engajamento e autonomia dos estudantes, embora apontem desafios persistentes relacionados a custos e à capacitação docente. De modo semelhante, Biazus e Rieder (2018) destacam que a educação inclusiva depende da incorporação dos jogos pedagógicos e das TAs em currículos flexíveis para alcançar sua plena efetividade.

Pesquisas recentes confirmam a importância das TAs para a efetivação da inclusão escolar. Oliveira (2022) enfatiza que seu potencial emancipatório se concretiza especialmente quando jogos e TAs são integrados ao Projeto Político-Pedagógico da escola, e quando os professores recebem formação continuada e específica.

A investigação de Borges (2020), ao articular contribuições de teóricos como Bersch, Schirmer, Browning e Machado com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, destaca que a formação em Educação Especial deve contemplar o uso dos jogos e das TAs como instrumentos de acessibilidade e comunicação alternativa, especialmente para estudantes com necessidades complexas. Essa formação implica não apenas domínio técnico, mas também postura ética e acolhedora diante da diversidade.

Estudos brasileiros, como os de Silva e Martins (2023), ressaltam que o sucesso no uso dos jogos e das TAs está diretamente ligado à capacitação docente e à criação de ambientes escolares acessíveis e inclusivos.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito universal e dever compartilhado entre Estado, família e sociedade, afirmando que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A inclusão escolar no Ensino Médio público brasileiro, apesar dos avanços legais — como a Constituição Federal, a LDB (1996) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (ratificada em 2009) — ainda enfrenta sérios obstáculos práticos, sobretudo no atendimento a estudantes neurodivergentes.

A construção social do conceito de “normalidade” tem raízes profundas em processos históricos, culturais e científicos. Até o século XVIII, pessoas com deficiências ou condições neurodivergentes eram frequentemente marginalizadas e estigmatizadas (Miranda, 2019).

Ademais, políticas públicas recentes reafirmam a TA como direito inegociável, não como mera concessão. Eugênio e Silva (2024) destacam que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015) menciona a “Tecnologia Assistiva” em diversos dispositivos e institui planos nacionais, como o Viver sem Limites e o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (PNTA), que concretizam esses direitos.

Por fim, o mapeamento de França et al. (2024), ao analisar os trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE) nos últimos 14 (quatorze) anos, evidencia avanços significativos na produção científica sobre TAs, sobretudo para deficiências visual e intelectual, refletindo a crescente expansão do debate acerca de sua aplicação no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Em consonância com os aspectos teóricos e legais anteriormente apresentados, este capítulo tem como objetivo apresentar um projeto que propõe o uso de jogos pedagógicos e TAs como recursos didáticos para promover a aprendizagem e a autonomia de estudantes do Ensino Médio com dificuldades de aprendizagem e transtornos neurodivergentes. A proposta parte da concepção de educação inclusiva como prática democrática e dialógica, reconhecendo as múltiplas formas de aprender e a importância de práticas pedagógicas acessíveis e significativas.

Em muitas salas de aula do Ensino Médio, é evidente a exclusão velada de estudantes que não se encaixam nos padrões tradicionais de ensino-aprendizagem. A prevalência de metodologias centradas na homogeneização dos processos, o uso limitado de recursos adaptados e a ausência de formação docente específica dificultam a plena participação desses alunos. Esse cenário compromete não apenas o desempenho

acadêmico, mas também a autoestima, a autonomia e o senso de pertencimento desses estudantes no espaço escolar.

Diante dessa realidade, a proposta aqui apresentada defende a integração de jogos e TAs ao cotidiano escolar como estratégias para reduzir barreiras pedagógicas, fomentar a interação entre os alunos e fortalecer a autonomia dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Ao incorporar esses recursos às aulas, promove-se o acesso ao currículo de forma lúdica, sensível e adaptada, respeitando os ritmos, estilos e possibilidades de cada aluno.

O projeto culmina na elaboração de uma sequência de atividades didáticas que utiliza jogos adaptados e ferramentas tecnológicas acessíveis para desenvolver competências cognitivas, comunicacionais e socioemocionais. Trata-se de um convite à construção de uma prática docente mais ética, responsiva e comprometida com a inclusão real.

Plano de aula do projeto didático

Título: Jogos e TAs simples no Ensino Médio: Aprender com Acessibilidade.

Disciplina: Interdisciplinar (ênfase em Língua Portuguesa).

Público-Alvo: Estudantes do 2º ano do Ensino Médio, com dificuldades de aprendizagem e transtornos neurodivergentes de uma Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro.

Duração: 4 encontros (50 minutos cada)

Recursos Didáticos Necessários: Jogos de cartas, dominós e tabuleiros confeccionados com papel e materiais recicláveis. Cartazes, pranchas visuais e organizadores gráficos impressos. Livros e textos adaptados da biblioteca escolar. *Chromebooks* com acesso à internet e aplicativos educacionais do *Google Workspace*. Quadro branco e marcadores. Projetor multimídia para exibição de vídeos educativos. Fones de ouvido simples.

Justificativa: Nas escolas públicas do Rio de Janeiro, o acesso a tecnologias digitais avançadas ainda enfrenta limitações significativas. Entretanto, a disponibilização de *Chromebooks* e a existência de uma sala *maker* representam importantes recursos para a promoção da inclusão. Por meio do uso de TAs gratuitas e ferramentas digitais acessíveis, esses ambientes possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovem uma aprendizagem inclusiva, significativa e adaptada às necessidades educacionais específicas dos alunos.

Objetivos da Aula:

- Estimular a participação e o interesse dos alunos através de jogos pedagógicos acessíveis e recursos digitais;
- Desenvolver habilidades de leitura e escrita com uso de recursos físicos e tecnológicos;
- Promover a autonomia e a socialização dos alunos por meio de atividades colaborativas;
- Incentivar o uso de TAs simples e acessíveis para Educação.

Aula 1 – Sensibilização e Apresentação dos Recursos

- Roda de conversa sobre diversidade e estilos de aprendizagem;
- Apresentação dos jogos físicos e das ferramentas digitais disponíveis nos *Chromebooks*;
- Exibição de vídeo educativo sobre inclusão e neurodiversidade.

Aula 2 – Jogos Pedagógicos Físicos

- Dinâmicas com jogos de memória, dominó e trilha envolvendo vocabulário e compreensão textual;
- Atividades em pequenos grupos, promovendo cooperação e troca de experiências.

Aula 3 – Atividades Digitais com TAs

- Leitura de textos em voz alta com auxílio de extensões para leitura;
- Produção coletiva de textos no *Google Docs* utilizando digitação por voz e correção ortográfica;
- Atividades em duplas para estimular o uso das tecnologias e promover interação.

Aula 4 – Avaliação e Reflexão Final

- *Quiz* interativo via *Google Forms* (ou similar) para fixação do conteúdo;
- Produção de cartazes digitais ou físicos sobre inclusão e diversidade;

- Roda de conversa para troca de impressões e avaliação das atividades realizadas.

Avaliação:

- Observação contínua da participação, engajamento e interação dos alunos;
- Análise das produções textuais digitais e físicas;
- Autoavaliação dos estudantes sobre o aprendizado e as ferramentas utilizadas;
- Feedback qualitativo para ajustes futuros no projeto.

