

Revista Linha Mestra

Ano XIX, Vol. 20, N. 58 (jan./abr. 2026)

ISSN: 1980-9026



Marcelo Vicentin – marcelovicentin@yahoo.com.br

Realização



Sumário

EXPEDIENTE	01
EDITORIAL	02

Marcelo Vicentin

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

Apresentação	03
--------------------	----

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

The children and their toys: some perspectives	05
--	----

Rogério de Melo Grillo

Inteligência artificial e docência: implicações formativas, políticas e epistemológicas	18
---	----

Denis Ramón Fúnes Flores

Portões digitais: enquadramentos midiáticos e apagamentos na circulação da lei nº 15.100/2025 sobre o banimento dos celulares nas escolas	35
---	----

Natanael Piza João
Robson Donizete dos Santos
Dimitri Wuo Pereira
Arnaldo Sifuentes Leitão

Múltiplas linguagens e tecnologias digitais na divulgação científica: o processo formativo de mediadores na perspectiva da alfabetização científica e tecnológica	58
---	----

Juliete Gomes Póss Asano
Priscila Carozza Frasson Costa
Lucken Bueno Lucas

Portuguíto: uma abordagem gamificada para aprendizagem da língua portuguesa	72
---	----

Nathan Pereira Tostes
Léo Cardoso Mendonça
Patrícia Pedrosa Botelho
Ana Cláudia Martins de Souza

Metodologias ativas no ensino de argumentação: uma experiência de recomposição da aprendizagem no ensino fundamental 89

Jaqueline Cerezoli

A presença das telas na educação infantil e seus efeitos sobre o brincar e as histórias: uma narrativa (auto)biográfica docente 105

Zélia Amorim de Proença

“Se está na internet é verdade?”: do fato ou fake para o olhar da(na) própria realidade 113

Paulo Vitor Bognoli Mattosinho

Podcast e multiletramentos críticos: oralidade, autoria e formação docente na educação infantil 124

Eliane Brusco das Chagas

Cristiane Brusco das Chagas da Silva

Altino José Martins Filho

Celio Roberto da Silva

Ludus medievalis na cyberliga: um jogo educacional autoral para recomposição de aprendizagens 140

André Martinelli Piasson

DEMANDA CONTÍNUA

Reverie escolar: significando emoções e cultivando aprendizagens a partir de Wilfred Bion 155

Julio Cesar Gonçalves da Cruz

Beatriz Rodrigues Torres

Ana Archangelo

A invisibilidade do adolescente público-alvo da educação especial e os desafios docentes na construção de uma escola inclusiva 169

Alessandra Simões de Souza

Fernanda Aparecida de Campos

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Propostas de produção: escrita individual e interações de aprendizagem 185

Eliene Estácio Santos

Níveis de dificuldades de narrativas e avaliação de leitura generalizada 201

Raquel Manhães

Lauren Cristine Aguiar Nunes

Ana Claudia Moreira Almeida Verdu

Revista Linha Mestra

Ano XIX, Vol. 20, N. 58 (jan./abr. 2026)

ISSN: 1980-9026

EXPEDIENTE

Editores

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

Comissão Executiva Editorial

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

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

Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Arte

Marcelo Vicentin

Editoração

Marcelo Vicentin

EDITORIAL

Marcelo Vicentin

A Edição n. 58 da Revista Linha Mestra traz a primeira parte do Dossiê *Múltiplas Linguagens, Tecnologias Digitais e Educação: práticas de ensino e formação docente na escola*, que busca problematizar conexões contemporâneas com o território da escola por meio da composição com múltiplas linguagens e tecnologias digitais a fim de esboçar retratos dos desafios que acompanham esse campo de estudo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹ Instituto Federal Sul de Minas, campus Muzambinho

² Instituto Federal Sul de Minas, campus Muzambinho

³ Instituto Federal Sul de Minas, campus Muzambinho

⁴ Universidade Regional do Cariri

⁵ Universidade Nacional Autónoma do México

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

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

Entre o que se faz pequeno e que faz grande, a conclusão deste Dossiê, originário desse convite a capturar, refletir e concentrar sinais no dispositivo Linha Mestra, converte-se em 10 textos que amplificam e promovem, em um único sinal, a reflexão sobre o tema em questão. Complementarmente aos textos do Dossiê, mais quatro textos, de demanda contínua, compõem o número, colocando em discussão outras fronteiras do território escola.

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

The children and their toys: some perspectives

As crianças e seus brinquedos: algumas perspectivas

Les enfants et leurs jouets: quelques perspectives

Rogério de Melo Grillo¹

Abstract: Is a toy a historical-cultural object? Could a child learn about their own culture through a toy? Does a toy foster specific forms of communication? Does the toy require a form of social learning? Essentially, these questions form the central thread of this essay, which aims to analyze the toy through the perspective of L. S. Vigotski, G. Agamben, J. Best, B. Sutton-Smith, and G. Brougère, drawing upon their respective theoretical frameworks. In short, the aim is to foster a debate among these intellectuals regarding the relationship between toys, play, and culture, in order to promote dialogue and, consequently, a more in-depth reflection on the concept in question. In this way, ensuring that epistemic and practical constructs are not overlooked, so as not to give rise to simplistic and decontextualized preconceptions.

Keywords: Toy; Play Culture; Childhood.

Resumo: O brinquedo seria um objeto histórico-cultural? Será que, pelo brinquedo, uma criança aprenderia a própria cultura? O brinquedo engendraria formas particulares de comunicação? O brinquedo demandaria um tipo de aprendizagem social? Basicamente, tais indagações compõem o fio condutor desse ensaio, que tem como objetivo analisar o brinquedo sob a égide das perspectivas de L. S. Vigotski, G. Agamben, J. Best, B. Sutton-Smith e G. Brougère, trazendo à baila os seus respectivos ideários. Em suma, visa-se promover um debate entre estes intelectuais concernentes à relação brinquedo, brincar e cultura, de maneira a fomentar um diálogo e, por conseguinte, uma reflexão mais aprofundada acerca do conceito em questão. Desse modo, garantindo que não haja uma desconsideração quanto às construções epistêmicas e práticas, para não oportunizar preconceções simplistas e descontextualizadas.

Palavras-chave: Brinquedo; Cultura Lúdica; Infância.

Résumé: Le jouet serait-il un objet historique-culturel ? Une enfant apprendrait-elle sa propre culture à travers le jouet ? Le jouet engendrerait-il des formes particulières de communication ? Le jouet exigerait-il une forme d'apprentissage social ? Fondamentalement, ces questions constituent le fil conducteur de cet essai, qui a pour objectif d'analyser le jouet à la lumière des perspectives de L. S. Vigotski, G. Agamben, J. Best, B. Sutton-Smith et G. Brougère, en mettant en avant leurs idéologies respectives. En somme, il s'agit de susciter un débat entre ces intellectuels sur la relation entre le jouet, le jeu et la culture, afin de favoriser un dialogue et, par conséquent, une réflexion plus approfondie sur le concept en question. De cette manière, on s'assure de ne pas négliger les constructions épistémiques et pratiques, afin de ne pas donner lieu à des préjugés simplistes et hors contexte.

Mots-clés: Jouet; Culture ludique; Enfance.

¹ Instituto Federal do Sul de Minas - Muzambinho

Let the play begin

*The toy is what belonged – once, no longer – to the realm
of the sacred or of the practical-economic.*
Giorgio Agamben

Scientific interest in toys dates back more than 100 years. For this reason, the toy has become a subject of research in various fields of knowledge, such as Philosophy, History, Sociology, Anthropology, Pedagogy, and Psychology, for example. In short, studies in these fields point to a plurality of meanings associated with the concept of the toy, but one that, in particular, fosters a certain dichotomy in how the toy is presented.

Although the toy is also conceived as a cultural artifact for collectors (separate from the act of playing), it is, primarily, an object that provides the player with a kind of support or potential for action. That is to say, it allows the player to expand their actions within their sociocultural context. In other words, it broadens the scope of play, since, rather than merely representing, the toy submits to the diverse meanings of the action.

On the other hand, we have language and its polysemic and multifaceted nature, with its respective codes of operation. In this sense, certain distinct meanings can be attributed to the toy in more specific moments, but in other contexts, broader connotations may be assigned, which can lead to some misunderstandings.

This text does not aim to analyze this plurality of conceptions as a problem. Rather, the objective is to foster dialogue among various authors, namely Sutton-Smith, Best, Vigotski, Agamben, and Brougère. That said, I advocate for the necessity of a more in-depth reflection on the concept of the toy, so that such dialogues may be feasible across diverse spheres among authors and intellectuals in the field. In this way, we ensure that epistemic and practical constructs are not overlooked, thereby preventing the emergence of simplistic and context-free preconceptions.

That said, the scope of this essay is to discuss, in a concise yet non-superficial manner, the perspectives of L. S. Vigotski, B. Sutton-Smith, J. Best, G. Agamben, and G. Brougère, bringing to light these intellectuals' ideas regarding the relationship between toys, play, and culture, in order to foster a dialogue. Furthermore, I will conclude this text with some considerations, interrelating these aforementioned perspectives in terms of dialogues and points of convergence.

Perspectives in dialogue

Seeing toys as an undifferentiated part of the culture (the environment), or as the expression of some underlying physical dimensions (color, shape), makes the first approach too general and the second too abstract. Toys as real and particular cultural things influencing the moments of everyday life are omitted.
Brian Sutton-Smith

By way of inquiry, how might the intellectuals B. Sutton-Smith, L. S. Vigotski, G. Agamben, J. Best and G. Brougère help us in considering the toy? *A priori*, we could refer to Agamben's text, "In Playland: Reflections on History and Play", and, in doing so, historically examine a body of work by the author in question, creating an inventory. Or, alternatively, draw on the works of Vigotski or Sutton-Smith to discuss the sociocultural relationships between action (play) and object (toy).

However, such approaches would lead us to lose sight of the essence of the object in question. Thus, rather than reflecting historically, sociologically, or philosophically on games, play, and/or toys, the authors mentioned provide valuable insights and concepts for analyzing the interconnection between toys, culture, and childhood. Let us examine these insights and concepts (or epistemic contributions).

Based on the various studies by G. Brougère – influenced by R. Jaulin's ethnotechnology in the 1970s and 1980s –, as well as Sutton-Smith (1986), the toy is no longer viewed merely as a historical and cultural artifact, particularly in academic research. In this context, it becomes an object to be investigated from various angles, namely: play culture; industry and advertising; child development; play spaces (playrooms); educational resources in schools; gender issues; and digital technologies (electronic and digital toys).

For this reason, the authors under discussion point out that a toy can be defined in two ways: as an object associated with play; or as a form of social representation. To elaborate further, in the first case, a toy can serve as a prop in a game (a scrap item, a manufactured object, an abandoned utensil, an artifact created by the child playing etc.) and, as such, has a temporary value (it is used only during play). For example, a large cardboard box (used to transport furniture) serves as a prop for a game, being used as a "bus" by the children.

Viewed from this perspective, Agamben (1993, p. 72) emphasizes that: "Like bricolage, the toy, too, uses 'crumbs' and 'scraps' belonging to other structural wholes (or, at any rate modified structural wholes); and the toy, too, thereby transforms old signifieds into signifiers,

and vice versa”. Agamben also explains that playing with these toys does not simply mean handling fragments or pieces, but rather fragmentarities. In other words, the child who plays is acting in/through the toy as a mode of engagement with the world, rather than in the sense of representation.

In turn, Sutton-Smith (1986) and Vigotski (2021) explains that a child’s interaction with an object – playing with a toy in this case – indicates that the situation is guided by the meaning attributed to the play and not determined by the objects present. By way of illustration, we need only analyze a child motivated (by desires and affections) to play at being a bus driver, when they seek out and use a cardboard box or something equivalent to represent their bus (present object: toy).

In this regard, it is observed that, like Agamben, Best (1998) e Vigotski (2021) interprets the example of play as something defined not by the physical object – namely, the cardboard box – but by the child’s desire and emotional engagement to act as a bus driver (action). In this vein, the author under discussion primarily elucidates that in play there is a materialization that diverges from the child’s dialectical correspondence with their sociocultural environment, with their desires and affections, and in their interaction with other subjects. Or, in the words of Agamben (1993), actions with a toy allow the child to act in the world rather than through symbolic forms of representation. In short, it is a concrete action at the heart of the child’s daily life, a need to belong to the activities of adults. However, the frustration stemming from the dynamics of concrete reality (e.g., not being able to drive a car or work like adults) leads the child to turn to toys and play.

In line with the assumptions of Vigotski and Best, Agamben (1993) explains that playing with a toy is *Aion* (*Αἰών*)², in the sense of “vital force” (however, I suggest that the toy is also *Kairos* – *καίρως*). Thus, as a medium for action, the toy embodies the quality of duration, of a different time that shapes the temporalizing essence of experience. Now, action in/through the toy does not symbolize a disruption of daily life or an escape into the unreal, but rather a kind of intersection, a form of diachrony within synchrony.

In this vein, Sutton-Smith (1986) and Vigotski (2021) argue that play (whether or not it involves a toy as a prop) is not a world of fantasy and conventions. In other words, it involves

² *Aion* is a Hellenistic deity associated with time, with the intensity of human life, with destiny, with duration, and with a temporality that is neither quantifiable nor sequential, but rather intensive. From this perspective, *Aion* is a time permeated by other relationships of intensity and duration. It is a kind of vital force through which time is experienced. In turn, *Kairos*, unlike *Chronos* (chronological and quantitative time), refers to qualitative time, an indeterminate moment where something significant happens. A kind of “supreme instant”.

a set of actions within a sociocultural context – that is, in a world of reality, free from conventions, yet re-signified.

For this reason, the use of a toy/object indicates a semiotic function of thought, since it allows the child to manipulate the absent real object, making the toy its representative and/or support for play (action). In short, the toy, in this context, is an object that fulfills the function of substitution or support.

Figure 1: Handmade toy



Source: author.

However, Brougère (2013) explains that the toy, in and of itself, can be a cultural product (whether industrially manufactured or handcrafted), with specific functions and a distinct place within the social system, as it is designed for children (the toy industry). For Brougère (2013, p. 67), the toy can be conceived as “[...] a ‘medium’ that conveys to the child certain symbolic contents, images, and representations produced by the society that surrounds them”³.

³ **Original excerpt:** “[...] uma ‘mídia’ que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca”.

Figure 2: Handmade toy boat



Source: <https://territoriodobrincar.com.br/biblioteca-cat/olhares-brasil/barquinhos/>

Therefore, he concludes that the toy is a product of a society endowed with specific cultural traits and, as such, reveals a particular type of culture or the boundaries of a culture of play. That said, the toy carries a range of representations and images that give it meaning and significance within the context of a specific social system (Brougère, 2013).

Figure 3: Children's Kitchen



Source: <https://www.paisefilhos.ind.br/produto/790347-cozinha-faz-de-conta/>

Therefore, meaning emerges through a material expression, that is, from the fact that the toy is imbued with predetermined characteristics: shapes, sounds, colors, designs, and

electronic interactivity that are present in the toy. These attributes carry with them a whole set of codes, values, and varied representations, produced within the fabric of society.

Furthermore, Brougère (2013) argues that industrialized toys are offered to children with the intention of providing a substitute (compensatory effect) so that they can experience what is denied to them in their sociocultural context. Thus, the author acknowledges that toys can shape children's imagination, imposing a way of playing at the center of a play culture. Best (1998), in his turn, indicates that there is some influence in this regard, but this is not an imperative that renders the child passive in the face of the toy.

Agamben (1993, p. 71), following a similar line of thought, observes that the “[...] toy is a materialization of the historicity contained in objects, extracting it by means of a particular manipulation”. From this perspective, a toy embodies a set of values and meanings from a given society, bringing human temporality into the present and making it tangible. Even when a child is the one playing with the toy, particularly in the act of playing, the object *per se* is not free from the cultural representations attributed to it.

Well, even though children play with a variety of toys, their play can have complex and contradictory meanings that stem not only from the understanding children derive from the toys, but also from their sociocultural contexts.

The nature of the toy alone cannot tell us whether the player will use it largely to mimic nature or largely to parody it or both. [...] The toy itself cannot tell us, but our knowledge of play shows us that play's excitements derive from both following the cultural rules for behavior and defying the cultural rules. (Sutton-Smith, 1986, p. 251).

In this sense, Vigotski (2009, 2021) suggests that children's play is imbued with human creations (cultural objects): meanings attributed by other individuals; diverse forms of activity; rules; hierarchies; language practices etc. Because of this specificity, very young children's interactions with toys are, *a priori*, often mediated by adults or older children. We must not forget that, generally, the ways of interacting with toys are also mediated.

Consequently, the child internalizes this culture as mediated by the meanings of others and, *pari passu*, gradually becomes a cultural being. However, it is essential to make a caveat. The author in question argues that as this child gains autonomy, they are able to create their own toys and ways of playing, based on their interpretation of the world. Here, toys take on the character of representatives or supports for action – a function of substitution.

Regarding the processes of interaction with toys, Sutton-Smith (1986) explains that toys contribute significantly to a child's socialization by providing opportunities to internalize cultural codes. Thus, through this assimilation, children create or acquire modes of communication, both verbal and nonverbal.

In the documentary “Território do Brincar, Série MiniDocs” in the episode “Little Boats – Tatajuba, CE” – available on YouTube (Meirelles; Reeks, 2015), we see the following situation: a group of children gets together to make little boats. It is worth noting that each child makes their own boat using available materials, namely styrofoam (from a cooler and/or a damaged bodyboard) to form the boat's hull (approximately 30 centimeters long), metal for the rudder, and sticks tied to plastic (plastic bags) to serve as sails and masts. In this documentary, the children explain that it is essential to use styrofoam because this material floats better in water. In addition, the rudder (a strip of metal) is essential to prevent the boat from capsizing. They also point out that if the sail tilts to one side, this will cause the boat to list, so it is necessary to put “a little bit of mud” at the base of the boat to balance it (Meirelles; Reeks, 2015).

The example cited above demonstrates that the toy they built is the result of a form of scientific knowledge, as well as of these children's interpretation of the world. Indeed, they learned about boats by acquiring a form of cultural knowledge through their social interaction with adult fishermen. The example mentioned above, then, allows for a convergence between Vigotski (2021), Sutton-Smith (1986) and Brougère (2013), since these authors understand that, given the impossibility of children participating in the daily lives of adults (work situations, for example), they create strategies and tactics to equally act in the world.

In this way, since they were unable to build large boats, they constructed miniature boats (approximately 30 centimeters long) to play with, using precise measurements and designs when cutting the Styrofoam, based on the shape of adult boats. Furthermore, they used Styrofoam as a material that helped the boats float. Finally, they attached a rudder (a metal strip) to the boat, as well as a mast and sail for navigation, demonstrating these children's understanding of the requirements for the boat to navigate and withstand the demands of sailing (floating, moving, and maintaining stability in the water).

It is evident that this process of miniaturization (Agamben, 1993) relates to the function (potential use) intended for the toy, in terms of action (play) and support (social meaning produced by the link between object and image). This is why Brougère (2013) explains that every toy produced assumes a social meaning that alludes to its own function.

We can certainly say that the purpose of a toy is play. But in doing so, we are defining a specific use. Play does not belong to the realm of the non-functional. Behind play, it is very difficult to identify a function that we could describe with precision: play eludes any precise function (Brougère, 2013, p. 13-14)⁴.

Here we have, once again, an interesting exchange between the authors under discussion. They suggest that the toy, as an object or medium in play, is a means for children to experience the culture around them as it truly is, rather than as it ought to be.

Beyond an attempt to discover the function of the toy in a play, the authors shift their focus to the creations that arise from this type of playful interaction. In other words, in play, the child has a potential space to create their own artifacts, manipulating various signs and altering their usual uses. That said, “[...] the toy is, in this way, a source of manipulable representations, of three-dimensional images: this is undoubtedly the toy’s great originality and uniqueness” (Brougère, 2013, p. 14)⁵.

For Agamben (1993) and, similarly, for Sutton-Smith (1986), the toy, because it is imbued with cultural representations, opens up new possibilities in play, energizing actions. Thus, making a toy or using a ready-made toy involves the process of transforming a form of materialized thought into an object.

Vigotski (2021) is, in a sense, linked to the epistemological views of the two authors cited, in that he emphasizes that play reflects the concrete conditions of a child’s life. For this reason, toys, for example, are produced or modified in accordance with changes in general living conditions and as the child enters a broader cultural environment. In this understanding, the concrete experiences of children’s daily lives, in short, reverberate in the construction or reconstruction of their toys.

Another distinctive feature, identified by Brougère (2013), concerns the link between toys and cultural imprinting. Through toys, children gain access to a whole array of representations and images created by society, the media, and new technologies. Following this line of thought, it is through play that the meanings attributed to toys can be manipulated. However, it should be noted that such cultural influence is far from being a form of

⁴ **Original excerpt:** “Com certeza podemos dizer que a função do brinquedo é a brincadeira. Mas, desse modo, definimos um uso preciso. A brincadeira não pertence à ordem do não funcional. Por detrás da brincadeira, é muito difícil descobrir uma função que poderíamos descrever com precisão: a brincadeira escapa a qualquer função precisa”.

⁵ **Original excerpt:** “[...] o brinquedo é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo”.

conditioning. In other words, it concerns the “[...] a process in which the child retains certain meanings, discarding others to replace them with new ones. Learning is active in the sense that it does not simply accept images, but learns to manipulate them, transform them, and even, in practice, to reject them (Brougère, 2013, p. 50)”⁶.

Similarly, Vigotski (2021) argues that children have the autonomy, in their play, to disregard anything that is not essential to their actions. Consequently, they can introduce new rules (or remove them), blend cultural and environmental conditions—for example, by creating toys using elements found in nature, or even produce toys that combine industrialized materials, objects from the adult world, and/or elements of nature.

This analysis by L. S. Vigotski appears to be similarly supported by Brougère (2013), who argues that play involves a form of playful interaction, characterized by the creation of meaning and action that emanates from the child themselves. In other words, it is the moment when the child appropriates the available content, making it their own, through a specific production, whether original or not (Brougère, 2013)⁷.

In summary, by analyzing the authors discussed in this article, we can analyze that, for them, it is fundamental that toys be examined through their functions, their uses within a culture of play, and their material composition (industrialized, handmade, created, or reinterpreted).

Drawing on the contributions of these authors, we have outlined several categories that may be helpful for research on toys in various contexts (toy libraries, schools, the street, social projects etc.).

- Play culture: The toy is associated with a particular social group, cultural element, or folkloric tradition. Therefore, it is integral to the fabric of a given play culture, as it is intertwined with the actions and meanings that drive its production, use, or reinterpretation.

- Support: this characteristic reflects that the toy provides the child playing with a form of support or the potential to engage in play.

- Transmission within each society: toys are taught, organized, produced, and/or sold from one generation to the next, or from one group to another.

- Rules of preservation: there is a certain permanence, over time, of many handmade, industrialized, or purpose-built toys. Studies exist that present historical documentation and various iconographic sources proving this specificity.

⁶ **Original excerpt:** “[...] uma confrontação da qual a criança conserva determinadas significações, eliminando outras para substituí-las por novas significações. A aprendizagem é ativa no sentido de que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las, e até mesmo, praticamente, a negá-las.

⁷ Cf. Brougère (2013, p. 73).

- Flexibility in usage: toys can be used in different ways depending on the game, and these ways are not fixed. For this reason, toys are typically organized and produced according to the child's wishes during play, or according to the dynamics of the group that is playing. On the other hand, the toy industry creates and recreates the need to play, crafting an image of the toy's consumer and owner. It determines which toys will be in vogue and which will become obsolete.

- Multifunctionality in formats: some toys retain their original structure, yet over time, they incorporate certain changes and cultural adaptations, in accordance with local social groups or the rules of the toy industry.

- Universality: many similar toys are enjoyed by different people in different countries. Examples include dolls, toy cars, kites, puppets etc.

A closing for new dialogues

In play, children don't symbolize, but rather desire, fulfill wishes, and experience the main categories of the activity.

L. S. Vigotski

Fundamentally, the three authors view the toy as a historical-cultural object, through which the individual learns about their own culture. Another point of convergence among them can be identified in their understanding of the toy as the result of intersubjective relationships. In this sense, toys are structurally cultural, as they are artifacts of the culture in which they are embedded. Thus, they foster particular forms of communication and specific languages that make play possible.

Due to this characteristic, the toy requires social learning, since one learns to manipulate it – that is, to “play at” or “play with” it – through processes of semiotic mediation by a person, a group, or through imitation. Moreover, the toy has multiple meanings and uses. Because of this, even though children have autonomy over their toys, we cannot forget that many industrialized or handmade toys carry with them an identity (collective and individual representation), an organization based on rules (structure), specific actions (internal logic), an order, and norms of conduct – that is, an entire established historical-cultural structure.

The authors discussed in this article provide a basis for understanding that a toy is more than just a tool for play. Rather, it provides a framework for extension, representation, and support for play. In fact, it offers children not only a means to play, but a composite of

meanings, representations, and senses. While toys structure the content of play, they do not restrict children's imagination and actions.

With this in mind, we understand that play takes many forms and, to be experienced, requires certain specific objects – for example, a doll, a paper boat, or a cardboard box to be used as a bus (objects defined by their function). However, such objects (toys) also serve as vehicles for action. Thus, the toy intrinsically links a representational dimension to a functional one. The toy, more than just a medium for play, in fact represents a dimension of human language, because at its core lie possibilities of meaning that make play possible.

In general terms, the discussion presented in this article highlights that toys are viewed as historically and culturally constructed objects that are reinterpreted and that facilitate various processes of semiotic mediation for children. Although the authors under discussion have distinct epistemic foundations, they share certain points of convergence that foster dialogue and further exploration, which contribute to expanding our understanding concerning concepts, uses, and discourses about toys.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infancy and history**: the destruction of experience. London: Verso, 1993.

BEST, Joel. Too much fun: toys as social problems and the interpretation of culture. **Symbolic Interaction**, v. 21, n. 2, p. 197-212, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SUTTON-SMITH, Brian. **Toys as culture**. New York: Gardner Press, 1986.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Sobre o autor

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

pesquisador. Realiza pesquisas na área da Educação e da Epistemologia, com ênfase em: Teorias sobre Jogo, Lúdico e Cultura Lúdica; Didática e comportamento lúdico; Inclusão e Teoria Histórico-Cultural.
E-mail: rogerio.grillo@ifsulde Minas.edu.br

Recebido em: 10 maio 2026

Aprovado em: 10 maio 2026

Inteligência artificial e docência: implicações formativas, políticas e epistemológicas

Artificial intelligence and teaching: formative, political and epistemological implications

Inteligencia artificial y enseñanza: implicaciones formativas, políticas y epistemológicas

Denis Ramón Fúnes Flores¹

Resumo: Analisa as implicações formativas, políticas e epistemológicas da inteligência artificial (IA) para a docência na educação pública brasileira. Fundamenta-se em teorias críticas sobre tecnologia, formação docente e epistemologias do Sul, articulando gênero, raça e colonialidade. Pesquisa qualitativa, bibliográfica e crítica, com análise documental de políticas e plataformas de IA. Resultados indicam que a IA reproduz desigualdades, reforça lógicas mercantis e ameaça a autonomia docente, exigindo regulação ética e reconfiguração formativa. Contribui para debates sobre justiça social e educação antirracista na era digital.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Formação docente; Políticas educacionais.

Abstract: This article examines the formative, political, and epistemological implications of artificial intelligence (AI) for teaching within Brazilian public education. Drawing on critical theories of technology, teacher education, and Southern epistemologies, it integrates gender, race, and the coloniality of knowledge. Employing a qualitative, critical bibliographic approach with documentary analysis of educational policies and AI platforms, findings reveal that AI tends to reproduce structural inequalities, reinforce market-driven logics, and undermine teacher autonomy, calling for ethical regulation and transformative teacher education. The paper contributes to discussions on social justice and anti-racist education in the digital age.

Keywords: Artificial intelligence; Teacher training; Educational policies.

Resumen: Este artículo analiza las implicaciones formativas, políticas y epistemológicas de la inteligencia artificial (IA) para la docencia en la educación pública brasileña. Se fundamenta en teorías críticas sobre tecnología, formación docente y epistemologías del Sur, articulando género, raza y colonialidad. Investigación cualitativa, bibliográfica y crítica, con análisis documental de políticas y plataformas de IA. Los resultados indican que la IA reproduce desigualdades, refuerza lógicas mercantiles y amenaza la autonomía docente, exigiendo regulación ética y reconfiguración formativa. Contribuye a debates sobre justicia social y educación antirracista en la era digital.

Palabras clave: Inteligencia artificial; Formación de docentes; Políticas educativas.

Introdução

A irrupção da inteligência artificial (IA) nos sistemas educacionais contemporâneos não se dá apenas como uma inovação técnica, mas como um fenômeno profundamente político, cultural e epistemológico, cujos efeitos reconfiguram as bases da docência, da formação de professores/as e da própria relação entre saber, poder e sociedade. No Brasil, contextos marcados por desigualdades históricas — raciais, de gênero, regionais e de classe — tornam urgente interrogar como a IA está impactando a docência na educação pública,

¹ Universidade Federal do Tocantins - UFT

especialmente em seus sentidos formativos, políticos e epistemológicos. Longe de ser neutra, a IA incorpora e reproduz vieses algorítmicos que frequentemente amplificam estruturas de opressão já existentes (Noble, 2018; Benjamin, 2019), ao mesmo tempo em que promete — de forma muitas vezes retórica — democratizar o acesso ao conhecimento e personalizar o ensino. Diante desse cenário, impõe-se uma análise crítica capaz de desnaturalizar as narrativas tecnocêntricas e desvelar os riscos e desafios que emergem quando algoritmos passam a mediar, orientar ou mesmo substituir práticas pedagógicas tradicionalmente atribuídas ao/a docente.

A docência, historicamente compreendida como uma prática relacional, ética e situada, fundamentada na mediação pedagógica entre saberes, contextos e sujeitos (Libâneo, 2010; Pimenta, 2002), encontra-se diante de uma reconfiguração radical. Plataformas de ensino adaptativo, chatbots, sistemas de correção automática e ferramentas de monitoramento de desempenho promovem uma lógica de governança algorítmica que tende a transformar o/a professor/a em mero executor/a de protocolos pré-definidos, ameaçando sua autonomia e seu papel como intelectual crítico (Moran, 2022; Perrenoud, 2021). Essa tendência é especialmente preocupante na educação pública, onde a precarização das condições de trabalho docente aliada à escassez de formação crítica em tecnologias pode agravar processos de deskilling — isto é, o esvaziamento dos saberes profissionais docentes (Apple, 2019). Nesse contexto, a formação inicial e continuada de professores/as não pode limitar-se à lógica instrumental de “aprender a usar”, mas deve engajar-se em reflexões profundas sobre os impactos sociais, éticos e epistemológicos das tecnologias digitais.

A relevância deste debate é, portanto, profundamente educacional, social e política. Do ponto de vista educacional, a IA desafia concepções sobre o que significa ensinar e aprender, questionando a centralidade do/a docente como mediador/a cultural (Freire, 2011) e a própria ideia de educação como prática da liberdade. Socialmente, a expansão de soluções algorítmicas na educação corre o risco de aprofundar clivagens já existentes: estudantes de escolas públicas podem ser expostos a plataformas padronizadas e colonizadoras, enquanto elites têm acesso a tecnologias mais flexíveis e humanizadas — um novo capítulo da colonialidade digital (Almeida, 2020; Costa, 2022). Politicamente, a incorporação da IA na educação pública frequentemente ocorre sem regulação democrática, transparência ou participação de professores/as e comunidades escolares, submetendo a esfera educacional a lógicas de mercado e a interesses de grandes corporações globais (Coulody; Mejias, 2019).

Nesse sentido, a discussão sobre IA na educação não é apenas técnica, mas fundamentalmente democrática.

Assim, este artigo tem por objetivo analisar as implicações formativas, políticas e epistemológicas da inteligência artificial para a docência no contexto da educação pública brasileira, a partir de uma perspectiva crítica, interseccional e comprometida com a justiça social. Busca-se compreender como a IA reconfigura os saberes docentes, interfere nas políticas públicas educacionais e impõe desafios às formas de produção e validação do conhecimento, especialmente quando vistas à luz das epistemologias do Sul (Santos, 2010), que questionam a universalização de saberes eurocêntricos e defendem a pluralidade cognitiva. Ao fazer isso, o artigo articula debates sobre gênero, raça e colonialidade (Benjamin, 2019; Gomes, 2021), reconhecendo que os impactos da IA não são homogêneos, mas atravessam marcadores sociais que definem quem é beneficiado/a e quem é marginalizado/a por essas tecnologias.

Para alcançar esse objetivo, o texto está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica, com base em autores/as críticos/as da tecnologia, da formação docente e da colonialidade do saber; em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos, caracterizados como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e crítico, com análise documental de políticas públicas e plataformas de IA educacional; a seção de análise e discussão explora, em três eixos interconectados, as implicações formativas (reconfiguração da formação docente), políticas (governança algorítmica e privatização) e epistemológicas (hierarquização de saberes e colonialidade da IA); por fim, as considerações finais sintetizam os achados e apontam contribuições para a educação pública, a formação docente crítica e as políticas de regulação ética da IA, reafirmando o compromisso com uma educação antirracista, feminista e decolonial na era digital.

Inteligência artificial na educação: colonialidade algorítmica, reconfiguração docente e desafios epistemopolíticos

A emergência da inteligência artificial (IA) como força estruturante nos sistemas educacionais contemporâneos exige um arcabouço teórico capaz de articular dimensões técnicas, pedagógicas, políticas e epistemológicas. Longe de ser uma simples ferramenta, a IA opera como dispositivo de poder que reconfigura relações sociais, redefine saberes legítimos e

reforça ou desafia hierarquias históricas. Nesta seção, percorremos quatro eixos interconectados: (1) as promessas e perigos da IA na educação, com foco em seus vieses algorítmicos; (2) a reconfiguração dos saberes docentes frente às tecnologias digitais; (3) a dimensão política da IA nas políticas públicas educacionais brasileiras; e (4) os desafios epistemológicos colocados pela racionalidade algorítmica à luz das epistemologias críticas do Sul Global. A interseccionalidade — especialmente nas articulações entre raça, gênero, classe e colonialidade — orienta a leitura desses campos, reconhecendo que os impactos da IA não são universais, mas profundamente situados.

A retórica dominante sobre a IA na educação costuma enfatizar eficiência, personalização e democratização do acesso ao conhecimento (Williamson, 2017). Promete-se um ensino “adaptativo”, capaz de identificar as necessidades individuais de cada estudante e ajustar conteúdos em tempo real. No entanto, essa promessa esconde uma realidade crítica: os algoritmos que sustentam essas plataformas não são neutros, mas carregam valores, preconceitos e hierarquias sociais inscritos nos dados e nas lógicas de seus desenvolvedores, majoritariamente localizados no Global North e pertencentes a grupos sociais hegemônicos (Noble, 2018).

Safiya Umoja Noble (2018), em sua obra seminal *Algorithms of Oppression*, demonstra como motores de busca reforçam estereótipos racistas e misóginos ao associar termos como “meninas negras” a conteúdos sexualizados ou pejorativos. Essa lógica se reproduz em ambientes educacionais quando algoritmos classificam estudantes com base em perfis históricos que refletem desigualdades raciais e socioeconômicas, reproduzindo o que Ruha Benjamin (2019) denomina “tecnologias da desigualdade”. Para Benjamin, a “nova fronteira Jim Crow” se instala digitalmente: plataformas educacionais podem, por exemplo, direcionar estudantes negros/as ou periféricos/as a trilhas curriculares menos desafiadoras, sob o pretexto de “adaptar” o ensino, mas na verdade naturalizando a exclusão.

Couldry e Mejias (2019) vão além ao cunhar o conceito de “colonialidade dos dados”, argumentando que a extração massiva de dados — incluindo dados educacionais — opera como uma nova forma de colonialismo, em que os saberes locais são transformados em matéria-prima para o lucro e o controle de corporações globais. No contexto escolar, isso significa que as interações dos estudantes e professores/as com plataformas de IA geram dados que alimentam modelos preditivos cujos benefícios raramente retornam às comunidades de origem. A promessa de “inovação” mascara, assim, uma expropriação

cognitiva (Santos, 2020), na qual o saber pedagógico cotidiano é convertido em capital algorítmico.

Diante desse cenário, a docência é convocada a se repensar. Tradicionalmente vista como prática relacional, ética e situada, a atividade docente envolve julgamento profissional, empatia, adaptação contextual e mediação cultural — dimensões que a IA, em sua lógica padrão-generalizante, não consegue reproduzir (Perrenoud, 2021). No entanto, a crescente automação de tarefas pedagógicas — desde a correção de provas até o planejamento de aulas — ameaça reduzir o/a professor/a a um mero “facilitador” de interfaces, esvaziando seu papel intelectual e político.

José Carlos Libâneo (2010) já alertava para os riscos de uma racionalidade tecnicista na educação, que submete o ensino a lógicas de produtividade e eficiência. Com a IA, essa ameaça se aprofunda: a formação docente passa a priorizar competências digitais instrumentais (usar o app) em detrimento da capacidade crítica de problematizar as tecnologias (Moran, 2022). António Nóvoa (2019), ao refletir sobre o lugar do professor na sociedade contemporânea, defende que a docência não pode ser “desprofissionalizada” pela lógica algorítmica; ao contrário, exige revalorização como prática intelectual e cívica, capaz de resistir à padronização.

Essa reconfiguração também tem implicações de gênero e raça. As expectativas de “cuidado emocional” historicamente atribuídas às professoras — especialmente negras e periféricas — são ignoradas por sistemas que privilegiam indicadores quantificáveis (Gomes, 2021). A IA, ao não reconhecer a dimensão afetiva e política do ensino, contribui para a invisibilização do trabalho docente feminino e racializado, reforçando assimetrias estruturais (Hooks, 2010). Nesse sentido, a formação de professores/as deve incorporar não apenas a alfabetização digital, mas uma alfabetização algorítmica crítica, capaz de interrogar quem projeta, quem controla e quem se beneficia das tecnologias em uso (Kitchin, 2017).

A incorporação da IA na educação pública brasileira não ocorre no vácuo, mas no interior de um campo disputado de políticas públicas marcado por cortes orçamentários, privatizações e subordinação a agendas globais de “modernização”. O Plano Nacional de Educação (PNE), embora não mencione explicitamente “inteligência artificial”, prevê metas de inclusão digital (Brasil, 2014b), abrindo caminho para parcerias público-privadas com empresas de tecnologia — muitas delas estrangeiras — que fornecem plataformas “gratuitas” em troca de dados educacionais.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Digital, por exemplo, passou a incluir materiais interativos e soluções baseadas em IA, frequentemente desenvolvidos sem consulta às comunidades escolares (MEC, 2022). Essa forma de governança algorítmica (Amoore, 2020) descentraliza o poder decisório: decisões pedagógicas (como sequenciamento curricular ou avaliação de desempenho) passam a ser mediadas por algoritmos opacos, cujos critérios não são públicos nem democráticos. Como alertam Couldry e Mejias (2019), estamos diante de uma “dataficação da vida social”, em que a educação é traduzida em dados para fins de controle e previsão, não de emancipação.

Além disso, o Brasil ainda carece de uma regulamentação ética e legal robusta para o uso de IA na educação. Embora o Marco Civil da Internet (Brasil, 2014a) e a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (Brasil, 2018) estabeleçam diretrizes gerais, faltam normas específicas que protejam crianças, adolescentes e professores/as de usos predatórios ou discriminatórios de algoritmos (Recife, 2023). A ausência de transparência algorítmica e de mecanismos de contestação impede que escolas públicas exerçam pleno controle sobre as tecnologias que adotam, submetendo-se a lógicas corporativas que desconhecem as realidades locais.