Este projeto propõe a integração dos recursos tecnológicos disponíveis na escola pública estadual, especialmente os Chromebooks, com jogos pedagógicos acessíveis para fomentar a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e transtornos neurodivergentes. A proposta contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, incentivando a autonomia e o protagonismo dos estudantes em seu processo educativo.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que a aplicação do projeto “Jogos e TAs Simples no Ensino Médio: Aprender com Acessibilidade” contribua de forma significativa para a inclusão, o engajamento e a autonomia dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e transtornos neurodivergentes. Prevê-se que as atividades planejadas favoreçam a interação social entre os alunos, a participação efetiva nas aulas e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Ao longo da execução das quatro aulas propostas, espera-se observar maior envolvimento e motivação dos estudantes, especialmente quando os jogos físicos e digitais forem utilizados como instrumentos de aprendizagem. A ludicidade proporcionada por jogos de memória, dominó e trilha, adaptados com recursos visuais e táteis, deve possibilitar aos alunos compreender conteúdos linguísticos e textuais de forma mais dinâmica e acessível. Essa prática confirma o que Mantoan (2015) defende ao afirmar que a inclusão só se torna efetiva quando a escola oferece experiências que valorizam diferentes formas de aprender e expressar conhecimento.

Na terceira aula, quando as TAs digitais forem inseridas — como a leitura em voz alta, o uso do Google Docs com digitação por voz e aplicativos de acessibilidade —,

espera-se que os alunos demonstrem maior independência e autoconfiança na realização das tarefas. Essa previsão reforça os achados de Oliveira (2022), que afirma que a integração das TAs no ambiente escolar amplia a autonomia e a autoestima dos estudantes, permitindo-lhes participar ativamente do processo educativo.

Outro aspecto que se espera observar é o fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos. As atividades em grupo devem promover a cooperação, o respeito mútuo e a empatia, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva no espaço escolar. Essa expectativa reflete o princípio defendido por Vygotsky (1991), de que o aprendizado se dá de forma mediada e colaborativa, sendo o ambiente social um fator determinante para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Do ponto de vista docente, prevê-se que a experiência revele tanto desafios quanto potencialidades. Muitos professores poderão perceber que o uso de jogos e tecnologias assistivas simples pode ser implementado com baixo custo, desde que haja planejamento, formação e intencionalidade pedagógica. Entretanto, também se espera identificar dificuldades relacionadas ao tempo de preparação das atividades, à limitação de recursos tecnológicos em algumas escolas e à falta de formação continuada específica sobre educação inclusiva. Esses fatores corroboram os apontamentos de Silva e Martins (2023), que destacam a necessidade urgente de capacitação docente e políticas públicas que incentivem práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras.

Por fim, espera-se que a análise dos dados qualitativos e das observações pedagógicas evidencie que a inclusão escolar não se limita à inserção física do aluno no ambiente de ensino, mas depende da transformação das práticas pedagógicas e das atitudes docentes. Os jogos e as TAs deverão se mostrar instrumentos eficazes na promoção da autonomia, do protagonismo e do sentimento de pertencimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, corroborando o princípio da equidade educacional previsto na LDB (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008).

Desse modo, os resultados esperados reforçam que o investimento em metodologias ativas, mediadas por recursos lúdicos e tecnológicos, constitui um caminho concreto para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A expectativa é de que, ao reconhecer a diversidade como potencial e não como limitação, o processo educativo se torne mais humano, acessível e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito analisar a contribuição dos jogos pedagógicos e das tecnologias assistivas (TAs) no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia de estudantes do Ensino Médio com dificuldades de aprendizagem e transtornos neurodivergentes. A partir da análise do arcabouço teórico e normativo brasileiro, aliada à elaboração de um projeto didático, conclui-se que tais recursos constituem elementos essenciais para a consolidação da inclusão escolar.

A pesquisa reafirma que a inclusão é um direito universal e um dever coletivo, conforme estabelece o artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, as TAs e os jogos pedagógicos não devem ser compreendidos como concessões, mas como direitos inegociáveis. Esses instrumentos concretizam os princípios da Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015) e de políticas nacionais, como o PNTA, que asseguram a efetividade desses direitos. Assim, sua integração às práticas escolares representa não apenas uma exigência legal, mas também um compromisso ético e político.

O projeto didático proposto, baseado no uso de ferramentas simples e acessíveis — como Chromebooks, Google Docs com digitação por voz e jogos adaptados —, demonstrou grande potencial para transformar o ambiente escolar. Espera-se que sua aplicação proporcione acesso ao currículo de forma lúdica, participativa e adaptada, contribuindo para a superação das barreiras pedagógicas. Tais práticas visam estimular a autonomia e o protagonismo dos estudantes, evidenciando que o uso da ludicidade e das tecnologias mediadas amplia a participação ativa. Essa perspectiva está em consonância com Mantoan (2015), que defende ser a inclusão plenamente alcançada quando a escola reconhece e valoriza as diversas formas de aprender e expressar o conhecimento.

Apesar dos avanços, a reflexão aponta a permanência de desafios significativos que dificultam a concretização da inclusão plena. Entre os principais entraves, destacam-se a invisibilidade da neurodiversidade, a carência de materiais pedagógicos acessíveis e a insuficiência da formação continuada dos professores. Muitos docentes, por se sentirem despreparados, acabam reproduzindo o paradigma do déficit, atribuindo aos estudantes a culpa por suas dificuldades — quando, em muitos casos, essas dificuldades resultam das limitações do próprio modelo educacional, como alerta Mantoan (2015). Essa constatação reforça as observações de Silva e Martins (2023), que ressaltam a urgência de investir na formação docente e em políticas públicas voltadas à promoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Para que a inclusão se torne realidade e não apenas um ideal, é fundamental promover ações que transformem não apenas os recursos materiais, mas principalmente as práticas pedagógicas. O fortalecimento da parceria entre escola, família e serviços de saúde é indispensável nesse processo. O estudo indica que o investimento em metodologias ativas, mediadas por recursos tecnológicos e lúdicos, representa um caminho concreto para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Dessa maneira, a inclusão no Ensino Médio exige mais do que a presença física do estudante no ambiente escolar: requer o reconhecimento da diversidade como um valor e uma oportunidade de aprendizagem. Esse é o caminho para garantir o pleno desenvolvimento humano, a formação para a cidadania e a qualificação para o trabalho, conforme estabelece a Constituição Federal. Nesse contexto, os jogos pedagógicos e as TAs se configuram como instrumentos eficazes para promover a autonomia, o protagonismo e o sentimento de pertencimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

REFERÊNCIAS

BLAZUS, Cláudia; RIEDER, Eliziane. Tecnologias assistivas no processo de alfabetização: potencialidades e desafios. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 64, p. 139–154, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X33317>.

BORGES, Carline Santos. Tecnologias assistivas na educação inclusiva: práticas e perspectivas. *Sala de Aula em Foco*, Vitória, v. 2, n. 1, p. 45–60, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/3092>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler de. Inclusão: o paradigma da diversidade. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, 2006.

EUGÊNIO, Elcio Nacur Rezende; SILVA, Cristiane de Jesus. Lei Brasileira de Inclusão e tecnologias assistivas: um olhar jurídico e educacional. *Anais do Congresso de Direito e Humanidades*, Criciúma, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/AnaisDirH/article/view/9420>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FRANÇA, Maria José et al. Panorama da produção científica brasileira sobre tecnologias assistivas para inclusão escolar: análise de trabalhos do CBIE (2009–2023). *Anais do Workshop sobre Informática na Educação Inclusiva*, Porto Alegre, p. 1–10, 2024. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wiei/article/view/31914>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2015.

MIRANDA, Maria Glória. Políticas públicas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2019.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes. Tecnologias assistivas e a formação docente na educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 28, n. 2, p. 451–468, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0215>.

SILVA, Marilene Rosa da; MARTINS, Olga Aparecida da Silva. Formação docente e uso de tecnologias assistivas na educação inclusiva. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, Boa Vista, v. 3, n. 2, p. 85–102, 2023. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/rep/article/view/7359>.

TORRES, Tânia Maria F. et al. Dificuldade de aprendizagem: além do muro escolar. *Revista Psicologia e Saúde*, Campo Grande, v. 8, n. 1, p. 113–123, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20435/pssa.v8i1.487>.



JOGOS LÚDICOS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PLAYFUL GAMES AS A TOOL FOR INCLUSION AND LITERACY IN SPECIAL EDUCATION

Ana Cristina Gonçalves Santos
Lia Mara Bonfim Elias
Martha Christina Lopes Pinho dos Anjos
Renata Santos Sacramento

RESUMO

Foi elaborada uma proposta de intervenção pedagógica que utiliza jogos lúdicos como ferramenta de apoio ao processo de alfabetização de alunos da Educação Especial, do Ensino Médio, na faixa etária de 15 a 19 anos, no Colégio Estadual Central do Brasil. A proposta envolve o uso de materiais acessíveis e sensoriais, com o objetivo de estimular habilidades fundamentais para a leitura e escrita, como a coordenação motora fina, a associação de imagens e letras, a discriminação visual e o reconhecimento do alfabeto. A ludicidade, segundo Kishimoto (2007), é uma importante aliada no processo de aprendizagem, pois permite que o aluno construa conhecimentos de forma ativa, prazerosa e significativa. Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo e social, a proposta busca tornar o processo de alfabetização mais significativo, prazeroso e inclusivo, respeitando os ritmos e potencialidades de cada estudante.

Palavras-Chave: Alfabetização. Educação Especial. Ludicidade. Inclusão Escolar. Jogos Pedagógicos

ABSTRACT

A pedagogical intervention proposal was developed that uses playful games as a tool to support the literacy process of Special Education students, from High School, aged 15 to 19 years, at Colégio Estadual Central do Brasil. The proposal involves the use of accessible and sensorial materials, with the aim of stimulating fundamental skills for reading and writing, such as fine motor coordination, the association of images and letters, visual discrimination and alphabet recognition. Playfulness, according to Kishimoto (2007), is an important ally in the learning process, as it allows the student to construct knowledge in an active, pleasurable and meaningful way. In addition to promoting cognitive and social development, the proposal seeks to make the literacy process more meaningful, enjoyable and inclusive, respecting the rhythms and potential of each student.

Keywords: Literacy. Special Education. Playfulness. School Inclusion. Educational games

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um dos maiores desafios e ao mesmo tempo, uma das maiores conquistas da educação. Promover o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas diferenças e particularidades, exige práticas pedagógicas inovadoras, sensíveis e significativas. No contexto da Educação Especial, especialmente no processo de alfabetização, torna-se essencial adotar estratégias que valorizem a ludicidade, a experimentação e a interação como caminhos possíveis para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, sociais e linguísticas.

A educação inclusiva representa simultaneamente um dos maiores desafios e uma das mais significativas conquistas da educação contemporânea. Promover o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas diferenças e particularidades, exige práticas pedagógicas inovadoras, sensíveis e significativas. No contexto da Educação Especial, especialmente no processo de alfabetização, torna-se essencial adotar estratégias que valorizem a ludicidade, a experimentação e a interação como caminhos possíveis para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, sociais e linguísticas.

Desde 2015, estudos acadêmicos têm reforçado a necessidade de transformar as abordagens pedagógicas tradicionais para atender às especificidades dos alunos com deficiência. Sabará et al. (2022), em uma análise de teses e dissertações brasileiras, destacam que a consciência fonológica e a mediação pedagógica sensível são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Especial. Complementarmente, pesquisa publicada na Educ. Rev. (2024) aponta que, embora o ordenamento jurídico brasileiro assegure o direito à educação para todos, ainda há uma lacuna entre a legislação e sua efetiva implementação nas escolas, exigindo formação continuada dos profissionais e articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas.

Viana (2025), ao organizar a coletânea “Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva”, enfatiza que a escuta ativa e os estudos de caso são essenciais para compreender os desafios e potencialidades da inclusão escolar. A alfabetização inclusiva, portanto, demanda ambientes de aprendizagem que respeitem os tempos e modos de aprender de cada aluno, incorporando recursos multissensoriais, tecnologias assistivas e práticas colaborativas que promovam a participação ativa e significativa.

Artigos recentes ampliam essa discussão. Criscoullo et al. (2025), em estudo publicado no SciELO, apresentam o programa TREINI na Escola, que propõe currículo

funcional adaptado, ensino explícito e atividades contextualizadas para alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, reforçando a importância da adaptação curricular e da formação docente. Já Melo et al. (2025) comparam o Plano Nacional de Educação 2014–2024 com o Projeto de Lei nº 2614/24, destacando avanços e retrocessos na Educação Especial e defendendo a inclusão como locus privilegiado da aprendizagem, com base em análise teórica inspirada em Gramsci e Poulantzas.

Por fim, Martins (2023) analisa os delineamentos jurídico-normativos da inclusão escolar a partir das noções de governamentalidade e biopolítica de Foucault, evidenciando como a escola é regulada por discursos e táticas que materializam políticas públicas voltadas à igualdade social e educacional. Esses estudos reforçam que a alfabetização inclusiva não se limita à sala de aula, mas depende de uma rede articulada entre legislação, formação docente, escuta ativa e práticas pedagógicas contextualizadas.

ALFABETIZAR COM BRINCAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os desafios e possibilidades na educação, sobre um contexto da Educação Inclusiva, destaca-se o papel central do brincar, como forma estratégica para alfabetizar, que transcende um ensino mecânico, utilizando letras e palavras, pois o recurso didático com base teórica, mais significativo, prazeroso e adaptado às necessidades.

Integrando jogos lúdicos e materiais lúdicos no processo da alfabetização, que corrobora com o desenvolvimento cognitivo, a interação social e emocional, que são elementos importantes para um ensino inclusivo.

Com base nos pressupostos de Vygotsky (2007), Kishimoto (2007), Wallon (2007) e outros autores, defende-se que o uso de jogos e materiais lúdicos potencializa a aprendizagem ao tornar as atividades mais significativas, prazerosas e adaptáveis às especificidades dos estudantes. A ludicidade é considerada não apenas uma ferramenta didática, mas um recurso que favorece a mediação cultural, o engajamento emocional e a interação social — aspectos fundamentais para uma escola inclusiva.

Além disso, como as práticas pedagógicas intencionais, afetuosas e acessíveis, aliadas ao respeito à individualidade, contribuem para a promoção da autonomia e da participação ativa dos alunos com deficiência. Assim, propõe-se uma abordagem que reconhece o brincar como via legítima e potente para o desenvolvimento integral no processo de alfabetização.

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO

A ludicidade, entendida como expressão espontânea, criativa e simbólica da criança, constitui um recurso pedagógico essencial à promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência. No contexto da Educação Especial, o brincar assume uma função estruturante, pois favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, mas também a construção de vínculos, a mediação cultural e a valorização das diferenças. Diversos teóricos da psicologia e da pedagogia reforçam que o jogo, quando orientado por objetivos educativos, é uma via legítima para a aprendizagem significativa e para a inclusão efetiva.

Segundo Jean Piaget (1971), o jogo é uma forma de assimilação da realidade e está diretamente relacionado ao desenvolvimento das estruturas cognitivas. Para ele, a atividade lúdica permite à criança exercitar sua inteligência, explorar o mundo e construir esquemas mentais, sendo especialmente relevante nas fases pré-operatórias e operatórias concretas. Piaget destaca que o jogo simbólico é fundamental para a construção do pensamento representativo, base para o domínio da linguagem e da escrita.