Por fim, a IA coloca em xeque não apenas práticas pedagógicas, mas a própria ideia de conhecimento legítimo. A racionalidade algorítmica opera com base em dados quantificáveis e padrões generalizáveis, marginalizando formas de saber que são contextuais, narrativas, corporais ou coletivas — como os saberes indígenas, quilombolas, afro-brasileiros ou populares (Costa, 2022). Essa hierarquização epistemológica é um traço central da colonialidade do saber, conceito desenvolvido por Walter Dignolo (2011) para descrever como o pensamento eurocêntrico impõe-se como universal, silenciando outras formas de produzir e validar conhecimento.

Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe, contra isso, as epistemologias do Sul: um conjunto de saberes que emerge das lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, valorizando a pluralidade cognitiva e a justiça epistêmica. Nessa perspectiva, a docência não é mero transmissor de conteúdos, mas guardiã e produtora de saberes situados, capazes de dialogar com — mas também resistir a — lógicas tecnocráticas. A IA, ao impor uma racionalidade única e descontextualizada, ameaça a soberania cognitiva das comunidades escolares, especialmente nas periferias e regiões rurais do Brasil (Almeida, 2020).

Essa tensão epistemológica é particularmente aguda quando se considera a interseccionalidade. As professoras negras, por exemplo, frequentemente mobilizam saberes

ancestrais, linguísticos e culturais em suas práticas pedagógicas — saberes que não são capturáveis por algoritmos treinados em corpora majoritariamente brancos e ocidentais (Gomes, 2021). A imposição de plataformas de IA “neutras” pode, assim, funcionar como um novo vetor de epistemicídio (Santos, 2014), eliminando formas de conhecimento que desafiam a hegemonia epistemológica do Norte global.

Diante disso, é urgente repensar a relação entre tecnologia e educação a partir de matrizes decoloniais, feministas e antirracistas. A docência, nesse novo cenário, não deve se submeter à lógica algorítmica, mas exercer seu papel como intelectual coletivo crítico (Gramsci, 2007 *apud* Nóvoa, 2019), capaz de transformar as tecnologias — quando úteis — em ferramentas de justiça social, sem abrir mão da autonomia pedagógica e da diversidade epistemológica.

Procedimentos metodológicos

Este artigo insere-se no campo da pesquisa qualitativa de cunho teórico-crítico, articulando uma revisão bibliográfica analítica com análise documental de políticas públicas e materiais institucionais relacionados à inteligência artificial (IA) na educação brasileira. A opção por essa abordagem metodológica fundamenta-se na natureza do problema investigado: trata-se de um fenômeno emergente, complexo e profundamente enraizado em estruturas sociais, políticas e epistemológicas, cuja compreensão exige uma postura reflexiva, interpretativa e crítica, mais do que descritiva ou quantificável (Minayo, 2021). Conforme defende Richardson (2008), pesquisas qualitativas permitem apreender a “lógica interna” dos fenômenos sociais, especialmente quando envolvem disputas de sentidos, poder e legitimidade — como é o caso da inserção da IA nos processos de formação docente e nas políticas educacionais.

Mais precisamente, esta investigação adota uma metodologia híbrida, combinando três estratégias complementares: (1) revisão crítica da literatura, (2) análise documental de políticas públicas e (3) análise de discursos institucionais presentes em plataformas educacionais baseadas em IA. Essa triangulação metodológica (Denzin, 1978) visa garantir robustez analítica, cruzando diferentes fontes e perspectivas para iluminar as implicações formativas, políticas e epistemológicas da IA na docência, especialmente no contexto da educação pública brasileira.

A revisão crítica da literatura não se limitou a um mero levantamento descritivo de produções acadêmicas, mas seguiu os princípios da revisão sistemática qualitativa (Brito; Ferreira Neto, 2020), com critérios explícitos de seleção, análise e síntese. Foram consultadas bases de dados nacionais e internacionais — como SciELO, CAPES Periódicos, Web of Science e Google Scholar — utilizando os descritores: inteligência artificial, docência, formação de professores, algoritmos na educação, colonialidade da tecnologia, epistemologias do Sul e seus equivalentes em inglês (artificial intelligence, teacher education, algorithmic governance, epistemologies of the South). O recorte temporal priorizou publicações dos últimos dez anos (2014–2024), considerando a rápida evolução tecnológica, mas também incorporou obras clássicas fundamentais (ex.: Noble, 2018; Santos, 2010; Benjamin, 2019) cuja relevância teórica permanece atual. A seleção dos textos seguiu critérios de pertinência temática, rigor teórico-metodológico e diversidade de origem geográfica e identitária dos/as autores/as, em sintonia com os compromissos ético-políticos da pesquisa em educação crítica (ANPED, 2019).

Paralelamente, realizou-se uma análise documental (Lüdke; André, 2013) de políticas públicas, relatórios governamentais e orientações curriculares que tratam, direta ou indiretamente, da inserção de tecnologias digitais e IA na educação brasileira. O corpus documental incluiu: (a) o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014b); (b) o Guia do PNLD Digital (MEC, 2022); (c) o Marco Civil da Internet (Brasil, 2014a); (d) a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (Brasil, 2018); (e) relatórios do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre tecnologias na educação; e (f) documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como o Guia de Ética para a IA na Educação (UNESCO, 2021), adotado como referência internacional pelo Brasil. A escolha desses documentos baseou-se em sua relevância normativa e orientadora para a atuação das redes públicas de ensino, especialmente no que diz respeito à regulação (ou à ausência dela) do uso de IA em contextos escolares.

Adicionalmente, foram analisados discursos institucionais presentes em plataformas de IA educacional amplamente utilizadas ou promovidas no Brasil, tais como Google Classroom com recursos de IA, Khan Academy, Aprendiz+, e outras citadas em editais públicos de tecnologia educacional. Embora não tenham sido realizadas observações diretas de uso em sala de aula, a análise focou nas narrativas promocionais, termos de uso, arquiteturas de interface e lógicas algorítmicas declaradas dessas plataformas, com base em

metodologias de análise crítica de discurso (Fairclough, 2001) e estudos de software (Manovich, 2013). Essa dimensão permitiu identificar como as plataformas constroem uma determinada visão de ensino, aprendizagem e docência — frequentemente alinhada a uma racionalidade mercantil e individualista.

A análise dos dados (bibliográficos, documentais e discursivos) foi orientada por categorias analíticas pré-definidas a partir do objetivo do estudo e da fundamentação teórica, conforme proposto por Bardin (2016). As categorias centrais foram: (1) reconfiguração dos saberes docentes; (2) governança algorítmica e regulação; e (3) hierarquização epistemológica e colonialidade do saber. Cada categoria foi operacionalizada com subtemas específicos (ex.: “deskilling docente”, “extração de dados”, “apagamento de saberes locais”) e utilizada para agrupar, comparar e interpretar trechos significativos dos textos analisados. A análise buscou, sobretudo, revelar contradições, omissões e tensões ideológicas nos discursos sobre IA na educação, em diálogo constante com as teorias críticas da tecnologia, da formação docente e das epistemologias do Sul.

Essa abordagem metodológica, ao combinar rigor analítico com sensibilidade política e epistemológica, permite não apenas descrever como a IA está presente na educação brasileira, mas interrogar os significados, interesses e efeitos de poder que essa presença implica. Ao articular múltiplas fontes e perspectivas teóricas, a pesquisa busca contribuir para uma compreensão mais densa e comprometida com a justiça social, alinhada aos princípios da crítica educacional que orientam publicações como a Educação em questão.

Análise e discussão

A inserção da inteligência artificial (IA) na educação brasileira não ocorre de forma homogênea, técnica ou neutra. Pelo contrário, revela-se como um campo de disputa onde se confrontam visões de mundo, modelos pedagógicos, interesses econômicos e hierarquias epistemológicas. A partir da análise do corpus bibliográfico, documental e discursivo descrito na seção anterior, emergem três conjuntos interligados de implicações para a docência: formativas, políticas e epistemológicas. Cada um desses eixos será discutido a seguir, com base em evidências empíricas e teóricas que revelam tanto os riscos estruturais quanto as possibilidades de resistência e reconfiguração crítica da prática docente.

A formação inicial e continuada de professores/as no Brasil tem sido progressivamente orientada por uma lógica instrumental de “alfabetização digital”, que prioriza o domínio

técnico de ferramentas em detrimento da reflexão crítica sobre seus fundamentos éticos, sociais e pedagógicos. Documentos como o PNLD Digital (MEC, 2022) e editais de formação continuada de redes estaduais frequentemente promovem cursos rápidos sobre o uso de plataformas com IA (ex.: Google Classroom, Microsoft Teams com Copilot), sem abordar questões como vieses algorítmicos, extração de dados ou impactos na autonomia docente. Esse modelo formativo, alinhado ao que Perrenoud (2021) chama de “competências para a era digital”, tende a despolitizar a tecnologia, tratando-a como recurso neutro, e ignora o papel do/a professor/a como intelectual crítico.

Essa abordagem reforça o que Apple (2019) identifica como *deskilling* docente: o esvaziamento dos saberes profissionais complexos (planejamento situado, avaliação formativa, mediação cultural) em favor de tarefas automatizáveis (digitação de notas, aplicação de quizzes padronizados). Um exemplo concreto é o uso crescente de sistemas de correção automática de redações, como o Avalia A+ ou funcionalidades semelhantes no Google Docs. Embora prometam agilidade, esses sistemas operam com base em critérios linguísticos estandardizados — frequentemente alinhados à norma culta branca e urbana — e penalizam variações linguísticas regionais, populares ou afro-brasileiras (Bagno, 2020). Professores/as, especialmente em escolas públicas com alta carga de trabalho, passam a delegar parte de sua função avaliativa à máquina, perdendo oportunidades de diálogo pedagógico com os estudantes.

Além disso, a formação docente raramente incorpora perspectivas feministas, antirracistas ou decoloniais sobre tecnologia. Enquanto autoras como Safiya Noble (2018) e Ruha Benjamin (2019) demonstram como algoritmos reproduzem sexismo e racismo, os currículos de Letras, Pedagogia e demais licenciaturas seguem majoritariamente silenciosos sobre essas questões. Isso é particularmente grave em um país como o Brasil, onde mais de 80% dos/as professores/as da educação básica são mulheres (INEP, 2023), e grande parte delas é negra ou parda — grupos historicamente marginalizados tanto no acesso à formação em tecnologia quanto na representação em equipes de desenvolvimento de IA (Gomes, 2021). A ausência de formação crítica impede que docentes identifiquem, por exemplo, como chatbots de apoio à escrita podem sugerir correções que apagam marcas identitárias linguísticas ou reforçam estereótipos de gênero.

Diante disso, propõe-se uma reconfiguração da formação docente que ultrapasse a lógica instrumental e incorpore a alfabetização algorítmica crítica (Kitchin, 2017). Isso inclui: (1) análise de casos reais de vieses em plataformas educacionais; (2) discussão sobre

propriedade e uso de dados educacionais; (3) experimentação com tecnologias livres e soberanas; e (4) articulação com saberes comunitários e linguísticos locais. A docência, nesse novo paradigma, não é substituída pela IA, mas potencializada em sua dimensão ética e política — como defende Nóvoa (2019) ao reafirmar o professor/a como “sujeito coletivo de transformação social”.

A expansão da IA na educação pública brasileira está profundamente vinculada a uma agenda de privatização e mercantilização da escola. A análise de editais e parcerias público-privadas revela uma crescente dependência de grandes corporações de tecnologia — como Google, Microsoft e Meta — que oferecem “soluções gratuitas” em troca do acesso a dados sensíveis de estudantes e professores/as. O Guia do PNLD Digital (MEC, 2022), por exemplo, lista plataformas desenvolvidas por empresas estrangeiras sem exigir transparência sobre seus algoritmos, critérios de seleção de conteúdo ou políticas de proteção de dados. Essa dinâmica configura o que Couldry e Mejias (2019) chamam de “colonialidade dos dados”: a extração sistemática de informações de populações do Sul Global para alimentar modelos preditivos cujos lucros e benefícios retornam ao Norte.

A lógica de mercado se impõe também na própria concepção de ensino: plataformas baseadas em IA frequentemente adotam modelos de “aprendizagem personalizada” que individualizam o processo educativo, enfraquecendo a dimensão coletiva, dialógica e democrática da escola (Moran, 2022). Estudantes são reduzidos a perfis de dados (“aluno A: 72% de acerto em matemática, nível médio”), e o ensino passa a ser orientado por métricas de engajamento e eficiência, em vez de projetos pedagógicos coletivos. Esse modelo beneficia empresas que vendem “soluções escaláveis”, mas prejudica escolas públicas, que perdem capacidade de definir seus próprios currículos e metodologias.

Agravando esse cenário, há uma flagrante ausência de regulação ética e legal específica para o uso de IA na educação. Embora o Brasil tenha a LGPD (Brasil, 2018), ela não aborda especificamente os riscos algorítmicos em contextos educacionais — como discriminação preditiva, perfilhamento de estudantes ou manipulação comportamental. O Marco Legal da IA, em tramitação no Congresso Nacional desde 2023, até o momento não inclui disposições robustas sobre transparência algorítmica, direito à explicação ou proibição de usos predatórios em escolas. Enquanto isso, redes estaduais, como a de São Paulo e Minas Gerais, já implementam pilotos com plataformas de IA sem consulta aos conselhos escolares, sindicatos ou comunidades — violando princípios democráticos da gestão educacional (Brasil, 2014b, Meta 19 do PNE).

Essa falta de regulação favorece a exclusão digital estrutural: escolas rurais, indígenas ou quilombolas, com infraestrutura precária, ficam à margem dessas “inovações”, aprofundando a desigualdade entre o ensino público e privado — e mesmo dentro da rede pública. A promessa de “democratização” revela-se, assim, como uma farsa tecnocrática que reproduz hierarquias geográficas e socioeconômicas (Almeida, 2020).

Por fim, a IA impõe desafios profundos à pluralidade epistemológica que deveria caracterizar a educação brasileira. Os algoritmos que sustentam plataformas educacionais são treinados majoritariamente com dados do Hemisfério Norte, em línguas como inglês e chinês, e refletem visões de mundo individualistas, produtivistas e eurocêntricas (Noble, 2018). Quando aplicados ao contexto brasileiro, esses modelos ignoram ou desvalorizam saberes locais, orais, coletivos e baseados na experiência — como os saberes indígenas sobre o meio ambiente, os saberes quilombolas sobre resistência e cultura, ou os saberes populares sobre linguagem e oralidade (Costa, 2022).

Um exemplo emblemático é o uso de assistentes virtuais de língua portuguesa que corrigem variações linguísticas como “erro”, reforçando a ideia de que apenas a norma culta é legítima. Isso viola diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a diversidade linguística como patrimônio cultural (Brasil, 2017). Mais grave ainda é o silêncio algorítmico diante de conteúdos em línguas indígenas ou em Libras: a maioria das plataformas de IA educacional sequer as reconhece como sistemas linguísticos válidos, operando uma forma de epistemicídio digital (Santos, 2014).

Essa hierarquização epistemológica é um traço central da colonialidade do saber (Mignolo, 2011): a imposição de uma racionalidade única como universal, que deslegitima outras formas de conhecer. A IA, ao operar com lógicas de padronização, quantificação e predição, é incompatível com saberes que valorizam a incerteza, o contexto, a narrativa e a relação — dimensões centrais à docência em contextos periféricos e tradicionais (Gomes, 2021). Professores/as que mobilizam esses saberes em suas práticas — como contar histórias, usar músicas locais ou integrar saberes ancestrais — veem-se pressionados/as a adaptar-se a interfaces que não os reconhecem.

Diante disso, impõe-se a defesa da soberania cognitiva (Santos, 2020): o direito das comunidades escolares de definir quais saberes são relevantes, como devem ser ensinados e com quais tecnologias (ou sem elas). Isso exige, por um lado, o desenvolvimento de tecnologias educacionais soberanas, criadas em diálogo com as realidades locais (ex.: plataformas com IA treinada em corpora de línguas indígenas ou em variações do português

brasileiro); por outro, a resistência docente à imposição de soluções padronizadas. A docência, nessa perspectiva, não é mero executora de algoritmos, mas guardiã da diversidade epistemológica — papel fundamental para uma educação verdadeiramente democrática, antirracista e decolonial.

Em síntese, a análise revela que a IA na educação brasileira opera como um dispositivo multifacetado de reconfiguração da docência, com efeitos profundos em suas dimensões formativa, política e epistemológica. Longe de ser uma simples “ferramenta”, a IA carrega consigo uma racionalidade que ameaça a autonomia docente, a gestão democrática da escola e a pluralidade dos saberes — especialmente quando inscrita em contextos de desigualdade estrutural. No entanto, essa ameaça também abre espaço para resistências e reconfigurações críticas, desde que apoiadas por formação docente transformadora, regulação ética robusta e alianças com movimentos sociais que defendem a educação como direito e bem comum.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo analisar as implicações formativas, políticas e epistemológicas da inteligência artificial (IA) para a docência no contexto da educação pública brasileira, a partir de uma perspectiva crítica, interseccional e comprometida com a justiça social. Ao longo da investigação, evidenciou-se que a IA não se impõe como uma simples inovação técnica, mas como um dispositivo de reconfiguração profunda das práticas, saberes e relações de poder que constituem a docência. Três achados centrais emergiram da análise: (1) a redefinição instrumental da formação docente, que ameaça o deskilling profissional e negligencia dimensões éticas e críticas da tecnologia; (2) a progressiva privatização e mercantilização da educação pública, impulsionada por parcerias opacas com corporações globais e pela ausência de regulação ética robusta; e (3) a imposição de uma racionalidade algorítmica eurocêntrica, que hierarquiza saberes, marginaliza epistemologias do Sul e opera como vetor de epistemicídio digital (Santos, 2014; Noble, 2018).

Essas constatações reforçam a urgência de repensar a relação entre tecnologia e educação a partir de matrizes antirracistas, feministas e decoloniais. A contribuição teórica deste artigo reside justamente na articulação entre críticas da tecnologia (Benjamin, 2019), estudos sobre formação docente (Nóvoa, 2019; Perrenoud, 2021) e epistemologias do Sul (Santos, 2010; Mignolo, 2011), oferecendo uma lente interseccional capaz de revelar como

gênero, raça, classe e colonialidade atravessam os impactos da IA na docência. Do ponto de vista político-pedagógico, o artigo defende que a docência não pode ser submetida à lógica algorítmica, mas deve ser revalorizada como prática intelectual, ética e coletiva, capaz de resistir à padronização e à expropriação cognitiva (Coudy; Mejias, 2019).

Para tanto, propõe-se: (a) a reformulação dos currículos de formação docente, incorporando alfabetização algorítmica crítica, estudos sobre vieses e soberania de dados; (b) a criação de marcos regulatórios específicos para o uso de IA na educação, com garantia de transparência, participação democrática e proteção de populações vulneráveis; e (c) o fomento a tecnologias educacionais soberanas, desenvolvidas em diálogo com comunidades escolares, saberes locais e diversidade linguística — como sugerem iniciativas emergentes em contextos indígenas e quilombolas (Almeida, 2020; Costa, 2022).

Reconhecemos, contudo, limites nesta investigação. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, não incluiu observação direta de práticas docentes em contextos reais de uso de IA, nem entrevistas com professores/as. Futuras pesquisas poderiam aprofundar essa lacuna por meio de estudos etnográficos em escolas públicas, investigando como docentes negras, indígenas ou periféricas negociam, resistem ou se apropriam criticamente de ferramentas de IA. Sugere-se também o desenvolvimento de análises comparativas internacionais, especialmente entre países do Sul Global, para mapear estratégias de regulação e resistência frente à colonialidade digital.

Em tempos de crescente automatização e desconfiança nas instituições democráticas, a docência emerge como um espaço de resistência ética e política. Como afirmava Paulo Freire (2011), ensinar é um ato de esperança, de amor e de luta. A IA pode ser uma ferramenta — mas nunca substituirá o olhar atento, o julgamento situado e o compromisso com a justiça que definem a docência crítica. O futuro da educação pública brasileira dependerá, em grande medida, da capacidade dos/as professores/as, formadores/as e movimentos sociais de transformar a tecnologia, sem se deixar transformar por ela — mantendo viva a utopia de uma escola pública, democrática, antirracista, feminista e epistemicamente plural.

Referências

ALMEIDA, Maria Vitória de. Colonialidade digital e justiça cognitiva na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e227620, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302020227620>. Acesso em: 5 jan. 2026.

AMOORE, Louise. **Cloud ethics: algorithms and the attributes of ourselves and others**. Durham: Duke University Press, 2020.

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Diretrizes éticas para pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 8. ed. Trad. M. C. Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2019.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 32. ed. São Paulo: Loyola, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. L. A. Reto e A. Pinheiro. 7. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BENJAMIN, Ruha. **Race after technology: abolitionist tools for the new jim code**. Medford: Polity Press, 2019.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Institui o Marco Civil da Internet. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2014a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (Lei nº 13.005/2014). Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

BRITO, Raquel; FERREIRA NETO, José. Revisão sistemática qualitativa em educação: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 519-538, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2055.2020.20.2.519-538>. Acesso em: 05 fev. 2026.

COULDY, Nick; MEJIAS, Ulises A. **The costs of connection: how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism**. Stanford: Stanford University Press, 2019.

COSTA, Marli de Freitas Gomes. Epistemologias do Sul e educação: desafios decoloniais à formação docente. In: SILVA, T. T. (org.). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022, p. 211–232.

DENZIN, Norman K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 3. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

FAIRCLOUGH, Norman. **Linguagem e poder**. Trad. I. Magalhães. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação antirracista e formação de professores: saberes necessários. In: SILVA, P. B. G. (org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2021, p. 45–62.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. M. L. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da educação básica 2023**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 5 jan. 2026.

KITCHIN, Rob. **The data revolution: big data, open data, data infrastructures and their consequences**. London: Sage, 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Marli; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MANOVICH, Lev. **Software takes command**. Londres: Bloomsbury Academic, 2013.

MINISTÉRIO da Educação. Edital nº 12/2022: Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Digital. **Diário Oficial da União**, Brasília. Seção 4, p. 35, 2022. Disponível em: https://www.fn.de.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Edital%20PNLD%202022%20Consolidado%2006.07.2020.pdf. Acesso em: 5 jan. 2026.

MIGNOLO, Walter D. **Geopolítica da estética: colonialidade, arte contemporânea e agência**. 2. ed. Trad. S. Costa e S. Nitrini. São Paulo: Editora 34, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.

MORAN, José Manuel. **Educação inovadora com tecnologias digitais**. São Paulo: SENAC, 2022.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of oppression: how search engines reinforce racism**. Nova York: NYU Press, 2018.

NÓVOA, António. O professor e a escola: novos tempos, novos desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 10-29, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.1395>. Acesso em: 05 jan. 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências a partir da escola**. Trad. E. F. F. Rosa. Porto Alegre: Penso, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RECIFE. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para uso ético de inteligência artificial na educação**. Recife: SME, 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. Coimbra: Almedina, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the south: justice against epistemicide**. Nova York: Routledge, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

UNESCO. **Guia de ética para a inteligência artificial na educação**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376759>. Acesso em: 5 jan. 2026.

WILLIAMSON, Ben. **Big data in education: the digital future of learning, policy and practice**. Londres: SAGE, 2017.

Sobre o autor

Denis Ramón Fúnes Flores: Linguista e docente, natural do Pará e radicado no estado do Tocantins. Graduado em Letras – Língua Inglesa pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) em 2015, construiu sua trajetória acadêmica na interface entre estudos linguísticos e compromisso social. Atua nas áreas de ensino de línguas, fonética acústica, semântica, pragmática, espanhol e Língua Brasileira de Sinais (Libras), com ênfase em variação linguística e políticas de valorização das línguas. É mestre em Letras pela UFT (2024), com dissertação dedicada à análise da palatalização de /t/ e /d/ diante da vogal /i/ na fala de migrantes nordestinos em Dianópolis–TO, investigação que articula fonética, mobilidade social e identidade linguística. Integra o Núcleo de Estudos da Linguagem (NEL/UFT) e coordena o projeto “O Léxico Tocantinense”, iniciativa de caráter extensionista que envolve estudantes e comunidades na construção de dicionários bilíngues, promovendo o reconhecimento das variedades regionais do português como patrimônio cultural. Atua como docente no Centro de Línguas da SEDUC, no Instituto Federal do Tocantins (IFTO) e na rede privada de ensino, desenvolvendo práticas pedagógicas que dialogam com metodologias tradicionais e abordagens contemporâneas, incluindo o uso crítico da inteligência artificial no ensino de línguas. Sua produção acadêmica abrange temas como variedades do português em contextos lusófonos, preconceito linguístico, linguagem não-binária, léxico em línguas de sinais e multiletramentos na escola pública. É autor do livro *Tocantinês: Desvendar os Segredos da Fala do Povo Tocantinense* (2024) e de capítulos e artigos que articulam teoria linguística, educação crítica e justiça social. Multilíngue, é fluente em inglês, espanhol e francês, com conhecimentos em alemão, italiano e Libras. Sua atuação acadêmica e pedagógica é orientada pela compreensão das línguas como práticas sociais, históricas e políticas em permanente construção.

E-mail: derafuflo@mail.uft.edu.br

Recebido em: 29 mar. 2026

Aprovado em: 12 abr. 2026

Portões digitais: enquadramentos midiáticos e apagamentos na circulação da lei nº 15.100/2025 sobre o banimento dos celulares nas escolas

Digital gateways: media framing and silences in the circulation of law nº 15.100/2025 on the ban of mobile phones in schools

Portales digitales: encuadres mediáticos y silenciamientos en la circulación de la ley nº 15.100/2025 sobre la prohibición de los teléfonos móviles en las escuelas

Natanael Piza João¹

Robson Donizete dos Santos²

Dimitri Wuo Pereira³

Arnaldo Sifuentes Leitão⁴

Resumo: Este estudo analisou como a cobertura midiática enquadrou a implementação da Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares na educação básica. O corpus reuniu 15 produtos culturais, entendidos aqui como textos jornalísticos, de circulação local, estadual e nacional, publicados entre janeiro e junho de 2025, período em que a lei ganhou notoriedade pública. Com abordagem qualitativa e análise de conteúdo, os resultados indicaram predominância de enquadramentos de gestão, disciplina e proteção. Por outro lado, debates pedagógicos, acessibilidade e direitos apareceram com baixa incidência no discurso midiático, favorecendo leituras públicas de proibição ampla e o apagamento de dimensões didático-pedagógicas do uso das tecnologias na escola.

Palavras-chave: Cobertura midiática; Políticas educacionais; Celulares na escola.

Abstract: This study analyzed how media coverage framed the implementation of Law No. 15,100/2025, which restricts the use of mobile phones in basic education. The corpus comprised 15 cultural products, understood here as journalistic texts, circulated at local, state and national levels and published between January and June 2025, a period in which the law gained public visibility. Using a qualitative approach and content analysis, the findings indicated the predominance of management, discipline and protection frames. In contrast, pedagogical debates, accessibility and rights appeared with low incidence in media discourse, favoring public readings of broad prohibition and the erasure of didactic-pedagogical dimensions of technology use at school.

Keywords: Media coverage; Educational policies; Mobile phones at school.

Resumen: Este estudio analizó cómo la cobertura mediática encuadró la implementación de la Ley nº 15.100/2025, que restringe el uso de teléfonos móviles en la educación básica. El corpus reunió 15 productos culturales, entendidos aquí como textos periodísticos, de circulación local, estadual y nacional, publicados entre enero y junio de 2025, período en el que la ley adquirió notoriedad pública. Con un enfoque cualitativo y análisis de contenido, los resultados indicaron el predominio de encuadres de gestión, disciplina y protección. Por otro lado, los debates pedagógicos, la accesibilidad y los derechos aparecieron con baja incidencia en el discurso mediático, favoreciendo lecturas públicas de prohibición amplia y el borrado de dimensiones didáctico-pedagógicas del uso de las tecnologías en la escuela.

Palabras clave: Cobertura mediática; Políticas educativas; Teléfonos móviles en la escuela.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS - Muzambinho)

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS - Muzambinho)

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS - Muzambinho)

⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS - Muzambinho)

Introdução

A presença dos dispositivos tecnológicos no cotidiano de crianças e jovens intensificou um campo de tensões que atravessa currículo, disciplina, convivência e direitos. Nas últimas décadas, esse debate se conecta ao fenômeno mais amplo do tempo de tela, entendido como o conjunto de exposições a diferentes dispositivos e usos, que passou a ser discutido também como questão de saúde, sociotécnico e educação. Estudos recentes apontam associações entre uso prolongado de telas e dimensões como sono, sedentarismo, qualidade de vida e indicadores de saúde mental (Santos; Silva dos Santos, 2024; Hale; Guan, 2015; Stiglic; Viner, 2019), mas também mostra que esses vínculos variam conforme mediações sociais e institucionais, como contexto socioeconômico e cultural, hábitos e rotinas familiares.

Pesquisas recentes identificaram associações entre maior tempo de tela e indicadores como qualidade de vida e sintomas depressivos, mas apontaram heterogeneidade dos resultados e limites metodológicos para inferências causais, sobretudo porque muitos estudos são transversais e dependem de medidas autorrelatadas (Stiglic; Viner, 2019). Também se observou associação frequente entre exposição a telas e piora de indicadores de sono, o que recoloca o debate para além do desempenho escolar e aproxima a análise de rotinas, horários de uso, estímulos noturnos e práticas familiares de acompanhamento (Hale; Guan, 2015).

No campo da educação os dispositivos são apresentados como recursos de acesso, comunicação e produção cultural, cuja integração pode ampliar repertórios e práticas de aprendizagem (Kenski, 2012a; Moran, 2015a; Valente, 2005), porém, também são descritos como vetores de dispersão, conflitos interpessoais, exposição indevida de imagens e violências, intensificação de desigualdades e sofrimento psíquico, com ênfase em dinâmicas como *cyberbullying* e interesses e usos comerciais, sem finalidades educativas. Assim, as pesquisas no campo da educação e mídias devem estar atentas aos direcionamentos de marcos internacionais sobre competências digitais e bem-estar digital, como os referenciais da UNESCO (2023), que defendem formação crítica, ética e criativa para o uso de tecnologias.

Diante deste cenário, no Brasil, a promulgação da Lei⁵ nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, estabeleceu diretrizes nacionais para restringir o uso de celulares nas escolas de educação básica, com previsão de exceções vinculadas a atividades pedagógicas e condições específicas,

⁵ A Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes em estabelecimentos públicos e privados de educação básica, estabelecendo restrições de uso durante aulas, recreios e intervalos, e prevendo exceções vinculadas a finalidades pedagógicas, acessibilidade, saúde e direitos específicos, a serem reguladas por orientações institucionais e normas internas das escolas.

como acessibilidade e direitos. O texto da lei definiu limites temporais e espaciais para o uso e deslocou o problema de uma leitura individualizante, que por vezes, está presente no cotidiano da sociedade, e centra a “culpa no indivíduo e no estudante”, e busca um plano institucional de regulação, normatizando que as escolas formulem regras internas, orientações e práticas de mediação.

Essa política foi divulgada e mediada por narrativas produzidas em diferentes arenas, com destaque para a cobertura jornalística na mídia, que selecionou vozes, definiu ênfases e organizou relações de causalidade. Neste sentido, as mídias não apenas “informaram” sobre a norma; elas enquadraram o problema público, produzem hierarquias de fontes, simplificam dispositivos legais e amplificam suas vozes. Como consequência, a lei passou a ser conhecida, em muitos casos, por meio de sínteses jornalísticas, chamadas, entrevistas e textos nos meios digitais, que recortaram, amplificaram, reduziram ou apagaram determinados aspectos da lei.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar os enquadramentos mobilizados pelas coberturas jornalísticas da mídia sobre a Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025), identificando padrões discursivos, centralidade de atores, tipos de mobilização de dados e modos de representar efeitos esperados. E ainda, o estudo buscou: examinar como diferentes escalas de cobertura, nacional, estadual e regional, organizaram o tema e atribuíram responsabilidades, realizando triangulação com dispositivos da lei, identificando convergências, deslocamentos e apagamentos, com um olhar para o tratamento das exceções e das atribuições institucionais ligadas à mediação pedagógica, prevenção e acolhimento. Ao trazer essa interlocução, a presente pesquisa busca qualificar o contraste entre narrativas centradas apenas na proibição e perspectivas que enfatizam mediação pedagógica, letramento midiático e responsabilidade institucional.

Método

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de orientação interpretativa, com análise de conteúdo (Bardin, 2011), articulando leitura preliminar, codificação e síntese interpretativa. A matriz de codificação estruturou categorias por temas, enquadramentos, tom, atores e marcadores discursivos, permitindo comparar padrões discursivos entre textos de alcance nacional, estadual e local, e sustentar a análise das apropriações produzidas pelo discurso midiático em relação ao texto normativo da Lei nº 15.100/2025.

A seleção do corpus não teve pretensão de exaustividade nem de representatividade estatística da cobertura sobre a Lei nº 15.100/2025. Adotou-se uma amostragem intencional orientada por critérios, adequada a estudos qualitativos de enquadramento, cujo objetivo é descrever padrões de composição discursiva e comparar modos de tradução pública de uma política na cobertura jornalística. O recorte temporal foi de janeiro a junho de 2025, primeiros meses de vigência da lei, período em que a norma tende a ser apresentada ao público, interpretada e transformada em “regras práticas”, configurando um momento privilegiado de estabilização de leituras preferenciais. Nesse intervalo, os textos foram selecionados para assegurar variação em três dimensões: escala de circulação, local, estadual e nacional; natureza do emissor, jornalismo generalista, comunicados institucionais e organizações com agenda pública; e diversidade de enquadramentos, incluindo matérias que defendem a restrição, matérias que problematizam a medida e textos centrados em implementação. Assim, o corpus foi construído para permitir comparações entre arranjos de autoridade, vozes convocadas e dispositivos legais enfatizados, e não para estimar frequência de argumentos na mídia.

O *corpus* foi constituído por 15 textos jornalísticos selecionados de veículos de circulação nacional, como G1 (2025a; 2025b), UOL (2025) e CNN Brasil (2025), e de veículos regionais e institucionais, como Agência Minas (2025), O Tempo e publicações vinculadas à SEE MG (2025a,2025b) e de institutos e fundações privadas voltadas à educação como Instituto Íris (2025), Fundação Lemann, entre outros, com o objetivo de contemplar diferentes escalas de circulação e distintos arranjos de autoridade no debate público.

Os critérios de inclusão abrangeram textos que mencionaram explicitamente a Lei nº 15.100/2025 no título, subtítulo ou no corpo da notícia e textos que abordaram situações relacionadas à aplicação da norma em escolas da educação básica. Foram excluídas colunas de opinião sem diálogo substantivo com o conteúdo normativo, materiais publicitários e textos em que a lei apareceu de modo periférico, apenas como pano de fundo para outros temas. A coleta foi realizada em ambiente digital, com registro sistemático de data de publicação, veículo, seção, título e *link* de acesso, além do arquivamento do conteúdo para leitura e codificação.

A organização analítica foi acompanhada da elaboração da matriz de codificação, que se estruturou em cinco eixos: tema central, enquadramentos, tom do texto, atores e marcadores discursivos. No eixo dos enquadramentos, a matriz reuniu categorias associadas a promessa de melhora da atenção, ganhos de convivência, abordagem informativo regulatória, desafios de implementação, equilíbrio entre proibição e uso pedagógico, autoridade docente, pânico moral e exceções relacionadas a acessibilidade e a usos pedagógicos sob mediação. O tom foi

classificado como favorável, desfavorável, neutro ou misto, conforme a orientação discursiva predominante e o modo de apresentação da lei. A identificação de atores mapeou quais vozes receberam centralidade, por exemplo, governo, especialistas, docentes, gestores, estudantes, famílias e sindicatos. O eixo de marcadores discursivos registrou os suportes mobilizados pelos textos, como dados estatísticos, relatos, exemplos escolares e referências a pesquisas sem detalhamento metodológico.

O processo de codificação ocorreu em etapas. Inicialmente, dois pesquisadores realizaram uma codificação piloto de cinco textos para testar a aplicabilidade das categorias, ajustar definições operacionais e reduzir ambiguidades. Após essa revisão, a codificação integral do *corpus* foi realizada por leitura independente em dupla, até chegada no consenso, com registro das decisões analíticas e elaboração de códigos compartilhados, assegurando rastreabilidade das interpretações e controle de vieses individuais. Em seguida, foi realizada uma revisão crítica por um terceiro pesquisador, que auditou a consistência das categorias e a coerência entre códigos e sínteses interpretativas, indicando ajustes pontuais e reforçando a validação cruzada do procedimento.

Posteriormente, foi realizada uma análise com o conteúdo normativo da Lei nº 15.100/2025. Essa etapa comparou as representações produzidas pela mídia com dispositivos da lei, buscando identificar convergências, deslocamentos e apagamentos, especialmente no que se refere à proibição em espaços e tempos escolares, às exceções justificadas por acessibilidade e direitos, e às atribuições institucionais relativas à mediação pedagógica, prevenção e acolhimento. Os resultados referiram-se aos modos de construção discursiva da lei na esfera pública, às interpretações mobilizadas e às responsabilidades distribuídas nos textos, apontando caminhos para investigações empíricas em escolas e com diferentes atores sociais.

Para fins de síntese, a matriz foi organizada em oito subtemas recorrentes (S1, S2..., S8), registrando padrões de composição discursiva sem classificar a cobertura como correta ou incorreta. Em S1, *Regulação e disciplina*, predominou a ênfase na proibição e no controle do uso, com a regra apresentada como solução e a escola descrita como agente operacional de fiscalização e ordenamento. Em S2, *Proteção e saúde mental*, os textos mobilizaram linguagem de risco e cuidado, com referências a sofrimento psíquico, dependência, *cyber* violência e proteção de crianças e jovens, muitas vezes apoiadas em exemplos e alertas. Em S3, *Corresponsabilidade e mediação*, o debate foi deslocado para a repartição de responsabilidades entre família, escola, redes de ensino e Estado, com destaque para rotinas, formação e normas coletivas. Em S4, *Exceções pedagógicas*, as matérias destacaram a possibilidade de uso didático

sob orientação docente, distinguindo a presença do aparelho do seu uso pedagógico e situando a exceção como parte do desenho normativo. Em S5, *Inclusão, acessibilidade e saúde*, apareceram exceções justificadas por direitos, acessibilidade e condições de saúde, com foco em garantias e adaptações necessárias. Em S6, *Gestão e implementação*, a cobertura centrou protocolos: guarda do aparelho, fiscalização, comunicação com famílias, organização de intervalos e rotinas escolares, fazendo a lei operar como procedimento. Em S7, *Contestação e conflito*, emergiram divergências e disputas de diagnóstico, com presença de sindicatos, especialistas e vozes que criticaram o banimento simples, tensionando seus fundamentos e seus efeitos. Por fim, em S8, *Mercado, inovação e soluções*, o problema foi traduzido em linguagem de intervenção e oferta de soluções, com referências a programas, plataformas e promessas de modernização.

Essa descrição dos temas orientou a etapa analítica posterior, na qual os textos foram agrupados por tipos de enquadramento, permitindo comparar padrões entre níveis de circulação, local, estadual e nacional, e sustentar a triangulação com dispositivos da Lei nº 15.100/2025, registrando convergências, deslocamentos e apagamentos na forma como a norma foi narrada e traduzida na esfera pública.

Resultados e discussão

Os resultados analisados permitem uma leitura do *corpus* de textos jornalísticos sobre a lei, com três compromissos: explicitar os enquadramentos realizados pelas coberturas midiáticas e temas focalizados; analisar, sistematicamente, com relação as normatividades da Lei; e os padrões de enquadramento, distinguindo alcance nacional, estadual e local.

Nesta seção, primeiro descrevemos o corpus e os critérios de leitura, apresentando o Quadro 1 com a caracterização das reportagens. Em seguida, descrevemos a matriz de codificação, explicitando os enquadramentos utilizados na análise e sua articulação com o referencial teórico. Só depois avançamos para a interpretação dos padrões do corpus, organizada por tipos de enquadramento e por escala de circulação.

Quadro 1: Síntese do tema central, enquadramentos e triangulação com a Lei nº 15.100/2025

Nível	Veículo	Tema central	Subtemas	Relação com a lei
Local	Prefeitura de Contagem	Resultados institucionais e adesão	S6, S1	Converge com Art. 2; tende a reduzir a lei a rotina e resultado reportado, com pouca problematização de Art. 4 e de Art. 3.
Local	Diário do Aço	Opinião docente e legitimidade	S6, S7, S1	Enfatiza Art. 2; pode deslocar a lei para opinião como prova, apagando obrigações do Art. 4 e direitos do Art. 3.
Local	Portal Impacto	Comunicado e orientação prática	S6, S1	Cita Art. 2 e reforça gestão do uso; tende a resumir § 1 do Art. 2 e Art. 3, com pouca presença do Art. 4.
Local	Tribuna de Minas	Debate com especialistas e regulação	S7, S3, S2	Reforço binário entre proibir ou liberar; dialoga com Art. 2 com limites e Art. 4 com cuidado institucional, por vezes mencionando Art. 3 como exceções.
Estadual	Agência Minas	Escolas e resultados pós restrição	S1, S6, S2	Converge com Art. 2 (proibição), tende a reduzir Art. 4 a justificativa genérica e pouco explícita Art. 3 e § 1 do Art. 2 (exceções e uso pedagógico).
Estadual	Secretaria de Educação de Minas Gerais	Implementação e orientação à rede	S6, S3, S4	Converge com Art. 2; quando detalha, aproxima § 1 do Art. 2 (uso pedagógico) e Art. 4 (treinamentos e acolhimento), porém pode simplificar Art. 3.
Estadual	MPMG	Direitos, fiscalização e recomendações	S3, S5, S6	Faz leitura jurídica: Art. 2 como regra; Art. 3 como garantias de direitos; Art. 4 como dever institucional; tende a enfatizar responsabilização.
Nacional	CNN Brasil	Regra e debate público sobre uso	S1, S7, S3	Cita Art. 2; disputa de sentidos entre proibição e regulação, com menções variáveis às exceções do Art. 3 e ao Art. 4.
Nacional	CUT	Trabalho docente e mediação	S7, S3, S6	Coloca a lei como problema de implementação na escola; aproxima Art. 2 de condições de trabalho, frequentemente tensiona ausência de suporte previsto no Art. 4.
Nacional	G1	Serviço ao público e regras	S1, S6, S4	Enfatiza Art. 2; tende a tratar § 1 do Art. 2 como exceção técnica e a mencionar Art. 3 de forma resumida; Art. 4 aparece como justificativa.
Nacional	Jornal Nacional	Norma e disciplina escolar	S1, S6, S2	Centraliza Art. 2; frequentemente apaga Art. 3 e as exigências do Art. 4, produzindo leitura disciplinar e promessa de melhora sem lastro em dados científicos e políticos.
Nacional	UOL	Diagnóstico de risco e regulação	S2, S1, S7	Mobiliza Art. 1 e Art. 4 para sustentar narrativa de risco; oscila na explicitação do § 1 do Art. 2 e do Art. 3, que limitam uma leitura proibicionista total.
Nacional	Fundação Lemann	Articula alguns recortes de dados e recomendações	S2, S3, S8	Aproxima Art. 4 (saúde mental, prevenção, treinamentos) e regula Art. 2 via recomendações; tende a traduzir a lei em linguagem de intervenção e gestão.
Nacional	ICL Notícias	Crítica e politização do tema	S7, S2, S3	Tensiona Art. 2 e debate impactos; dialoga com Art. 4 como responsabilidade institucional ou como retórica de proteção, variando conforme o recorte.
Nacional	Instituto Iris	Alerta, riscos digitais e direitos	S2, S5, S3	Aproxima Art. 4 e parte do Art. 1; quando lê a lei como proteção, precisa explicitar Art. 3 (direitos, inclusão, saúde) para evitar moralização.

Fonte: elaboração dos autores.

Assim, apresentamos a matriz de codificação empregada na análise, bem como os enquadramentos utilizados para interpretar o corpus, articulando-os ao referencial teórico. Tomamos “enquadramento” como o modo pelo qual a cobertura organiza o tema como problema público: seleciona aspectos, hierarquiza fontes, sugere relações de causalidade e distribui responsabilidades. Com isso, o enquadramento não foi tratado como intenção do veículo, mas como efeito de sentido produzido pela combinação entre vocabulário, exemplos, fontes citadas e soluções propostas, em consonância com a ideia de que os sentidos circulam socialmente no circuito comunicacional e se estabilizam como leituras preferenciais, negociadas ou tensionadas (Hall, 1980), esse viés articula discurso e sentidos possíveis. Essa escolha também permite compreender como as mídias participam da construção de diagnósticos e expectativas sobre a escola, acionando ou recusando leituras simplificadoras, sobretudo em temas atravessados por sensibilidades morais e urgências públicas (Cohen, 1972).

Ao analisar o total representativo de 15 textos, a leitura por frequência dos subtemas permitiu identificar, de forma recorrente, que cada texto recebeu mais de um subtema, de acordo as ênfases da construção narrativa e da ênfase de sentido, a contagem indica presença e combinação, não intensidade ou “peso” explicativo. Ainda assim, a distribuição das ocorrências sinaliza quais gramáticas discursivas foram priorizadas, e quais dimensões normativas e pedagógicas permaneceram laterais ou quase apagadas.

O subtema mais frequente foi S6, *Gestão e implementação*, presente em nove textos. Esse achado indica que a lei foi frequentemente traduzida como problema de procedimento e rotina, isto é, “como fazer funcionar” no cotidiano: guarda do aparelho, fiscalização, comunicação com famílias, organização de intervalos e elaboração de regras internas. Nesses casos, a cobertura foca na regra geral de restrição prevista no Art. 2, mas também produz um efeito de redução do debate ao estabilizar a política como logística escolar. Quando o texto se fixa em protocolos, a norma é apresentada como mera operação administrativa, minimizando dimensões político-pedagógicas fundamentais, como mediação, prevenção, acolhimento e formação, mesmo sendo importantes para compreender a regulação. Por vezes, esse apagamento de aspectos centrais da política pública, que deveria promover o debate sociocultural e mobilizar sensibilidades morais, acaba não recebendo destaque na cobertura jornalística.

Essa ênfase em S6 também ajuda a compreender como o circuito comunicacional pode estabilizar leituras preferenciais. Ao privilegiar fontes administrativas, listas de procedimentos e linguagem de “orientação”, a cobertura favoreceu uma decodificação mais alinhada à ideia de

que o problema se resolve por organização e cumprimento de regras, e menos por debate sobre finalidades educativas, condições de trabalho e processos de formação institucional. As contribuições de Hall (1980) permitem sustentar que a forma de decodificação do tema, marcada por vocabulário técnico e por soluções prontas, tende a estreitar o repertório público de perguntas legítimas sobre a política, reduzindo a visibilidade de alternativas interpretativas e de controvérsias constitutivas da implementação. Em contextos escolares atravessados por sobrecarga de trabalho docente e por poucos espaços de reflexão coletiva, essa estabilização comunicacional pode operar como atalho praticista, ou seja, cumpra-se a lei e não pelo debate sobre a questão pedagógica.

Quando a cobertura transforma uma política de regulação em um problema de implementação imediata, a discussão pública tende a se aproximar de respostas padronizadas e de curto prazo, pouco sensíveis às mediações pedagógicas e às desigualdades que modulam a aplicação da norma, por exemplo, infraestrutura, cultura escolar e condições de trabalho. O enquadramento de “gestão” torna a lei inteligível como ação e oferece um roteiro de operação; todavia, reduz a complexidade do problema e obscurece a dimensão política e institucional, na qual prevenção, acolhimento e formação não são acessórios, mas parte do desenho normativo e do conflito de sentidos que o acompanha. Com isso, a pergunta que se impõe, para nós educadores, não é apenas se a regra “funciona”, mas se o modo como ela circula contribui para aprofundar o debate público sobre infâncias, juventudes e tecnologias digitais.

Em seguida, S1, *Regulação e disciplina*, apareceu em oito textos, configurando um segundo núcleo de recorrência. Em S1, predominou a ênfase na proibição e no controle do uso, com a regra apresentada como solução e a escola descrita como agente de organização e ordenamento, com um papel secundário. À luz do referencial, trata-se de um enquadramento que tende a estabilizar uma leitura preferencial, na qual a complexidade do problema é condensada em um mecanismo único de aplicação, como por exemplo, retirar o aparelho, e os efeitos esperados são apresentados como consequência quase automática, causa melhora de atenção e convivência. Paraíso (2006) aponta que essa narrativa produz uma causalidade simplificada no sentido de produzir estratégias de poder para o controle dos sujeitos, no qual a regra aparece como resposta suficiente para problemas que se constituem em múltiplas instâncias socioculturais e políticas.

Esse movimento é particularmente sensível em temas que mobilizam medo, urgência e proteção, porque a cobertura pode operar como amplificador de soluções rápidas, oferecendo ao público uma resposta de fácil adesão. Em termos analíticos, não se trata de afirmar erro

factual, mas de identificar um efeito de sentido: a promessa de que a proibição produzirá, por si, ordenamento e melhora. Ao aproximar essa dinâmica das contribuições de Cohen (1972), é possível sugerir que S1 se torna terreno fértil para um regime de moralização do problema, no qual o celular é figurado como ameaça central à ordem escolar e a resposta normativa ganha legitimidade por prometer reorganizar a rotina sem enfrentar as mediações que sustentam conflitos, dispersão e sofrimento. A escola, nesse enquadramento, aparece menos como espaço de formação e mais como instância de contenção e policiamento, o que estreita o debate público sobre finalidades educativas e direitos.

Por outro caminho, S3, *Corresponsabilidade e mediação*, apareceu em oito textos e operou um deslocamento relevante: em vez de tratar a lei apenas como regra a ser cumprida, parte da cobertura a apresentou como problema de coordenação institucional, no qual responsabilidades são repartidas entre família, escola, redes de ensino e Estado. Esse subtema revela que a comunicação midiática não é simples “transmissão” do conteúdo, mas arena em que se disputam interpretações sobre o que está em jogo, quem deve agir, que tipo de suporte é necessário e quais prioridades devem orientar a escola. Nesse sentido, S3 reforça a compreensão de que a política não se esgota na norma, porque sua inteligibilidade pública e sua operacionalização dependem de pactos, orientações, recursos e condições concretas de implementação que extrapolam o texto legal e não começam nem terminam na mídia.

A presença de S3 tensiona leituras individualizantes ao deslocar o foco do estudante, ou da família, para um plano institucional de mediação. Esse movimento conversa diretamente com a ideia, em Hall (1980), de que os sentidos de uma política se estabilizam no circuito comunicacional por disputas, negociações e conflitos de leitura. Quando a cobertura codifica a lei como corresponsabilidade, ela pode abrir espaço para uma leitura negociada: reconhece a regra, mas ressalta que sua efetividade exige mediações e arranjos institucionais, em vez de depender apenas de controle e punição. Nesse enquadramento, a escola aparece menos como aparelho de fiscalização e mais como instância que busca produzir acordos, orientar práticas, sustentar rotinas e lidar com tensões do cotidiano, o que recoloca a discussão sobre formação docente, comunicação com famílias e gestão de conflitos, bem como amplia o debate público.

Ao mesmo tempo, o subtema S3 é ambivalente e essa ambivalência se revelou em nossas análises. A corresponsabilização pode operar como reconhecimento de mediações e limites reais da escola, por exemplo, falta de infraestrutura, sobrecarga docente, desigualdades de acesso e heterogeneidade de usos, e, portanto, como crítica a soluções simplificadas. Mas pode também operar como retórica de redistribuição de culpa: amplia o rol de responsáveis sem

explicitar deveres institucionais, suportes e garantias necessárias. Quando isso ocorre, a política corre o risco de recair na culpabilização da comunidade escolar, sobretudo se a implementação se reduz a orientações genéricas, sem ações estruturadas de formação, acolhimento e critérios claros para exceções e direitos. Em outras palavras, sem uma política institucional consistente de implementação, S3 pode se tornar um modo de “diluir” responsabilidades sem enfrentar as condições que produzem o problema que se pretende regular.

O subtema S2, *Proteção e saúde mental*, apareceu em sete textos e introduziu uma gramática de risco e cuidado que possui alta ressonância no debate público, especialmente em famílias e em redes sociais. Nessa linha, a cobertura mobilizou vocabulário protetivo, com referências a sofrimento psíquico, dependência, *cyber* violência e segurança de crianças e jovens, frequentemente apoiadas em exemplos pontuais, alertas e recomendações de conduta. A partir disso, S2 funciona como um enquadramento que reorganiza o problema do celular na escola a partir de uma sensibilidade moral e afetiva: a ênfase recai sobre proteção e ameaça, o que tende a ampliar a aceitabilidade social de medidas restritivas (inclusive em matrizes políticos-pedagógicas de educação divergentes, como as posições progressistas, que nesse caso convergem como aceitação acrítica sobre o banimento do celular), mesmo quando a discussão exigiria distinguir usos, contextos, mediações e condições institucionais.

Esse enquadramento costuma operar por compressão explicativa. Ao associar tecnologia a desfechos complexos, especialmente ligados a saúde, como ansiedade, depressão e piora da convivência, a narrativa frequentemente sugere causalidades diretas entre presença do aparelho e efeitos observáveis. Por essa razão, a análise exige cautela: quando a reportagem se apoia em relatos, opiniões ou menções genéricas a “pesquisas”, o que se coloca não é um diagnóstico empírico do cotidiano escolar, mas o uso público da saúde mental como justificativa normativa para sustentar a regra. Em outras palavras, a cobertura produz uma tradução moral do problema, na qual o dispositivo aparece como vetor de risco, e a lei como resposta protetiva, ainda que os próprios estudos do campo da saúde pública e da educação indiquem heterogeneidade de achados e limites para inferências causais.

Nessa direção, S2 também permite discutir como certos temas se alinham a sensibilidades já disponíveis no horizonte moral, e como isso pode acelerar a circulação de soluções simplificadas. Em acordo com Cohen (1972), a saúde mental pode operar como gatilho de urgência, reforçando uma atmosfera de ameaça e favorecendo respostas normativas imediatas, com menor tolerância ao dissenso e menor espaço para discutir mediação pedagógica, direitos e exceções. Assim, o interesse analítico de S2 não está em confirmar ou

negar riscos, mas em mostrar como a cobertura transforma o debate sobre tecnologia em escola em narrativa protetiva, que tende a moralizar o problema e a estabilizar uma leitura preferencial da política como contenção, mais do que como regulação institucional atravessada por formação, cuidado e práticas educativas.

O subtema *S7, Contestação e conflito*, apareceu em seis textos e explicitou a dimensão agonística da circulação pública da lei. Diferentemente dos enquadramentos que apresentam a norma como solução ou como protocolo, *S7* reuniu divergências e disputas de diagnóstico, com presença de sindicatos, especialistas e vozes que criticaram o banimento simples, recolocando em cena perguntas sobre justificativas mobilizadas, efeitos indesejados e condições de implementação. Neste plano, esse subtema é decisivo porque mostra que a cobertura não opera apenas por estabilização de sentidos, ela também pode abrir fissuras e tornar visível nuances em que a política é atravessada por conflitos de interpretação, interesses e disputas sobre o que deve ser considerado “problema” e “resposta aceitável”.

Em termos de circulação de sentidos, *S7* chama atenção que o circuito comunicacional não é linear. A partir de Hall (1980), é possível ler essas matérias como momentos em que a decodificação dominante, por exemplo, a regra como solução disciplinar, é tensionada por leituras negociadas e, por vezes, oposicionistas. Nessas narrativas, a lei deixa de ser apresentada como consenso técnico e passa a ser tratada como decisão política, que envolve perdas, dilemas e efeitos distribuídos de modo desigual. Isso produz um deslocamento importante: a pergunta deixa de ser apenas “como implementar” e passa a ser “o que está sendo regulado, com quais justificativas, e quem paga o custo da regulação”.

S7 também permite compreender como a contestação pode funcionar como mecanismo de desnaturalização de causalidades superficiais. Ao explicitar conflitos, a cobertura cria espaço para problematizar promessas discursivas de melhora automática da atenção, convivência e aprendizagem, e para recolocar no debate as mediações pedagógicas e institucionais que os enquadramentos mais disciplinares tendem a reduzir. Barros, Silva e Farbiarz (2025) discutem que essa disputa não é apenas sobre ser a favor ou contra, mas sobre quais dados são considerados válidos, quais vozes ganham autoridade e como se distribuem responsabilidades entre Estado, redes, escolas, famílias e estudantes.

Assim, *S7* funciona como marca de fratura na leitura disciplinar e operacional: recoloca o tema no terreno do debate público e que a Lei nº 15.100/2025 circulou como objeto de disputa sobre diagnóstico e solução, e não apenas como norma a ser comunicada e cumprida, isso não quer dizer que sejam favoráveis as tecnologias na escola, mas amplia o foco da dicotomia entre

proibir ou liberar. Essa constatação orienta a etapa seguinte da análise, na qual se examina como, em cada escala de circulação, a contestação aparece, com quais fontes, e que tipo de triangulação com o texto legal é mobilizada para sustentar convergências, deslocamentos e apagamentos.

Os próximos dois subtemas são relevantes para um debate ampliado sobre dispositivos tecnológicos, infâncias e juventudes porque deslocam a discussão do eixo proibir ou liberar para a pergunta sobre condições de uso, direitos e mediações pedagógicas. Em outras palavras, S4 e S5 são os pontos em que a política poderia ser narrada não apenas como contenção, mas como regulação situada: que reconhece diferenças entre níveis de ensino, finalidades educativas, necessidades específicas e garantias de acesso e participação. Mas cabe apontar, ambos tiveram baixa incidência no corpus.

S4, *Exceções pedagógicas*, e S5, *Inclusão, acessibilidade e saúde*, apareceram em apenas dois textos cada. Essa baixa recorrência é, por si, um achado: embora a norma preveja exceções e condições específicas, a cobertura raramente colocou essas dimensões no centro da narrativa. À luz das nossas análises, esse apagamento indica um tipo de enquadramento que privilegia a regra como mensagem principal e rebaixa, ou promove um apagamento das mediações, isto é, aquilo que permitiria pensar a escola como espaço de formação para uso crítico e para competências digitais, e não apenas como instância de controle. Quando S4 não aparece, o debate público tende a perder a distinção entre presença do aparelho e uso pedagógico sob orientação docente, o que empobrece a discussão sobre currículo, linguagem e intencionalidade educativa, temas que, no campo educacional, são decisivos para evitar tanto o determinismo tecnológico quanto a proibição como resposta única.

A baixa incidência de S4, e S5, também pode ser lida em contraste com orientações internacionais que têm insistido em deslocar o debate de uma oposição simples entre proibir e permitir. Em debates recentes, a UNESCO defende que dispositivos, especialmente smartphones, só façam sentido no espaço escolar quando houver finalidade pedagógica intencional, mediação docente e critérios de uso que protejam o direito de aprender, além de alertar para o crescimento global de políticas de restrição e para o risco de respostas que não enfrentem condições de implementação e desigualdades (UNESCO, 2025). Na mesma direção, documentos da OCDE, com base em dados do PISA, têm enfatizado que o problema não se reduz à presença do aparelho, mas envolve mediações em sala, formas de uso, regras reais de aplicação e efeitos dependentes do contexto; inclusive, apontam que, mesmo onde há proibição,

estudantes relatam uso frequente, o que recoloca o tema como regulação institucional e cultura escolar, e não apenas como norma (OCDE, 2024).

Esse contraste ajuda a qualificar essa análise: quando a cobertura reduz S4 e S5 a nota lateral, ela empobrece a compreensão ampla e republicana da política, porque invisibiliza o ponto em que a lei poderia ser discutida como formação para usos críticos e como garantia de direitos, e não apenas como contenção. Nesse ponto, ajuda a problematizar tanto o tecno otimismo, que promete inovação automática, quanto o solucionismo, que transforma problemas educacionais complexos em respostas padronizadas de gestão e controle (Buckingham, 2008; Selwyn, 2017). Do lado da educação, Kenski (2012b), Moran (2015b) e Valente (2005) permitem sustentar que tecnologia, currículo e aprendizagem dependem de intencionalidade pedagógica, mediação e condições institucionais, exatamente o tipo de dimensão que S4 e S5 poderiam tornar mais visível, mas que aparece pouco na cobertura analisada.

No caso de S5, a baixa incidência é ainda mais sensível porque se refere a direitos e garantias. A pouca centralidade de acessibilidade e condições de saúde reduz a visibilidade das assimetrias que atravessam a implementação, isto é, quem depende de recursos digitais para participação, comunicação, apoio e inclusão. Barros, Silva e Farbiarz (2025) defendem que a formação continuada dos docentes em tecnologia é necessária para que possam lidar com essa questão, indo além das restrições e voltando-se para a acessibilidade e mediação pedagógica do uso dos celulares na escola.

Em termos de circulação de sentidos, a quase ausência de S5 favorece uma leitura simplificada da política, inclusive sobre saúde coletiva, e aproxima a cobertura de uma lógica majoritária, que toma a experiência como homogênea e individualizante. Essa propagação homogênea desconsidera contextos locais e pesquisas científicas, traduzindo informações de modo descontextualizado e agravando leituras individualizantes e que culpabilização os sujeitos. O efeito é que dimensões normativas ligadas a direitos tendem a aparecer como exceção marginal, e não como parte estruturante da responsabilidade institucional. Nesse enquadramento, acessibilidade e saúde deixam de operar como critérios organizadores da implementação e passam a figurar como ressalvas laterais, o que reduz a pressão pública por condições concretas para garantir inclusão e cuidado na aplicação da norma.

Como consequência, a lei tende a ser socialmente conhecida como proibição ampla, enquanto o desenho normativo das exceções é reduzido a nota técnica ou apêndice explicativo. Em leitura de decodificação, isso importa porque a forma como o tema é traduzido pela cobertura condiciona o repertório público de compreensão da norma, tornando mais provável a

estabilização de uma leitura preferencial de “banimento absoluto”, ao menos no nível da agenda temática midiática (Hall, 1980). Essa estabilização ocorre mesmo quando o texto legal delimita exceções e aponta responsabilidades institucionais que não se resumem à fiscalização. Em termos analíticos, a baixa frequência de S4 e S5 não é detalhe: ela indica um padrão de apagamento que restringe o debate público sobre infâncias, saúde coletiva, juventudes e tecnologias a uma gramática de controle e responsabilização individual, e reduz a possibilidade de discutir mediação pedagógica, acessibilidade e direitos como dimensões centrais da regulação pública, como tema de saúde coletiva e pública, temas associados as tecnologias (Petta; Ayres; Teixeira, 2021).

S8, *Mercado, inovação e soluções*, apareceu em um único texto, indicando que, no recorte analisado, a narrativa de solução via programas e plataformas não organizou de modo predominante a cobertura inicial. Esse achado importa porque sugere que, nos primeiros meses de vigência, a lei foi publicamente narrada mais como regra, procedimento e proteção do que como oportunidade de modernização tecnológica. Ainda assim, a presença residual de S8 não deve ser tratada como irrelevante: ela sinaliza uma zona de possível reconfiguração discursiva em fases posteriores da implementação, quando a pergunta pública pode se deslocar de “como restringir” para “como gerir” e “como monitorar”, abrindo espaço para a entrada de atores privados como provedores de instrumentos, diagnósticos e pacotes de intervenção por intermédio de plataformas digitais, movimento que já pode ser observado em algumas políticas estaduais e municipais.

Nesse ponto, cabe explicitar o risco de um deslocamento tecnocrático das mediações pedagógicas, visto que a leitura hegemônica da cobertura jornalística priorizou uma despolitização da questão. A crítica ao solucionismo e à racionalidade de gestão em tecnologia educacional chama atenção para o modo como problemas complexos são reformatados como demandas por ferramentas, métricas e protocolos, com promessas de eficácia e controle que tendem a despolitizar o debate sobre finalidades educativas, desigualdades e condições de trabalho. Nessa lógica, a regulação do celular pode se tornar um “mercado de implementação”, no qual plataformas, aplicativos, sistemas de gestão e programas de bem-estar digital passam a disputar legitimidade como resposta, produzindo uma economia da solução que se apresenta como neutra, e que reorganiza decisões curriculares e práticas escolares por critérios de desempenho, conformidade e monitoramento (Buckingham, 2008; Selwyn, 2017).

Assim, mesmo com baixa frequência no corpus, S8 indica um campo aberto para novas disputas discursivas: se a implementação da lei for acompanhada por ofertas de “soluções”

tecnológicas, o debate tende a ser reorientado para o que pode ser comprado, contratado e padronizado, e não para o que precisa ser construído como mediação institucional, formação docente e pactos coletivos. Em termos analíticos, trata-se de acompanhar, nas próximas fases, se a cobertura passa a traduzir a política em linguagem de produto e gestão, e se isso desloca a responsabilidade institucional prevista na norma para um repertório de intervenções terceirizadas que regulam a prática pedagógica por fora do debate público.

Essas análises vistas acima, sobre subtemas e padrões orientam e abrem a próxima etapa da análise. A partir deles, os textos serão discutidos por tipos de enquadramento e por escala de circulação (local, estadual, nacional), para mostrar como a lei foi traduzida em narrativas distintas e como certos subtemas ganham força ou são apagados conforme o veículo e o nível de circulação. Nesse movimento, a triangulação com dispositivos da lei permitirá explicitar, com mais precisão, convergências, deslocamentos e apagamentos na forma como a norma foi narrada na esfera pública, distinguindo quando a cobertura se aproxima do desenho normativo e quando ela simplifica, reorienta ou silencia seus elementos centrais.

A leitura por frequência registrou a presença de cada subtema em cada texto do corpus. Essa contagem não mede intensidade, nem “importância” do subtema no texto, ela indica apenas que o enquadramento apareceu de forma reconhecível na montagem narrativa (fontes, vocabulário, exemplos, soluções propostas). Com base nisso, foi possível comparar padrões entre escalas local, estadual e nacional.

Quadro 2: Frequência dos subtemas por escala

Subtema	Local (4)	Estadual (3)	Nacional (8)	Total (15)
S1 Regulação e disciplina	3	1	4	8
S2 Proteção e saúde mental	1	1	5	7
S3 Corresponsabilidade e mediação	1	2	5	8
S4 Exceções pedagógicas	0	1	1	2
S5 Inclusão, acessibilidade e saúde	0	1	1	2
S6 Gestão e implementação	3	3	3	9
S7 Contestação e conflito	2	0	4	6
S8 Mercado, inovação e soluções	0	0	1	1

Fonte: elaboração dos autores.

A leitura por frequência, segmentada por escala de circulação, revela padrões distintos de tradução pública da Lei nº 15.100/2025. No nível local, predominou a combinação entre gestão de implementação e regulação disciplinar (S6 e S1), o que sugere uma narrativa orientada a rotinas e procedimentos, com baixa centralidade para exceções pedagógicas e garantias de direitos (S4 e S5 ausentes). No nível estadual, a implementação permaneceu central (S6 em todos os textos), mas a corresponsabilidade apareceu com maior recorrência (S3),

aproximando a norma de pactos institucionais e de uma leitura mais regulatória. Já no nível nacional, a cobertura se organizou com maior presença de uma gramática protetiva ligada à saúde mental (S2), combinada com corresponsabilidade (S3) e contestação (S7), configurando um debate mais conflitivo e menos protocolar. Em conjunto, esses padrões sustentam a hipótese de que a circulação pública favoreceu leituras centradas em regra e operacionalização, enquanto exceções, acessibilidade e direitos permaneceram laterais, mesmo quando são dimensões normativas estruturantes.

Diante disso, interpretamos os textos por tipos de enquadramento e por escala de circulação, para mostrar como a lei foi traduzida em arranjos narrativos diferentes. Esse movimento permite observar não apenas “o que aparece”, mas como a cobertura organiza o problema público: quais dimensões ganha centralidade, que causalidades são sugeridas e como se distribuem responsabilidades. Nesse entendimento, os subtemas foram lidos como efeitos de sentido produzidos pela combinação entre vocabulário, fontes e exemplos, e não como evidência de intenção do veículo (Hall, 1980). A seguir, discutimos três agrupamentos.

No nível local, a cobertura se estruturou majoritariamente pela combinação entre S6, *Gestão e implementação*, e S1, *Regulação e disciplina*. Em termos narrativos, a lei apareceu como uma rotina a ser implementada: onde o aparelho fica, quem guarda, como fiscaliza, como comunica às famílias, como organiza os intervalos e quais regras internas devem ser anunciadas. A centralidade desse arranjo produz um deslocamento do debate para o plano operacional, no qual o cumprimento da norma tende a ser apresentado como sinônimo de solução, e o trabalho escolar é narrado como logística e controle.

Quando S1 aparece articulado a S6, torna-se recorrente uma promessa discursiva de ordenamento, associada a atenção e convivência, como se a retirada do aparelho fosse suficiente para reconfigurar problemas que, na prática, atravessam mediações pedagógicas, culturas escolares e condições socioeconômicas e institucionais. Em nosso entendimento, como o corpus analisado é sobre cobertura jornalística, essas promessas precisam ser tratadas como justificativas públicas e expectativas, e não como demonstração de impacto escolar. Nesse ponto, a forma de decodificação do tema tende a estabilizar uma leitura preferencial: a lei é compreendida como regra que “funciona” se for aplicada com disciplina, deixando menos visíveis as perguntas sobre finalidades educativas, critérios de uso pedagógico e desigualdades de implementação (Hall, 1980).

A presença de S7, *Contestação e conflito*, no nível local, funcionaram como variação pontual. Ela aparece quando o texto incorpora divergências ou debate com especialistas, mas,

em geral, sem deslocar o centro narrativo da operacionalização. Assim, mesmo quando há conflito, ele tende a ser enquadrado como disputa de opinião, e não como problema institucional que exige explicitar condições de trabalho, formação e responsabilidades previstas na lei.

Na escala estadual, S6 permaneceu central, mas apareceu com maior articulação a S3, *Corresponsabilidade e mediação*. Aqui, a lei foi narrada com ênfase na rede: orientações, comunicados, recomendações, fiscalização e deveres institucionais. Esse arranjo desloca parcialmente o foco da “culpa do estudante” para um plano organizacional mais amplo, onde escola, famílias, gestão e Estado aparecem como coautores de normas e rotinas. Ao mesmo tempo, S3 pode operar em duas direções: como reconhecimento das mediações necessárias para que a política não se reduza a punição, ou como retórica de responsabilização difusa, quando a repartição de responsabilidades não é acompanhada de condições concretas de implementação.

Um ponto relevante é que S4, *Exceções pedagógicas*, e S5, *Inclusão, acessibilidade e saúde*, aparecem nessa escala como linguagem mais especializada, ancorada no vocabulário normativo e jurídico. Ou seja, exceções e direitos entram no debate, mas tendem a aparecer como cláusulas e garantias, e menos como eixo de problematização pedagógica. O efeito é que S4 e S5 ficam condicionados ao registro institucional, e não se tornam tema de debate público em sentido amplo. Isso ajuda a explicar por que a esfera pública pode estabilizar uma compreensão de proibição ampla, mesmo quando há previsões explícitas de exceções e responsabilidades que vão além da fiscalização.

Na cobertura nacional, emergiu um agrupamento mais visível entre S2, *Proteção e saúde mental*, S3, *Corresponsabilidade e mediação*, e S7, *Contestação e conflito*. Nesse bloco, a lei é narrada como resposta a risco e cuidado, com vocabulário protetivo, e é também disputada por diferentes atores: especialistas, sindicatos, gestores, jornalistas e instituições. Em termos de enquadramento, o problema se desloca do plano estritamente escolar para uma gramática de proteção social, na qual saúde mental, cyber violência e dependência aparecem como justificativas recorrentes. Esse deslocamento não significa, por si, que a cobertura esteja sustentada em dados empíricos ou pesquisas científicas. Com frequência, a narrativa protetiva se apoia em exemplos, relatos e menções genéricas a “pesquisas”, o que indica uma operação típica do debate público: a saúde mental funciona como fundamento normativo para justificar a restrição, e não como diagnóstico do cotidiano escolar.

Esse enquadramento “protetivo” também se articula com sensibilidades morais e pautas tidas como urgências públicas. Quando o risco é narrado como ameaça ampla e imediata, cresce a chance de o debate público operar por respostas rápidas, com pouca atenção às mediações

pedagógicas e às condições concretas de implementação. É nesse ponto que a leitura do pânico moral é útil para interpretar a circulação de certas narrativas, como forma social de organizar medo, urgência e demanda por ordem (Cohen, 1972).

Ao lado desse primeiro agrupamento, apareceu um segundo conjunto na cobertura nacional que combina S1, *Regulação e disciplina*, S6, *Gestão e implementação*, e S2, *Proteção e saúde mental*. Nessa configuração, a norma é divulgada por duas vias simultâneas: a via operacional, que oferece protocolo e regra; e a via protetiva, que oferece justificativa moral. A combinação produz um efeito de reforço: o protocolo aparece como resposta adequada porque é apresentado como proteção. Ao mesmo tempo, como S4 e S5 seguem com baixa centralidade, a discussão pública tende a ficar entre controle e cuidado, sem tornar visível, com a mesma força, o eixo dos direitos, da acessibilidade e do uso pedagógico sob mediação.

Considerações finais

Em conjunto, a leitura por frequência e por tipos de enquadramento sugere que a circulação midiática da Lei nº 15.100/2025 foi organizada principalmente pela operacionalização e disciplina, com destaque para *Gestão e Implementação* (S6) e *Regulação e Disciplina* (S1), tendendo a tornar a lei palatável como rotina escolar e como cumprimento de procedimento, valorizando protocolos, fiscalização e comunicação com famílias, diminuiu-se contudo a discussão com fins educativas para a lógica aplicação da lei.

A *Corresponsabilidade e Mediação* (S3) foi o segundo núcleo e operou um deslocamento parcial da responsabilidade individual para uma política de pactos e decisões coletivas entre escola, família, rede e Estado. Gerando ambivalência entre o reconhecimento das mediações institucionais e a retórica de responsabilização difusa, das condições de trabalho, da infraestrutura e das ações formativas.

A narrativa de *Proteção e Saúde Mental* (S2) também adquiriu centralidade no *corpus* nacional, reorganizando o problema em uma gramática de risco e cuidado, isso indica um uso público da saúde mental como justificativa normativa para a restrição. A lei tende a ser apresentada como resposta a uma ameaça social, reduzindo a tolerância ao dissenso e favorecendo soluções rápidas, com menor atenção a mediações pedagógicas.

Por outro lado, *Exceções e Usos Pedagógicos* (S4) e *Inclusão, Acessibilidade e Saúde* (S5) apareceram com baixa incidência, apesar de serem dimensões estruturantes do texto legal.

Esse apagamento contribui para que a norma seja socialmente conhecida como proibição ampla, enquanto exceções e garantias de direitos circulam como nota secundária.

Temos que destacar que este estudo tem limites coerentes com seu recorte. Ele não mede efeitos da lei no cotidiano escolar, nem infere causalidade entre uso de celulares, aprendizagem e saúde mental. Seu objeto é a forma como a lei se torna visível na esfera pública por meio da cobertura midiática, com foco em convergências, deslocamentos e apagamentos em relação ao texto normativo.

Como desdobramento, recomenda-se ampliar o período de análise, incluir mídias sociais e outros formatos de circulação, e articular estudos empíricos em escolas que examinem como regras internas, exceções, mediações pedagógicas e garantias de direitos se materializam em contextos distintos.

Referências

AGÊNCIA Minas. Escolas estaduais de Minas transformam ambiente escolar após proibição de celulares. **Agência Minas**, 13 mar. 2025. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/escolas-estaduais-de-minas-transformam-ambiente-escolar-apos-proibicao-de-celulares>. Acesso em: 26 maio 2025.

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

BARROS, Fernanda Ribeiro; SILVA, Viviane Euclides; FARBIARZ, Alexandre. O dilema do celular: da proibição à mediação pedagógica e o desafio das competências digitais. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 99-115, 2025. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v30i2p99-115. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/239208>. Acesso em: 21 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ed. 9, p. 3, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/15100.htm. Acesso em: 30 mar. 2026.

BUCKINGHAM, David. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2008.

CNN Brasil. Celulares nas escolas: tire suas dúvidas sobre a proibição dos aparelhos. **CNN Brasil**, 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/celulares-nas-escolas-tire-suas-duvidas-sobre-a-proibicao-dos-aparelhos>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CENTRAL Única dos Trabalhadores. Proibição de celular nas escolas é bem avaliada, mas especialistas veem desafios. **CUT**, 2025. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/proibicao-de-celular-nas-escolas-e-bem-avaliada-mas-especialistas-veem-desafios-ff40>. Acesso em: 15 jun. 2025.

COHEN, Stanley. **Folk devils and moral panics: the creation of the mods and rockers**. London: MacGibbon and Kee, 1972.

G1. Celulares proibidos nas escolas: saiba o que muda na volta às aulas. **G1**, 2025a. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/01/27/celulares-proibidos-nas-escolas-saiba-o-que-muda-na-volta-as-aulas.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2025.

G1. Pesquisa mostra o impacto da proibição do celular nas escolas brasileiras. **G1**, 27 maio 2025b. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/05/27/pesquisa-mostra-o-impacto-da-proibicao-do-celular-nas-escolas-brasileiras.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2025.

HALE, Lauren; GUAN, Stanford. Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: a systematic literature review. **Sleep Medicine Reviews**, v. 21, p. 50-58, 2014. DOI: 10.1016/j.smrv.2014.07.007. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25193149/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

HALL, Stuart. Codificação e decodificação. In: HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 387-404.

INSTITUTO Iris. Celulares nas escolas e a volta às aulas. **IRIS-BH**, fev. 2025. Disponível em: IRIS-BH <https://share.google/33hRMIdD9SuxK3I51>. Acesso em: 15 jun. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012a.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012b.

MINISTÉRIO Público de Minas Gerais. Volta às aulas: lei que limita uso de celular por alunos exige parceria entre família e escola, alertam promotoras de Justiça. **MPMG**, jan. 2025. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/comunicacao/noticias/volta-as-aulas-lei-que-limita-uso-de-celular-por-alunos-exige-parceria-entre-familia-e-escola-alertam-promotoras-de-justica.shtml>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015a.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015b.

ORGANISATION for Economic Co-operation and Development - OCDE. Students, digital devices and success: findings from PISA 2022 results. **OECD**, 2024. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/05/students-digital-devices-and-success_621829ff/9e4c0624-en.pdf. Acesso em: 5 jan. 2026.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 91-115, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100005>. Acesso em: 4 abr. 2025.