Lev Vygotsky (2007) amplia essa perspectiva ao afirmar que o brincar é uma atividade mediadora entre o real e o imaginário, que permite à criança operar em sua zona de desenvolvimento proximal. Para o autor, o jogo é o espaço onde o sujeito realiza ações que ainda não domina plenamente, mas que se tornam possíveis com a mediação de um adulto ou de um par mais experiente. No contexto da inclusão, essa mediação é essencial para que o aluno com deficiência possa participar ativamente das atividades escolares, desenvolvendo sua linguagem, autonomia e capacidade de interação.

Henri Wallon (2007), por sua vez, enfatiza o papel da emoção no processo de aprendizagem. Para ele, a afetividade é inseparável da cognição, e o brincar favorece o engajamento emocional, a expressão dos sentimentos e a construção de vínculos interpessoais. Em ambientes inclusivos, a ludicidade atua como catalisadora da empatia, da cooperação e do respeito às diferenças.

No campo da educação inclusiva, Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) defende que a escola deve ser um espaço de acolhimento, participação e reconhecimento da diversidade. Ela afirma que a ludicidade é uma estratégia potente para romper com práticas excludentes, pois permite que todos os alunos, independentemente de suas condições, sejam protagonistas de sua aprendizagem. Mantoan destaca que o respeito aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem é condição para a construção de uma escola democrática e inclusiva.

Esses fundamentos teóricos encontram respaldo em práticas pedagógicas que utilizam jogos sensoriais, materiais manipuláveis e atividades lúdicas como estratégias de ensino. Tais práticas respeitam as singularidades dos estudantes e fortalecem sua autonomia, promovendo ambientes de aprendizagem mais acolhedores, dinâmicos e significativos.

No âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pela Universidade Veiga de Almeida em parceria com a CAPES, essas abordagens têm sido aplicadas com alunos do ensino médio do Colégio Estadual Central do Brasil, em sua maioria adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down e deficiência intelectual. As atividades propostas — como jogos de linguagem, brincadeiras simbólicas, contação de histórias e uso de materiais multissensoriais — têm promovido avanços significativos na comunicação, na autonomia e no engajamento dos estudantes. Os resultados observados reafirmam que o brincar, quando intencionalmente planejado, é uma ferramenta pedagógica transformadora, capaz de promover inclusão, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Artigos recentes reforçam essa abordagem. Criscoullo et al. (2025) apresentam o programa TREINI na Escola, que propõe currículo funcional adaptado, ensino explícito e atividades contextualizadas para alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, destacando o papel da ludicidade como eixo metodológico da inclusão escolar. Já Anjos et al. (2024), ao discutirem o planejamento pedagógico para alunos com deficiência intelectual, defendem que práticas lúdicas favorecem a permanência, o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes, desde que articuladas a uma filosofia educativa inclusiva e relacional. Complementarmente, Melo et al. (2025) analisam os avanços e retrocessos das políticas públicas voltadas à Educação Especial, ressaltando que a ludicidade, quando integrada a práticas intersetoriais e formação docente crítica, pode superar barreiras estruturais e promover equidade educacional.

PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO LÚDICA

Este capítulo irá discorrer sobre o planejamento e a execução de uma intervenção pedagógica no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), voltada ao desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e síndrome de Down. A proposta será aplicada em ambiente adaptado de apoio pedagógico, com utilização de jogos acessíveis e recursos de baixo custo.

Serão abordadas práticas lúdicas como categorização de pompons por cor com pinça, associação de letras e imagens com massa de modelar, e pareamento de padrões com palitos coloridos. Tais atividades visam estimular habilidades de alfabetização, raciocínio lógico, coordenação motora fina, atenção e linguagem oral e escrita. A intervenção será acompanhada por observação participante e registros em diário de campo, com o objetivo de analisar os efeitos da ludicidade na aprendizagem e inclusão escolar.

O capítulo também propõe reflexões sobre o papel do professor-bolsista como mediador em contextos de diversidade, fortalecendo práticas inclusivas e sensíveis às singularidades dos estudantes da Educação Especial.

A ludicidade, entendida como expressão espontânea, criativa e simbólica da criança, constitui um recurso pedagógico essencial à promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência. No contexto da Educação Especial, o brincar assume uma função estruturante, pois favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, mas também a construção de vínculos, a mediação cultural e a valorização das diferenças. Diversos teóricos da psicologia e da pedagogia reforçam que o jogo, quando orientado por objetivos educativos, é uma via legítima para a aprendizagem significativa e para a inclusão efetiva.

Segundo Jean Piaget (1971), o jogo é uma forma de assimilação da realidade e está diretamente relacionado ao desenvolvimento das estruturas cognitivas. Para ele, a atividade lúdica permite à criança exercitar sua inteligência, explorar o mundo e construir esquemas mentais, sendo especialmente relevante nas fases pré-operatórias e operatórias concretas. Piaget destaca que o jogo simbólico é fundamental para a construção do pensamento representativo, base para o domínio da linguagem e da escrita.

Lev Vygotsky (2007) amplia essa perspectiva ao afirmar que o brincar é uma atividade mediadora entre o real e o imaginário, que permite à criança operar em sua zona de desenvolvimento proximal. Para o autor, o jogo é o espaço onde o sujeito realiza ações que ainda não domina plenamente, mas que se tornam possíveis com a mediação de um adulto ou de um par mais experiente. No contexto da inclusão, essa mediação é essencial para que o aluno com deficiência possa participar ativamente das atividades escolares, desenvolvendo sua linguagem, autonomia e capacidade de interação.

Henri Wallon (2007), por sua vez, enfatiza o papel da emoção no processo de aprendizagem. Para ele, a afetividade é inseparável da cognição, e o brincar favorece o engajamento emocional, a expressão dos sentimentos e a construção de vínculos interpessoais. Em ambientes inclusivos, a ludicidade atua como catalisadora da empatia, da cooperação e do respeito às diferenças.

No campo da educação inclusiva, Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) defende que a escola deve ser um espaço de acolhimento, participação e reconhecimento da diversidade. Ela afirma que a ludicidade é uma estratégia potente para romper com práticas excludentes, pois permite que todos os alunos, independentemente de suas condições, sejam protagonistas de sua aprendizagem. Mantoan destaca que o respeito aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem é condição para a construção de uma escola democrática e inclusiva.

Esses fundamentos teóricos encontram respaldo em práticas pedagógicas que utilizam jogos sensoriais, materiais manipuláveis e atividades lúdicas como estratégias de ensino. Tais práticas respeitam as singularidades dos estudantes e fortalecem sua autonomia, promovendo ambientes de aprendizagem mais acolhedores, dinâmicos e significativos.

No âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pela Universidade Veiga de Almeida em parceria com a CAPES, essas abordagens têm sido aplicadas com alunos do ensino médio do Colégio Estadual Central do Brasil, em sua maioria adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down e deficiência intelectual. As atividades propostas — como jogos de linguagem, brincadeiras simbólicas, contação de histórias e uso de materiais multissensoriais — têm promovido avanços significativos na comunicação, na autonomia e no engajamento dos estudantes. Os resultados observados reafirmam que o brincar, quando intencionalmente planejado, é uma ferramenta pedagógica transformadora, capaz de promover inclusão, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Artigos recentes reforçam essa abordagem. Criscoullo et al. (2025) apresentam o programa TREINI na Escola, que propõe currículo funcional adaptado, ensino explícito e atividades contextualizadas para alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, destacando o papel da ludicidade como eixo metodológico da inclusão escolar. Já Anjos et al. (2024), ao discutirem o planejamento pedagógico para alunos com deficiência intelectual, defendem que práticas lúdicas favorecem a permanência, o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes, desde que articuladas a uma filosofia educativa inclusiva e relacional. Complementarmente, Melo et al. (2025) analisam os avanços e retrocessos das políticas públicas voltadas à Educação Especial, ressaltando que a ludicidade, quando integrada a práticas intersetoriais e formação docente crítica, pode superar barreiras estruturais e promover equidade educacional.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com delineamento do tipo estudo de caso, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Central do Brasil, com alunos da Educação Especial do Ensino Médio, com idades entre 15 e 19 anos, incluindo estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), síndrome de Down e deficiência intelectual.