PETTA, Helena Lemos; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita; TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. Saúde coletiva e mídia: um diálogo que precisa continuar. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 25, supl. 2, e210569, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/kDn7G3gHYGcyN7YzqtrHtCJ/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SANTOS, Silvan Menezes dos; SILVA DOS SANTOS, Maria Heloise. O fenômeno do tempo de tela sob os olhares da Educação Física: uma revisão da literatura para vislumbrar desafios contemporâneos.

Motrivivência, Florianópolis, v. 36, n. 67, p. 1-22, 2024. DOI: 10.5007/2175-8042.2024.e100680. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/100680>. Acesso em: 3 jan. 2026.

SECRETARIA de Estado de Educação de Minas Gerais. Escolas estaduais de Minas transformam ambiente escolar após proibição de celulares. **SEE-MG**, 2025a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas-estaduais-de-minas-transformam-ambiente-escolar-apos-proibicao-de-celulares/>. Acesso em: 21 maio 2025.

SECRETARIA de Estado de Educação de Minas Gerais. Governo de Minas implementa novas diretrizes para o uso de celulares nas escolas da rede estadual. **SEE-MG**, 2025b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-implementa-novas-diretrizes-para-o-uso-de-celulares-nas-escolas-da-rede-estadual/>. Acesso em: 21 maio 2025.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

STIGLIC, Neza; VINER, Russell M. Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. **BMJ Open**, v. 9, n. 1, e023191, 2019. DOI: 10.1136/bmjopen-2018-023191. Disponível em: <https://bmjopen.bmj.com/content/9/1/e023191>. Acesso em: 30 ago. 2025.

TRIBUNA de Minas. Proibição é a melhor alternativa? Especialistas debatem impactos do uso de celular na escola. **Tribuna de Minas**, out. 2024. Disponível em: <https://share.google/fKwuYIPHEMqspjMt1>. Acesso em: 15 jun. 2025.

UNESCO. **Global education monitoring report 2023: technology in education, a tool on whose terms?** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>. Acesso em: 30 mar. 2025.

UNESCO. To ban or not to ban? Smartphones in school only when they clearly support learning. **UNESCO**, 2025. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/ban-or-not-ban-smartphones-school-only-when-they-clearly-support-learning>. Acesso em: 5 jan. 2026.

UOL. Celular proibido nas escolas: o que muda na prática com nova lei. **UOL Educação**, 13 jan. 2025. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2025/01/13/o-que-muda-lei-proibe-celular-escola.htm>. Acesso em: 15 jun. 2025.

VALENTE, José Armando. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP, 2005.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1455-1475, set./dez. 2007.

Sobre os autores

Natanael Piza João: licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Campus Muzambinho. Desenvolveu estudos na área de Educação Física escolar, com interesse em mídias, tecnologias e práticas pedagógicas.
E-mail: npth106@gmail.com

Robson Donizete dos Santos: licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Campus Muzambinho. Desenvolveu estudos voltados à Educação Física escolar, com interesse

em formação docente, tecnologias e processos educativos.

E-mail: robsondonizette201828@gmail.com

Dimitri Wuo Pereira: doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho, SP, mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu, especialista em Administração Esportiva pela FMU, licenciado em Educação Física pela EEFEUSP e pedagogo pela UNINOVE. É professor visitante do curso de Educação Física do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Campus Muzambinho, atuando na graduação e na pós-graduação. Integra o GEPROFEF, com pesquisa na linha Educação Física e Linguagens na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Desenvolve estudos e atuação docente nas áreas de esportes de aventura, práticas corporais, formação de professores e educação.

E-mail: dimitriwuo141@gmail.com

Arnaldo Sifuentes Leitão: docente do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Campus Muzambinho, onde atua nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e coordena o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, PROEF-IFSULDEMINAS. Doutor em Educação Física pela UNICAMP, mestre em Educação pela UNESP, especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela USP e licenciado em Educação Física pela UNESP, pós-doutorado no PPGEF-UNIVASF. Coordena o PIBID, subprojeto Educação Física, e lidera o GEPROFEF. Desenvolve pesquisas sobre Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, formação de professores, mídias e tecnologias, Educação Física e linguagens, ética, valores e cidadania.

E-mail: arnaldo.leitao@ifsuldeminas.edu.br

Recebido em: 16 jan. 2026

Aprovado em: 29 mar. 2026

Múltiplas linguagens e tecnologias digitais na divulgação científica: o processo formativo de mediadores na perspectiva da alfabetização científica e tecnológica

Multiple languages and digital technologies in science communication: the training process for science communicators from the perspective of scientific and technological literacy

Múltiples lenguajes y tecnologías digitales en la divulgación científica: el proceso de formación de mediadores desde la perspectiva de la alfabetización científica y tecnológica

Juliete Gomes Póss Asano¹

Priscila Carozza Frasson Costa²

Lucken Bueno Lucas³

Resumo: Este estudo investiga a formação de mediadores em divulgação científica a partir da articulação entre literatura e ensino de ciências. O objetivo foi analisar como um processo formativo, fundamentado em relações lúdicas e metafóricas com a obra *O Sítio do Picapau Amarelo*, contribui para o desenvolvimento da alfabetização científica e tecnológica e do senso crítico de participantes do evento *Quintas da Ciência, da UENP*. Trata-se de pesquisa qualitativa, na qual se utilizou a Análise Textual Discursiva aplicada a questionários e à transcrição de reunião. Os resultados indicam três eixos principais da alfabetização científica: o uso de tecnologias digitais no ensino, a problematização ético-social da obra literária para discutir a natureza da ciência e a articulação entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente em espaço não formal. As considerações finais indicam que a integração entre literatura, tecnologias digitais e divulgação científica favorece a formação inicial de mediadores com postura crítica.

Palavras-chave: Alfabetização científica e tecnológica; Espaços não formais; Monteiro Lobato.

Abstract: This study analyzes the training of science communication mediators through the integration of literature and science education. The objective was to examine how a training process, based on playful and metaphorical relationships with the work *O Sítio do Picapau Amarelo*, contributes to scientific and technological literacy and the critical thinking skills of participants in the *Quintas da Ciência event at UENP*. This is a qualitative study using Textual applied to questionnaires and meetings. The results indicate the use of digital technologies, ethical and social problematization, and integration between science, technology, society, and the environment, fostering the critical development of mediators.

Keywords: Scientific and technological literacy; Non-formal settings; Monteiro Lobato.

Resumen: Este estudio investiga la formación de mediadores en divulgación científica a partir de la articulación entre la literatura y la enseñanza de las ciencias. El objetivo fue analizar cómo un proceso formativo, basado en relaciones lúdicas y metafóricas con la obra *O Sítio do Picapau Amarelo*, contribuye al desarrollo de la alfabetización científica y tecnológica y del sentido crítico de los participantes en el evento *Quintas da Ciência de la UENP*. Se trata de una investigación cualitativa, en la que se utilizó el análisis textual discursivo aplicado a cuestionarios y a la transcripción de la reunión. Los resultados indican tres ejes principales de la alfabetización científica: el uso de tecnologías digitales en la enseñanza, la problematización ético-social de la obra literaria para debatir la naturaleza de la

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP

² Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP

³ Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP

ciencia y la articulación entre ciencia, tecnología, sociedad y medio ambiente en un espacio no formal. Las consideraciones finales indican que la integración entre literatura, tecnologías digitales y divulgación científica favorece la formación inicial de mediadores con una postura crítica.

Palabras clave: Alfabetización científica y tecnológica; Espacios no formales; Monteiro Lobato.

Introdução

Diante dos avanços científicos e tecnológicos, intensifica-se a necessidade de promover a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT), entendida como condição fundamental para a leitura crítica do mundo e para o exercício da cidadania (Auler; Delizoicov, 2001; Chassot, 2003). Nesse contexto, a formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e aplicar conhecimentos científicos torna-se uma demanda crescente nos diferentes níveis de ensino.

Entretanto, um desafio recorrente na formação docente consiste em transformar o conhecimento científico acadêmico em uma linguagem acessível, sem comprometer seu rigor (Bueno, 2010; Cunha, 2017). O ensino tradicional, frequentemente baseado na memorização de conceitos, leis e princípios e na transmissão de uma visão dogmática da ciência, mostra-se limitado para a formação de cidadãos críticos (Fourez, 1997; Munford, 2008). Em resposta a essas limitações, os espaços não formais de ensino, como feiras, museus e eventos de divulgação científica, configuram-se como alternativas relevantes, ao oferecerem ambientes mais flexíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Nesses espaços, licenciandos e bacharéis podem exercitar a transposição didática, a adequação da linguagem, a improvisação e o diálogo direto com o público (Marandino, 2008; Ovigli; Freitas, 2009).

É nesse movimento de busca por práticas formativas mais alinhadas às demandas contemporâneas que se insere o evento de extensão Quintas da Ciência da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O evento constitui-se como um espaço formativo não formal voltado à capacitação de graduandos dos cursos de Ciências Biológicas e Agronomia para a prática da divulgação científica. Ao atuarem como mediadores, os estudantes são desafiados a traduzir saberes especializados para diferentes públicos, mobilizando elementos associados à ACT, conforme discutido na literatura (Fourez, 1997; Sasseron; Carvalho, 2011).

Como estratégia para potencializar esse processo formativo e favorecer o engajamento do público, o projeto adotou a obra infantojuvenil *O Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato, como ferramenta de mediação cultural e literária. Essa escolha permite articular elementos lúdicos e conceituais, favorecendo a abordagem de conteúdos científicos de forma dialógica (Groto; Martins, 2015). Ao transitar entre o imaginário popular e o conhecimento científico, a obra contribui para problematizar representações estereotipadas da ciência e do

cientista, promovendo uma compreensão mais reflexiva sobre a natureza da ciência (Silveira, 2013; Groto; Martins, 2015).

Além disso, a articulação entre linguagem literária e científica foi ampliada pelo uso de tecnologias digitais. Durante o evento, os mediadores integraram narrativas do Sítio do Picapau Amarelo ao uso de óculos de realidade virtual para a visualização de planetas do Sistema Solar, bem como à elaboração de mapas interativos e à construção de representações de moléculas e poços de petróleo por meio de impressoras 3D. Essa combinação de diferentes linguagens favorece a aproximação entre o público e os conceitos científicos, ampliando as possibilidades de interação e compreensão.

Considerando esse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar como o processo formativo, estruturado a partir das obras de Monteiro Lobato e articulado ao uso de múltiplas linguagens e tecnologias digitais, contribuiu para o desenvolvimento da ACT e do senso crítico de 19 graduandos que atuaram como mediadores no evento *Quintas da Ciência da UENP*. Busca-se, assim, evidenciar que a integração entre literatura, tecnologias digitais e espaços não formais pode contribuir para a formação inicial de professores e mediadores científicos com maior capacidade reflexiva (Queiroz *et al.*, 2002).

Divulgação científica, mediação em espaços não formais e alfabetização científica: interfaces com múltiplas linguagens e a obra de Monteiro Lobato

Diante dos avanços científicos e tecnológicos, intensifica-se a necessidade de promover a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT), entendida como condição para a leitura crítica do mundo e para o exercício da cidadania (Auler; Delizoicov, 2001; Chassot, 2003). Nesse contexto, a formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e aplicar conhecimentos científicos configura-se como uma demanda crescente nos diferentes níveis de ensino.

No entanto, a formação docente ainda enfrenta desafios relacionados à transformação do conhecimento científico acadêmico em uma linguagem acessível, sem perda de rigor (Bueno, 2010; Cunha, 2017). O ensino tradicional, frequentemente centrado na memorização de conceitos, leis e princípios e na transmissão de uma visão dogmática da ciência, mostra-se limitado para a formação de cidadãos críticos (Fourez, 1997; Munford, 2008). Diante dessas limitações, os espaços não formais de ensino, como feiras, museus e eventos de divulgação científica, emergem como alternativas que possibilitam práticas pedagógicas mais flexíveis. Nesses ambientes, licenciandos e bacharéis têm a oportunidade de desenvolver habilidades

relacionadas à transposição didática, à adequação da linguagem, à improvisação e ao diálogo com diferentes públicos (Marandino, 2008; Ovigli; Freitas, 2009).

Inserido nesse movimento de busca por práticas formativas mais alinhadas às demandas atuais, destaca-se o evento de extensão Quintas da Ciência, promovido pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O evento configura-se como um espaço formativo não formal voltado à capacitação de graduandos dos cursos de Ciências Biológicas e Agronomia para a divulgação científica. Nesse contexto, ao atuarem como mediadores, os estudantes são instigados a traduzir conhecimentos especializados para diferentes públicos, mobilizando elementos associados à ACT (Fourez, 1997; Sasseron; Carvalho, 2011).

Com o intuito de potencializar esse processo formativo e ampliar o engajamento do público, o projeto adotou a obra infantojuvenil *O Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato, como recurso de mediação cultural e literária. Essa estratégia permite articular dimensões lúdicas e conceituais, favorecendo a abordagem de conteúdos científicos de forma dialógica (Groto; Martins, 2015). Ao estabelecer uma ponte entre o imaginário popular e o conhecimento científico, a obra contribui para problematizar representações estereotipadas da ciência e do cientista, promovendo uma compreensão mais reflexiva acerca da natureza da ciência (Silveira, 2013; Groto; Martins, 2015).

Além da linguagem literária, o projeto incorporou o uso de tecnologias digitais como forma de ampliar as possibilidades de mediação. Durante o evento, os mediadores integraram narrativas do *Sítio do Picapau Amarelo* ao uso de recursos como óculos de realidade virtual para a visualização de planetas do Sistema Solar, bem como à elaboração de mapas interativos e à construção de representações de moléculas e poços de petróleo por meio de impressoras 3D. Essa articulação entre diferentes linguagens favorece a aproximação entre o público e os conceitos científicos, ampliando as formas de interação e compreensão.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar como o processo formativo, estruturado a partir das obras de Monteiro Lobato e articulado ao uso de múltiplas linguagens e tecnologias digitais, contribuiu para o desenvolvimento da ACT e do senso crítico de 19 graduandos que atuaram como mediadores no evento Quintas da Ciência da UENP. Busca-se, assim, evidenciar que a integração entre literatura, tecnologias digitais e espaços não formais pode contribuir para a formação inicial de professores e mediadores científicos com maior capacidade reflexiva (Queiroz *et al.*, 2002).

Aspectos metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e natureza analítico-descritiva, cujo foco investigativo recai sobre os processos formativos e a construção de saberes da mediação por futuros professores e divulgadores da ciência. O campo empírico da investigação constituiu-se no percurso formativo de 19 estudantes de graduação (matriculados entre o 1º e o 8º semestre dos cursos de Ciências Biológicas e Agronomia) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Cabe destacar que esses graduandos são integrantes do Programa de Educação Tutorial (PET), uma iniciativa do Governo Federal brasileiro voltada ao fomento de atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação. No escopo desta pesquisa, eles atuaram como mediadores na concepção e execução de 7 Sítios Científicos Temáticos no evento de extensão universitária e divulgação científica denominado *Quintas da Ciência da UENP*.

Para a materialização das atividades, o evento foi estruturado em sete Sítios Científicos Temáticos. A escolha de cada obra e personagem de Monteiro Lobato não ocorreu de forma aleatória, mas foi intencionalmente delineada pelos graduandos para que as características literárias dialogassem diretamente com os conceitos científicos abordados, conforme sistematizado no Quadro 1.

Quadro 1: Relação entre os Sítios Científicos, obras mobilizadas e justificativa dos personagens

Biodiversidade: Personagem <i>Cuca</i> (obra <i>Serões de Dona Benta</i>). Justificativa: A personagem representa o elo com a floresta, facilitando o debate sobre conservação.
Seleção Natural: Personagem <i>Narizinho</i> (obra <i>A Chave do Tamanho</i>). Justificativa: A personagem vivencia transformações de escala que metaforizam a adaptação e a seleção natural.
Paleontologia: Personagem <i>Pedrinho</i> (obra <i>O Poço do Visconde</i>). Justificativa: Seu perfil aventureiro e explorador remete diretamente ao trabalho de campo científico e à escavação de fósseis.
Agroecologia: Personagem <i>Tia Nastácia</i> (obra <i>Histórias de Tia Nastácia</i>). Justificativa: Simboliza o saber popular e a cultura alimentar, conectando-os aos processos de fermentação e cultivo ecológico.
Biologia Celular/Embriologia: Personagem <i>Emília</i> (obra <i>A Reforma da Natureza</i>). Justificativa: Sua curiosidade e ousadia ao realizar 'experimentos genéticos' parodiam as práticas biotecnológicas, levantando questões éticas.
Tecnologia e Inovação: Personagem <i>Visconde de Sabugosa</i> (obra <i>O Poço do Visconde</i>). Justificativa: Representa a racionalidade e o rigor do método empírico na prospecção de petróleo e uso de biocombustíveis.
Astronomia: Personagem <i>Dona Benta</i> (obra <i>Viagem ao Céu</i>). Justificativa: Atua como a mediadora do conhecimento, unindo a fantasia espacial à compreensão astronômica

Fonte: autores

A coleta de dados foi estruturada em duas frentes:

a) Questionários pré-evento: aplicados aos 19 discentes durante a fase de capacitação, visando capturar as concepções iniciais sobre ACT, DC e as estratégias didáticas planejadas para adequar a linguagem científica ao público leigo.

b) Transcrição de reunião coletiva de planejamento: gravação em áudio e transcrição de uma reunião de 1 hora e 30 minutos realizada às vésperas do evento, momento em que os mediadores debatiam dificuldades da transposição didática, a adequação de ferramentas tecnológicas e o desafio de atrelar o conhecimento conceitual às obras lobatianas. Selecionouse esta reunião por representar o ápice das tomadas de decisão pedagógica coletiva antes da interação com o público.

Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2011), organizando unidades de sentido em categorias definidas *a priori* com base na ACT (Sasseron; Carvalho, 2008; 2011). A partir dessas categorias, produziram-se metatextos interpretativos que articulam dados e literatura. Para garantir o anonimato dos participantes, as falas dos mediadores foram identificadas por códigos alfanuméricos constituídos pela primeira e pela segunda consoante de seus nomes.

Resultados e discussões

Para auxiliar na compreensão do percurso analítico evidenciado pela ATD, o Quadro 2 apresenta o cruzamento entre os três eixos estruturantes da ACT (Sasseron; Carvalho, 2011), as obras literárias mobilizadas e a síntese analítica, que atua como um mapa de leitura para as subseções subsequentes, ilustrando o movimento de amadurecimento didático e crítico dos participantes de pesquisa.

Quadro 2: Síntese analítica da articulação entre os Eixos da ACT, e saberes da mediação mobilizados no evento *Quintas da Ciência da UENP*

Eixos da ACT	Síntese Analítica / Foco Formativo
Eixo 1: Compreensão básica de termos e conceitos científicos	Mobilização da Linguagem Gráfica/Visual para romper a abstração de conceitos complexos. Desenvolvimento do atributo da "comunicação" para tornar o saber ensinável ao público leigo.
Eixo 2: Compreensão da Natureza da Ciência (NdC) e fatores ético-políticos	Construção do Senso Crítico . Uso das bizarrices genéticas da personagem Emília e do racismo para desmistificar a visão de uma ciência neutra, linear e salvacionista.
Eixo 3: Entendimento das Relações CTSA e prática social	Formação da Identidade Docente . O espaço não formal atua como laboratório prático ("reflexão-na-ação") superando inseguranças comunicativas e consolidando o "Saber da Mediação".

Fonte: Autores

Eixo 1: a mobilização de múltiplas linguagens e TD na transposição de conceitos científicos

Os dados indicam que os mediadores mobilizaram estratégias de transposição didática, compreendida como a transformação do saber científico em saber ensinável no contexto escolar ou educativo (Chevallard, 1991), ao adaptarem conteúdos acadêmicos à linguagem do público visitante.

Observa-se que os licenciandos demonstraram preocupação com a didática e a objetividade conceitual. O graduando *NL* destaca: *"nós trabalhamos os temas para que fossem mais visíveis e objetivos para que os alunos vissem a importância da biologia em coisas do dia a dia"*. Em complemento, o graduando *MR* afirma: *"Acredito que na parte da apresentação para o público, nós estamos preparados, para apresentar um conteúdo bem didático"*.

Para materializar essa transposição, os mediadores recorreram intencionalmente a múltiplas linguagens, ancorando-se no universo literário de Monteiro Lobato aliado a artefatos visuais e lúdicos. O graduando *DR*, ao planejar o Sítio Temático de Agroecologia e Tecnologia, propôs: *"Explicar de onde vem o açúcar utilizando Tia Nastácia para fazer doces, mostrando na prática as etapas feitas na usina de cana de açúcar e utilizando uma linguagem simples e de fácil compreensão"*.

A utilização da personagem atua como uma ponte cultural que humaniza e contextualiza a ciência. Semelhantemente, a graduanda *MN* planejou o uso de *"ilustrações, jogos e explicações sobre ciência e tecnologia"* aliados a *"analogias com os livros do sítio"*. Tais escolhas demonstram a mobilização do que a literatura classifica como o "saber da mediação",

o qual exige do futuro professor a criatividade para elaborar metáforas, analogias e jogos que tornem os fenômenos inteligíveis no ato pedagógico.

Outro resultado foi a apropriação das possibilidades da TD como recurso didático. Ao responderem aos questionários pré-evento sobre como engajariam os visitantes, o uso de tecnologias emergentes foi evocado como solução didática central. O graduando *GS*, responsável pela estruturação visual de seu Sítio Temático, destacou a inclusão de *"inovações científicas que podemos abordar em meio, como em óculos VR [Realidade Virtual]"*. Ele detalha o planejamento afirmando que a equipe iria confeccionar *"mapas dos biomas brasileiros em 3D, dioramas dos biomas, vamos fazer os vídeos dos biomas para visualizar nos óculos VR"*.

A inserção da Realidade Virtual e da modelagem 3D indica que eles compreenderam que a aprendizagem e a ACT em ciências podem ser potencializadas com a "linguagem gráfica" e visual. Esse resultado dialoga com Lemke (1998) sobre o papel das linguagens visuais.

O conjunto dessas estratégias formativas evidencia o desenvolvimento prático do atributo da comunicação, em consonância com Fourez (1997). Pois, ao se afastarem da linguagem hermética frequentemente associada ao contexto universitário, os estudantes assumiram uma posição de mediação científica, sugerindo a compreensão de que a produção de sentido no ensino de Ciências depende da adequação da linguagem aos diferentes públicos e contextos e de estratégias de ensino.

A construção do senso crítico e a NDC na obra de Lobato

O Eixo 2 da ACT demanda a superação de uma visão de ciência neutra. A análise evidenciou que os mediadores desenvolveram esta percepção ao problematizarem aspectos históricos e sociais da obra. Ao serem questionados sobre quais críticas sociais ou políticas da obra de Lobato pretendiam abordar em seus Sítios Temáticos, os licenciandos e bacharéis demonstraram uma postura ativa frente à contextualização histórica do autor. O graduando *NT*, responsável por um Sítio de Agronomia, destacou a problematização racial intrínseca a algumas personagens: *"Um exemplo de crítica seria de como a Tia Nastácia é tratada às vezes, dela ser negra, algumas falas"*.

Na mesma direção, o graduando *PD* afirmou: *"Pensei em trazer o assunto do racismo"*. Essa problematização deliberada da figura do autor e de suas posições (como o racismo e a eugenia) fornece indícios que os mediadores compreenderam a necessidade de desmistificar a aura de intocabilidade da literatura clássica, entendendo-a como um produto de seu tempo. Ao

operarem esse deslocamento, estendem a mesma perspectiva crítica à Ciência, compreendendo-a como uma construção humana, historicamente situada e socialmente condicionada (Sasseron; Carvalho, 2011).

Além das questões sociopolíticas, a problematização ética da intervenção humana na natureza foi mobilizada pelos mediadores, especialmente a partir da obra *A Reforma da Natureza* (1941)⁴. A obra foi utilizada para discutir implicações éticas da intervenção humana na natureza.

A postura da graduanda reflete a apropriação do Eixo 2 da ACT e alinha-se à premissa de Fourez (1997) de que a alfabetização científica deve capacitar o indivíduo a mensurar riscos e a intervir de forma responsável no meio ambiente. Os estudantes transformaram as bizarrices genéticas criadas por Emília em uma metáfora para criticar o otimismo tecnológico ingênuo e os modelos de produção não sustentáveis, como evidenciado pela fala de outro grupo que apontou a necessidade de debater a *"produção de forma não sustentável, algumas vezes presente (como a queima da cana)"*.

Por meio da ATD desses registros, constata-se que o espaço não formal e a obra literária atuaram como catalisadores do senso crítico. Os mediadores deixaram a posição de meros repetidores de conceitos para assumirem o protagonismo de educadores reflexivos. Eles compreenderam que atuar na DC exige não apenas ensinar o que a ciência *faz*, mas também questionar *a serviço de quem e com quais consequências* ela opera.

Eixo 3: entendimento das relações CTSA, formação da identidade docente e a prática da mediação

Os dados indicam que os mediadores compreenderam a relação entre conhecimento científico e prática social. A análise das interações e registros no planejamento do evento *Quintas da Ciência da UENP* evidenciou que a construção dos Sítios Temáticos foi compreendida por eles como um laboratório prático de desenvolvimento profissional.

O graduando *NL* sintetiza essa percepção de duplo pertencimento (ciência e ensino) ao afirmar: *"foi um processo de crescimento tanto para a gente como biólogos na parte do Bacharelado, como também com a licenciatura, aprender como que a gente vai falar, como que*

⁴ Na obra *A Reforma da Natureza* (1941), de Monteiro Lobato, a personagem Emília atua como uma "cientista" que modifica animais e plantas do Sítio sem critério ético, gerando um profundo caos ecológico. A narrativa é uma crítica contundente ao uso irresponsável e arrogante do conhecimento científico. No contexto do Ensino de Ciências, esse enredo é mobilizado como recurso pedagógico para debater a bioética, os limites da manipulação genética e os impactos da ação humana nas relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA).

a gente vai lidar com as crianças". O relato de *NL* dialoga diretamente com o conceito de "Saber da Mediação", que exige de o mediador ir além do domínio disciplinar para apropriar-se do saber da linguagem e da interação social.

A graduanda *ST* corrobora essa ponte institucional ao refletir sobre a utilidade do projeto: *"essa experiência assim, de trabalhar com algo que a gente também pode levar para eles na escola, quando a gente for fazer o nosso estágio, eu acho que isso vai ser muito especial"*. Essa fala aponta para a premissa teórica de que os museus, feiras e centros de ciências atuam como contextos complementares aos estágios supervisionados. Ao testarem estratégias lúdicas baseadas em Monteiro Lobato com o público rotativo do evento, os licenciandos ganham um repertório didático seguro para a futura atuação em sala de aula.

Outro aspecto encontrado no *corpus* diz respeito à superação de inseguranças e ao desenvolvimento do atributo da comunicação, apontado por Fourez (1997) como pilar da ACT. O espaço não formal de DC apresenta um grau considerável de imprevisibilidade, exigindo que o mediador desenvolva autonomia e reflexão rápida. A graduanda *NT* relatou inicialmente suas tensões: *"Estou meio apreensiva ainda sobre como vai decorrer a feira, pois tenho um grande receio de falar em público, mas estou estudando e me preparando para que dê tudo certo"*. Contudo, o processo de imersão coletiva mitigou essas inseguranças, como aponta o graduando *IB*: *"Eu sinto que a gente está um pouco mais preparado para lidar, né, com isso, principalmente depois da feira das profissões"*. A Feira de Profissões da universidade ocorreu anteriormente, e os estudantes elaboraram apresentações aos visitantes sobre o projeto da Quintas, como parte do processo formativo.

Ao se depararem com o desafio de mediar conceitos ecológicos ou astronômicos a partir de *A Reforma da Natureza* ou *Viagem ao Céu*, os alunos mobilizaram a "reflexão-na-ação". Eles precisaram organizar as informações, prever reações do público e adequar o discurso para garantir que as relações CTSA fizessem sentido para os visitantes.

Portanto, constatou-se que o processo de elaboração dos Sítios Temáticos não serviu apenas para DC ao público visitante, mas operou como um elemento relevante da ACT nos mediadores. O Eixo 3 consolidou-se, de forma indissociável, à formação da identidade profissional dos discentes, unindo o conhecimento técnico das Ciências Biológicas e Agrônômicas ao compromisso social e didático da transposição crítica de saberes.

Considerações finais

Este estudo analisou de que forma a integração da literatura de Monteiro Lobato e o uso de múltiplas linguagens e tecnologias digitais no planejamento e execução de Sítios Temáticos contribuíram para o desenvolvimento da ACT e para a formação crítica de licenciandos e bacharéis atuantes como mediadores no evento *Quintas da Ciência da UENP*.

Os resultados sugerem possibilidades na articulação entre divulgação científica, literatura e tecnologias digitais na formação de mediadores, indicando caminhos para pensar práticas formativas em espaços não formais. Para além da transposição didática, a pesquisa indicou a contribuição da obra de Monteiro Lobato como instrumento de problematização epistemológica e ética. As produções literárias não serviram apenas como pano de fundo ilustrativo, mas permitiram que os mediadores questionassem abertamente a visão estereotipada da ciência, do cientista e de suas consequências. Ao levarem para as exposições debates sobre racismo, eugenia ou intervenção humana descontrolada na natureza, os futuros professores desenvolveram a compreensão da NdC, desmistificando o pressuposto de uma ciência neutra e isolada de seu tempo histórico.

Como limite do estudo, destaca-se o recorte temporal e o número de mediadores, o que não permite generalizações. Além disso, a análise concentrou-se nos planejamentos e nas reflexões expressas nos questionários e na reunião. Investigações futuras poderão acompanhar a atuação dos mediadores durante a execução das próximas edições do evento e os impactos sobre o público visitante.

A experiência do *Quintas da Ciência da UENP* indica que inserir graduandos na mediação de espaços não formais pode ampliar o acesso da comunidade ao saber e, ao mesmo tempo, qualificar aspectos da formação da identidade docente, contribuindo para a formação de mediadores críticos e tecnologicamente preparados para atuar nas demandas da sociedade contemporânea. Questões sobre como essas experiências se articulam com os currículos formais dos cursos de licenciatura e como podem ser institucionalizadas permanecem em aberto para novas pesquisas.

Referências

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2001.

BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. esp., p. 1-12, 2010.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003.

CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 169-186, jan./mar. 2017.

FOUREZ, G. **Alfabetización científica y tecnológica**: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias. Trad. E. G. de Sarría. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1997.

GROTO, S. R.; MARTINS, A. F. P. A literatura de Monteiro Lobato na discussão de questões acerca da natureza da ciência no ensino fundamental. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 390-413, maio/ago. 2015.

LEMKE, J. L. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. *In*: MARTIN, J. R.; VEEL, R. (ed.). **Reading science**: critical and functional perspectives on discourses of science. New York: Routledge, p. 87-113, 1998.

MARANDINO, M. (org.). **Educação em museus**: a mediação em foco. São Paulo: GEENF/FEUSP, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MUNFORD, D. (org.). **Ensino de ciências por investigação – ENCI**: módulo I. Belo Horizonte: UFMG/FAE/Cecimig, 2008.

OVIGLI, D. F. B.; FREITAS, D. Contribuições de um centro de ciências para a formação inicial do professor. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1., 2009, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: UTFPR, p. 693-708, 2009.

QUEIROZ, G. *et al.* Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciências: o caso dos mediadores do Museu de Astronomia e Ciências Afins/Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, maio/ago. 2002.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, dez. 2008.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2011.

SILVEIRA, M. P. **Literatura e ciência**: Monteiro Lobato e o ensino de química. 2013. 297f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação Araucária pelo apoio e financiamento que viabilizaram a realização desta pesquisa. Estendemos nossos agradecimentos ao Programa de Educação Tutorial (PET/MEC), à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e ao GPEFOP – Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação de Professores, pelo apoio institucional e pelo fomento à formação acadêmica dos graduandos envolvidos.

Sobre as autoras e o autor

Juliete Gomes Pós Asano: Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), vinculada à linha de pesquisa Aprendizagem de conteúdos (Inter)disciplinares, Tecnologias e Inovação. Desenvolve pesquisa aplicada com foco na promoção da Alfabetização Científica e Tecnológica no Ensino de Ciências (Vida e Evolução), utilizando espaços não formais de aprendizagem e metáforas da literatura lobatiana. Mestre em Ensino pelo PPGEN/UENP (2019). Possui graduações em Ciências Biológicas (UNIFIO, 2012), Pedagogia (Instituto Alvorada Plus, 2015), Matemática (UNIJALES, 2017) e Educação Física (FCE, 2023). É especialista em diversas áreas com ênfase na prática e inclusão educacional, destacando-se: Ensino de Biologia (UEL, 2019), Inteligência Artificial na Prática (Faculdade Metropolitana, 2024), Educação Digital para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UENP, 2025), além de Educação Ambiental, Educação Especial Inclusiva, Distúrbios de Aprendizagem e Libras. Atua profissionalmente como professora na Escola Municipal Ignez Panichi Hamzé (Cambará-PR) e como docente no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Paraná (IFPR - Campus Jacarezinho). Possui experiência como docente de Biologia, Ciências e Matemática na SEED-PR e como coordenadora pedagógica em Colégio Cívico-Militar. É membro atuante do Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação Profissional (GPEFOP/CNPq) e do Núcleo de Pesquisa em Educação Ambiental (NPEA/CNPq).
E-mail: juliete_poss@hotmail.com

Priscila Carozza Frasson Costa: Possui Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2000), Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2006) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2012). Atualmente é professor associado da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, campus Luiz Meneghel, Bandeirantes-PR. Tem experiência na área de Metodologia e Prática de Ensino de Biologia, estágio supervisionado no ensino médio, onde ministra aulas desde 2003, para o curso de Ciências Biológicas na referida Universidade. Desde 2015 atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino da UENP (PPGEN), como professora da disciplina de Abordagens Metodológicas de Ensino e em disciplinas formativas do professor. Atua como orientadora em nível de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Atua ainda na área de pesquisa em Formação de Professores, Alfabetização Científica, Educação Sexual e Educação Ambiental.
E-mail: priscila@uenp.edu.br

Lucken Bueno Lucas: Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Especialista em Bioética, Mestre e Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PECEM, Bolsas CAPES). Docente efetivo do curso de Ciências Biológicas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da UENP, Campus Cornélio Procópio. Atua desde 2018 como consultor da Área de Ensino, na CAPES, e como avaliador ad hoc do CNPq desde 2022. Lidera o GPEFOP - Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação de Professores, cadastrado no CNPq e autorizado pela UENP. É, também, pesquisador do Grupo PENSA - Pesquisas em Ensino, Aprendizagem e Avaliação Educacional (UENP/CNPq) e do Grupo ECIMTEC - Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia (IFPR - Londrina). Foi coordenador do Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN/UENP) no período 2015-2019, editor-assistente da Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino - REPPE (2016-2020) e membro do Comitê Assessor de Área (CAA - Ciências Humanas) da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e

Tecnológico do Estado do Paraná (2017-2019). Participou como coordenador de Área do PIBID (Ciências e Biologia) nos períodos 2014-2017 e 2018-2019. É responsável técnico do Laboratório de Pesquisa em Ensino e Formação de Professores (LAPEFP) da UENP. É coordenador institucional (UENP) e membro do Comitê Científico do NAPI Rede Paraná Faz Ciência - Clubes de Ciências. É vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado profissionais). É membro do Conselho Editorial e Científico da Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino (REPPE) - ISSN 2526-9542. Desenvolve pesquisas nas Áreas de Axiologia aplicada ao Ensino, Formação de Professores, Avaliação da Aprendizagem, Ensino de Ciências Naturais (Física, Química e Biologia), Divulgação Científica e Educação Científica e Tecnológica em configurações não formais de aprendizagem. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2 (Chamada CNPq N. 04/2021).

E-mail: luckenlucas@uenp.edu.br

Recebido em: 11 nov. 2025

Aprovado em: 21 abr. 2026

Portuguíto: uma abordagem gamificada para aprendizagem da língua portuguesa

Portuguíto: a gamified approach to learning the portuguese language

Portuguíto: un enfoque gamificado para aprender el idioma portugués

Nathan Pereira Tostes¹

Léo Cardoso Mendonça²

Patrícia Pedrosa Botelho³

Ana Cláudia Martins de Souza⁴

Resumo: Este artigo apresenta o desenvolvimento de um projeto educacional e a subsequente implementação do *Portuguíto*, um *software* voltado ao ensino de Língua Portuguesa para estudantes do Ensino Fundamental II, por meio de atividades gamificadas. Fundamentado em metodologias ativas de aprendizagem, o aplicativo integra elementos característicos dos jogos - como pontuação, níveis de progressão e *feedback* em tempo real - com o objetivo de promover maior engajamento e motivação dos discentes. A base teórica que sustenta a proposta compreende os estudos de Alves (2015), no que se refere à gamificação; Pearson (2019), no tocante às especificidades da Geração Z; além de autores como Cunningham (1992), Bass *et al.* (2012), Kruchten, Nord e Ozkaya (2012) e Fowler (2018), cujas contribuições referem-se às boas práticas no desenvolvimento e manutenção de sistemas de *software*.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Software; Metodologias ativas.

Abstract: This article presents the development of an educational project and the subsequent implementation of *Portuguíto*, a software aimed at teaching Portuguese to elementary school students through gamified activities. Based upon active learning methodologies, the application integrates elements characteristic of games - such as scoring, progression levels, and real-time feedback - with the aim of promoting greater engagement and motivation among students. The theoretical basis that supports the proposal includes studies by Alves (2015), regarding gamification; Pearson (2019), regarding the specificities of Generation Z; in addition to authors such as Cunningham (1992), Bass *et al.* (2012), Kruchten, Nord e Ozkaya (2012) and Fowler (2018), whose contributions refer to good practices in the development and maintenance of software systems.

Keywords: Portuguese; Software; Active methodologies.

Resumen: Este artículo presenta el desarrollo de un proyecto educativo y la posterior implementación de *Portuguíto*, un software orientado a la enseñanza del portugués a estudiantes de Educación Primaria II, mediante actividades gamificadas. Basada en metodologías de aprendizaje activo, la aplicación integra elementos característicos de los juegos - como puntuación, niveles de progresión y retroalimentación en tiempo real - con el objetivo de promover una mayor implicación y motivación entre los estudiantes. La base teórica que sustenta la propuesta incluye estudios de Alves (2015), sobre gamificación; Pearson (2019), sobre las especificidades de la Generación Z; además de autores como Cunningham (1992), Bass *et al.* (2012), Kruchten, Nord e Ozkaya (2012) y Fowler (2018), cuyas contribuciones se refieren a buenas prácticas en el desarrollo y mantenimiento de sistemas de software.

Palabras clave: Lengua portuguesa; Software; Metodologías activas.

¹ Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - campus Juiz de Fora

² Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - campus Juiz de Fora

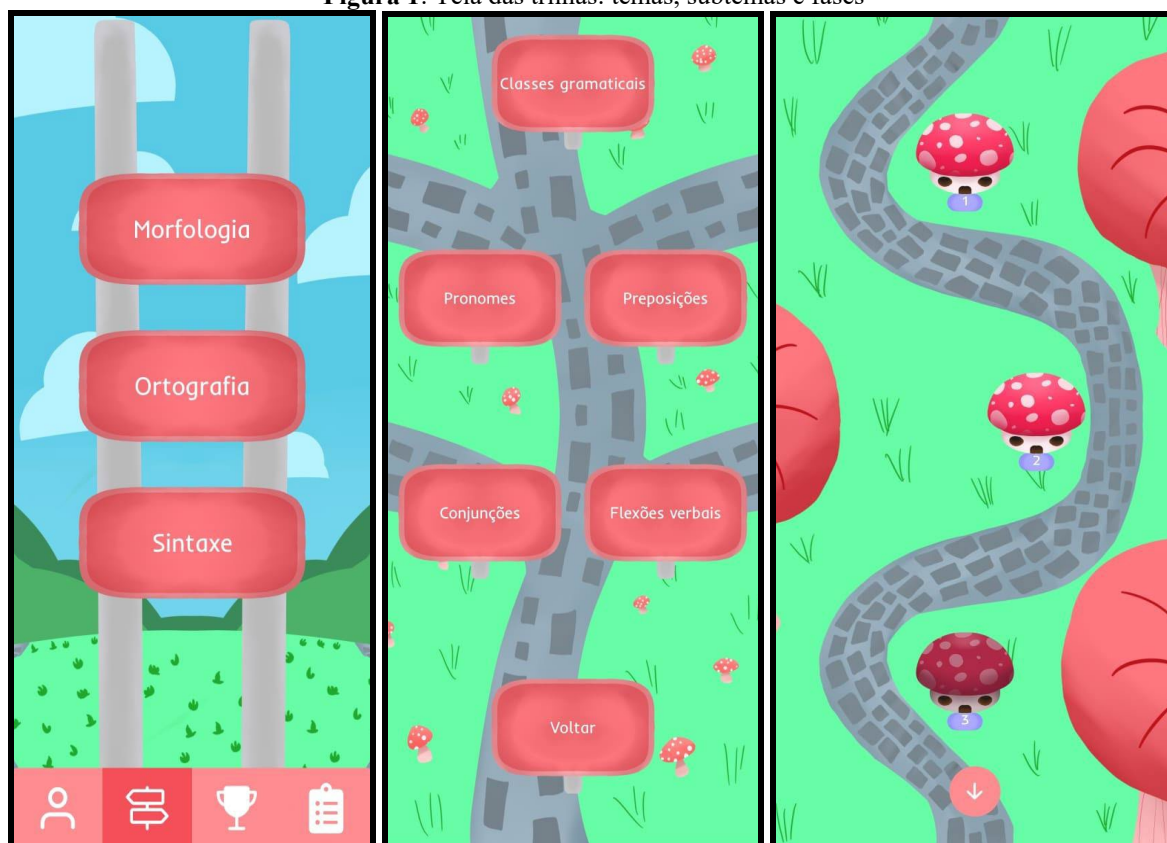
³ Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - campus Juiz de Fora

⁴ Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - campus Juiz de Fora

Introdução

O *Portuguito* é um aplicativo educacional voltado ao ensino de Língua Portuguesa, desenvolvido com o propósito de tornar o processo de aprendizagem mais leve, dinâmico e lúdico, tendo como foco os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental II. A versão inicial da aplicação contemplava duas áreas distintas: uma destinada ao docente, que permitia a criação de listas de exercícios autorais a serem respondidos pelos estudantes, e outra voltada ao discente, que dispunha de uma seção de trilhas temáticas, por meio da qual o aluno podia realizar atividades relacionadas a tópicos específicos da disciplina, com o intuito de consolidar e aprofundar seus conhecimentos.

Figura 1: Tela das trilhas: temas, subtemas e fases



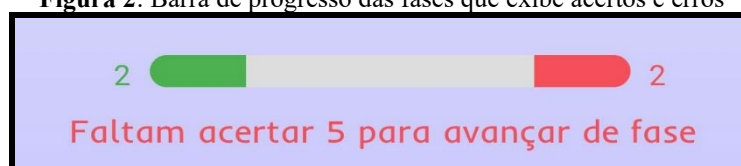
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A versão inicial do aplicativo apresentava um conjunto limitado de funcionalidades, conforme descrito anteriormente, mas ainda continha falhas técnicas e instabilidades que comprometiam a usabilidade e o pleno aproveitamento dos recursos disponíveis. Diante desse cenário, a equipe responsável pelo desenvolvimento *mobile* concentrou seus esforços na identificação e correção dessas inconsistências, que estavam distribuídas em diferentes áreas

do sistema, com o objetivo de aprimorar a experiência do usuário na utilização das funcionalidades já implementadas.

Após a resolução dos entraves técnicos identificados na versão inicial, a etapa seguinte consistiu na implementação de novas funcionalidades previamente planejadas. Dentre elas, destaca-se a introdução da barra de progresso, um recurso didático concebido com o propósito de fornecer ao usuário informações visuais claras sobre seu desempenho ao longo das atividades. Por meio de um *layout* intuitivo, essa funcionalidade visa oferecer *feedback* contínuo ao usuário, permitindo-lhe acompanhar seu avanço nas trilhas temáticas, nas listas de exercícios e nos desafios semanais.

Figura 2: Barra de progresso das fases que exibe acertos e erros

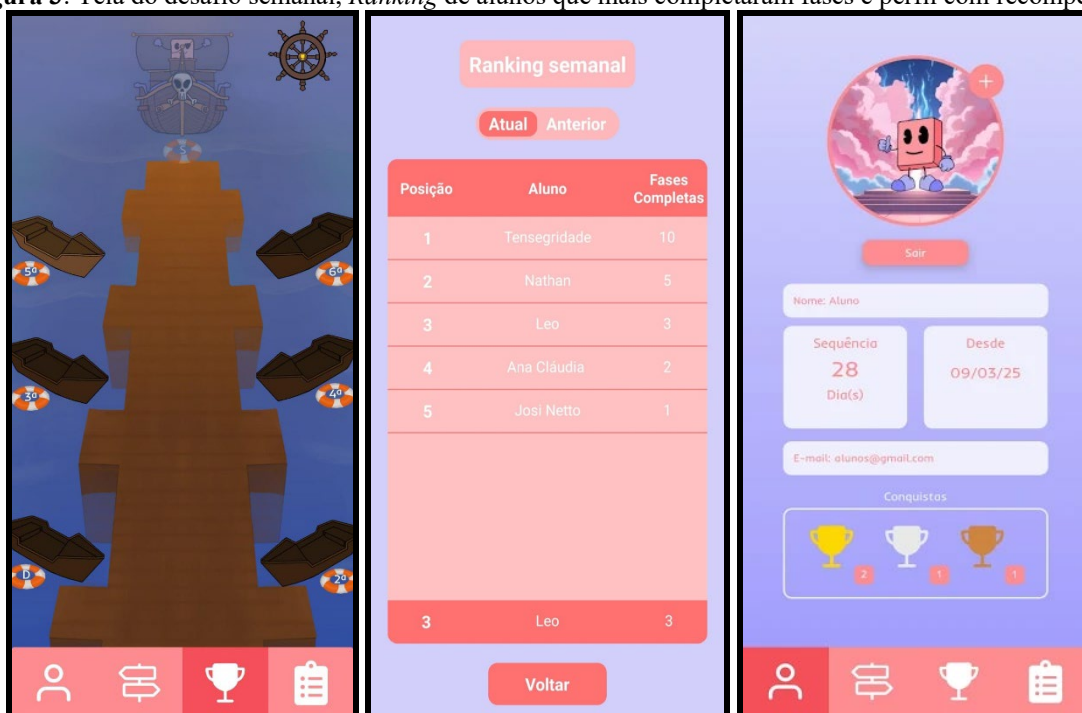


Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Na sequência, os esforços da equipe concentraram-se no aprimoramento dos elementos de gamificação presentes no aplicativo. Nesse contexto, foi desenvolvida uma nova funcionalidade denominada “Desafio Semanal”, estruturada a partir de uma narrativa lúdica com a temática de piratas. As fases desse desafio são desbloqueadas progressivamente ao longo da semana, de acordo com o dia, incentivando a participação contínua dos estudantes. A cada fase concluída, o aluno acumula pontos que o fazem subir no *ranking*. Ao final da semana, o participante que tiver completado o maior número de fases é declarado vencedor, recebendo como recompensa uma conquista digital e uma nova imagem de perfil personalizada.

O sistema de *ranking* permite o acesso aos dados do desafio da semana em curso, bem como aos resultados da semana anterior, apresentando a lista de participantes acompanhada do número de fases concluídas por cada um. Ao selecionar o nome de um usuário, seu perfil é exibido, contendo informações sobre suas conquistas obtidas no aplicativo e a imagem que o representa como jogador.

Figura 3: Tela do desafio semanal, *Ranking* de alunos que mais completaram fases e perfil com recompensas

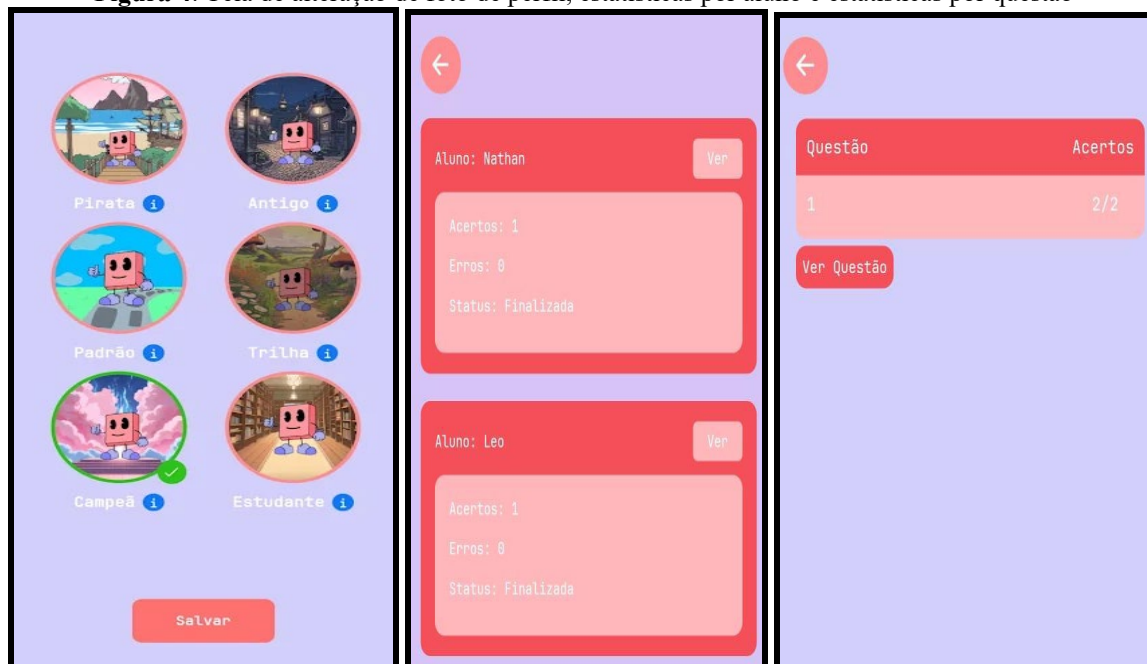


Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A primeira versão do aplicativo revelou a ausência de elementos personalizáveis voltados à experiência do usuário. Com o intuito de tornar a interação mais atrativa e individualizada, foram incorporadas conquistas que são desbloqueadas pelos alunos que completam o maior número de fases no “Desafio Semanal”. Além disso, imagens de perfil adicionais passaram a ser disponibilizadas à medida que o estudante atinge determinados objetivos no sistema, como concluir todas as fases de um subtema ou acertar integralmente as questões de uma lista.

A ausência de *feedback* em relação ao desempenho dos alunos nas listas elaboradas pelos professores revelou-se um entrave significativo, comprometendo a efetividade desse recurso. Para sanar essa limitação, foram implementadas duas novas funcionalidades: a área de acertos por aluno, que informa a quantidade de questões corretamente respondidas por cada discente, e a área de acertos por questão, que permite ao professor visualizar quais itens apresentaram maior ou menor índice de acertos. Essas informações oferecem subsídios relevantes para a análise do desempenho da turma, contribuindo para a tomada de decisões pedagógicas mais embasadas e eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 4: Tela de alteração de foto de perfil, estatísticas por aluno e estatísticas por questão



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Observou-se que o conjunto de funcionalidades disponíveis para o educador era reduzido. Diante disso, realizou-se uma análise criteriosa para identificar o recurso mais adequado a fim de potencializar a eficácia do aplicativo como ferramenta didática. Como resultado, foi concebida e implementada uma nova área destinada ao professor, que possibilita a criação de questões personalizadas, as quais podem ser incorporadas em listas, complementando os itens previamente existentes no sistema. Essa inovação contribuiu para ampliar o grau de customização das listas de exercícios, fortalecendo seu caráter adaptativo às necessidades pedagógicas.

Na criação das questões personalizadas, o professor insere uma imagem por meio de uma URL, redige o enunciado, define quatro alternativas de resposta e indica o gabarito correspondente. Após a elaboração do item, este fica disponível para consulta e pode ser incluído em listas personalizadas, as quais podem ser atribuídas aos alunos para resolução.

A partir do momento em que o aplicativo atingiu um nível satisfatório de desenvolvimento para sua utilização, emergiu um novo desafio: a escassez de *feedbacks* por parte dos usuários. Esse retorno é essencial para a avaliação concreta e fundamentada da eficácia do *Portuguito* enquanto ferramenta de apoio ao ensino de Língua Portuguesa.

Figura 5: Área de criação de questões personalizadas para o professor

A imagem mostra uma interface de usuário com o título "Adicionar Questão" em um fundo roxo claro. Abaixo do título, há cinco campos de entrada de texto, cada um precedido por um rótulo em um botão arredondado de cor rosa: "Enunciado:", "Alternativa 1:", "Alternativa 2:", "Alternativa 3:" e "Alternativa 4:". Os campos de entrada são retângulos brancos com cantos arredondados.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Diante da carência de relatos de experiências de uso, a equipe responsável passou a concentrar esforços em ações estratégicas de divulgação do *software*, com o objetivo de ampliar a adesão de alunos e de professores e incentivar uma participação mais ativa na plataforma. Acredita-se que, por meio de um número maior de usuários engajados, será possível obter percepções mais abrangentes e qualificadas, que subsidiem melhorias contínuas e adequações alinhadas às reais necessidades do público-alvo.

O retorno dos usuários é fundamental para compreender se a experiência proporcionada pelo aplicativo tem sido, de fato, envolvente, intuitiva e motivadora, aspectos diretamente relacionados à eficácia do processo de aprendizagem. A ausência desse tipo de informação dificulta a mensuração precisa do impacto da ferramenta no contexto educacional.

Por fim, destaca-se que a identificação dos pontos críticos de um aplicativo — ou de um projeto de forma mais ampla —, aliada à promoção de uma discussão coletiva, aprofundada e orientada por uma visão sistêmica, é fundamental para garantir que as decisões tomadas pela equipe técnica e pedagógica conduzam a soluções efetivas. Somente por meio desse processo é possível fortalecer os aspectos positivos da aplicação e mitigar eventuais fragilidades que possam comprometer sua funcionalidade, usabilidade e alcance.

Objetivos e metodologia

A discussão em torno dos recursos de gamificação aplicados a *softwares* voltados ao ensino-aprendizagem, como o *Portuguito*, insere-se em um cenário mais amplo, marcado pela crescente incorporação das tecnologias digitais no contexto da educação básica. Tal fenômeno se intensifica em uma sociedade em constante processo de globalização, que impulsiona avanços tecnológicos e demanda transformações nos modelos educacionais tradicionais.

Nesse sentido, Martins (2008) observa que os desafios impostos pela sociedade contemporânea exigem uma reflexão profunda sobre a necessidade de um “educar contemporâneo”, capaz de promover mudanças nos métodos vigentes de ensino. Garcia (2013, p. 26) também destaca que vivemos na “era da tecnologia”, cujos impactos se manifestam de forma significativa em diferentes áreas, inclusive na educação, oferecendo “novas formas de ensinar e aprender”. Essa perspectiva é reforçada por Otto (2016, p. 6), ao afirmar que as tecnologias “têm conquistado espaço nas salas de aula [...] transformando a escola em ambiente atrativo, interessante a todos”.

É nesse contexto que se fundamenta a proposta de gamificação do ensino de Língua Portuguesa por meio do *Portuguito* - projeto de extensão e de pesquisa financiado pelo IF Sudeste MG, campus Juiz de Fora, coordenado pela Prof^a Dr^a Patrícia Pedrosa Botelho, do Núcleo de Línguas e pela Prof^a Ms. Ana Cláudia Martins de Souza, do Núcleo de Informática - partindo do pressuposto de que a inserção de elementos lúdicos e interativos no processo educacional é essencial para a construção de uma educação de qualidade. Tais recursos contribuem para tornar as aulas mais motivadoras, ao mesmo tempo em que promovem o protagonismo discente e a construção autônoma e significativa do conhecimento.

O desenvolvimento da presente proposta foi integralmente fundamentado na teoria da gamificação e nas técnicas que possibilitam a aplicação de dinâmicas características dos jogos em contextos educacionais diversos. De acordo com Karl Kapp (*apud* Alves, 2015, p. 43), a gamificação pode ser compreendida como “a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em *games* para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. Essa perspectiva dialoga com a afirmação de Kenski (2007, p. 46), ao reconhecer que “as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação”.

Desse modo, o *Portuguito* busca materializar os benefícios amplamente apontados em pesquisas sobre a inserção das tecnologias digitais no ambiente educacional. Entre esses

benefícios, destaca-se a potencialidade de tornar o “processo de aprendizagem mais atrativo” (Otto, 2016, p. 6) e de promover a “adaptação das novas tecnologias digitais ao âmbito educacional”, favorecendo alunos, professores e a sociedade como um todo (Souza; Silva, 2020, p. 118). Nessa mesma direção, Almeida (2003) enfatiza que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) possibilitam o acesso rápido a informações atualizadas, o que contribui de maneira significativa para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o *Portuguito* surge com o propósito de proporcionar ao aluno uma experiência lúdica e instigante com a Língua Portuguesa, pautada em desafios e elementos de competição que incentivem o aperfeiçoamento contínuo de seus conhecimentos. A proposta pedagógica do aplicativo busca promover o engajamento discente por meio do uso estratégico da tecnologia, alinhando-se à perspectiva de Garcia (2013, p. 26), segundo a qual, com a inserção das tecnologias, “os alunos sentem-se mais motivados”, assumindo um “papel mais ativo [...] na busca de soluções das suas necessidades”.

As mecânicas de jogos, por sua vez, desempenham papel central nesse processo de engajamento. No *Portuguito*, tais elementos foram incorporados de forma intencional como recurso de gamificação, visando tornar a experiência de aprendizagem mais atrativa e eficaz. Conforme argumenta Vieira (2011), o professor pode utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como facilitadoras na mediação do conhecimento, orientando os alunos a ressignificar saberes, reconstruí-los criticamente e expressá-los por meio de novas linguagens.

Entre os elementos que conferem caráter interativo aos jogos, destacam-se os recursos indicados por Flora Alves (2015), os quais incluem: desafios, sorte, cooperação, competição, *feedback*, aquisição de recursos, recompensas, transações, turnos e estados de vitória. No *Portuguito*, diversos desses elementos já foram incorporados, como o desafio, a competição, o *feedback*, as recompensas e os estados de vitória, os quais se concretizam por meio do “Desafio Semanal”, do sistema de *ranking*, das conquistas desbloqueáveis e dos indicadores de progresso. Outros componentes, como a sorte, a cooperação entre usuários, a aquisição de recursos, as transações e os turnos, encontram-se em fase de concepção e de planejamento, com vistas à sua implementação em versões futuras. A inclusão desses recursos visa ampliar e aprofundar a experiência gamificada, tornando-a ainda mais dinâmica, envolvente e alinhada às práticas contemporâneas de ensino mediado por tecnologias digitais.

O caráter motivador do “Desafio Semanal” reside em sua estrutura, composta por múltiplas fases e uma diversidade de questões que devem ser resolvidas pelos alunos. Cada

fase apresenta um conjunto específico de problemas que demanda raciocínio lógico, aplicação de conteúdos previamente estudados e tomada de decisões, o que contribui para o engajamento contínuo dos estudantes. Esse formato sequencial e progressivo favorece o desenvolvimento da curiosidade e do senso de conquista a cada etapa superada.

Entretanto, a principal dificuldade observada está relacionada ao tempo limitado para a conclusão do desafio, uma vez que todas as fases devem ser realizadas no intervalo de uma semana. Tal exigência pressupõe a adoção de hábitos de organização e disciplina por parte dos discentes — competências fundamentais no processo de aprendizagem, mas que também podem intensificar o grau de complexidade da experiência, especialmente para alunos com dificuldades de gerenciamento de tempo.

O caráter motivador do “Desafio Semanal” está intrinsecamente relacionado à sua estrutura, que contempla múltiplas fases e uma variedade de questões a serem solucionadas pelos alunos. Cada fase configura um conjunto específico de desafios que requerem raciocínio lógico, aplicação de conhecimentos prévios e tomada de decisões, promovendo, assim, o engajamento contínuo dos estudantes. Esse formato sequencial e cumulativo estimula tanto a curiosidade quanto o senso de progresso, reforçando a motivação a cada etapa superada.

Entretanto, a principal dificuldade identificada pelos usuários refere-se à limitação temporal para a execução das atividades, visto que todas as fases devem ser concluídas no prazo de uma semana. Essa exigência demanda dos discentes habilidades de organização e disciplina, atributos fundamentais para o processo de aprendizagem, mas que, ao mesmo tempo, podem tornar a experiência mais exigente e, por vezes, desafiadora para aqueles que ainda não desenvolveram plenamente essas competências.

No que diz respeito à dimensão competitiva do *software*, o *ranking* semanal exerce um papel central na promoção da motivação entre os usuários. Esse sistema de classificação tem por objetivo reconhecer e evidenciar os estudantes com melhor desempenho nas fases do “Desafio Semanal”, destacando aqueles que demonstraram maior dedicação, agilidade e consistência na resolução das atividades propostas. A possibilidade de visualizar seu nome entre os primeiros colocados — ou de identificar o potencial de ascensão no *ranking* — tende a intensificar o engajamento dos alunos com os estudos de Língua Portuguesa, incentivando-os a aprimorar seu desempenho semana após semana.

Tal dinâmica competitiva, quando bem conduzida, configura-se como um estímulo positivo ao aprendizado, favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais relevantes, como foco, persistência e capacidade de superação de metas pessoais. Ademais, a

presença de um sistema de *ranking* pode contribuir para o fortalecimento do senso de pertencimento e valorização dos participantes, sobretudo quando os resultados são compartilhados em contextos escolares, reforçando o reconhecimento do esforço individual e coletivo.

Como parte dos elementos de recompensa incorporados ao aplicativo, foram adicionados novos ícones que permitem ao aluno personalizar seu perfil de acordo com as conquistas obtidas. Tais recompensas são liberadas à medida que o usuário atinge determinados objetivos durante a utilização do *software*, funcionando como incentivo adicional à continuidade do engajamento nas atividades propostas. Esse mecanismo estimula a progressão no uso do aplicativo, despertando o interesse do estudante em alcançar novas metas e ampliar suas personalizações, o que contribui para a manutenção da motivação no processo de aprendizagem gamificado.

Um dos principais recursos de gamificação é o *feedback*, responsável por levar o aluno ao estado de *flow*⁵ e imergi-lo por completo na atividade a partir do retorno de seu progresso. Flora Alves (2015, p. 39) destaca que:

Um dos aspectos do jogo que o torna engajador é a presença do feedback constante. À medida que o jogador avança, ele sabe por meio de instrumentos como pontuação, mudança de fase ou reconhecimento, se está indo bem e o quão próximo ou distante está do resultado desejado (Alves, 2015, p. 39).

O *feedback* constante revela-se fundamental não apenas para manter o engajamento, mas também para sustentar o papel ativo do aluno na construção do próprio conhecimento. Conforme defendem Souza e Silva (2020, p. 118), na perspectiva construtivista, o estudante “deve participar do próprio aprendizado, por meio da experimentação [...] e do desenvolvimento do raciocínio”. Tal visão é corroborada por Serafim e Sousa (2011), que afirmam que, na nova era digital, o aluno deixa de ser um receptor passivo para tornar-se “um ser novo com novas ideias e interações” (p. 23). Em virtude dessa abordagem, os recursos de *feedback* assumem papel estratégico no aplicativo *Portuguito*. A exibição de uma tela que indica, a cada questão, o acerto ou erro do aluno, associada a uma barra de progresso que apresenta a quantidade de acertos e erros, promove uma percepção tangível e consistente do

⁵Conforme descrito pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1990, p. 4): “Quando estamos em fluxo, estamos tão imersos na atividade que nada mais parece importar, e a própria atividade se torna sua recompensa”. Ver em: **Flow: the psychology of optimal experience**. New York: Harper and Row, 1990.

avanço, favorecendo a instrumentalização do aluno para uma participação efetivamente ativa no processo de aprendizagem.

Outro aspecto que ressalta a relevância da experiência gamificada é o elevado engajamento dos jovens no ambiente digital, conforme evidenciado pela pesquisa *Gen Z Expectations* realizada pela Pearson (2019). O estudo revelou que 47% dos jovens entre 10 e 23 anos preferem utilizar aplicativos, YouTube e *games* como ferramentas de estudo, evidenciando uma clara inclinação por abordagens mais interativas e tecnológicas no processo educacional. Esse dado revela a urgência em superar o que Segantini (2014, p. 5) denomina “uma grande barreira do entendimento do uso destas ferramentas como extensão pedagógica”. Nesse sentido, o *Portuguíto*, ao dialogar diretamente com os interesses do público jovem por meio de uma “roupagem mais atraente”, busca responder a essa demanda por inovação educacional. Diferenciando-se de métodos tradicionais frequentemente enfadonhos e desatentos aos interesses da nova geração, o aplicativo está alinhado à concepção de que “as tecnologias oferecem ferramentas que geram maneiras diferentes de ensinar” (Otto, 2016, p. 6).

Adicionalmente, essa abordagem enfatiza que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) não devem ser concebidas como substitutas do ensino tradicional, mas sim como instrumentos mediadores essenciais que facilitam a interação entre aluno, professor e conteúdos escolares. Nesse contexto, o professor desempenha papel central como mediador do processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo do estudante, conforme destacado por Imbernón (2010). No entanto, a eficácia do uso dessas ferramentas está condicionada à superação de desafios estruturais, tais como a formação adequada dos docentes e a infraestrutura tecnológica nas escolas, pois, conforme alerta o relatório PISA (Tokarnia, 2020), o Brasil ainda apresenta carências significativas no acesso a computadores e internet no ambiente escolar.

Resultados e discussão

A prática fundamental no desenvolvimento de um projeto computacional consiste em identificar a funcionalidade menos desenvolvida e otimizada da aplicação — aquela que gera maiores problemas e compromete a experiência do usuário. Conforme argumenta Cunningham (1992), funcionalidades mal implementadas configuram uma “dívida técnica” que, se não mitigada, pode prejudicar significativamente a evolução do projeto. Nesse sentido,

Kruchten, Nord e Ozkaya (2012) enfatizam a importância de priorizar a resolução desses débitos técnicos, a fim de evitar custos crescentes e exponenciais ao longo do ciclo de vida do *software*.

Para evitar a acumulação de débitos funcionais na aplicação, a equipe dedicou o período inicial exclusivamente à correção das funcionalidades que ainda não haviam sido implementadas de forma satisfatória. Essa estratégia consistiu em um retrocesso momentâneo, porém necessário, com o objetivo de garantir, em curto prazo, um progresso mais sólido e sustentável. Diante do contexto, a decisão mais prudente foi priorizar a consolidação e o aprimoramento da base existente, em detrimento da introdução de novas funcionalidades, cuja adição, combinada aos problemas já existentes, poderia comprometer a adesão e o interesse dos usuários pelo *software*.

Com base nessa visão de projeto, a equipe adotou a postura de solucionar todos os problemas existentes no aplicativo antes de considerar a implementação de novas funcionalidades. Inicialmente, as atenções foram direcionadas às vulnerabilidades críticas que tornavam o aplicativo disfuncional, como a persistente mensagem de “lista vazia” exibida mesmo após o usuário sair da área das listas, e as inconsistências presentes no banco de dados relacionadas às questões cadastradas. Em seguida, o foco passou a ser os problemas menos graves, que afetavam a experiência do usuário sem, contudo, comprometer o funcionamento geral do *software*, como a ausência de indicadores de carregamento durante o acesso a recursos, a incompatibilidade da interface em dispositivos com diferentes resoluções e a contagem incorreta da sequência de dias.

Após a correção dos *bugs* e problemas críticos, a equipe dedicou-se também a solucionar questões relacionadas à escalabilidade, fundamentais para o crescimento futuro do aplicativo. Entre as ações realizadas destacam-se a otimização da modelagem dos documentos no banco de dados, a criação de scripts para facilitar a gravação e recuperação de informações, além da modularização do código, visando integrar com maior facilidade os recursos já existentes e os que seriam incorporados posteriormente.

Com esses entraves técnicos superados, abriu-se caminho para a implementação de experiências gamificadas, buscando ampliar a efetividade do *Portuguito* como ferramenta de ensino, sem comprometer a qualidade e a robustez do código. O desenvolvimento de uma *codebase*⁶ escalável é tratado por Fowler em seu livro *Refactoring* de forma que:

⁶*Codebase* é o conjunto completo do código-fonte de um software, abrangendo todos os arquivos, diretórios e bibliotecas que o constituem. Representa a base programática sobre a qual o aplicativo é desenvolvido e aprimorado ao longo do tempo.

[...] a busca por produtividade imediata, sem atenção à qualidade do código, frequentemente resulta em dívida técnica que compromete a eficiência no longo prazo. Funcionalidades robustas, mesmo quando desenvolvidas em um ritmo sustentável, reduzem retrabalho e garantem a estabilidade do projeto (Fowler, 2018, p. 15)⁷.

Fowler (2018) reforça a importância de um desenvolvimento criterioso, que não sacrifique a evolução futura do projeto em função da implementação de novas funcionalidades. Essa filosofia de gerenciamento orientou o desenvolvimento do *Portuguito*, possibilitando uma evolução significativa do aplicativo em um curto espaço de tempo.

Entre as funcionalidades discutidas para aprimorar a experiência do usuário, destacam-se a otimização da navegação entre telas, promovendo maior fluidez, e a implementação de carregamento assíncrono nas interfaces que demandam a renderização de informações provenientes do banco de dados. Essas melhorias visam beneficiar especialmente os usuários que acessam o aplicativo em ambientes com alta latência de conexão à internet.

No que tange às funcionalidades voltadas à gamificação, foram incorporados recursos que ampliam a competitividade entre os usuários e aprimoram o sistema de recompensas — elementos amplamente explorados em jogos contemporâneos, que contribuem para tornar o aplicativo mais atrativo e semelhante a uma experiência lúdica. Dessa forma, as próximas versões do *software* terão como objetivo expandir ainda mais essa dimensão gamificada, promovendo maior engajamento dos estudantes.

A criação de uma nova área *roguelike*⁸ no aplicativo é uma das tentativas de ampliar o trabalho com a gamificação, promovendo, assim, um estilo de jogo bastante popular atualmente e que possui por característica engajar o jogador na tentativa de alcançar marcas cada vez mais difíceis e um sistema de moedas virtuais que são obtidas nas fases e que podem ser gastas para adquirir novos personagens.

O *framework* escolhido para o desenvolvimento do aplicativo foi o *React Native*, uma tecnologia híbrida para dispositivos móveis que permite a criação de um único código executável em diferentes plataformas. Durante o processo, foram enfrentados desafios relacionados à compatibilidade entre telas com diferentes tamanhos e resoluções. O ambiente de execução *Expo*, utilizado para testar o aplicativo, facilitou o desenvolvimento ao eliminar a

⁷“The pursuit of immediate productivity, without attention to code quality, often results in technical debt that compromises long-term efficiency. Robust functionalities, even when developed at a sustainable pace, reduce rework and ensure project stability” (Fowler, 2018, p. 15).

⁸*Roguelike* é um gênero de jogos caracterizado por um progresso baseado em partidas independentes, nas quais a dificuldade aumenta progressivamente a cada rodada. A principal característica desse estilo é a perda total do progresso ao ocorrer a derrota, o que exige do jogador a exploração de diversas estratégias para avançar no jogo.

necessidade de emular dispositivos *Android* por meio do *Android Studio*, que exige alto desempenho de hardware e apresentou limitações nas máquinas utilizadas pela equipe.

Quanto ao armazenamento de dados, utilizamos o *Firebase*, uma tecnologia *BaaS* (*Backend as a Service*), para realizar as operações junto ao banco de dados da aplicação. Essa escolha facilitou o desenvolvimento ao eliminar a necessidade de criar uma infraestrutura própria de *API* (*Application Programming Interface*), permitindo que a equipe concentrasse esforços no consumo e no tratamento dos dados no *frontend*.

Em suma, uma análise aprofundada e a consideração de múltiplas perspectivas são fundamentais na tomada de decisões que impactam o desenvolvimento de um projeto, especialmente ao definir estratégias para a implementação de novas funcionalidades. Conforme destacado em *Software Architecture in Practice*, “todo design de *software* envolve compensações. A escolha de uma arquitetura, ferramenta ou padrão implica renunciar a certas vantagens para priorizar outras, como desempenho, manutenibilidade, escalabilidade ou custo” (Bass; Clements; Kazman, 2012, p. 45)⁹.

Com base nessa perspectiva, concluímos que a abordagem mais adequada para implementar uma funcionalidade é aquela que atinge o resultado mínimo esperado, respeitando o escopo do projeto, os recursos disponíveis e o prazo estabelecido, sem incorrer em qualquer forma de dívida técnica.

Considerações finais

O *Portuguito* demonstra que o uso estratégico da tecnologia pode tornar o aprendizado mais leve, divertido, envolvente e eficaz. Por meio da gamificação, o aplicativo cria um ambiente propício ao engajamento dos alunos, incentivando-os a interagir com o conteúdo de forma dinâmica e estimulante. Dessa maneira, o processo de aprendizagem deixa de ser uma mera obrigação escolar para se tornar uma jornada de descoberta e superação de desafios, promovendo maior retenção e interesse pelos temas abordados.

Entretanto, apesar dos avanços proporcionados pela implementação do *Portuguito*, persistem desafios a serem superados. Barreiras institucionais, como a dificuldade em obter suporte para a distribuição do aplicativo em plataformas oficiais, configuram obstáculos significativos para a ampliação de seu impacto. Além disso, restrições legais, exemplificadas

⁹All software design involves trade-offs. Choosing an architecture, tool, or pattern requires giving up certain advantages to prioritize others, whether it be performance, maintainability, scalability, or cost (Bass; Clements; Kazman, 2012, p. 45).

pela Lei nº 15.100, que proíbe o uso de celulares em ambiente escolar, impõem limitações que podem dificultar a adoção de soluções digitais inovadoras no ensino. Se, por um lado, essa regulamentação busca minimizar distrações, por outro, pode inibir o aproveitamento de ferramentas que facilitam a aprendizagem e tornam o ensino mais acessível para os estudantes da rede pública.

Diante desse cenário, revela-se necessária a promoção de um diálogo aprofundado entre desenvolvedores, educadores, gestores e legisladores, a fim de que o potencial da tecnologia na educação seja explorado de maneira responsável e eficaz. Acredita-se que a educação do século XXI deve adaptar-se às transformações digitais, integrando metodologias inovadoras que atendam às demandas de uma geração cada vez mais conectada. Para tanto, é fundamental que iniciativas como o *Portuguito* recebam apoio e reconhecimento, de modo a garantir sua contínua evolução e contribuição para a construção de um ensino mais interativo, acessível e eficiente.

Nesse sentido, cabe à equipe responsável pela plataforma divulgar amplamente o projeto, promovendo seu uso em um número crescente de escolas e utilizando os *feedbacks* recebidos para aprimorar funcionalidades existentes e desenvolver novas ferramentas.

Por fim, reforça-se que o *Portuguito* não pretende substituir o ensino tradicional, mas atuar como uma ferramenta complementar que dialoga com as novas formas de aprendizado. O futuro da educação está diretamente relacionado à capacidade de adaptação às mudanças tecnológicas, e o *Portuguito* busca demonstrar como a tecnologia pode, efetivamente, enriquecer o processo educacional.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BASS, Len; CLEMENTS, Paul; KAZMAN, Rick. **Software achitecture in practice**. 3. ed. Upper Saddle River: Addison-Wesley, 2012.

CUNNINGHAM, Ward. The wycash portfolio management system. *In*: CONFERENCE ON OBJECT-ORIENTED PROGRAMMING SYSTEMS, LANGUAGES AND APPLICATIONS (OOPSLA). 1992. [**Anais...**]. Vancouver, 1992, [n. p.].

FOWLER, Martin. **Refactoring: improving the design of existing code**. 2. ed. Boston: Addison-Wesley Professional, 2018.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Educação a Distância**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, jan./dez. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KRUCHTEN, Phillippe; NORD, Robert L.; OZKAYA, Ipek. Technical debt: from metaphor to theory and practice. **IEEE Software**, Los Alamitos, v. 29, n. 6, p. 18-21, nov./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/MS.2012.167>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MARTINSI, Maria Cecília. Situando o uso da mídia em contextos educacionais. *In: Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação*. p. 1-5, 2008. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/etapa2_1_situando_usoMidias_Beth.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

OTTO, Patrícia Aparecida. **A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas séries iniciais do ensino fundamental I**. 2016. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PEARSON. **Gen Z expectations**. 2019. Disponível em: <https://valoragregado.com/aprender-em-video-e-com-games-e-realidade-na-geracao-z-aponta-pearson/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SEGANTINI, Jesus Henrique. **O uso das tecnologias na sala de aula como ferramenta pedagógica e seus reflexos no campo**. 2014. 32f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Foz do Iguaçu, 2014.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. *In: SOUSA, Robson P.; MOITA, Filomena M.; CARVALHO, Ana B. (org.): Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: Eduepb, 2011, p. 17-48.

SOUZA, Jeandra Dias de; SILVA, Kleber Kroll de Azevedo. **Tecnologias digitais em sala de aula: contribuições pedagógicas e para a cidadania**. Natal: Faculdade Metropolitana Norte-Rio-Grandense, 2020.

TOKARNIA, Mariana. Brasil tem em média menos de 1 computador para 4 alunos de 15 anos. 29 de setembro de 2020. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-tem-em-media-menos-de-1-computador-para-4-alunos-de-15-anos>. Acesso em: 21 out. 2020.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. **Formoso**, Univasf, v. 10, p. 66-72, 2011.

Sobre as autoras e os autores

Nathan Pereira Tostes: Graduando em Ciências da Computação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Desenvolvedor backend especialista em desenvolvimento backend, trabalhando, principalmente,

com Java, Spring Boot, SQL, Git, Linux e AWS. Atualmente, atua como estagiário backend, já tendo trabalhado como bolsista CNPq em projeto de desenvolvimento mobile em React Native e como monitor voluntário na disciplina de algoritmos.

E-mail: nathanpt777@gmail.com

Léo Cardoso Mendonça: Atualmente, graduando em Sistemas de Informação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Fez curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Campus Juiz de Fora. Foi bolsista de IC – CNPq – do projeto de pesquisa "Portuguito", voltado ao desenvolvimento de um software educacional com o objetivo de auxiliar alunos do ensino fundamental no aprendizado da Língua Portuguesa.