A intervenção pedagógica consistiu na aplicação de atividades lúdicas com o uso de materiais acessíveis e de baixo custo, tais como letras móveis, massa de modelar, palitos coloridos e pompons com pinça. As atividades tiveram como objetivo estimular habilidades relacionadas à alfabetização, coordenação motora fina, atenção e raciocínio lógico.

A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante e registros em diário de campo, considerando o envolvimento, desempenho e evolução dos alunos durante as atividades propostas.

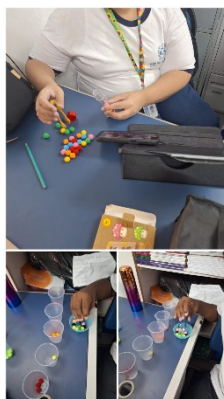
A análise dos dados foi realizada de forma descritiva e interpretativa, à luz dos referenciais teóricos da educação inclusiva e da psicologia do desenvolvimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da aplicação das atividades lúdicas, foram observados avanços significativos no desenvolvimento dos alunos, especialmente nas áreas de coordenação motora fina, atenção, interação social e reconhecimento de letras.

No que se refere à coordenação motora, atividades com uso de pinça e pompons contribuíram para o aprimoramento da precisão dos movimentos, favorecendo habilidades necessárias para a escrita.

Figura 1 – Atividade com pompons e pinça



Fonte: Acervo das autoras, com base em observações em campo (2025).

A atividade apresentada na Figura 1 demonstra o uso de pompons e pinça como estratégia para o desenvolvimento da coordenação motora fina e da atenção. Observou-se que os alunos apresentaram evolução no controle dos movimentos e maior autonomia na realização das tarefas.

Figura 2 – Formação de palavras com letras móveis associadas a imagens



Fonte: Acervo das autoras, com base em observações em campo (2025).

Conforme ilustrado na Figura 2, a utilização de letras móveis associadas a imagens favoreceu o reconhecimento do alfabeto e a construção de palavras. Observou-se que os alunos demonstraram maior facilidade em identificar letras iniciais e relacioná-las a elementos concretos, o que contribui significativamente para o processo de alfabetização.

Figura 3 – Atividade de organização e construção de formas com palitos coloridos



Fonte: Acervo das autoras, com base em observações em campo (2025).

Conforme observado na Figura 3, o uso de palitos coloridos contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da organização espacial e da atenção. Os alunos foram estimulados a reproduzir padrões e formas, o que favoreceu a concentração e a autonomia durante a execução das atividades.

Figura 4 – Atividade com massa de modelar



Fonte: Acervo das autoras, com base em observações em campo (2025).

A atividade apresentada na Figura 4 evidencia o uso da massa de modelar como recurso pedagógico para o desenvolvimento da coordenação motora fina e da percepção visual. Além disso, a construção das letras com material concreto possibilitou maior engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de jogos lúdicos na educação especial revela-se uma estratégia pedagógica potente, capaz de promover não apenas o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, mas também sua inclusão social e afetiva no ambiente escolar. Ao integrar elementos de diversão, desafio e interação, os jogos favorecem a construção do conhecimento de forma significativa, respeitando os ritmos e as singularidades de cada estudante.

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), possibilitou a vivência prática da utilização de recursos lúdicos no processo de alfabetização de alunos da Educação Especial. A aplicação de atividades com letras móveis, massa de modelar, palitos coloridos e pompons com pinça evidenciou avanços importantes na coordenação motora fina, no reconhecimento de letras, na atenção e na participação dos estudantes.

A experiência proporcionou não apenas a aplicação de teorias pedagógicas, mas também o fortalecimento da formação docente, por meio da observação, intervenção e reflexão sobre os processos de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os resultados obtidos reforçam que o lúdico não é apenas um recurso complementar, mas uma ferramenta essencial para a alfabetização de alunos com deficiência, estimulando a autonomia, a criatividade, o engajamento e a autoestima, e contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo.

Dessa forma, é imprescindível que educadores, gestores e instituições reconheçam o valor dos jogos lúdicos como parte integrante do planejamento pedagógico, investindo em formação continuada e na criação de práticas inclusivas que favoreçam o pleno desenvolvimento de todos os alunos. A educação especial, quando aliada ao lúdico, consolida-se como um espaço de transformação, capaz de promover uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e humanizada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas**. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BORGES DOS SANTOS, R. et al. **Explorando jogos lúdicos como estratégias didático-pedagógicas na educação especial**. Conedu, 2024. PDF

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 3 de abril de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CRISCOULLO, Lia et al. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades**. SciELO Preprints, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/13343/24639/25401>. Acesso em: 05 out. 2025.

EDUCAÇÃO EM PAUTA – OEI. **Cartografia dos desafios da educação especial na perspectiva inclusiva**. Organização: Claudia Pereira Dutra. Brasília: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2024.

EDUCAÇÃO REVISTA. **Inclusão escolar e alfabetização:** entre a legislação e a prática. Educ. Rev., v. 40, n. 2, p. 89–105, 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 2007.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006

MARTINS, Thiago Vaceli. **Educação especial e inclusiva:** fundamentos e práticas. São Paulo: SciELO Books, 2023. p. 45–66. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/k8tsn/pdf/martins-9786559543717-03.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; SILVA, Jéssica; SANTOS, Ana Paula. **Estudo comparativo sobre o Plano Nacional da Educação e o Projeto de Lei nº 2614/24.** SciELO Preprints, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11638>. Acesso em: 20 set. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas:** desafios da formação docente. Campinas: Autores Associados, 2018.

NASCIMENTO, D. A.; SOUSA, N. M. F. R. **O brincar na educação infantil inclusiva nas práticas pedagógicas para crianças com deficiência.** Educ. Form., v. 8, 2023. Artigo

OLIVEIRA, Sandra Mara de; BARROS, Ana Carolina Figueiredo de. **Brincar, aprender e incluir:** jogos pedagógicos na Educação Especial. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. **A psicologia a criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1971.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial:** produção científica, políticas e práticas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 30, e143p, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e143p. Acesso em: 15 set. 2025

SABARÁ, Ana Paula et al. **A alfabetização de alunos público-alvo da educação especial:** uma análise de teses e dissertações brasileiras. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, n. 1, p. 123–140, 2022.

SANTOS, Fabiana Lopes; LOPES, Claudia Regina. **Jogos e alfabetização na Educação Especial.** São Paulo: Paulus, 2020.

SANTOS, Joseane Ferreira dos; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual:** um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 104, 2023.

Disponível em:

<https://humanas.blog.scielo.org/blog/2023/10/31/o-uso-da-comunicacao-alternativa-para-a-alfabetizacao-de-uma-crianca-com-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 22 set. 2025.

SILVA, Ana Lúcia Goulart da. **Brincar, jogar, viver:** cultura lúdica na escola. Campinas: Autores Associados, 2008.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Ensinar matemática na educação infantil: reflexões e propostas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
VIANA, Carla (Org.). **Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva.** São Paulo: Cortez, 2025.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABEN, A. F. H. et al. **Inclusão e ludicidade:** um caminho para a educação inclusiva. Revista Ciências Humanas, v. 29, n. 140, 2024. Artigo



MOTIVAÇÃO E AUTOPERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

MOTIVATION AND SELF-PERCEPTION OF ENGLISH TEACHERS IN A PUBLIC SCHOOL

Karolina Garcia Costa
Lucas de Carvalho Gomes Fernandes
Mayan Felix Ferreira

RESUMO

Tendo em conta o aparente valor dado pela sociedade brasileira para a capacidade de uso da língua inglesa, é importante investigar os diferentes elementos que constituem os instrumentos de geração desta habilidade, como a escola pública. Neste trabalho, investigou-se a motivação pela perspectiva do professor de língua inglesa, a partir de um questionário fundamentado na Teoria da Autodeterminação. Foi aplicado um questionário, fundamentado na SDT, a três docentes de uma escola pública no Rio de Janeiro. Os resultados indicam percepções majoritariamente elevadas e similares quanto aos três eixos da teoria (autonomia, competência e pertencimento). Algumas respostas dissonantes são discutidas.

Palavras-Chave: Teoria da Autodeterminação; motivação docente; ensino de língua inglesa; escola pública; PIBID.

ABSTRACT

Given the apparent value that Brazilian society places on the ability to use the English language, it is important to investigate the different elements that constitute the instruments for generating this skill, such as the public school. This study investigates motivation from the perspective of English teachers, using a questionnaire based on the Self-Determination Theory (SDT). The questionnaire was administered to three teachers at a public school in Rio de Janeiro. The results indicate predominantly high and similar perceptions regarding the three axes of the theory (autonomy, competence, and relatedness). Some dissonant responses are discussed.

Keywords: Self-Determination Theory; teacher motivation; English language teaching; public school; PIBID.

INTRODUÇÃO

O ensino da língua inglesa na escola pública no contexto brasileiro apresenta um paradoxo persistente: embora sua importância seja amplamente reconhecida, evidenciada pela presença do idioma na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), podendo ser observada, também, no âmbito privado na existência dos diversos cursos de modalidade presencial ou à distância, o brasileiro ainda enfrenta dificuldades no desenvolvimento desta habilidade (British Council, 2014).

Os autores deste artigo não acreditam que este seja o resultado de uma única ou mesmo de alguns poucos fatores distintos. Desta forma, não investigamos o fenômeno em sua totalidade, optando, então, por investigar um aspecto restrito, porém importante, do contexto de ensino de inglês em uma determinada escola pública do Rio de Janeiro — a motivação do professor.

Enquanto grande parte da literatura no ensino de línguas foca na motivação do aluno, esta pesquisa se propôs a fazer uma contribuição a partir do ponto de vista do professor e, para embasar esta investigação sobre a motivação dos professores de língua inglesa presentes na escola, a Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory – SDT) foi selecionada. A partir dos postulados pela SDT, foram investigados, por meio de um questionário, três eixos; autonomia, competência e pertencimento.

O ponto de conexão entre os autores e a escola investigada (Colégio Estadual Central do Brasil) é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa promovido pela CAPES, através do qual se possibilita a convivência e troca de experiências entre graduandos de cursos de licenciatura e o corpo docente, demais profissionais e alunos da escola.

Este artigo busca, portanto, compreender como os professores de língua inglesa de uma escola pública brasileira percebem a satisfação de suas necessidades de autonomia, competência e pertencimento em meio aos desafios com os quais lidam em seu cotidiano. Tarefa que só se fez possível graças à relação entre escola e graduando proporcionada pelo PIBID.

MOTIVAÇÃO: UMA ABORDAGEM PELA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Entender o que nos motiva e como podemos usar essa motivação para produzir no contexto do trabalho, neste caso o trabalho docente, é fundamental. A falta de interesse dos alunos contribui para a desmotivação do professor, que, por sua vez, passa a não ver sentido

em suas ações. Todo esse cenário leva à quebra dos princípios da teoria da autodeterminação (Self-Determination Theory — SDT). De acordo com Deci e Ryan (2000), essa teoria entende que a motivação humana e o desenvolvimento da personalidade estão relacionados aos recursos internos que cada pessoa possui para se desenvolver e regular o próprio comportamento, ao mesmo tempo que se apoia em métodos empíricos tradicionais.

De acordo com a SDT, as pessoas tendem a apresentar níveis mais altos de motivação e satisfação quando suas necessidades psicológicas básicas são atendidas. A teoria baseia-se em três pilares fundamentais: a autonomia (autonomy), que se refere a sensação de estar no controle das próprias ações e decisões, agindo de acordo com valores e interesses pessoais; competência (competence), que diz respeito ao sentimento de eficácia e capacidade para realizar tarefas e alcançar objetivos, envolvendo a percepção de progresso e domínio; pertencimento (relatedness), que consiste na necessidade de se sentir conectado, aceito e valorizado pelos outros. Esses três pilares orientam a presente pesquisa, que busca compreender a motivação dos professores de língua estrangeira no contexto brasileiro, especialmente diante dos desafios estruturais e emocionais que influenciam o seu engajamento e satisfação profissional.

Nesse sentido, Fradkin-Hayslip (2021) aprofunda a discussão ao investigar como a autonomia influencia a motivação e a satisfação docente. A autora realizou um estudo com 165 professores do ensino fundamental de tempo integral do sudeste dos Estados Unidos para analisar como a autonomia percebida no trabalho se relaciona com a motivação e satisfação profissional, com base na SDT, a autora conclui:

Os resultados sustentam a premissa da Teoria da Autodeterminação, de que autonomia, competência e relacionamento estão interligados, e que essa interconexão impacta tanto a forma como o indivíduo se percebe dentro da organização quanto seu nível de satisfação no trabalho” (Fradkin-Hayslip, 2021, p. 201, tradução nossa).

Os resultados mostraram que professores que se sentem mais autônomos, competentes e valorizados tendem a apresentar níveis mais altos de motivação e satisfação no trabalho. Além disso, os resultados do estudo deixam claro que o reconhecimento do esforço docente é essencial para o desenvolvimento profissional e emocional dos professores, fortalecendo sua identidade e o comprometimento com a prática educativa.

A falta de reconhecimento por parte dos alunos não só desmotiva o professor, mas também prejudica o ambiente escolar como um todo levando a uma queda no ensino o que pode comprometer o desenvolvimento dos alunos e consequentemente a qualidade da educação no geral. Nessa linha, Ferreira e Juliano (2017, p. 9) conduzem uma pesquisa em

uma turma de nono ano de um colégio estadual localizado no município de Santa Tereza do Oeste, região oeste do estado do Paraná e a partir disso trazem o relato de uma professora de inglês:

A professora da disciplina relatou que possui dificuldade em desenvolver as atividades propostas, visto que os alunos apresentam comportamento inadequado e indisciplinado a maior parte do tempo, impedindo assim que ela tenha um retorno positivo em relação aos conteúdos. Segundo a professora, os resultados são ineficazes diante das propostas de atividades e aquisição do idioma. Isto porque diversas técnicas e/ou abordagens foram aplicadas a fim de observar qual delas teria mais aceitação.