E-mail: mendoncal717@gmail.com

Patrícia Pedrosa Botelho: Pós-doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2015), doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (2013), mestre em Estudos de Literatura pela PUC-Rio (2008) e licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Viçosa (2006). É professora titular de Língua Portuguesa/Literaturas e de Língua Inglesa no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (campus Juiz de Fora), onde atua desde 2010, bem como docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Juiz de Fora desde 2017. Possui experiência consolidada em Educação a Distância, abrangendo atividades de docência e de coordenação de cursos. Integra a Comissão de Avaliação Externa de Autorização e Credenciamento de Cursos de Ensino Superior do INEP/MEC e colabora com o CAEd/UFJF na elaboração, revisão e análise de itens avaliativos. Desenvolve pesquisas e orienta trabalhos acadêmicos nas áreas de letramento literário, ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, além de práticas pedagógicas voltadas aos anos iniciais e finais da educação básica.

E-mail: patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br

Ana Cláudia Martins de Souza: Mestre em Ciência da Computação (2019) e graduada em Ciência da Computação (2009) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tendo experiência profissional na área de Ciência da Computação, com ênfase em qualidade de software. Atuando como professora desde 2011, com áreas relacionadas a Redes de Computadores, Hardware, Algoritmos, Orientação a Objetos e Desenvolvimento Web. Atualmente, atua como Professora EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Juiz de Fora.

E-mail: anaclaudia.souza@ifsudestemg.edu.br

Recebido em: 26 fev. 2026

Aprovado em: 12 abr. 2026

Metodologias ativas no ensino de argumentação: uma experiência de recomposição da aprendizagem no ensino fundamental

Active methodologies in argumentation teaching: a learning recovery experience in lower secondary education

Metodologías activas en la enseñanza de la argumentación: una experiencia de recomposición del aprendizaje en la educación secundaria básica

Jaqueline Cerezoli¹

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa-ação qualitativa realizada no componente Recomposição da Aprendizagem em Língua Portuguesa com 26 estudantes do 9º ano de uma escola pública do litoral do Paraná. A intervenção focalizou a leitura argumentativa, com ênfase na identificação da relação entre tese e argumentos. O estudo articulou metodologias ativas, aprendizagem significativa, letramento crítico e multiletramentos. A análise de produções discentes, observações e diário de campo apontou avanços na compreensão das formas argumentativas. Os achados indicam que a leitura crítica demanda mediação contínua, escuta atenta e práticas sensíveis ao contexto escolar.

Palavras-chave: Leitura argumentativa; Metodologias ativas; Recomposição da aprendizagem.

Abstract: This article presents results of a qualitative action-research study carried out in a Portuguese Language Learning Recovery class with 26 ninth-grade students from a public school on the coast of Paraná, Brazil. The intervention focused on argumentative reading, especially on identifying the relationship between thesis and supporting arguments. The study combined active methodologies, meaningful learning, critical literacy, and multiliteracies. Analysis of student productions, classroom observations, and field notes showed progress in understanding argumentative structures. The findings indicate that critical reading depends on continuous mediation, attentive listening, and practices sensitive to the school context.

Keywords: Argumentative reading; Active methodologies; Learning recovery.

Resumen: Este artículo presenta resultados de una investigación-acción cualitativa desarrollada en el componente de Recomposición del Aprendizaje en Lengua Portuguesa con 26 estudiantes de noveno año de una escuela pública del litoral de Paraná, Brasil. La intervención se centró en la lectura argumentativa, con énfasis en la identificación de la relación entre tesis y argumentos. El estudio articuló metodologías activas, aprendizaje significativo, letramento crítico y multiletramentos. El análisis de producciones estudiantiles, observaciones y diario de campo mostró avances en la comprensión de las estructuras argumentativas. Los hallazgos indican que la lectura crítica requiere mediación continua, escucha atenta y prácticas sensibles al contexto escolar.

Palabras clave: Lectura argumentativa; Metodologías activas; Recomposición del aprendizaje.

Introdução

A consolidação da competência leitora na etapa final do Ensino Fundamental enfrenta, de modo recorrente, a dificuldade dos estudantes em distinguir a tese dos argumentos que a sustentam. Dados de avaliações nacionais, como o SAEB (INEP, 2023), e estudos sobre práticas

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

de linguagem (Koch; Elias, 2018) indicam problemas frequentes na identificação de ideias centrais e na compreensão das justificativas mobilizadas nos textos.

No contexto pós-pandemia, essas fragilidades se intensificaram, tornando necessárias ações planejadas de recomposição da aprendizagem. Esse processo ultrapassa a simples retomada de conteúdos, pois envolve reconstruir vínculos com a linguagem e com o conhecimento (Brasil, 2021; Brasil, 2025), especialmente em trajetórias marcadas por interrupções. No ensino de Língua Portuguesa, isso implica deslocar práticas centradas na repetição para favorecer leitura e escrita como práticas sociais significativas. Contudo, tal mudança depende não apenas de decisões metodológicas, mas também de condições institucionais e formativas nem sempre asseguradas. É nesse cenário que a proposta se insere, reconhecendo limites e possibilidades do uso de metodologias ativas em contextos de heterogeneidade e recomposição.

A pesquisa se ancora na Linguística Aplicada crítica (Pennycook, 2001), compreendendo a linguagem como prática social, e dialoga com o letramento crítico (Kleiman, 2013; Janks, 2013) e com os multiletramentos (Rojo, 2012, 2013), que enfatizam a pluralidade de linguagens e modos de significação dos textos contemporâneos. Nessa perspectiva, a argumentação integra o processo de letramento e participa da formação cidadã.

As intervenções foram realizadas com uma turma de 9º ano da rede pública no litoral do Paraná, no componente de Recomposição de Língua Portuguesa, e organizadas em duas etapas articuladas. Na primeira, trabalhou-se a visualização da estrutura argumentativa por meio de leitura orientada, da técnica pinte o texto para marcar tese e argumentos (Ben-Yehudah; Eshet-Alkalai, 2018), de questões interpretativas e da elaboração de mapas mentais para organizar ideias centrais (Willis; Miertschin, 2006). Na segunda, aprofundou-se a análise com base nos níveis de leitura propostos por Solé (1998), literal, inferencial e crítica, além da rotina 3-2-1 (Alsamadani, 2011), em que os estudantes registram três aprendizagens, duas ideias centrais e uma dúvida. As atividades buscaram promover leitura crítica e ampliar a autonomia na compreensão e avaliação de argumentos.

Ao compreender a argumentação como prática discursiva que articula linguagem, leitura e posicionamento, o estudo contribui para refletir sobre o papel da escola na formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir no mundo. Para isso, discute caminhos metodológicos que fortalecem a consciência discursiva dos estudantes diante das demandas de recomposição.

O trabalho assume o formato de pesquisa-ação qualitativa, na qual a professora pesquisadora planeja, executa e analisa intervenções orientadas pelo letramento crítico e por

metodologias ativas. Conforme Thiollent (2011), essa abordagem favorece a docência reflexiva ao articular ação e análise para a transformação das práticas pedagógicas. Assim, a pesquisa problematiza procedimentos capazes de sustentar o desenvolvimento da consciência discursiva em contextos de recomposição.

Diante desse quadro, a investigação se orienta pela seguinte questão: de que modo estratégias baseadas em metodologias ativas podem contribuir para o desenvolvimento da leitura argumentativa, com ênfase no reconhecimento da relação entre tese e argumentos, em turmas de 9º ano no contexto de recomposição da aprendizagem.

Perspectivas teóricas sobre argumentação, letramento e ensino

Este estudo compreende o ensino da argumentação como prática discursiva, social e formativa. Ao abordar a relação entre tese e argumentos em textos de opinião, parte-se do pressuposto de que essa competência exige um enquadramento teórico que articule a Linguística Aplicada crítica, os estudos de letramento e propostas didáticas baseadas na participação e na reflexão.

Nessa perspectiva, a argumentação, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), configura-se como atividade discursiva orientada à adesão do interlocutor, sustentada por valores e referências compartilhadas. Tal concepção desloca a argumentação da lógica formal para o campo das práticas sociais, favorecendo sua apropriação em projetos educativos comprometidos com o diálogo e com a formação cidadã. No contexto escolar, ensinar a argumentar não se limita à apresentação de esquemas fixos, mas envolve criar condições para que os estudantes sustentem pontos de vista com razões e reconheçam a pluralidade de posicionamentos.

Embora o letramento crítico proponha práticas de caráter emancipatório, a recomposição da aprendizagem exige adequações às condições concretas de ensino, marcadas por tempo limitado e heterogeneidade das turmas. Nessa direção, a argumentação, entendida como ação linguística situada (Koch; Elias, 2018), mobiliza dimensões cognitivas, linguísticas e sociais. Formular e sustentar uma tese depende do uso consciente de conectores, modalizadores e operadores argumentativos, o que torna relevante o ensino explícito desses recursos para a formação discursiva e crítica.

Dolz e Schneuwly (2004) reforçam essa compreensão ao indicarem que cada gênero textual mobiliza uma organização própria do raciocínio, o que demanda práticas pedagógicas

voltadas à compreensão da estrutura composicional e da função comunicativa dos textos argumentativos. Assim, ensinar a argumentar implica ir além da reprodução de modelos, propondo atividades que levem os estudantes a examinar relações internas entre ideias e efeitos de sentido.

No campo dos letramentos, Kleiman (2013), Street (1984) e Janks (2013) defendem leitura e escrita como práticas sociais situadas, atravessadas por relações de poder, valores culturais e finalidades específicas. Formar leitores críticos requer experiências que articulem interpretação, posicionamento e responsabilidade discursiva, de modo que a argumentação não se restrinja a um conteúdo isolado, mas atue como eixo transversal da formação.

A proposta dialoga ainda com Rojo (2012, 2013), ao reconhecer que textos contemporâneos demandam competências de leitura relacionadas a múltiplas linguagens e modos de significação. A incorporação dos multiletramentos ao ensino da argumentação amplia a análise ao considerar, além do verbal, recursos visuais, digitais e interativos.

Diante dos impactos da pandemia sobre a continuidade dos processos escolares, a recomposição da aprendizagem passou a ser entendida como necessidade urgente. Documentos orientadores defendem que ela ultrapasse a recuperação de conteúdos e se concentre na reconstrução de vínculos entre sujeitos, conhecimento e linguagem (Brasil, 2021; Brasil, 2025). No trabalho com leitura e escrita, isso implica criar situações que retomem participação, escuta e autoria como dimensões centrais.

A aprendizagem como prática ativa e problematizadora, em Freire (2020) e Moran (2015), valoriza o protagonismo discente e a escuta como base do engajamento, embora sua implementação enfrente limites relacionados ao tempo, à formação continuada e às condições estruturais. A aprendizagem significativa (Novak; Gowin, 1984) também orienta o planejamento pedagógico, mas exige mediações mais complexas, sobretudo em contextos de recomposição. Neste estudo, essas referências funcionam como pontos de partida, sempre articuladas à prática concreta. A abordagem metodológica vincula-se à pesquisa docente, que concebe o professor como sujeito reflexivo (Lüdke; André, 1986), capaz de produzir conhecimento a partir da própria prática, da escuta dos participantes e da análise crítica das ações desenvolvidas, em articulação com processos de formação e transformação do trabalho pedagógico (Thiollent, 2011; Martins; Duarte, 2010).

Com base nesses fundamentos, o estudo aproxima teoria e prática ao propor intervenções voltadas ao aprimoramento da leitura argumentativa, entendendo a linguagem como meio de reflexão, diálogo e construção compartilhada de sentidos. As atividades

favorecem a leitura crítica e incentivam os estudantes a interpretar, argumentar e posicionar-se com base em saberes linguísticos e sociais, reafirmando a escola como espaço de formação discursiva e de construção coletiva do conhecimento.

Apesar do potencial das metodologias ativas para ampliar participação e protagonismo, sua adoção em contextos reais de ensino encontra obstáculos que precisam ser considerados. Em escolas públicas marcadas por desigualdades, turmas heterogêneas e descontinuidades formativas, essas abordagens exigem mediações permanentes e ajustes contínuos. A escassez de tempo e recursos e, em alguns casos, a resistência profissional podem dificultar a consolidação das práticas. Enfrentar essas tensões integra o trabalho docente e requer atenção à realidade institucional, abertura ao diálogo e adequação das propostas às condições de cada turma.

Estratégias de investigação e intervenção pedagógica

Este estudo insere-se no campo da pesquisa-ação de abordagem qualitativa, delineada como estudo de caso único (Yin, 2015), e foi desenvolvido com uma turma do 9º ano de uma escola pública do litoral do Paraná. A opção pela pesquisa-ação fundamenta-se em Thiollent (2011), que a define como intervenção planejada do pesquisador no campo social do qual participa, articulando compreensão e transformação da realidade. Nesse sentido, o trabalho integra prática e reflexão crítica, reconhecendo o professor como sujeito ativo da investigação e comprometido com a melhoria das práticas pedagógicas e com a escuta dos participantes.

A abordagem qualitativa e situada justifica-se pela necessidade de compreender a aprendizagem da argumentação a partir das práticas de sala de aula, dos sentidos construídos pelos alunos e das mediações docentes. Conforme Lüdke e André (1986), a escola constitui um campo legítimo de investigação, no qual o professor atua como sujeito reflexivo, articulando experiência e análise.

A turma participante foi composta por 26 estudantes, com idades entre 13 e 15 anos. As intervenções ocorreram ao longo de cinco aulas, distribuídas entre o primeiro e o segundo trimestres de 2025, em momentos não sequenciais. A proposta organizou-se em duas etapas complementares, a partir de dificuldades identificadas em avaliações diagnósticas anteriores à Prova SAEB, especialmente no descritor D08, referente à relação entre tese e argumentos em textos opinativos.

A primeira etapa concentrou-se na explicitação da estrutura argumentativa, por meio de leitura orientada, mapas mentais, marcação textual e debates, buscando tornar mais visível a relação entre tese e argumentos. Essas ações dialogaram com a aprendizagem significativa (Novak; Gowin, 1984) e com a leitura como prática social (Koch; Elias, 2018), aproximando a análise textual da experiência dos estudantes. Na segunda etapa, aprofundou-se a leitura com base nos níveis literal, inferencial e crítico propostos por Solé (1998) e na rotina 3-2-1 (Alsamadani, 2011), em que os alunos registram três aprendizados, duas ideias principais e uma dúvida. O detalhamento das atividades será apresentado na seção de análise.

Para a análise, mobilizaram-se quatro fontes de dados: produções dos estudantes, observações de aula registradas em diário de campo, diário reflexivo da professora pesquisadora e relatórios de provas diagnósticas simuladas disponibilizados pela plataforma CAEd. A análise seguiu uma abordagem qualitativa, orientada por temas emergentes dos registros, com atenção à identificação da tese, à relação entre tese e argumentos e à coerência das ideias. O cotejamento entre produções, observações e avaliações possibilitou acompanhar o percurso de aprendizagem e as mudanças nos modos de ler e participar das aulas

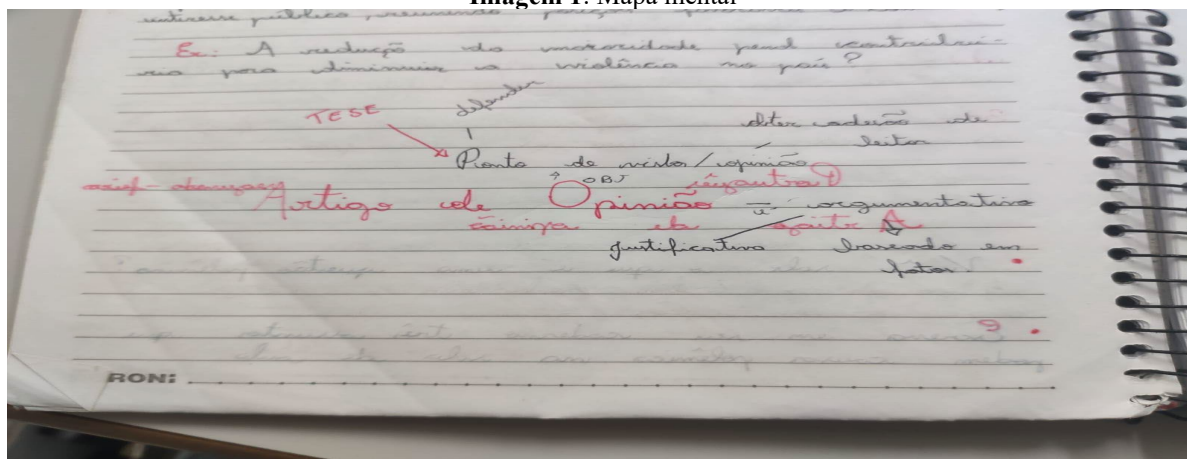
Resultados e discussão: trajetórias de intervenção e exame da leitura argumentativa

Leitura dos achados e apresentação da primeira etapa: mediação de leitura e identificação de tese e argumentos

Aula 1: Debate orientado e elaboração do mapa mental coletivo

A primeira intervenção teve como objetivo mobilizar conhecimentos prévios e introduzir a organização argumentativa a partir de situações-problema do cotidiano escolar. Os estudantes se posicionaram sobre temas como uso de celular em sala, uniforme e convivência entre colegas, iniciando um processo de reflexão na perspectiva de Freire (2020). A partir das contribuições da turma, foi construído no quadro um mapa mental coletivo, no qual se organizaram a tese e os argumentos favoráveis e contrários. Esse recurso visual favoreceu a compreensão da lógica argumentativa e evidenciou que a opinião se fortalece quando sustentada por razões consistentes, em consonância com o descritor D08 do SAEB. Em seguida, a reprodução individual do mapa mental, com adaptações e justificativas próprias, contribuiu para consolidar a aprendizagem e estimular a autoria

Imagem 1: Mapa mental



Fonte: Dados da pesquisa

Essa prática reforça a necessidade de explicitar a articulação entre tese, argumentos e finalidade discursiva (Dolz; Schneuwly, 2004) e dialoga com a compreensão da argumentação como ação linguística orientada à adesão do interlocutor (Koch; Elias, 2018). O uso do mapa mental permitiu aos estudantes representar graficamente a estrutura do raciocínio (Willis; Miertschin, 2006), favorecendo a aprendizagem significativa (Novak; Gowin, 1984) e ampliando a consciência metacognitiva sobre a construção de justificativas coerentes. Ao reconhecer essas relações, os alunos iniciam um percurso de letramento crítico, tornando-se mais aptos a analisar discursos e a posicionar-se diante deles (Kleiman, 2013; Janks, 2013)

Aula 2, leitura guiada e construção coletiva de respostas: o dilema da escolha profissional

A segunda intervenção teve como foco o desenvolvimento da identificação de tese e argumentos em textos opinativos, a partir do artigo O dilema da escolha profissional, de Carolina Martins. Por dialogar com a realidade dos alunos e com a escolha da futura profissão, o tema favoreceu o engajamento e concretizou a aprendizagem vinculada à problematização do cotidiano (Freire, 2020). A aula iniciou-se com uma conversa sobre aspirações profissionais, seguida de leitura compartilhada do texto. Em seguida, aplicou-se a técnica pinte o texto para destacar tese e argumentos, com perguntas orientadoras que estimularam a análise, em aproximação à prática guiada (Azevedo; Reis; Monte, 2021), conduzindo os estudantes da leitura literal a inferências e posicionamentos: “*Acho que ela quer convencer que escolher profissão depende de você se conhecer bem*” (Aluno A, 9º ano).

O comentário indica avanço na compreensão inferencial e no reconhecimento da intencionalidade discursiva.

Aula 3, pinte o texto, leitura em duplas e análise linguístico-discursiva

Na terceira aula, a técnica foi retomada em duplas com o objetivo de verificar se os estudantes aplicariam com maior autonomia a identificação de tese e argumentos em pequenos textos de opinião, transferindo o procedimento para novas situações de leitura. Apesar das orientações e do modelo revisitado, parte das marcações ocorreu de forma aleatória, indicando predominância inicial de leitura literal (Solé, 1998). A Imagem 2 exemplifica um caso em que a marcação teve início ao acaso e, após intervenção da professora, os alunos conseguiram identificar a tese e os argumentos.

Imagem 2: Produção dos alunos

Leia o texto abaixo para realizar a atividade:
A luta das mulheres no mundo do trabalho
Publicado em 19/03/2025 às 06:00, por Camilla Bemergui

O Dia Internacional da Mulher é uma data de reflexão e reconhecimento. Apesar das diferentes versões sobre sua origem, a realidade é que a desigualdade de gênero persiste, especialmente no mercado de trabalho. No Brasil, essa disparidade se traduz em números alarmantes: segundo os dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), as mulheres ainda recebem, em média, 20% a menos que os homens. Quando se analisa o recorte racial, a situação é ainda mais grave, já que a remuneração das mulheres negras equivale a apenas 50% da dos homens brancos.

Adaptado de: Jornal Hoje em dia. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/opiniao/opiniao/a-luta-das-mulheres-no-mundo-do-trabalho-11557905>. Acesso em: 20/03/2025.

Tese do texto: A realidade é que a desigualdade de gênero persiste.

Argumentos para a tese: as mulheres ainda recebem, em média, 20% a menos que os homens. Mulheres negras recebem apenas 50% da dos homens brancos.

Atividade:

Fonte: Dados da Pesquisa

Outras duplas demonstraram avanços, identificando com mais clareza as relações entre tese e justificativas, como se pode visualizar na Imagem 3.

Imagem 3: Produção dos alunos

Leia o texto abaixo para realizar a atividade:
A luta das mulheres no mundo do trabalho
Publicado em 19/03/2025 às 06:00, por Camilla Bemergui

O Dia Internacional da Mulher é uma data de reflexão e reconhecimento. Apesar das diferentes versões sobre sua origem, a realidade é que a desigualdade de gênero persiste, especialmente no mercado de trabalho. No Brasil, essa disparidade se traduz em números alarmantes: segundo os dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), as mulheres ainda recebem, em média, 20% a menos que os homens. Quando se analisa o recorte racial, a situação é ainda mais grave, já que a remuneração das mulheres negras equivale a apenas 50% da dos homens brancos.

Adaptado de: Jornal Hoje em dia. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/opiniao/opiniao/a-luta-das-mulheres-no-mundo-do-trabalho-11557905>. Acesso em: 20/03/2025.

Tese do texto: A desigualdade de gênero persiste.

Argumentos para a tese: dados do Ministério do Trabalho e Emprego / MTE

Atividade:

Fonte: Dados da pesquisa

Essa diferença evidenciou que a aprendizagem argumentativa é progressiva e depende de reflexão e mediação contínuas. A professora pesquisadora acompanhou as duplas, circulando pela sala e formulando perguntas que direcionavam a atenção dos estudantes para os conectores e operadores argumentativos, entendidos como recursos linguísticos que orientam os encadeamentos de sentido e a força persuasiva do texto. Nessa perspectiva, a leitura argumentativa exige não apenas reconhecer informações explícitas, mas compreender como o texto organiza pontos de vista, justificativas e relações lógicas entre as ideias (Koch, 2011). Assim, a intervenção docente buscou tornar visíveis esses mecanismos de articulação, favorecendo uma leitura mais analítica, crítica e consciente.

Segunda etapa — Leitura guiada em profundidade e rotina de pensamento

Aula 1 – Leitura guiada do texto “A vacina da desinformação”

A segunda etapa teve início com a leitura do texto opinativo “A vacina da desinformação”, adaptado pela professora para aprofundar a compreensão e reconstruir a estrutura argumentativa. O texto foi projetado em slides e lido em voz alta pela professora e por alguns estudantes, com pausas destinadas à análise e à discussão coletiva. A mediação docente seguiu a técnica pinte o texto, com destaque da tese e dos argumentos em cores diferentes, enquanto a professora relia trechos e formulava perguntas orientadoras sobre ideia central, distinção entre afirmação e justificativa e relação entre argumentos e tese.

Essas pausas transformaram a atividade em uma interpretação colaborativa, aproximando-se da prática guiada de leitura descrita por Azevedo, Reis e Monte (2021), em que a mediação favorece a passagem da leitura literal para níveis inferenciais e críticos. Após a marcação, os estudantes responderam questões sobre tese, argumentos, posicionamento autoral e escolhas linguísticas persuasivas, debatendo as respostas coletivamente, o que contribuiu para a compreensão da organização da argumentação.

A dinâmica privilegiou uma leitura analítica e reflexiva, com maior participação oral e troca de interpretações fundamentadas em evidências textuais. Um aluno comentou: “*A autora quer convencer que as pessoas precisam se proteger da desinformação, como se fosse uma doença*” (Aluno A, 9º ano), indicando avanço na compreensão inferencial e na relação entre texto e contexto social. Ao combinar leitura em voz alta, marcação visual e debate

interpretativo, a estratégia tornou a leitura mais ativa e reforçou o papel da mediação docente no desenvolvimento da competência argumentativa.

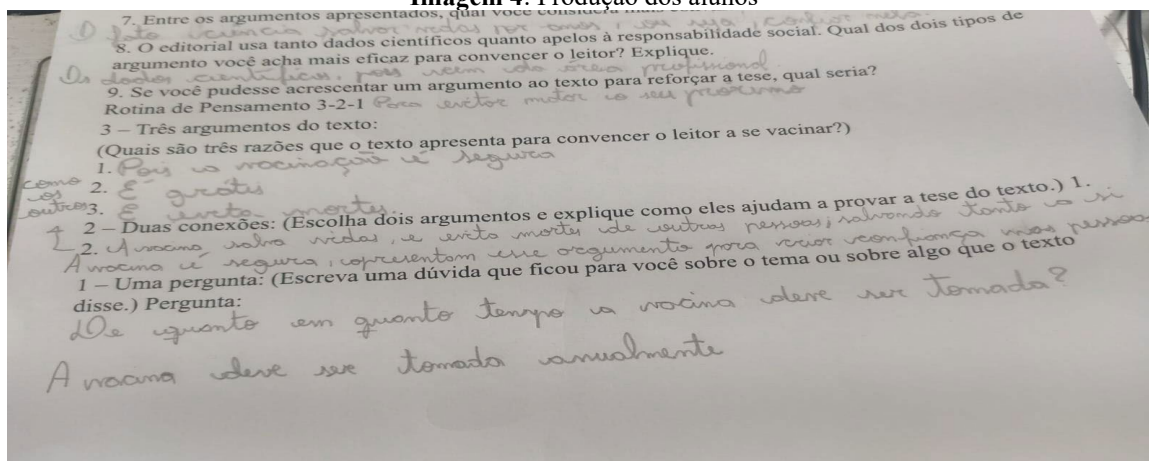
Aula 2 – Leitura em níveis e rotina de pensamento 3–2–1

Na segunda aula, optou-se por manter o texto A vacina da desinformação, a fim de garantir continuidade e consolidar as habilidades em desenvolvimento, uma vez que a alternância de textos na aula anterior havia gerado dispersão. Os alunos receberam cópias impressas, realizaram leitura silenciosa individual e, em seguida, trabalharam em duplas para responder a questões organizadas segundo os três níveis de leitura propostos por (Solé, 1998): literal, inferencial e crítico.

A organização em níveis estimulou interpretações mais aprofundadas e posicionamentos críticos. No nível literal, os estudantes identificaram o tema central e os grupos priorizados para vacinação; no inferencial, analisaram a gratuidade da vacinação como argumento persuasivo; e, no crítico, avaliaram o argumento considerado mais eficaz, justificando a escolha. Ao longo da atividade, observou-se maior segurança na identificação da tese e dos argumentos, bem como maior atenção a estratégias persuasivas, como a responsabilização coletiva e o apelo à ciência.

Após o trabalho em duplas, aplicou-se a rotina 3-2-1, em que os alunos registraram três aprendizagens, duas ideias principais e uma dúvida. A atividade teve como objetivo estimular a metacognição, promovendo reflexão sobre o processo de compreensão e ampliando o diálogo entre os estudantes, além de fortalecer o repertório de leitura crítica ao favorecer conexões entre o texto e suas percepções.

Imagem 4: Produção dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

Ao longo da atividade, observou-se participação expressiva. Muitos alunos expuseram dúvidas em voz alta, e o encerramento converteu-se em conversa coletiva sobre vacinas e a função social da informação, com questões que ultrapassaram a compreensão literal e alcançaram dimensões éticas e sociais. Nas produções escritas, a maioria identificou a tese e respondeu às questões nos três níveis de leitura, ainda que com variações na profundidade das interpretações. Mesmo nas respostas mais simples, houve esforço em justificar as ideias com base no texto, indicando um movimento inicial da leitura reprodutiva para uma postura mais analítica e argumentativa.

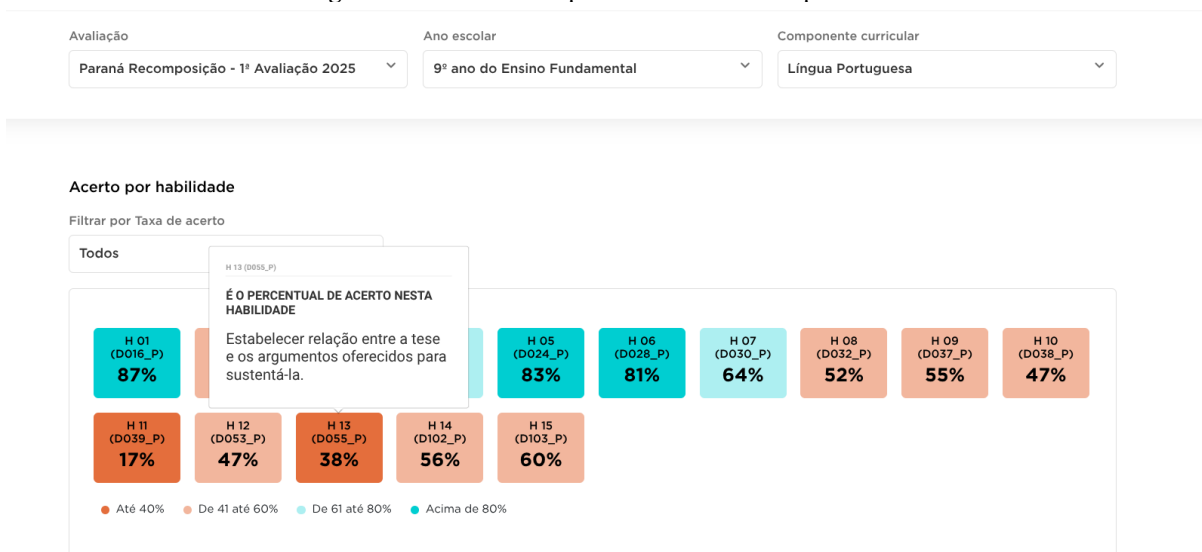
A rotina 3-2-1 revelou potencial para sustentar a consolidação da aprendizagem ao articular análise textual, escuta e troca de ideias. Contudo, também evidenciou limites, pois nem todos os estudantes a realizaram com autonomia, especialmente na formulação de dúvidas ou na síntese de noções mais abstratas. Isso sugere que a estratégia precisa ser incorporada de forma contínua ao cotidiano das aulas, com repetição e mediação cuidadosa, para favorecer a apropriação gradual e ampliar a confiança dos alunos ao refletir e se posicionar com maior clareza.

Análise dos dados dos simulados da prova SAEB

A análise integrada dos simulados diagnósticos aplicados pelo CAEd/SEED-PR indicou avanço de 13 pontos na média de proficiência da turma e de 6 pontos percentuais no descritor D08, que avalia a identificação da relação entre tese e argumentos. As Imagens 5, 6 e 7 evidenciam esse deslocamento, com redução discreta da concentração nos níveis mais baixos e ampliação da faixa intermediária. Embora os resultados permaneçam abaixo da média estadual, sinalizam progresso em um contexto de defasagens.

As estratégias adotadas, leitura em níveis (Solé, 1998), rotina 3-2-1 (Alsamadani, 2011), marcação textual e debates, contribuíram para ampliar a consciência argumentativa. Em sala, observou-se maior participação, uso mais preciso da linguagem e melhora na articulação entre tese e justificativas, indicando que os avanços não se restringem aos números. Ao mesmo tempo, os dados reforçam os limites das avaliações padronizadas para captar a complexidade do processo formativo, o que exige articular indicadores objetivos a registros pedagógicos mais sensíveis às nuances da aprendizagem.

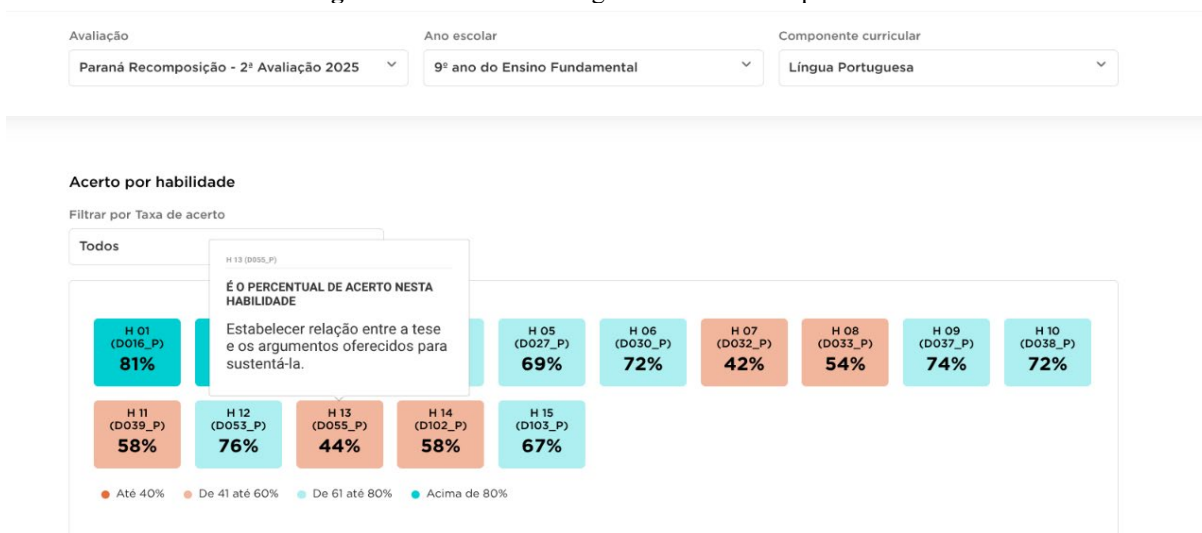
Imagem 5: Resultados do primeiro simulado da prova SAEB



Fonte: <https://avaliacaoemmonitoramentoparana.caeddigital.net>

A imagem 5 evidencia o desempenho inicial da turma no descritor D08, marcado por forte concentração nos níveis mais baixos de proficiência. Esse cenário está associado às lacunas deixadas pelo ensino remoto e à ausência de práticas sistemáticas de leitura argumentativa, o que reforça a necessidade das intervenções realizadas.

Imagem 6: Resultados do segundo simulado da prova SAEB



Fonte: <https://avaliacaoemmonitoramentoparana.caeddigital.net/>

A imagem 6 mostra um deslocamento para níveis intermediários, sugerindo maior apropriação da estrutura argumentativa após as estratégias aplicadas. Apesar disso, as dificuldades nos níveis inferencial e crítico persistem, apontando a necessidade de continuidade para consolidar os avanços.

Imagem 7: Comparação geral entre os dados do primeiro e do segundo simulado



A imagem 7 sintetiza o movimento entre os dois momentos avaliativos. Ainda que modestos, os avanços indicam uma trajetória de recomposição viável quando sustentada por mediação docente e práticas recorrentes de leitura crítica, cujo impacto tende a ser gradual e dependente de acompanhamento contínuo. Observou-se também melhora em outros descritores relacionados à leitura crítica, como a identificação de intenções discursivas, a organização textual e a inferência de sentidos, sinalizando ampliação das competências interpretativas e discursivas.

Considerações

Por ter sido desenvolvida com apenas uma turma de 26 estudantes, esta pesquisa não permite generalizações. Os achados referem-se a um contexto específico e devem ser compreendidos como indícios situados, diretamente vinculados às condições locais e à mediação pedagógica realizada.

Ainda assim, as análises indicam que as intervenções favoreceram avanços no desenvolvimento da leitura argumentativa. A melhora no desempenho em avaliações foi acompanhada por mudanças perceptíveis em sala, como maior autonomia de leitura, melhor organização dos argumentos e participação mais constante nas discussões. Esses resultados reforçam que a recomposição, quando sustentada por práticas dialógicas e contextualizadas, pode ir além da recuperação de conteúdos, contribuindo para a formação de leitores mais críticos e atentos ao uso da linguagem.

A articulação entre dados quantitativos e registros qualitativos evidenciou que a aprendizagem não se expressa apenas em números, mas também em atitudes, perguntas e interpretações. Ao final da sequência, muitos estudantes passaram a compreender a leitura como prática de reflexão e posicionamento, para além da decodificação. Esse deslocamento, ainda em construção, foi impulsionado por estratégias que integraram mediação ativa, vínculo com a realidade e incentivo à argumentação, elementos centrais ao letramento crítico.

O estudo descreveu e analisou uma experiência pedagógica voltada ao aprimoramento da leitura argumentativa como eixo da recomposição no 9º ano, articulando letramento crítico, multiletramentos e metodologias ativas em atividades mediadas e colaborativas. Observou-se avanço na compreensão da estrutura argumentativa, especialmente na distinção entre tese e argumentos, embora a consolidação dessas competências demande tempo, continuidade e acompanhamento sistemático, dada sua complexidade cognitiva, linguística e ética.

Os simulados diagnósticos apontaram progressos graduais, mas também evidenciaram limites das avaliações padronizadas para captar a complexidade do que se produz na sala de aula. Instrumentos como o SAEB são relevantes para o monitoramento de políticas públicas, mas não alcançam plenamente os processos interativos e interpretativos que caracterizam a aprendizagem, o que reforça a importância de abordagens qualitativas para compreender sentidos e deslocamentos do cotidiano escolar.

Entendida como prática de linguagem e formação cidadã, a argumentação pode fortalecer posturas críticas e participativas, ainda que efeitos de longo prazo extrapolem este recorte. Ensinar a ler e argumentar implica ensinar a pensar, avaliar e dialogar. Nesse sentido, o estudo aponta caminhos sustentados na escuta ativa, na mediação contínua e na valorização das experiências dos alunos, indicando que o trabalho com a leitura argumentativa pode transformar a sala de aula em espaço de reconstrução de sentidos e emancipação intelectual.

Referências

ALSAMADANI, Hanan A. The effects of the 3-2-1 reading strategy on EFL reading comprehension. **English Language Teaching**, v. 4, n. 3, p. 184-191, 2011. DOI: 10.5539/elt.v4n3p184. Acesso em: 13 abr. 2026.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; REIS, Louriane Ribeiro; MONTE, Nadija Santos. Leitura argumentativa: objetivos, tipos e estratégias. *In*: SILVA, A. M.; DAMASCENO, M. A. C. (org.). **Desenvolvimento de estratégias de leitura crítica**: proposta de didatização de gêneros argumentativos no ensino médio. Fortaleza: Imprece, 2021, p. 13-50.

BEN-YEHUDAH, Gal; ESHET-ALKALAI, Yoram. The contribution of text-highlighting to comprehension: a comparison of print and digital reading. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 27, n. 2, p. 153-178, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Recomposição das aprendizagens**: documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2021.

BRASIL. Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 mar. 2025.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, dez. 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: resultados 2023. Brasília: INEP, 2023.

JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013. DOI: 10.3402/edui.v4i2.22071. Acesso em: 13 abr. 2026.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto PROEX UEPG, 2015, p. 15-33.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. M. E. Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WILLIS, Cheryl L.; MIERTSCHIN, Susan L. Mind maps as active learning tools. **Journal of Computing Sciences in Colleges**, v. 21, n. 4, p. 266-272, 2006. DOI: 10.5555/1127389.1127438. Acesso em: 13 abr. 2026.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Sobre a autora

Jaqueline Cerezoli: Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e aluna do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR). Desenvolve pesquisas no campo da Linguística Aplicada Crítica, com interesse em leitura argumentativa, letramento crítico, multiletramentos e recomposição da aprendizagem no ensino fundamental.
E-mail: cerezoljaqueline@gmail.com

Recebido em: 03 mar. 2026

Aprovado em: 12 abr. 2026

**A presença das telas na educação infantil e seus efeitos sobre o brincar e as histórias:
uma narrativa (auto)biográfica docente**

**The presence of screens in early childhood education and their effects on play and
storytelling: a teacher's (auto)biographical narrative**

**La presencia de pantallas en la educación infantil y sus efectos en el juego y la narración
de historias: la narrativa (auto)biográfica de una maestra**

Zélia Amorim de Proença¹

Onde tudo começa: livros, brincadeiras e histórias da infância

*Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela
sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da
realidade de que ela dispõe em sua experiência.*
Vigotski, 2009, p. 25.

O texto assume a escrita em primeira pessoa como escolha metodológica, compreendendo a narrativa docente como um modo de análise da prática e de produção de conhecimento sobre a Educação Infantil e as práticas de leitura.

Início este texto a partir de memórias que atravessam a minha infância e que se entrelaçam, hoje, à minha constituição como professora da Educação Infantil. Recordo-me de uma caixa de livros que meu pai adquiriu de um vendedor que passava pela rua onde morávamos. Dentro dela havia uma coleção de livros de histórias com ilustrações que despertavam curiosidade e encantamento. Eu tinha cerca de seis anos e ainda não sabia ler, mas já demonstrava interesse pelos livros e pelas narrativas. Pedia, com frequência, que meu irmão, um ano mais velho, lesse as histórias para mim. Em outros momentos, eu mesma manuseava os livros, fossem eles de histórias ou mesmo de receitas, e permanecia observando as imagens, as ilustrações e as fotografias, construindo sentidos a partir do que via.

Essas experiências com os livros coexistiam com um cotidiano marcado pelas brincadeiras. Brincava de amarelinha, de roda, de casinha, com bonecas e com a terra, em jogos que mobilizavam o corpo, a imaginação e a relação com outras crianças. Havia ainda a brincadeira de escolinha, que eu realizava muitas vezes sozinha, organizando o espaço, os objetos e os papéis, utilizando giz de lousa para escrever no chão, criando narrativas e ensinamentos imaginados, em um faz-de-conta que, hoje, reconheço como parte do processo

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

de constituição da minha docência. Eram brincadeiras simples, mas profundamente significativas, nas quais eu experimentava papéis sociais, construía narrativas próprias e vivenciava formas de interação que antecederiam e ampliavam as aprendizagens escolares.

À luz da teoria histórico-cultural, compreendo hoje que tanto as histórias quanto as brincadeiras constituíram práticas culturais mediadas, fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da afetividade. Antes mesmo do domínio da leitura e da escrita, essas situações vivenciadas já produziam sentidos, organizavam o pensamento e possibilitavam a participação ativa no mundo social.

Ao narrar a minha própria trajetória, assumo-me como professora-pesquisadora que reflete criticamente sobre a prática docente diante das tensões contemporâneas que atravessam a infância, especialmente aquelas relacionadas ao lugar do brincar, da escuta das histórias e à presença crescente das telas no cotidiano das crianças. Nesse sentido, este texto propõe refletir sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil que valorizem as brincadeiras e as histórias infantis como mediações centrais do desenvolvimento, em diálogo com a teoria histórico-cultural e com análises críticas sobre o uso excessivo de telas na infância.

Ao revisitar essas memórias, compreendo que meu interesse pelos livros e pelas histórias esteve profundamente relacionado aos processos de imitação e às referências culturais disponíveis naquele contexto. A presença do vendedor de livros que passava pela rua, a circulação de livros no espaço doméstico e o gesto de adultos e crianças envolvidos com a leitura constituíam modelos simbólicos que orientavam minhas ações e brincadeiras. Na contemporaneidade, observa-se um deslocamento dessas referências: não é mais comum a presença de vendedores de livros à porta das casas, tampouco a cena de adultos dedicados à leitura de livros impressos no cotidiano familiar. Em seu lugar, o uso frequente e naturalizado do celular tornou-se uma das principais referências observáveis pelas crianças. “As crianças imitam muito do que veem, mas, ressalta Vigotski, não se trata de mera reprodução, e sim de um processo de ressignificações em relação ao visto, vivido, sentido” (Magiolino, 2015, p. 146). Essa mudança no ambiente cultural implica transformações nos modos de imitação, nas brincadeiras e nas experiências narrativas infantis, o que convoca a escola a refletir criticamente sobre as mediações que oferece e sobre o uso excessivo das telas na infância.

Importa destacar que as reflexões aqui apresentadas não se orientam por uma posição contrária às tecnologias digitais em si, tampouco desconsideram sua presença no mundo contemporâneo. A problematização dirige-se, sobretudo, ao uso excessivo, precoce e muitas vezes acrítico das telas na vida das crianças pequenas, bem como aos efeitos desse uso sobre o

tempo do brincar, da escuta das histórias, das interações e das experiências corporais próprias da infância.

A presença crescente das telas no cotidiano das crianças pequenas tem atravessado de modo intenso as relações familiares, os tempos da infância e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Em meio a esse cenário, professoras e professores se veem desafiados a refletir sobre os sentidos que o uso das tecnologias digitais assume na vida das crianças e sobre os impactos que essas mediações produzem nas experiências de brincar, de ouvir e contar histórias, de imaginar e de se relacionar com o outro.

Este texto nasce do incômodo pedagógico e formativo vivenciado no cotidiano da docência na Educação Infantil, quando se tornam cada vez mais visíveis as marcas de uma infância atravessada por telas, muitas vezes em detrimento de experiências lúdicas, narrativas e interativas constitutivas do desenvolvimento infantil. Ao assumir a narrativa (auto)biográfica como caminho metodológico, a escrita se constrói como espaço de reflexão sobre a própria prática, reconhecendo a docência como lugar legítimo de produção de conhecimento.

Infância, práticas pedagógicas e o uso excessivo de telas

A intensificação do uso de telas no cotidiano das crianças pequenas constitui uma das marcas mais evidentes da infância contemporânea. Esses artefatos digitais atravessam rotinas familiares e chegam à escola carregados de sentidos que desafiam o trabalho pedagógico.

Para começarmos nossa reflexão, é preciso considerar um aspecto relativo à brincadeira infantil que muitas vezes acaba deixado de lado: a criança aprende a brincar. Se nos esquecemos de que brincar é uma atividade que se aprende com o outro é porque, no senso comum, a brincadeira é vista como atividade natural, espontânea, comum a todas as crianças, em qualquer época e lugar. Reconhecer que se aprende a brincar é fundamental para entendermos o desenvolvimento da própria brincadeira, bem como seu papel no enriquecimento cultural da criança (Cruz, 2015, p. 68-69).

Na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano é entendido como processo socialmente mediado, no qual as interações, a linguagem e as experiências vividas ocupam lugar central.

Paralelamente a isso, as discussões sobre o uso de telas pelas crianças têm ganhado espaço nos tempos pedagógicos e nas reuniões pedagógicas das quais participo, provocando reflexões sobre o uso de telas na Educação Infantil. Recentemente, em uma reunião, foi nos

apresentado pela orientadora pedagógica da escola, o texto “A fábrica de cretinos digitais (Desmurget, 2021, p. 51). E nas reflexões que fizemos após leituras, a citação abaixo me marcou muito:

Como salientou recentemente a Academia Americana de Pediatria, “análises de centenas de aplicativos para crianças pequenas e em período pré-escolar rotulados como educacionais demonstraram que a maioria deles apresenta baixo potencial educativo, visa somente habilidades de memorização (por ex: ABC, cores), não se baseia em currículos estabelecidos e não inclui praticamente nenhum dado da parte de especialistas em desenvolvimento ou de educadores”. Resumindo, aí ainda a criança poderá sem dúvida aprender “alguma coisa”, mas aprenderá infinitamente menos do que poderia lhe oferecer uma interação humana, livre ou mediada por um livro.

Consoante a este debate, as reflexões de Michel Desmurget dialogam de forma significativa com a teoria histórico-cultural formulada por Lev Vigotski, principalmente por Vigotski (2008) considerar que: “a brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente” (2008, p. 35). Ou seja, através das brincadeiras, as crianças se desenvolvem, interagem e aprendem.

Ao sistematizar resultados de pesquisas realizadas em contextos escolares e familiares, Desmurget (2021) evidencia que o aumento do tempo de exposição às telas na infância está associado à redução das experiências de brincar, de ouvir e contar histórias, de interagir e de se engajar em atividades simbólicas. Tais evidências empíricas corroboram a compreensão vigotskiana de que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma isolada ou espontânea, mas se constitui nas relações sociais mediadas, nas práticas culturais compartilhadas e nas experiências simbólicas vividas. Quando as telas passam a ocupar o tempo e o espaço que deveriam ser destinados às brincadeiras e às narrativas, observa-se um empobrecimento das mediações fundamentais ao desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento. Nesse sentido, as análises de Desmurget reforçam, a partir de dados contemporâneos, a centralidade atribuída por Vigotski (2007) ao brincar e às narrativas como atividades estruturantes da infância, oferecendo sustentação teórica e empírica às inquietações que emergem da prática docente narrada neste capítulo.

Nesse contexto, o brincar e as narrativas assumem papel fundamental na Educação Infantil. “É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança” (Vigotski, 2007, p. 112). As brincadeiras simbólicas e as histórias compartilhadas possibilitam às crianças elaborar experiências, desenvolver a imaginação, a linguagem e a vida afetiva. “A brincadeira permite à criança se afastar do que é perceptual concreto para o campo do pensamento abstrato.

Neste sentido, é potencializadora do desenvolvimento psíquico” (Proença, Freitas, 2023, p. 143). Entretanto, a presença constante das telas pode restringir essas experiências, substituindo a criação e a interação por conteúdos prontos e acelerados.

E além das brincadeiras, ao longo da minha prática docente, eu tenho observado que a escuta de histórias infantis, antes acolhida com interesse e envolvimento, passou a exigir maior mediação e insistência, pois muitas crianças demonstram dificuldade em sustentar a atenção e em se deixar envolver pela narrativa. Este fato é para mim significativo em minha prática, porque há uns 15 anos atrás quando comecei a lecionar, as crianças prestavam mais atenção e reproduziam as histórias com mais detalhes e interesse. Esse movimento revela como a experiência com as telas tem atravessado as formas de escutar, imaginar e participar das propostas pedagógicas. Ao narrar a minha própria prática, compreendo-me como professora-pesquisadora que vivencia, no cotidiano escolar, situações que evidenciam as tensões entre infância, telas e docência. As dificuldades observadas em sustentar o brincar e a escuta das histórias são compreendidas como expressões de um contexto social mais amplo, que atravessa a escola e convoca a minha docência a refletir criticamente sobre as escolhas pedagógicas que realizo.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que as experiências infantis não se constituem de forma espontânea ou isolada, mas são mediadas pelas referências culturais presentes no ambiente social. As brincadeiras, as histórias e os livros que circulam no cotidiano das crianças oferecem modelos simbólicos que orientam modos de agir, imaginar e se relacionar com o mundo. Nesse sentido, a imitação não se reduz à reprodução mecânica de comportamentos, mas configura-se como um processo ativo de apropriação cultural, no qual a criança recria, ressignifica e atribui novos sentidos às experiências vividas.

No contexto contemporâneo, observa-se uma mudança significativa nessas mediações culturais. Se em outros tempos era comum a presença de livros no espaço doméstico, de adultos leitores ou mesmo de vendedores de livros que circulavam pelas ruas, hoje o celular ocupa lugar central nas rotinas familiares. As crianças observam, imitam e incorporam práticas cotidianas marcadas pelo uso frequente das telas, o que impacta diretamente as formas de brincar, de narrar e de interagir. Não se trata, portanto, de negar a presença das tecnologias digitais, mas de problematizar seu uso excessivo na infância e suas implicações para o desenvolvimento infantil.

Diante desse cenário, a escola de Educação Infantil assume papel fundamental ao oferecer experiências que ampliem o repertório cultural das crianças, garantindo tempos e espaços para o brincar, para a escuta de histórias e para o contato com livros. Essas práticas

configuram-se como mediações insubstituíveis, capazes de contrapor a lógica acelerada e fragmentada das telas, favorecendo interações mais densas, imaginativas e significativas.

Voltando ao início: o brincar e as histórias como fundamentos da docência

Ao retomar as memórias que deram início a este texto (o contato precoce com os livros, as histórias e as brincadeiras que marcaram a minha infância) compreendo, conforme a teoria histórico-cultural, que tais experiências constituíram práticas culturais mediadas fundamentais para o meu desenvolvimento e para a constituição da minha docência. Antes mesmo do domínio da leitura e da escrita, as narrativas, as brincadeiras de roda, a amarelinha, o faz-de-conta, o brincar com bonecas e com a terra já operavam como espaços de imaginação, linguagem, emoção e relação com o outro.

As reflexões desenvolvidas ao longo do texto evidenciam que, no contexto contemporâneo, a presença crescente das telas na vida das crianças tem produzido tensões importantes no cotidiano da Educação Infantil, frequentemente deslocando o tempo, o espaço e o valor atribuídos às experiências lúdicas, narrativas e interativas próprias da infância. A partir da análise da prática docente, torna-se possível problematizar a naturalização do uso de telas nos contextos familiar e escolar, reconhecendo seus limites e desafios quando confrontados com as necessidades do desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, as experiências infantis constituem-se por meio de mediações culturais que envolvem, de modo indissociável, o brincar, as histórias e as interações sociais. As narrativas orais e os livros de histórias ocupam um lugar central nesse processo, pois possibilitam à criança o contato com diferentes modos de organizar o pensamento, a linguagem e a imaginação. Ao ouvir histórias, a criança não apenas escuta passivamente, mas participa ativamente da construção de sentidos, antecipa acontecimentos, reconhece personagens e estabelece relações com suas próprias vivências.

As histórias também se articulam aos processos de imitação e ao faz-de-conta, uma vez que oferecem modelos simbólicos que são recriados nas brincadeiras. Personagens, enredos e situações narrativas reaparecem nos jogos infantis, ampliando o repertório cultural e linguístico das crianças. Nesse movimento, a narrativa torna-se uma mediação fundamental para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e das relações sociais.

No contexto contemporâneo, entretanto, observa-se uma redução dos tempos dedicados à escuta de histórias e à leitura compartilhada, tanto no ambiente familiar quanto, por vezes, no

espaço escolar. Em seu lugar, o uso excessivo de telas tende a substituir práticas narrativas que exigem atenção, escuta e interação. Não se trata de negar a presença das tecnologias digitais, mas de problematizar os efeitos de sua centralidade na vida das crianças, sobretudo quando empobrecem as experiências narrativas e lúdicas. Diante disso, reafirma-se o papel da Educação Infantil como espaço privilegiado para garantir o contato das crianças com histórias, livros e narrativas, compreendidas como experiências formativas essenciais.

Nesse sentido, reafirma-se a importância de escolhas pedagógicas que valorizem as brincadeiras, as histórias infantis e a leitura de livros como práticas educativas insubstituíveis na Educação Infantil, por seu potencial de promover encontros, vínculos e aprendizagens mediadas pela linguagem e pela cultura. Ao articular memória, docência e reflexão crítica, este texto aponta para a relevância de práticas e pesquisas comprometidas com uma concepção de infância que respeite o tempo do brincar, da escuta e da imaginação, contribuindo para o fortalecimento de uma Educação Infantil sensível, ética e historicamente situada.

Por fim, reafirma-se que a reflexão desenvolvida neste texto não se coloca contra as tecnologias digitais em si, tampouco ignora sua presença no mundo contemporâneo. A problematização dirige-se ao uso excessivo, precoce e muitas vezes acrítico das telas na vida das crianças pequenas, sobretudo quando esse uso passa a ocupar o lugar de experiências lúdicas, narrativas e relacionais próprias da infância. Ao valorizar o brincar, as histórias e as interações como práticas educativas insubstituíveis na Educação Infantil, defende-se uma concepção de infância que reconhece o tempo, o corpo, a imaginação e a mediação do outro como fundamentos do desenvolvimento humano.

Referências

CRUZ, M. N. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. (org.). **Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015, p. 67-89. (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil).

DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais: o perigo das telas para as nossas crianças**. Trad. M. Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.

MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. (org.). **Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015, p. 133-154. (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil).

PROENÇA, Z. A.; FREITAS, A. P. Vivências de brincar/letrar de uma criança com autismo na educação infantil. **Revista Linha Mestra**, v. 17, n. 51, p. 142-155, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1439>. Acesso em: 24 de janeiro de 2026.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 24 de janeiro de 2026.

VIGOTSKI, L. S., **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Trad. Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Sobre a autora

Zélia Amorim de Proença: Doutoranda pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) 2026 - atual. Mestra em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Graduada em Pedagogia com Licenciatura Plena pela PUCCAMP. Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Especialista em Ensino de ciências e Matemática pela UNICAMP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas desde o ano de 2010.
E-mail: zproenca12@gmail.com

Recebido em: 24 jan. 2026

Aprovado em: 12 abr 2026

“Se está na internet é verdade?”: do fato ou fake para o olhar da(na) própria realidade

“Is it true just because it’s on the internet?”: from fact or fake to the gaze of (in) one’s own reality

“Si está en Internet, ¿es verdad?”: del hecho o fake a la mirada en la propia realidad

Paulo Vitor Bognoli Mattosinho¹

Resumo: O relato discute alfabetização e letramento digital na escola, articulando BNCC, PNED e Paulo Freire em oficinas com turmas multisseriadas de Campinas. As TDIC, centrais ao cotidiano, exigem práticas pedagógicas intencionais para autonomia, criticidade e cidadania digital. Diferencia-se alfabetização digital, domínio das tecnologias da linguagem, e letramento digital, uso social competente. A oficina abordou hardware, software, editores, planilhas, navegação e pesquisa, além de critérios de veracidade, credibilidade, segurança digital e cidadania digital. Incluiu riscos em jogos online e identidades em chats. Atividades com Google Maps e Earth suscitaram reflexões sobre exclusão espacial. Conclui-se que tais práticas fortalecem autonomia, ética, resistência à fake News e cidadania.
Palavras-chave: Alfabetização digital; Letramento midiático; Cidadania digital.

Abstract: This report examines digital literacy and fluency in schools, linking BNCC, PNED, and Paulo Freire’s pedagogy through a workshop in multigrade classes in Campinas. Digital Information and Communication Technologies, central to daily life, require intentional pedagogical practices to foster autonomy, critical thinking, and digital citizenship. A distinction is made, digital literacy, mastery of language Technologies, and digital fluency, the social use of such language. The workshop covered hardware, software, editors, spreadsheets, navigation, and research, credibility, safety criteria and digital citizenship. Activities with Google Maps and Earth prompted reflections on spatial exclusion. Such practices strengthen autonomy, ethical responsibility, resistance to fake news and citizenship.
Keywords: Digital literacy; Media literacy; Digital citizenship.

Resumen: El informe aborda la alfabetización y la alfabetización digital en escuelas, articulando BNCC, PNED y Paulo Freire en cursos con grupos multigrado de Campinas. TDIC, fundamentales en la diaria, exigen prácticas pedagógicas intencionales de autonomía, crítica y ciudadanía digital. Difieren alfabetización digital, dominio de tecnologías del lenguaje, y alfabetización digital, uso social eficaz. El taller trató sobre hardware, software, editores, planillas, navegación e búsqueda, así como criterios de veracidad, credibilidad, seguridad digital y ciudadanía digital. Incluyó riesgos en juegos e identidad en línea. Tareas con Google Maps y Earth dieron pie a reflexiones sobre exclusión espacial. Se concluye que estas prácticas fortifican autonomía, ética, oposición a fake news y ciudadanía.
Palabras clave: Alfabetización digital; Alfabetización mediática; Ciudadanía digital.

Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) integram o cotidiano social e escolar, estão incorporadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nas competências gerais da educação básica, especialmente as 1ª, 2ª, 4ª e, destacando-se a 5ª, as TDIC são reconhecidas como instrumentos para compreender, utilizar e criar tecnologias de

¹ Professor de Educação Básica III, prefeitura de Campinas - SP

modo crítico, significativo, reflexivo e ético, promovendo comunicação, acesso e disseminação de informações, produção de conhecimentos, resolução de problemas e protagonismo individual e coletivo (Brasil, 2018a). Essas competências exigem que o uso das TDIC seja intencional no trabalho pedagógico, para gerar autonomia e habilidade para interpretar e atuar nas diversas linguagens digitais, assim como ocorre ao ensinar redação, leitura de jornais ou compreensão de jogos, explorar a capacidade de leitura de signos e interpretação destes em diferentes contextos e meios de forma autônoma e crítica.

O pensamento de Paulo Freire é mobilizado para reforçar a ideia de educação como prática de liberdade e transformação social, na qual a escola deve possibilitar discussões críticas sobre problemas reais, conscientizando e fortalecendo a ação coletiva diante de desigualdades e perigos contemporâneos (Freire, 1999). Estudos sobre TDIC apontam seu potencial para fomentar pensamento crítico, científico e autonomia, desde que articuladas com proposta pedagógica intencional (Beraldo; Maciel, 2016; Oliveira; Menezes; Sousa, 2017; Jesus; Pereira, 2019; Suanno; Rufino; Moura, 2023; Lima *et al.*, 2025).

Nas diretrizes curriculares da rede municipal campineira (Godoy, 2012), rede a qual este relato de experiência se dá, as TDICs aparecem como ferramentas para desenvolver competências disciplinares, por exemplo, a gamificação para habilidades matemáticas, limitando ainda as TDIC não como linguagem e instrumento de cidadania digital². A Educação Física, disciplina principal que trabalho na rede, está inserida na área de linguagens da BNCC, inclui competências que incorporam meios digitais: a 3ª competência valoriza o uso de linguagens variadas para expressão e cooperação; a 6ª ressalta a compreensão e uso crítico das TDIC para comunicação, produção de conhecimento e desenvolvimento de projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018a). Embora a terminologia digital nem sempre apareça explícita nas diretrizes específicas da área, isso não impede a transversalidade do tema nas práticas de Educação Física.

Este trabalho propõe uma ação pedagógica que entende as TDIC como meios para exercer cidadania, autonomia e criticidade na escola, alinhada à BNCC e ao Plano Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023a), ou PNED. A proposta articula formações conceituais e práticas que visam capacitar estudantes a lerem o mundo digital, avaliar informações, usar ferramentas com autonomia e atuar eticamente nos espaços virtuais, ampliando a presença democrática e a educação midiática no contexto escolar.

² Estamos em processo na rede de atualização dos currículos e ações pedagógicas com este e outros tema, mas na realização das ações que este trabalho traz, ainda estava em vigência a visão de 2012 sobre TDICs e suas possibilidades pedagógicas.

A prática de ensino com tecnologias digitais

Este trabalho fundamenta-se em Paulo Freire e em conceitos do curso on-line Alfabetização Midiática, Informacional e Diálogo Intercultural (Spigolon; Wanderley, 2025), via Coursera, além da experiência prévia com conteúdos digitais como docente na rede estadual e usuário de longa data. Para situar a proposta, definimos alfabetização e letramento: alfabetização “designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana”; tecnologia é “conjunto de métodos, processos, instrumentos e técnicas” (Soares, 2005, p. 24). Dominar essa tecnologia exige conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de representação e capacidades motoras e cognitivas para manipular instrumentos de escrita. Letramento é “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais” (Soares, 2005, p. 50). Assim, alfabetização digital refere-se à linguagem e à expressão em meios digitais; letramento digital é o uso dessas ferramentas para exercer cidadania e práticas sociais na interação com o mundo por meio desses meios. Inclusão digital não se reduz ao acesso a dispositivos, mas envolve a capacidade de codificar e decodificar a linguagem das interfaces para interagir de modo autônomo no contexto em que a pessoa se encontra. Esse processo amplia a leitura do mundo, já que “a leitura do mundo precede mesmo antes a leitura das palavras” (Freire, 2022, p. 84); o mundo contemporâneo é profundamente atravessado pelo virtual, e estudantes, muitas vezes inseridos nesse ambiente desde a pré-escola, precisam compreender suas linguagens e interfaces. O discurso de ódio envolve agressividade, opressão e desumanização de grupos (Brasil, 2023b, p. 26); sem capacidade interpretativa no meio digital, pessoas podem naturalizar e reproduzir comportamentos nocivos. O Relatório de Recomendações para o Enfrentamento do Discurso de Ódio no Brasil indica que o ódio atua simbolicamente nas plataformas e recomenda educação midiática e ações escolares para reduzir o compartilhamento de conteúdo nocivo e evitar efeitos de contágio (Brasil, 2023b).

Suleado por estas considerações, propus a oficina para intervir e mostrar possibilidades dentro do meio digital, oferecendo ferramentas e meios de gerar autonomia cidadã (ou pelo menos dar início a este processo) neste mundo virtual.

Na escola onde atuo como professor de Educação Física nos anos iniciais, surgiram oficinas transversais para integrar as disciplinas da BNCC; propus trabalhar alfabetização e letramento digital. As turmas formavam-se por interesse ou para preencher vagas, ficando

multisseriadas, com cerca de vinte e cinco estudantes por oficina. Trabalhamos em duplas, pois leitura, escrita e interpretação são pré-requisitos para atuar de forma crítica e autônoma na rede, mesmo com o amplo repertório de vídeos e redes sociais; muitas ferramentas exigem leitura atenta. As duplas mudavam a cada aula para favorecer a interação: às vezes os próprios alunos escolhiam o par; em outras, um ano iniciava as escolhas e os demais eram acolhidos; por vezes eu formava as duplas buscando equilibrar quem tinha mais e menos domínio da leitura e escrita; também usei afinidades. Inicialmente não considerei o nível de experiência digital, pois muitos chamados “nativos digitais” dominam jogos e redes específicas, mas apresentam fragilidades para exercer cidadania digital de modo autônomo, crítico e seguro.

Nossa primeira atividade envolveu aprender a lidar com os equipamentos disponíveis. Em seguida, fizemos uma roda de conversa para nos conhecermos e alinhar expectativas; muitos esperavam jogar nos computadores, e aproveitei para discutir segurança pessoal no meio digital, dentro de jogos, perguntando como ter certeza de que quem joga com você é realmente quem diz ser. Expliquei a dinâmica e a intencionalidade pedagógica da oficina. Contamos com o auxílio de um estagiário para suporte operacional na sala de informática.

Iniciamos com noções básicas de hardware e software, manutenção e uso responsável dos equipamentos, retomando em todos os encontros a forma correta de ligar, desligar e manusear para ampliar a autonomia dos estudantes e preservar a vida útil dos aparelhos. Identificamos nomes e funções dos componentes para estruturar o uso.

A atividade seguinte trabalhou ferramentas de busca e navegadores (Opera, Firefox, Chrome e Edge), que estavam disponíveis nas máquinas. Navegamos em cada navegador para observar semelhanças e diferenças: acessamos os mesmos sites e termos para comparar resultados e layouts. Discutimos porque os resultados variavam e concluímos que navegadores podem usar mecanismos de busca distintos, o que abriu caminho para usar as ferramentas de busca com intencionalidade pedagógica.

Começamos partindo do que sabiam sobre ferramentas de busca, após buscamos termos relacionados ao dia a dia, para assim terem mais noção do que é real ou não. Digitamos da forma que conseguiam animais, plantas, desenhos animados e outros termos. Como exemplo, buscamos frutas as quais tem acesso no refeitório, melancia por exemplo. Pedi que procurassem pelo termo melancia e comentando sobre os resultados. O grupo trouxe imagens de melancias coloridas, nos aprofundamos nessas imagens. Após a procura de cada termo, questionava se achavam que aquilo era real ou se era falso, cada um comentava o que achava, ou o que sabia

ou o que já havia visto. Verificando a veracidade, buscamos em fontes diferentes a informação sobre a imagem, como exemplo, a situação com a melancia amarela.

Alguns estudantes trouxeram que a melancia amarela era criada por Inteligência Artificial (I.A.), outros já haviam visto e provado (seja em aula com as professoras ou com a família), por isso era real, partindo daí, vimos as melancias que existem, assim descobrindo que existe um tipo de melancia amarela, e, algumas pessoas utilizando corante, tentam fazer a melancia ficar de outras cores, encontramos vídeos nas redes sociais que as pessoas tentam fazer estas melancias coloridas.

Procuramos termos repetidamente em diferentes ferramentas de busca, Google, Bing e DuckDuckGo foram utilizados. Observando semelhanças e diferenças nos resultados e nos layouts. Discutimos porque as informações e a sequência de resultados podiam variar e refletimos se tudo o que aparece na internet é verdade. Esse questionamento mostrou a necessidade de parâmetros para avaliar veracidade: verificar o nome do site, sua reputação, se há informações sobre quem publica, endereços reais e nomes, e se o site exibe o cadeado de segurança. Citamos sites de checagem como Fato ou Fake e Agência Lupa como exemplos úteis. Antes de tudo, ressaltamos que a capacidade de leitura e interpretação é essencial: ler, interpretar e, quando necessário, buscar outras fontes aumenta a clareza da informação. Autonomia e cidadania dependem também dessas habilidades básicas.

Trabalhamos com jogos virtuais, discutindo seus benefícios como desenvolvimento social, cognitivo e motor fino, coordenação ocular e manual, e riscos se usados sem parcimônia (Miranda; Schulli; Santos, 2025). Falamos sobre *e-sports* e experiências do grupo. Usei o monitor *touch* da escola para pesquisar perigos dos jogos; expliquei que a primeira resposta do Google é gerada por I.A. e seu funcionamento, que resume textos e vídeos da internet e nem sempre distingue verdade e falsidade. Li as respostas com o grupo e debatemos o conteúdo sobre os perigos na internet.

Quando usamos o Google para pesquisar jogos virtuais surgiram temas sobre seus perigos: saúde mental e física, segurança digital, assédio, conteúdo impróprio, consumo e propaganda, e radicalização. Discutimos tempo excessivo de jogo, vício, dores por postura, apostas informais, perda de contas e a importância de senhas fortes. Também abordamos os dados que compartilhamos em sites e permissões de localização aceitas sem entender, algo que não tinham ciência que poderia ocorrer.

O grupo mesmo trouxe a questão do assédio, sobre ofensas dentro dos jogos, mas, também da questão do assédio sexual, alguns do grupo tinham o conhecimento sobre questões

envolvendo assédio sexual em jogos, os perigos das pessoas que se relacionam on-line. Sobre as incertezas de quem é que está do outro lado conversando com você, principalmente no Roblox houve este relato, talvez por ser o que mais tem acesso. Como as relações que as pessoas constroem nesses jogos se faz através do chat, refletimos sobre quais garantias que quem está do outro lado do chat é realmente quem diz que é? Comentamos sobre essa situação de não termos certeza com quem estamos conversando, que tem pessoas que se passam por outras e os perigos envolvendo assédio sexual, ameaças e chantagens que podem vir para que enviem de forma coercitiva imagens sexuais suas ou de terceiros, além de tomar cuidado com quem conversa para não abrir câmeras ou enviar imagens, qualquer que seja, ou informações, pois poderiam se colocar e a outrem em risco. Como medida de segurança digital, sugeriram abrir a câmera para confirmar quem está no chat, mas o grupo considerou arriscado. Preferiu-se confirmar por mensagem, ligação ou contatos conhecidos. Reconheceram a dificuldade de verificação no chat e os riscos de malwares por links ou downloads dentro do próprio jogo.

O próximo momento explorou ferramentas como Google Maps e Earth para conhecer e reconhecer lugares. Procuraram locais conhecidos e depois identificaram a escola a partir destas ferramentas, observando quais informações apareciam ou faltavam e conexões além do óbvio. Traçamos os trajetos dos estudantes da escola até suas casas e registramos o que era visível. Surgiu a reflexão: por que o Maps não mostra o mesmo caminho a pé; por que o carro que fez as imagens não passou por certas ruas? A escola fica na periferia de Campinas, perto de trilhos do trem e de um presídio, com pouco acesso à cultura, esporte, lazer e transporte, para contextualizar. Notaram imagens desatualizadas, com relatos de reformas; perguntaram por que o carro do Maps não passou em certas ruas — se não conseguiu, não foi autorizado ou houve outro motivo.

Por fim, fizemos um diário no Canva e Word com pontos marcantes, usado para este relato. Ao fim do semestre, projetos integradores mudaram por demandas externas; ministrei três turmas nesse modelo e uma diferente, que relatarei a seguir.

Por conta dessa necessidade além dos muros da escola, ficamos com turmas fixas, não mais com as multisseriadas, fiquei com turmas de quintos anos, assim sendo, com mais capacidades de leitura, escrita e interpretação. Uma parte do grupo também já havia realizado a oficina no formato anterior, o que me possibilitou explorar mais aprofundadamente alguns assuntos e ferramentas.

Refizemos as dinâmicas de pesquisa, com temas trazidos pelo grupo, só que busquei explorar ferramentas de escrita, como Word e Docs, para que trabalhassem o pensamento e a

escrita de forma mais elaborada. Nas atividades com navegadores e ferramentas de busca, discutimos diferenças de layout e resultados, relacionando-as a práticas de verificação; apontamos riscos das redes sociais como fonte principal de busca, conforme Ramos (2024), e observamos que, mesmo com Marco Civil (Brasil, 2014) e Lei Geral de Proteção de Dados (Brasil, 2018b), ou LGPD, persistem ambientes tóxicos e que não podemos garantir credibilidade sem verificação, que justificam a necessidade de educação midiática.

Pesquisamos termos que o grupo trazia inicialmente, para retomarmos a ideia de como funcionam estas ferramentas, após exploramos a pesquisa de um tema que tenham conhecimento e proximidade, lendas do Brasil.

Pesquisaram lendas em pelo menos cinco sites, resumiram e apresentaram em grupo para analisar a qualidade das fontes, utilizaram o Canva ou Docs como forma de registro. A atividade evidenciou a diferença entre ler e apenas copiar; por exemplo, ao buscar a lenda do lobisomem encontraram versões europeias distintas da brasileira, o que só teria sido percebido com leitura e interpretação, percepção que ocorreu ao apresentarem para o grupo. Também registramos vídeos e usamos o Canva para edição por ser gratuito e acessível via e-mails estudantis municipais. Primeiro gravaram relatos pessoais para treinar gravação e edição nos Chromebooks da escola.

Exploramos o território com o Google Maps, gravando tela e áudio para mostrar o trajeto da escola até as casas. Identificaram pontos de referência, lazer, tipos de moradia, presença de asfalto e saneamento, e se o caminho cruza os trilhos do trem. Ao dialogarmos com as imagens, refletiram sobre as condições sociais do grupo. Em seguida, produziram vídeos em grupo, compararam trajetos e editaram para cumprir o tempo solicitado de 5 minutos por vídeo. Apresentei os vídeos e discutimos diferenças sociais e estruturais: locais mais próximos de comércio e serviços tinham melhor infraestrutura; áreas próximas aos trilhos apresentavam pior saneamento, asfalto e transporte.

Como trabalho conjunto com as pedagogas, editamos vídeos a partir do filme *Vista a minha pele* (2003) para dialogar sobre racismo, ser negro, ser branco e antirracismo, relacionando ao cotidiano do grupo. Dei liberdade de formato: *react*, depoimentos ou gravações de tela, desde que conectassem o conteúdo às suas realidades. Compilei os vídeos para a culminância no evento antirracista AfroJoão. Os resultados foram surpreendentes: relatos contundentes sobre vivências e expectativas, reflexões sobre tratamento entre pessoas e como a inversão de papéis do filme ajudou a nomear e compreender experiências já conhecidas.

Buscamos então ampliar a leitura do mundo, capacitar a educação midiática, alfabetização e letramento digital, para que possam existir de forma autônoma dentro do ambiente virtual e real, conseguindo dialogar com o mundo e o mundo com o grupo. O meio digital se conecta com o real dialogicamente, podemos trazer ferramentas para que essa conversa entre os mundos não seja esquecida e seja facilitada, o real e o virtual não são locais distintos, mas conectados. Ser cidadão necessita passar por ter autonomia e responsabilidade dentro do meio digital.

Considerações

Este relato de experiência discute alfabetização e letramento digital em contexto escolar, articulando a BNCC, o Plano Nacional de Educação Digital e a pedagogia de Paulo Freire através de oficinas realizadas em turmas multisseriadas da rede municipal de Campinas. Partindo da constatação de que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são centrais ao cotidiano e exigem intervenções pedagógicas intencionais para formar autonomia, criticidade e cidadania digital. No plano conceitual, a alfabetização digital, domínio das tecnologias de representação da linguagem, e letramento digital, uso competente e social dessa linguagem, são dois conceitos base para esta intervenção.

Esse trabalho se faz necessário na atual conjuntura histórica em que vivemos, onde os meios virtuais têm norteado os meios fora das telas. Sendo estes meios com suas mediações muito fragilizadas, tal qual a mediação dos estudantes com estes meios, se faz necessário trabalhar competências mínimas para que os utilizem e os entendam, de forma a alcançarem a autonomia, a fim de conseguirem exercer seus direitos e deveres de forma congruente à cidadania.

Oferecer os meios para ampliar a democracia nestes meios, para evitarem cair em armadilhas do discurso de ódio e extremismos, para não entrarem em mentiras e devaneios, para que consigam não cair na ignorância, ignorância essa no sentido de desconhecimento e não ciência. Sustenta-se que a inclusão digital vai além do acesso a dispositivos, exigindo capacidades de codificação e decodificação de signos nas interfaces virtuais.

As atividades cobriram noções básicas de hardware e software, uso de editores de texto e planilhas, navegação em navegadores distintos e práticas de busca comparativa em ferramentas de busca. Promoveu-se a reflexão sobre critérios de veracidade, credibilidade de fontes e sinais de confiabilidade, além da indicação de ferramentas de checagem. Abordaram-

se também segurança digital e riscos presentes em jogos online, *malwares*, assédio e chantagem, e problemáticas de verificação de identidades em chats. Atividades com Google Maps e Google Earth suscitaram discussões sobre exclusão espacial e imagens desatualizadas em áreas periféricas, ampliando a leitura crítica do território e das condições socioespaciais dos estudantes.

Conclui-se que a formação em alfabetização e letramento digital é essencial para desenvolver competências mínimas de participação democrática no ambiente virtual. Se faz necessário também deixar claro que este é um trabalho em andamento e construído dentro das possibilidades que a realidade escolar nos permite. Compreender a realidade é importante, mas entender até onde podemos ir também, tanto este trabalho, quanto os próprios estudantes durante essa ação, para, assim, pensarmos em mudanças e transformações significativas, o nosso inédito viável.

Referências

BERALDO, Rossana Mary Fugarra; MACIEL, Diva Albuquerque. Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 209-218, 2016.

BRASIL. **Marco Civil da Internet**. Lei 12.964/14. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 18 de out. 2025.

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

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 ago. 2018b, p. 59. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. **Lei 14533 de 11 de janeiro de 2023**. Plano Nacional de Educação Digital. Brasília, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 18 de out. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Relatório de recomendações para o enfrentamento do discurso de ódio e o extremismo no Brasil**. Brasília: MDHC, 2023b. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/10037>. Acesso em: 27 out. 2025.