Pensando a nível nacional, os desafios aumentam, pois segundo pesquisa realizada pelo Instituto Data Popular para o British Council (2014), apenas 5,1% da população brasileira com mais de 16 anos afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês. Esse dado evidencia como o inglês ainda não está sendo efetivamente aprendido. A pesquisa O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira, realizada pelo British Council em parceria com o Plano CDE (2015), revela que 52% dos professores apontam a desvalorização e o distanciamento do idioma como uma das principais dificuldades enfrentadas. Além disso, 41% indicam que o inglês não é considerado relevante pelos próprios alunos, o que contribui para a falta de engajamento nas aulas. Esses dados ajudam a compreender os obstáculos enfrentados pelos docentes e reforçam a necessidade de políticas que valorizem o ensino de línguas estrangeiras no país. Diante desse cenário se evidencia a necessidade de se investigar a autopercepção e motivação do professor de língua inglesa diante deste contexto desfavorável.

MOTIVAÇÃO DO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

A escola pública brasileira é palco de desafios que afetam diretamente a motivação e o bem-estar dos docentes. A sobrecarga burocrática, a precariedade da infraestrutura, a escassez de recursos pedagógicos e a ausência de reconhecimento profissional são fatores recorrentes que contribuem para o desgaste emocional e para a desvalorização da carreira docente. Como destacam Silva et. al. (2023, p. 200):

A ausência de valorização profissional, as condições precárias de trabalho e a falta de reconhecimento por parte da gestão escolar são fatores que contribuem para o desânimo e a desmotivação dos professores da rede pública.

Diante desse cenário, torna-se urgente compreender os mecanismos que sustentam ou fragilizam a motivação dos professores, sobretudo em ambientes escolares que pouco favorecem o desenvolvimento profissional e autonomia docente. Pensar em intervenções eficazes e humanizadas exige reconhecer que a motivação não é apenas uma questão individual, mas profundamente influenciada pelas condições institucionais e pelas políticas educacionais em vigor.

A SDT, proposta por Deci e Ryan (2002), oferece uma base teórica consistente para essa análise. Segundo os autores, o envolvimento genuíno com o trabalho depende da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento. Como afirmam, Deci e Ryan (2000, p. 231), “as necessidades de autonomia, competência e relacionamento são vistas como essenciais para o crescimento, integridade e bem-estar.” Quando essas dimensões são ignoradas ou frustradas, o que se observa é uma atuação marcada por obrigações externas, baixa persistência e menor envolvimento emocional.

De acordo com o estudo de Silva et al. (2023), que investigou a motivação de professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro, observa-se um quadro preocupante em que muitos docentes atuam sob formas de regulação externa e introjetada movidos mais pelo cumprimento de obrigações e pela evitação de punições do que por um senso de propósito. Essa realidade está diretamente ligada à ausência de apoio institucional, à escassez de recursos e à falta de espaços de escuta de valorização profissional. A escola pública, nesse contexto, muitas vezes se configura como ambiente controlador, que mina a autonomia e a competência dos professores. E ainda assim, docentes da escola pública preservam seus valores, vínculo com os alunos e o desejo pela transformação. Valores esses, quando reconhecidos pela gestão escolar, podem ser incorporados na prática pedagógica, favorecendo uma motivação mais autônoma e sincera, oferecendo uma escuta ativa e apoio mútuo, permitindo que o professor reconheça o seu próprio protagonismo.

MOTIVAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Importante, também, é analisar as especificidades do docente que leciona aulas de inglês. No contexto do ensino de línguas, estudos que se propõem a investigar motivação e seus possíveis desdobramentos tendem a direcionar seu foco ao estudante, enquanto a motivação do professor ainda é estudada com menos frequência (Mahmoodi e Yousefi, 2021) — este é comumente investigado como uma variável capaz de influenciar a motivação do

estudante. Não é de se surpreender, então, que o aumento significativo no número de publicações acerca da motivação docente na última década tenha como um motor principal o reconhecimento de sua “potencial importância para a motivação dos estudantes e seus resultados de aprendizagem,” conforme apontam Lamb e Sahakyan (2024, p. 1, tradução nossa).

Em sua revisão sistemática, Lamb e Sahakyan (2024) também descrevem pontos de convergência importantes na literatura analisada, que podem dialogar com os três eixos de motivação intrínseca postulados pela SDT. Um deles diz respeito às relações interpessoais entre aluno e professor. A revisão aponta para uma relação recíproca quanto à motivação; o comportamento do aluno também parece ter grande efeito no professor. Henry e Thorsen (2018), por exemplo, ao discutirem o conceito de pertencimento, descrevem momentos de conexão no contexto escolar e seus potenciais motivacionais. Um dos casos analisados é o de um aluno que cumprimenta a professora de forma diferenciada, o que, segundo os autores, pode facilitar a internalização de motivação extrínseca ao promover sensação de pertencimento.

Outro eixo importante é o da autonomia. A revisão de Lamb e Sahakyan (2024) também indica que contextos que permitem maior autonomia docente promovem maior motivação por diversas razões, como quando dão ao professor oportunidades de “satisfazer sua necessidade psicológica de se sentir competente” (Lamb e Sahakyan, 2024, p. 5, tradução nossa). Tal constatação demonstra uma tensão entre as necessidades psicológicas de autonomia e a realidade da escola pública brasileira. O cenário de baixa autonomia curricular no Brasil, consideravelmente inferior à média da OCDE (Gualberto e Rodrigues, 2021), reflete-se em consequências diretas no corpo docente de escolas brasileiras, como na correlação entre a percebida falta de autonomia e o absenteísmo docente (Medeiros et al., 2023).

Finalmente, a competência é um eixo particularmente importante no contexto de ensino de inglês, contudo, ao explorar a literatura, nota-se uma lacuna considerável. Alguns autores discutem especificidades do professor de inglês no Brasil, como, por exemplo, Corcoran (2011) que investigou percepções de professores, administradores e alunos quanto a professores nativos e não-nativos, assim como a influência de experiências no exterior. Porém, constata-se uma escassez de trabalhos que investiguem como professores brasileiros percebem sua própria competência linguística e possíveis inseguranças nesse sentido (para uma análise feita com professores coreanos, ver Lee, Schutz e van Vlack, 2017). O único

trabalho encontrado foi produzido pelo British Council (2015, p.14), que indica um número alarmante (69%) de respondentes que “afirmam ter alguma dificuldade ou limitação com a língua.” Assim, parte do objetivo deste artigo é contribuir para o preenchimento desta lacuna.

METODOLOGIA

O estabelecimento do campo de pesquisa foi profundamente ancorado na atuação dos pesquisadores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma política pública de grande relevância para a formação inicial de professores e fortalecimento da escola pública. Criado pela CAPES, o programa busca articular teoria e prática desde os primeiros períodos da graduação, proporcionando ao licenciando uma imersão contínua no ambiente escolar e estimulando o desenvolvimento de uma identidade docente crítica, reflexiva e socialmente engajada. Como destacam Paniago, Sarmiento e Rocha (2018, p. 26), o PIBID tem se mostrado um ambiente fértil para a aprendizagem da docência, favorecendo a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Essa característica confere ao PIBID não apenas valor formativo, mas também potência metodológica, ao aproximar-se de abordagens como a pesquisa-ação e a pesquisa participante, que valorizam o conhecimento construído a partir da experiência e do diálogo com os sujeitos investigados. Segundo Tardif (2014, p. 15–22), o saber docente é produzido e transformado no próprio exercício profissional, o que reforça a importância de programas como o PIBID, que promovem a integração entre teoria e prática na formação inicial de professores.

O Colégio Estadual Central do Brasil, localizado no bairro do Méier (Rio de Janeiro/RJ), constituiu o cenário empírico desta pesquisa. A atuação dos autores no PIBID possibilitou acesso privilegiado ao cotidiano da escola e a construção de relações de confiança com os professores de Língua Inglesa, condição essencial para abordar temas sensíveis como motivação e satisfação profissional. Mais do que um meio de acesso, o PIBID se configurou como pilar metodológico estruturante, garantindo profundidade e autenticidade à análise. Como destacam Pimenta e Lima (2004, p. 43), aos estágios dos cursos de formação de professores “compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional

A vivência no programa permitiu conectar a realidade observada ao referencial teórico da Self-Determination Theory (SDT), de Deci e Ryan (2000), evidenciando como as

condições institucionais da escola pública impactam as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento. Assim, a metodologia adotada sustenta uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, que busca compreender o que move o professor de inglês em meio à inefetividade do sistema público, valorizando a experiência humana e o sentido intrínseco da docência.

Para a coleta de dados, um questionário contendo 13 itens de múltipla escolha em escala Likert foi elaborado e administrado a 3 professores. A fim de investigar os três eixos da SDT, os itens tiveram como base o questionário desenvolvido por Davoglio e Santos (2017); algumas das perguntas foram utilizadas sem alterações, enquanto outras foram adaptadas. As perguntas originais, desenvolvidas pelos autores do presente trabalho, se deram pela necessidade de questões que têm como foco a experiência do professor de língua inglesa; estas foram inspiradas no questionário de Davoglio e Santos (2017) assim como nas recomendações de Dörnyei e Taguchi (2010). Demais considerações, como *layout* e número de perguntas, tiveram como base Dörnyei e Taguchi (2010).

ANÁLISE DE DADOS

Referente aos 3 itens elaborados para aferir a percepção da própria autonomia, todos os respondentes concordaram totalmente que tem “liberdade para escolher os métodos de ensino que serão utilizados em minha aulas”, “adaptar o currículo escolar de acordo com as necessidades dos meus alunos” e “arriscar-me com soluções criativas”. Portanto, os profissionais do Colégio Estadual Central do Brasil demonstram sentir-se no controle das próprias ações e decisões.

Em relação à disciplina de língua inglesa ser valorizada pelos demais docentes, um respondente apontou que concorda e dois apontaram que se sentem neutros. Quanto à valorização por parte da administração da escola, um concorda totalmente e dois apenas concordam. Os professores concordam unanimemente que há troca de experiências e ideias entre os docentes. Apesar de dois professores concordarem que “a língua inglesa como matéria/disciplina escolar é valorizada pelos alunos”, um dos professores discorda totalmente do item. No geral, as respostas dos itens referentes à sensação de pertencimento demonstram concordância quanto a existência de valorização da disciplina na instituição. Porém a resposta dissonante quanto a valorização da disciplina por parte dos alunos alerta para a

individualidade das experiências vividas pelos docentes, mesmo em uma instituição específica.

A análise dos itens elaborados para investigar a sensação de competência indica que os professores participantes sentem-se competentes. Todos discordam totalmente da afirmação “sinto-me menos capaz quando preciso lidar com conteúdos novos”. Dois professores se mantêm neutros em relação à afirmação de que a remuneração pelo trabalho docente interfere na percepção das capacidades que possuem, enquanto um tem a percepção de que a remuneração tem forte interferência. Nenhum dos professores expressou uma opinião forte quanto às dificuldades de trabalhar cooperativamente no meio docente. Os professores também indicam que não sentem a necessidade de reconhecimento dos colegas e da instituição para se sentirem competentes do mesmo modo que não demonstram constrangimento ao fazerem algo de seu próprio interesse. Quanto ao último questionamento, todos os professores responderam que discordam totalmente da afirmação “às vezes sinto que não possuo comando adequadamente suficiente do inglês”. Dessa forma, os participantes demonstram forte percepção de competência profissional e segurança em sua prática docente. A resposta de um dos professores de que a remuneração tem forte influência na percepção sobre sua própria capacidade, indica, de acordo com o eixo competência da SDT, possível importância motivacional da remuneração para certos docentes e, conseqüentemente, um ponto de interesse para futuras pesquisas.

CONCLUSÃO

O presente estudo, ancorado na Teoria da Autodeterminação (SDT), analisou a motivação e a autopercepção de três professores de Língua Inglesa em uma escola pública, revelando a força intrínseca e o notável protagonismo desses docentes. Os resultados indicam uma satisfação consistente mesmo em um contexto desafiador. Em relação à Autonomia e à Competência, os achados foram amplamente positivos: os participantes demonstram alto senso de controle sobre suas práticas pedagógicas e exibem uma autopercepção profissional sólida quanto ao domínio da língua. O eixo do Pertencimento também se mostra robusto nas relações com a gestão e colegas, embora revele certa vulnerabilidade na valorização por parte dos alunos. O principal ponto de fricção identificado refere-se à interferência da remuneração na percepção de Competência de um dos docentes, sinalizando um descompasso entre alta eficácia interna e baixa valorização extrínseca.

Em síntese, a pesquisa evidencia que a motivação do professor de Língua Inglesa na rede pública é sustentada por sua autoconfiança e senso de eficácia profissional. Contudo, os achados reforçam a urgência de que as políticas de gestão reconheçam e protejam essa força intrínseca. Este estudo de caso quantitativo, embora limitado, sugere que futuras investigações ampliem a amostra para confirmar essa autopercepção positiva do docente e aprofundem a análise do impacto do reconhecimento institucional na sustentação da satisfação profissional a longo prazo.

REFERÊNCIAS:

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

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. São Paulo: Instituto de Pesquisa Data Popular, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

DAVOGLIO, T.; SANTOS, B. Escala de motivação docente: desenvolvimento e validação. **Educar em Revista**, v. 65, p. 201-18, 2017

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000. Disponível em: Self-Determination Theory.

DÖRNYEI, Z.; TAGUCHI, T. **Questionnaires in second language research**: Construction, administration, and processing. 2010

FERREIRA, Evelin Stefanie; JULIANO, Joyce Maria Maltauro. Desafios na aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia – RECIT**, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>. Acesso em: 10 nov. 2025.

FRADKIN-HAYSLIP, Ann. Teacher autonomy, motivation, and job satisfaction: perceptions of elementary school teachers according to Self-Determination Theory. **Ilkogretim Online** –

Elementary Education Online, v. 20, n. 2, p. 198–205, 2021. DOI: 10.17051/ilkonline.2021.02.25.

FURTADO DA SILVA, W.; ANDRADE DA SILVA, F. C.; RODRIGUES LETA, F.; MARIANI BRAZ, R. M. Motivação dos professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 182–197, 2023. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/15355>. Acesso em: 10 out. 2025.

GUALBERTO, Lucas; RODRIGUES, André Machado. Autonomia curricular como fator associado ao desempenho de ciência no PISA. **Ciência & Educação, Bauru**, v. 27, e21064, 2021.

HENRY, Alastair; THORSEN, Cecilia. Teacher-Student Relationships and L2 Motivation. **The Modern Language Journal**, [S. l.], v. 102, n. 1, p. 218–241, 2018. DOI: 10.1111/modl.12446.

LAMB, Martin; SAHAKYAN, Taguhi. Language Teacher Motivation: A Systematic Review. In: TAJEDDIN, Z.; FARRELL, T. S. C. (org.). **Handbook of Language Teacher Education**. [S. l.]: Springer Nature, 2024.

MEDEIROS, Adriane Mesquita de et al. Social Vulnerability of Brazilian Metropolitan Schools and Teachers' Absence from Work Due to Vocal and Psychological Symptoms: A Multilevel Analysis. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 2972, fev. 2023.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 34, e190935, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNkph/?lang=pt>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UVA