GODOY, Helinton Leite de (org.). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino fundamental anos iniciais**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas. Prefeitura Municipal de Educação, 2012. Disponível em: https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/01_diretrizes_anos_iniciais.pdf. Acesso em: 19 out. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

JESUZ, Danilo Augusto Ferreira de; PEREIRA, Ana Lúcia. Incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no processo educacional: entre desafios, expectativas e possíveis caminhos a trilhar. **Revista Hipótese**, Bauru, v. 5, p. 447-472, 2019. Disponível em: <https://revistahipotese.editoraiberoamericana.com/revista/article/view/178>. Acesso em: 19 out. 2025.

LIMA, Lucas Alves de Oliveira; INDIANI, Lidiane; OLIVEIRA, Priscila Maria Silva; DRESCH, Fernanda; FAVETTI, Itamar; WINK, Jaqueline Orth; WOLSCHICK, Adriane Teresinha Neumann; GUSATTO, Daiane; KNOLLSEISEN, Ana Claudia Guaragni; SOEHN, Liane. Educação midiática: desafios e oportunidades no uso de tecnologias digitais. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 9, p. e18273, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n9-251. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/18273>. Acesso em: 19 out. 2025.

MIRANDA, Eduardo R.; SCHULLI, Stefany M.; SANTO, Bruno C. Os impactos dos jogos eletrônicos no indivíduo. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 14, n. 8, p. e3214848669, 2025. DOI: 10.33448/rsd-v14i8.48669. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/48669>. Acesso em: 15 fev. 2026.

OLIVEIRA, Rosângela Aparecida Dantas de; MENEZES, Andreia dos Santos; SOUSA, Greice de Nóbrega e. TDIC e formação docente: ampliação da sala de aula, consciência crítica e autonomia. **Caracol**, São Paulo, Brasil, n. 13, p. 102-134, 2017. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.v0i13p102-134. Disponível em: <https://revistas.usp.br/caracol/article/view/122597>. Acesso em: 15 mar. 2026.

RAMOS, Marien. Geração Z troca Google por buscas no TikTok, diz estudo. **CNN Brasil**. 19 abril 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/negocios/geracao-z-troca-google-por-buscas-no-tiktok-diz-estudo/>. Acesso em: 25 out. 2025.

SPIGOLON, Nima; WANDERLEY, Claudia. Alfabetização midiática, informacional e diálogo intercultural - UNESCO e UNICAMP. **Coursera**, 2025. Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/alfabetizacao-midiatica?msocid=395b02835c6565661d0f169b5d716439>. Acesso em: 19 out. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale; FaE; UFMG, 2005.

SUANNO, João Henrique; RUFINO, Anna Paula de Freitas; MOURA, Priscylla Lorrana Rodrigues Prazeres de. O pensamento criativo e as TDIC: perspectivas e possibilidades para uma pedagogia da autonomia. **Professare**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. e3231, 2023. DOI: 10.33362/professare.v12i3.3231. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3231>. Acesso em: 19 out. 2025.

VISTA a minha pele. Direção: Joel Zito Araújo. Produção: Joel Zito Araújo. Brasil: Casa de Criação Cinema, 2003. 1 vídeo (22 min), son., color.

Sobre o autor

Paulo Vítor Bognoli Mattosinho: Mestre em Educação Física e Sociedade pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Graduação em Educação Física pela UNICAMP, graduação em Pedagogia pela Faculdade IBRA de Brasília, Especialização em Impactos da Violência na Escola pela Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. Membro permanente do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Violência Escolar – NEPEVE/UFPE; e do Grupo de Estudos em Educação

Física Escolar – EscolaR/UNICAMP. Atuando com pesquisa e estudo acerca de Violência Escolar, Educação Democrática, Educação Física Escolar e Escola Pública. Docente de educação básica na rede municipal da cidade de Campinas, atuando em educação básica desde 2014.

E-mail: pmattosinho@uol.com.br

Recebido em: 01 nov. 2025

Aprovado em: 15 mar. 2026

Podcast e multiletramentos críticos: oralidade, autoria e formação docente na educação infantil

Podcast and critical multiliteracies: orality, authorship and teacher education in early childhood education

Podcast y multialfabetización crítica: oralidad, autoría y formación docente en la educación infantil

Eliane Brusco das Chagas¹

Cristiane Brusco das Chagas da Silva²

Altino José Martins Filho³

Celio Roberto da Silva⁴

Resumo: Este relato de experiência apresenta o uso pedagógico do podcast na Educação Infantil sob a perspectiva da Mídia-Educação, da Educomunicação e dos Multiletramentos ao descrever uma intervenção em uma creche pública que englobou a escuta, a gravação e a publicação de episódios sonoros para transpor o isolamento físico. Ancorado nesses referenciais, o relato analisa a referida mídia como uma prática de autoria e de produção multissemiótica que transcende a apropriação instrumental das tecnologias para estimular o protagonismo infantil, debatendo concomitantemente a ressignificação do papel do educador como um pesquisador de sua prática rumo à consolidação de ecossistemas comunicativos plenamente democráticos.

Palavras-chave: Podcast; Multiletramentos; Mídia-educação.

Abstract: This experience report presents the pedagogical use of podcasts in Early Childhood Education from the perspective of Media Education, Educommunication, and Multiliteracies by describing an intervention in a public daycare center that encompassed listening to, recording, and publishing audio episodes to overcome physical isolation. Anchored in these theoretical frameworks, the report analyzes the aforementioned media as a practice of authorship and multisemiotic production that transcends the instrumental appropriation of technologies to stimulate children's protagonism, while simultaneously debating the resignification of the educator's role as a researcher of their own practice towards the consolidation of fully democratic communicative ecosystems.

Keywords: *Podcast*; Multiliteracies; Media education.

Resumen: Este relato de experiencia presenta el uso pedagógico del podcast en la Educación Infantil bajo la perspectiva de la Educación en Medios, de la Educomunicación y de las Multialfabetizaciones al describir una intervención en una guardería pública que abarcó la escucha, la grabación y la publicación de episodios sonoros para superar el aislamiento físico. Anclado en estos referentes, el relato analiza dicha media como una práctica de autoría y de producción multissemiótica que trasciende la apropiación instrumental de las tecnologías para estimular el protagonismo infantil, debatiendo concomitantemente la ressignificación del rol del educador como un investigador de su propia práctica hacia la consolidación de ecosistemas comunicativos plenamente democráticos.

Palabras clave: *Podcast*; Multialfabetización; Educación en medios

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina

² Prefeitura de Florianópolis

³ Universidade do Estado de Santa Catarina

⁴ Universidade do Estado de Santa Catarina

Introdução

Vivemos em uma era de convergência midiática profundamente caracterizada pela hipertextualidade e pela multiplicidade de linguagens inerentes à Cultura Digital e à Cibercultura, um panorama epistemológico que encontra absoluto respaldo conceitual na obra seminal de Lévy (1999) ao estruturar o desenvolvimento das práticas atreladas ao ciberespaço e que se alinha perfeitamente às reflexões de Santaella (2007), ao evidenciar a fluidez das conexões contemporâneas para configurar um ecossistema no qual sons, imagens e textos circulam de forma ubíqua e instantânea.

Inserida de modo visceral nesse vasto cenário tecnológico, a oralidade, que por muito tempo ocupou um espaço estruturalmente marginalizado no âmbito da educação formal em estrito favor dos pressupostos atrelados à cultura da palavra impressa historicamente descritos por Kato (1987), ressurgiu na atualidade com uma imensa potência comunicativa por meio de dispositivos inovadores como o podcast, assumindo um papel catalisador na promoção de novas e potentes dinâmicas de aprendizagem.

Diante desse cenário que exige a contínua reinvenção das práticas pedagógicas, a adoção de dispositivos como o podcast alinha-se perfeitamente às diretrizes normativas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) ao preconizar a inserção orgânica da cultura digital e a valorização das múltiplas linguagens desde a primeira infância, garantindo assim às crianças o direito inalienável de se expressarem, de explorarem variados formatos comunicativos e de assumirem um papel ativo e autoral na construção de seus próprios saberes em um mundo intensamente midiaticizado.

Ao permitir a produção e o compartilhamento de histórias, de conversas e de ideias em formato estritamente sonoro, essa mídia oferece uma forma de linguagem viva e expressiva que vai muito além das práticas tradicionais de ensino baseadas exclusivamente na leitura e na escrita.

Durante a pandemia de COVID-19, esse contexto tecnológico impôs-se com ainda mais força ao desafiar os professores da Educação Infantil a manterem o vínculo afetivo e pedagógico com as crianças em meio a incertezas generalizadas, de modo que, diante do questionamento sobre a melhor maneira de promover a escuta e a produção de sentidos quando as janelas físicas da escola encontravam-se fechadas, o uso do *podcast* surgiu como uma alternativa extremamente viável e potente.

A proposta, desenvolvida no contexto do ensino remoto emergencial em uma creche pública municipal de Florianópolis, envolveu a produção de episódios sonoros colaborativos que contaram com a participação ativa de crianças, de famílias e de professoras para promover a autoria, a oralidade e a escuta afetiva.

Ancorado nas perspectivas críticas da Mídia-Educação (Buckingham, 2007; Belloni, 2009) e dos Multiletramentos (*The New London Group*, 1996; Rojo, 2012), o presente relato de experiência tem como objetivo discutir como o podcast pode ser apropriado pedagogicamente como uma linguagem multimodal transformadora, ultrapassando o mero uso instrumental das tecnologias.

Busca-se demonstrar que a integração dessa mídia no cotidiano escolar atua como um elemento catalisador para o desenvolvimento de competências linguísticas e sociais, consolidando um espaço no qual a voz infantil ganha relevância e protagonismo na construção colaborativa do conhecimento.

O *podcast* configura-se como uma linguagem multimodal que revaloriza a oralidade e a matriz sonora ao exigir novas competências dos sujeitos para lidarem com as múltiplas formas de representação do real inerentes à Cultura Digital, conforme os apontamentos de Santaella (2007).

A utilização pedagógica dessas ferramentas ancoradas na fala possibilita um amplo desenvolvimento comunicativo da criança, uma vez que a promoção da escuta ativa e da produção de discursos sonoros significativos estimula práticas de linguagem muito mais autênticas e contextualizadas, favorecendo a construção de sentidos a partir da própria experiência e da interação social.

Essa articulação complexa de práticas de linguagem escapa definitivamente ao modelo tradicional e monológico de sala de aula por exigir uma abordagem crítica capaz de ampliar as possibilidades de autoria, de participação e de escuta sensível no contexto educacional para a consolidação de um ensino verdadeiramente democrático.

Compreende-se que a educação não pode limitar-se a utilizar as mídias digitais como meras ferramentas didáticas puramente instrumentais, devendo encará-las como formas complexas de produção de sentidos que são constantemente atravessadas por diferentes discursos e ideologias.

Por conseguinte, o trabalho com o *podcast* na unidade educativa apenas rompe com a lógica transmissiva se for estruturado sob a perspectiva crítica da Mídia-Educação, visando à formação de leitores críticos e à apropriação dos Multiletramentos, visto que o sucesso da ação

educativa não reside na ferramenta tecnológica disponibilizada, mas fundamentalmente na qualidade da mediação pedagógica capaz de ampliar os diálogos sociais e educativos, conforme assevera Soares (2011).

Essa perspectiva mediadora exige uma nova postura docente e, nesse sentido, lembramo-nos do que Freire e Guimarães (1984, p. 45) nos afirmam ao ressaltar “que o que falta a muitos educadores é a imaginação”, advertindo que há um medo de deixá-la voar quando, na verdade, é absolutamente preciso permitir esse voo.

Diante das tecnologias inovadoras em que se faz necessário imaginar coisas concretas e possíveis, tornam-se igualmente necessárias novas formas de mediar e de construir o conhecimento com as crianças.

Para orientar a leitura e detalhar a progressão deste relato de experiência, o presente texto encontra-se organizado em seções subsequentes que articulam a fundamentação conceitual e a vivência pedagógica de maneira contínua.

A segunda seção aprofunda o referencial teórico que sustenta o estudo ao explorar os preceitos da Mídia-Educação e dos multiletramentos críticos como eixos norteadores para a inserção das tecnologias digitais na infância, enquanto a terceira seção descreve o percurso metodológico adotado e o contexto da creche pública municipal para detalhar as especificidades do relato em questão.

Na sequência, a quarta seção dedica-se à análise minuciosa da prática realizada ao expor como as etapas de escuta, roteirização e gravação dos episódios sonoros mobilizaram o protagonismo, a oralidade e a autoria das crianças em um processo eminentemente colaborativo. Por fim, as considerações finais sintetizam os resultados alcançados reafirmando o papel indispensável da mediação docente para a consolidação de práticas educacionais verdadeiramente emancipatórias no ambiente educacional.

Mídia-educação e a construção do sentido

Na sociedade contemporânea, caracterizada pela intensificação do consumo e da produção de conteúdos midiáticos, a Instituição de Educação precisa reposicionar-se urgentemente frente ao papel das mídias na formação integral dos sujeitos. O discurso tradicional que encara a tecnologia como uma mera ferramenta de apoio ao ensino já não dá conta da complexidade das relações que os estudantes estabelecem com a cultura digital contemporânea, razão pela qual o campo da Mídia-Educação propõe uma virada paradigmática

no sentido de tratar a mídia como linguagem, como objeto de estudo e como um denso campo de disputa simbólica.

Corroborando essa perspectiva, autores como Buckingham (2007) enfatizam que a mídia não possui um caráter neutro, uma vez que ela seleciona, edita e organiza conteúdos que moldam ativamente as percepções sobre o mundo, exigindo que o trabalho pedagógico tenha como objetivo central a formação de sujeitos críticos e criativos que sejam capazes de compreender profundamente como os significados são produzidos, mediados e compartilhados socialmente.

No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva adquire singular relevância ao reconhecer a criança como protagonista incontestável de seus processos de aprendizagem, concebendo-a como um sujeito histórico que pensa, imagina, narra e produz cultura ativamente. Conseqüentemente, a adoção do *podcast* na primeira infância não deve limitar-se à simples escuta ou à reprodução mecânica de conteúdos previamente elaborados, mas deve propiciar oportunidades reais para que as crianças criem suas próprias histórias, trilhas sonoras e narrativas, exercitando plenamente a autoria, a oralidade e a expressão simbólica.

Ao participarem ativamente das etapas de produção de episódios sonoros, essas crianças exploram múltiplas linguagens e experimentam diferentes formas de comunicação dialógica, construindo sentidos autênticos sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor enquanto vivenciam experiências que articulam pensamento, imaginação e linguagem de uma maneira profundamente lúdica e significativa.

Compreendida fundamentalmente como linguagem, a mídia envolve códigos específicos, regras de construção e estratégias complexas de comunicação que precisam ser desvendadas e analisadas criticamente no ambiente educacional.

No caso específico do *podcast*, essa linguagem constitui-se primordialmente por elementos sonoros como a voz, o silêncio, os ruídos e a música, recursos que, ao serem organizados em narrativas coerentes, constroem novos sentidos e promovem experiências cognitivas altamente imersivas.

Essa articulação vai ao encontro dos postulados de Santaella (2007), ao afirmar que o uso expressivo das linguagens digitais exige que os sujeitos desenvolvam novas e sofisticadas competências comunicativas para conseguirem lidar adequadamente com as múltiplas formas de representação do real.

De acordo com os princípios norteadores da Mídia-Educação, trabalhar com o *podcast* na unidade educativa significa debater criticamente como esse material é produzido e por quem,

refletindo de modo aprofundado sobre os valores e as ideologias inerentes às narrativas para compreender as relações de poder que atravessam os meios de produção e circulação.

Essa intencionalidade pedagógica dialoga diretamente com os quatro conceitos-chave apresentados por Buckingham (2007) para guiar o trabalho com mídias, iniciando-se pela linguagem, que exige a análise dos códigos e das convenções midiáticas representadas no *podcast* pelos sons, pela fala, pelos silêncios e pela edição.

Em seguida, o autor destaca a representação, que consiste em compreender de que maneira a mídia constrói versões particulares da realidade ao promover certos olhares e ocultar outros, o que se conecta intimamente à produção, etapa focada em investigar os contextos sociais, políticos e econômicos que influenciam a criação e a circulação das mensagens.

Por fim, Buckingham elenca a audiência, reiterando a necessidade de reconhecer que a recepção midiática jamais atua de forma passiva, visto que o público interpreta, negocia e ressignifica ativamente os conteúdos consumidos.

Apoiada nesse denso arcabouço conceitual, a prática pedagógica com o *podcast* deve obrigatoriamente ir muito além da escuta para envolver momentos contínuos de análise, de debate e de produção criativa.

O objetivo primordial dessa abordagem é deslocar a criança de uma posição de mera consumidora passiva para a posição emancipatória de prossumidora, configurando-se como um sujeito que simultaneamente produz e consome conteúdos, que domina as múltiplas linguagens da mídia contemporânea e que participa de maneira ativa e consciente do debate público e da construção coletiva de sentidos.

O *podcast* sob a lente dos multiletramentos críticos

No contexto da cibercultura e da convergência midiática inerentes à contemporaneidade, a incorporação de tecnologias digitais no ambiente educacional transcende a mera decodificação estrutural para exigir o desenvolvimento de múltiplas competências comunicativas, um cenário que encontra profundo respaldo nas reflexões de Lévy (1999, p. 17) ao definir a cibercultura como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Sob a perspectiva emancipatória da Pedagogia dos Multiletramentos formulada pelo *The New London Group* (1996), a adoção de tecnologias sonoras na Educação, a exemplo do

podcast, consolida-se como um espaço de aproximação autêntica capaz de mobilizar a escuta afetiva e a organização discursiva das crianças em um fluxo eminentemente colaborativo que supera as tradicionais limitações da cultura impressa.

Essa necessária inserção tecnológica no ecossistema educacional exige uma mediação intencional que posicione os estudantes como produtores ativos de cultura, corroborando o brilhante entendimento crítico de Martín-Barbero (*apud* Moran, 2007, p. 162) ao rechaçar veementemente a visão meramente instrumental e advertir que “a simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica”, sendo fundamental e urgente o desafio de inserir na instituição de ensino um:

ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto (Martín-Barbero *apud* Moran, 2007, p. 162).

Alinhada a esse pensamento estruturante, Rojo (2012, p. 96) assevera que o trabalho pedagógico com os gêneros digitais no ambiente educacional deve priorizar o estímulo à autoria crítica e garantir “a possibilidade de o sujeito se colocar como produtor de sentidos, de se posicionar no mundo com sua própria voz”, evidenciando que o *podcast* deixa de ser um mero repositório técnico para se converter em um instrumento vital que alia dinamismo, criatividade e reflexão contínua.

Do ponto de vista do desenvolvimento linguístico e cognitivo, essa estruturação midiática possibilita uma ampliação ímpar da consciência infantil em ambientes permeados pela hipertextualidade, articulando-se com a ideia de que a rede impulsiona novas formas de saberes coletivos, uma vez que, para Lévy (1999, p. 130), “um grupo humano qualquer só se interessa em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de aprender e de inventar do que um coletivo inteligentemente gerenciado”.

Por conseguinte, ao planejarem, negociarem ideias e organizarem as suas respectivas falas para a gravação dos episódios sonoros, as crianças utilizam a linguagem como o principal elemento mediador do pensamento e promotor da autorregulação, o que vai ao encontro dos postulados clássicos de Vygotsky (1991) ao demonstrar que o *podcast* rompe definitivamente

com as amarras do ensino transmissivo para atuar como um poderoso catalisador da oralidade e do protagonismo autêntico na primeira infância.

De forma estritamente complementar a essa estruturação teórica, a consolidação dos multiletramentos exige uma nova postura docente diante das inovações midiáticas, aspecto que encontra profundo amparo nas proposições de Soares (2011, p. 18) ao ressaltar que o rompimento com o modelo transmissivo ocorre quando compreendemos que “com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos”.

Deste modo, fica evidente que, quando mediado adequadamente, o *podcast* alinha-se de maneira perfeita à perspectiva das narrativas digitais apontada por Prado *et al.* (2017) para promover formatos de comunicação e de aprendizagem substancialmente mais lúdicos e colaborativos.

Dessa maneira orgânica, essa mídia sonora engaja as crianças desde a primeira infância e aproxima o processo educativo formal de suas vivências cotidianas, conectando-as ativamente à multiplicidade de linguagens da cultura digital em uma configuração que atende plenamente à exigência contemporânea destacada por Santaella (2007) no que tange à urgência de o sujeito desenvolver um perfil cognitivo hábil para lidar com as variadas formas de representação do real.

Além do mais, sob a ótica norteadora dos multiletramentos críticos, a utilização do *podcast* rompe de modo definitivo com a lógica estática do ensino tradicional e abre um vasto espaço para a concretização de práticas mais criativas, dialógicas e politicamente engajadas que inserem o estudante no cerne da produção do conhecimento.

Nesse complexo ecossistema comunicacional, o dispositivo deixa de figurar como um mero artefato instrumental e passa a funcionar como um formidável meio de autoria, de escuta ativa e de exercício da cidadania, contribuindo ativamente para uma educação muito mais participativa que ganha efetividade exata nesse encontro de sujeitos à busca de significados.

Deste modo, a prática docente precisa irrevogavelmente ultrapassar a visão mecânica do ensino para resgatar o processo educativo como um autêntico ambiente de produção conjunta de sentidos, conforme os postulados centrais de Soares (2011), visando formar cidadãos verdadeiramente emancipados e dotados de plena consciência acerca de seu próprio protagonismo social.

O *podcast* como experiência edu-comunicativa durante a pandemia da COVID-19

Este relato de experiência está fundamentado em uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-reflexiva, a partir da sistematização de uma experiência pedagógica desenvolvida durante o período de ensino remoto emergencial, em uma creche pública da rede municipal de Florianópolis, com crianças de 2 a 6 anos.

Diante do fechamento das unidades de Educação Infantil, ocasionado pela pandemia de COVID-19, a equipe docente buscou incessantemente alternativas viáveis para manter o vínculo afetivo e pedagógico com as crianças e com as suas respectivas famílias, respeitando de maneira ética as condições tecnológicas e emocionais impostas pelo momento de crise.

Nesse cenário desafiador, o aplicativo *WhatsApp* configurou-se como o principal canal de comunicação com as famílias por meio do envio sistemático de áudios, de mensagens e de propostas eminentemente lúdicas.

Ao reconhecer o profundo potencial da oralidade simultaneamente como um vínculo afetivo e um potente recurso pedagógico, surgiu a inovadora ideia de criar um *podcast* composto por histórias, por brincadeiras, por cantigas e por narrativas espontâneas elaboradas pelas próprias crianças, convertendo essa prática em um autêntico espaço de escuta, de expressão e de partilha capaz de fortalecer os laços sociais e de promover um aprendizado visivelmente mais criativo e participativo mesmo em tempos de rigoroso distanciamento físico.

A produção dos episódios contou com a participação ativa e indispensável de professoras, de crianças e de familiares em uma dinâmica na qual as crianças gravavam as suas próprias histórias a partir da cuidadosa mediação de seus responsáveis para o posterior envio dos arquivos sonoros pelo aplicativo de mensagens.

Por sua vez, as professoras assumiram a minuciosa tarefa de organizar os conteúdos e de realizar a edição técnica dos episódios para disponibilizá-los em uma plataforma digital aberta de áudio, garantindo concomitantemente a preservação absoluta da identidade e o fomento irrestrito da autoria infantil em um processo que permitiu a ressignificação de todas as etapas de produção ao articular a escuta, a expressão e o registro das experiências enquanto fortalecia a interação orgânica entre a Instituição de Educação, a família e a tecnologia.

A estruturação dessa proposta envolveu quatro etapas principais que foram rigorosamente planejadas com base nas técnicas pedagógicas de mídia-educação propostas por Buckingham (2007). Os episódios foram produzidos com a participação ativa de professoras,

crianças e familiares. Em muitos casos, as crianças gravavam suas próprias histórias com a mediação das famílias, enviando os áudios pelo *WhatsApp*:

Etapa 1. Escuta e interação via *WhatsApp*: As crianças recebiam áudios com histórias, convites para brincadeiras ou provocações para criar narrativas. A interação era assíncrona, mas marcada por afetividade e continuidade: muitas crianças passaram a enviar também seus próprios áudios, respondendo às propostas ou criando livremente.

Etapa 2. Coleta e curadoria das narrativas : As professoras coletaram os áudios enviados pelas crianças e selecionaram aqueles que expressavam criatividade, humor, reflexão ou riqueza simbólica. As vozes infantis foram tratadas com cuidado, sem exposição de nomes ou informações pessoais, e com atenção à qualidade sonora.

Etapa 3. Edição e organização dos episódios: Os episódios foram montados em formato leve e atrativo, mesclando falas das crianças, vinhetas sonoras, trilhas musicais e mediações feitas pelas professoras. O foco foi construir uma ambiência acolhedora e acessível, valorizando o ritmo e o universo simbólico da infância.

Etapa 4. Publicação e partilha comunitária: Os episódios foram disponibilizados na plataforma *Spotify* e compartilhados com mais de 290 famílias da comunidade escolar, além de estarem disponibilizados no Portal Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. O *podcast* tornou-se, então, um elo afetivo entre creche, criança e família, possibilitando escuta coletiva, retomada de vínculos e valorização da autoria infantil.

A concretização dessa proposta educ comunicativa revelou que é plenamente possível construir experiências educativas significativas alicerçadas na escuta, na autoria e na mediação crítica das tecnologias mesmo diante das condições mais adversas, comprovando que a apropriação do *podcast* não apenas rompeu as duras barreiras do isolamento social, mas também ressignificou o papel da linguagem oral ao transformá-la em um poderoso instrumento de criação, de comunicação e de resistência afetiva no contexto pandêmico.

Essa dinâmica emancipatória encontra profundo respaldo na tese da comunicação participativa estruturada pioneiramente por Kaplún (1983), uma vez que o processo dialógico contínuo e o estímulo à expressividade narrativa transformam as crianças em verdadeiras emissoras ativas na rede comunicacional para superar a histórica limitação que as confinava ao papel de meras receptoras passivas de conteúdos escolares.

Concomitantemente, as famílias e as professoras participaram de maneira bastante ativa de todo o processo de desenvolvimento sonoro para fortalecer os vínculos afetivos intrínsecos à comunidade escolar e para ampliar sobremaneira a dimensão interativa e participativa do ciclo

de aprendizagem, o que evidencia de forma irrefutável a urgência de se construir um verdadeiro ecossistema comunicativo em consonância com as premissas de Martín-Barbero (2014) para que a instituição de ensino consiga contemplar as experiências culturais heterogêneas infantis e o entorno imersivo das novas tecnologias.

É exatamente nesse complexo cenário de interações multimodais que a prática relatada se alinha com perfeição à vertente da Mídia-Educação defendida por Belloni (2001), compreendendo a apropriação crítica e criativa das linguagens midiáticas como uma condição absolutamente imprescindível para o exercício efetivo e consciente da cidadania desde a primeira infância.

Por fim, esse profícuo movimento colaborativo consolida a essência epistemológica da área ao materializar o pensamento central de Soares (2011), pesquisador diretamente responsável pela sistematização teórica desse campo emergente no Brasil, o qual postula que a Educomunicação visa prioritariamente criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços de ensino.

Neste sentido, demonstra, de modo categórico, que as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas de maneira altamente significativa na Educação Infantil para promover a autonomia, o protagonismo autêntico e a estruturação de práticas pedagógicas que sejam sensíveis às necessidades das crianças enquanto superam com êxito os inegáveis desafios impostos pelas situações de distanciamento físico.

O professor-pesquisador e a formação docente para a mídia-educação

A adoção de múltiplas linguagens e tecnologias nas unidades educativas transcende vertiginosamente a simples inserção instrumental de ferramentas para exigir uma profunda ressignificação do papel do professor, que necessita abandonar a obsoleta posição de mero transmissor de conteúdos para assumir a complexa identidade de mediador, de formador e de pesquisador de sua própria prática.

Para que essa metamorfose ocorra com efetividade, a formação docente deve estar intrinsecamente alinhada à cultura digital e promover uma postura ininterruptamente crítica diante das mídias, revelando-se capaz de sustentar ecossistemas comunicativos plenamente democráticos e de viabilizar aprendizagens indubitavelmente mais significativas para todos os envolvidos no processo educacional.

Na experiência vivenciada e aqui relatada, a produção do *podcast* configurou-se não apenas como um efêmero recurso metodológico, mas como um genuíno meio de expressão e de autoria das crianças, o que exigiu da docente envolvida uma série de deslocamentos paradigmáticos representados pela urgência de abandonar o controle absoluto do discurso para dar lugar às vozes infantis, de escutar com extrema atenção e de criar espaços reais de participação contínua.

Essa dinâmica emancipatória demandou uma formação que valorizasse o educador como um sujeito criador, reflexivo e eminentemente político, capaz de analisar os processos comunicativos e de agir sobre eles sob a égide da noção de professor-pesquisador que, conforme as premissas articuladas por Zeichner (2003), ganha novos contornos na perspectiva de Nóvoa (2019, p. 11) ao asseverar que “é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores”.

Deste modo, o registro, a escuta e a análise das produções sonoras das crianças se revelam como momentos privilegiados para compreender os usos da linguagem e os sentidos que as crianças atribuem ao mundo, momento em que, ao sistematizar essa reflexão, o docente transforma a prática em conhecimento validado e contribui ativamente para a sua própria formação.

A integração crítica das tecnologias digitais nas unidades educativas só alcançará a sua efetividade plena se estiver ancorada em uma visão emancipadora, como defendem Belloni (2009) e Soares (2011), que rechace veementemente o modelo fundamentado em uma prática pedagógica vertical e transmissiva.

Em oposição diametral à educação bancária na qual o professor sabe e a criança apenas absorve passivamente esse saber sob o total domínio da ação por parte do detentor, a nova perspectiva preconiza uma ação pedagógica dinâmica, fluida e horizontal alicerçada estritamente na dialogia e na interação contínua entre os sujeitos do processo, promovendo assim o indiscutível protagonismo docente e discente na cocriação coletiva de sentidos conforme o sólido arcabouço teórico de Freire (1972).

Nesse cenário de reconfiguração metodológica, a criação do *podcast* revelou-se uma prática altamente potente para a valorização das vozes plurais e da escuta ativa como os pilares estruturantes da experiência educativa, concebendo as crianças como sujeitos potentes e capazes de traduzirem o mundo a partir de suas próprias perspectivas, conforme atestam os estudos de Sarmiento (2005) e Martins Filho (2006).

Por conseguinte, constata-se que a formação docente para o uso crítico das tecnologias na era digital exige não apenas o mero domínio técnico dos aparatos, mas uma postura permanentemente reflexiva e investigativa Zeichner (2003), uma vez que, segundo constata Nóvoa (2019, p. 10), “a imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, [...] está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos”.

Contudo, a superação de desafios como a carga horária exaustiva, a falta de tempo, a escassez de suporte e o imenso cansaço gerado pelo ensino remoto emergencial só foi viabilizada por meio da articulação de sólidas redes colaborativas entre docentes, universidades e secretarias de educação para configurar autênticos espaços de troca e de construção conjunta de saberes durante o isolamento social.

Considerações finais

A experiência relatada demonstrou categoricamente que o uso crítico do *podcast* na Educação Infantil tem o potencial de se consolidar como uma prática imensamente potente de comunicação, de autoria e de formação docente e discente mesmo em contextos adversos como o provocado pela pandemia da Covid-19, visto que, muito mais do que figurar como uma mera ferramenta de apoio instrumental, essa mídia sonora revelou-se uma linguagem viva e substancialmente significativa capaz de conectar a Instituição de Educação, a criança e a família por meio da escuta afetiva, da oralidade e da ininterrupta produção coletiva de sentidos.

Ao envolver ativamente as crianças a partir da indispensável mediação das famílias e da cuidadosa organização das professoras, estabeleceu-se um profícuo espaço de criação conjunta, de partilha emocional e de inegável fortalecimento dos vínculos pedagógicos no qual a exploração da linguagem sonora, permeada pela voz, pelo silêncio, pelo ritmo e pela narrativa, permitiu que as crianças se expressassem em seus próprios termos para desenvolverem a criatividade, a escuta atenta e o protagonismo autêntico.

Toda essa dinâmica evidencia que a mediação docente foi absolutamente essencial nesse percurso comunicativo para se afastar de uma simples aplicação técnica e se afirmar como uma autêntica postura ética, estética e eminentemente política que reconhece as crianças como sujeitos plenos de direito, como produtoras ativas de cultura e como participantes indissociáveis da educação, ancorando firmemente o uso do dispositivo sonoro nos preceitos da Mídia-

Educação e da Pedagogia dos Multiletramentos para configurar uma prática verdadeiramente inclusiva, democrática e sensível às múltiplas realidades das comunidades escolares.

Constata-se, por conseguinte, que as tecnologias digitais, quando apropriadas de forma estritamente crítica e reflexiva, não apenas ampliam vertiginosamente os modos de ensinar e de aprender, mas transformam de maneira profunda o próprio entendimento epistemológico sobre o conhecimento, sobre a linguagem e sobre a educação escolar, cenário no qual o *podcast* atua de forma direta para promover a autoria, a imaginação e a expressão multimodal infantil enquanto fortalece simultaneamente a colaboração e a sensibilidade.

Ao integrar elementos orais, imagéticos e textuais em um ecossistema comunicativo pujante, essa prática midiática favorece a consolidação de uma educação visivelmente mais sensível, participativa e emancipadora que se mostra inteiramente capaz de reconhecer e de potencializar a singularidade inerente a cada criança como um valor essencial na contemporaneidade, comprovando que, muito além do mero imperativo de utilizar a tecnologia de forma mecânica, faz-se urgente articular a criticidade, a criatividade e as experiências significativas para formar sujeitos éticos e politicamente conscientes na sociedade digital.

Desse modo, conclui-se que mesmo em meio ao rigoroso isolamento físico que ameaçava silenciar tantas infâncias, o recurso sonoro demonstrou irrefutavelmente que as vozes infantis podem e devem ser ouvidas, valorizadas e celebradas em sua plenitude, reafirmando de forma contundente a potência das crianças como protagonistas ativas na cultura e a real possibilidade de se manter uma presença pedagógica viva, acolhedora e transformadora diante das mais severas adversidades contextuais.

Referências

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

BUCKINGHAM, D. **Alfabetização midiática: aprendendo, alfabetizando e vivendo na era da informação**. São Paulo: Loyola, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1972.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação: diálogos**. V. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

- KAPLÚN, M. **Hacia una comunicación participativa**: entrevista a Mário Kaplún. Quito: Aler, 1983.
- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTINS FILHO, A. J. Por uma Pedagogia da Educação Infantil. **Póiesis Pedagógica**, v. 3 e 4, p. 54-65, 2006.
- MONÇÃO, S. M. A oralidade na escola: o uso do *podcast* como ferramenta potencializadora do desenvolvimento da linguagem. **Revista Saberes da Educação**, v. 14, n. 2, p. 20-31, 2021.
- MORAN, J. **Desafios na comunicação pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019, p 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: mar. 2026.
- PRADO, A. L.; LAUDARES, E. M. A.; VIEGA, P. P. C.; GOULART, I. C. V. Narrativas digitais: conceitos e contextos de letramento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1156-1176, ago. 2017.
- ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32
- SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SOARES, I O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma no ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.
- THE NEW London Group. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**:1869-1934. Trad. P. Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WM, 1991.
- ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003, p. 35-55.

Sobre as autoras e os autores

Eliane Brusco das Chagas: Pedagoga, graduada pela Universidade Leonardo Da Vinci (2011). Possui Especialização em Gestão e Metodologia do ensino Interdisciplinar, pela faculdade Dom Bosco (2012), e em Mídias na Educação, pelo Instituto Federal de Santa Catarina (2015), é mestranda em educação pela UDESC (2024/2), com a pesquisa intitulada: Pesquisas com crianças: uma análise científica de teses e dissertações no Brasil nos últimos 10 anos (2014-2023), da linha de pesquisa Políticas

Educacionais, Didática e Formação Docente. Atualmente, é professora de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, SC. Participa do grupo de pesquisa NAPE desde 2023.

E-mail: alessandrasimoesdesouza@gmail.com

Cristiane Brusco das Chagas da Silva: Graduada em Pedagogia (Centro Universitário UniDomBosco) e em Biblioteconomia (Universidade Federal de Santa Catarina). Possui especialização em Mídias na Educação (Instituto Federal de Santa Catarina) e em Gestão de Bibliotecas Escolares (Universidade Federal de Santa Catarina). Atua como professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas ao uso das tecnologias digitais. Tem experiência nas áreas de Educação Infantil, Mídia-Educação, Cultura Digital e Mediação da Leitura, com pesquisas voltadas para o uso pedagógico das tecnologias, incluindo lousa digital, redes sociais, alfabetização digital e *podcast* como recurso educacional. Seus estudos enfatizam a oralidade, a autoria infantil, os multiletramentos e as práticas educacionais como caminhos para uma educação mais crítica, participativa e inclusiva.

E-mail: cristiane.chagas@prof.pmf.sc.gov.br

Altino José Martins Filho: Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (2013) e estágio científico avançado de doutoramento com Especialidade em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho/Portugal (2011/2012). Realizou pós-doutorado em 2015 pela Universidade do Minho/Portugal e pós-doutorado pela Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC com bolsa nos anos de 2019/2020 pelo PNPd da CAPES/Brasil com estágio supervisionado na Itália em Reggio Emilia e San Miniato. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (2005). Especialização em História Social pela Universidade Estadual de Santa Catarina/UFSC (1998). Graduação em História Licenciatura e Bacharel pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (1997), graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho/UNINOVE (2010). Atualmente é professor credenciado e permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação UDESC/FAED/PPGE, onde atua como orientador e coordenador da Linha de Pesquisa Formação Docente e Infância no Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE/UDESC/CNPq). Coordena e participa de projetos de pesquisa no Brasil e entre países da Europa (Portugal e Itália), com foco nos Estudos sobre Infâncias e as Interfaces com a Formação Docente e Propostas Curriculares. Vinculado também no Grupo de Pesquisa da UFRGS, Estudos sobre Infâncias/GEIN, desde o doutorado 2009. Atuou até 2022 como orientador de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidad de La Empresa, Faculdade de Ciências de La Educación. Foi professor titular de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis de 1993 até 2022. Neste período atuou como Diretor em instituições de Educação Infantil e, em 2013, foi Diretor Municipal de Educação Infantil na Secretaria de Educação. Tem longa participação na Formação Docente continuada com professoras/es e gestores na SME/PMF. Foi professor titular no Ensino Fundamental e Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina na disciplina de História (1997- 2005). Tem experiência e estudos com pesquisas na área de Educação, com ênfase no núcleo temático Educação e Infância, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, cultura infantil, formação docente, aprendizagem e criança, avaliação na e da educação infantil, avaliação de contexto, docência e seu fazer-fazendo pelas minúcias da vida cotidiana, formação de professores e professoras da Educação Básica.

E-mail: altinojosemartins@gmail.com

Celio Roberto da Silva: Possui graduação em Pedagogia, pela Faculdade Educacional da Lapa (2016). Tem especialização em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade São Luiz; Mestrando em Educação pelo PPGE/FAED/UDESC. Professor de Educação Infantil, na Prefeitura de Florianópolis. É pesquisador no NAPE - Laboratório de Didática e Formação Docente na UDESC/FAED.

E-mail: celio.beto1@gmail.com

Recebido em: 31 out. 2025

Aprovado em: 17 mar. 2025

Ludus medievalis na cyberliga: um jogo educacional autoral para recomposição de aprendizagens

Ludus medievalis in the cyberliga: an original educational game for reinforcing learning

Ludus medievalis em la cyberliga: un juego educativo original para reforzar el aprendizaje

André Martinelli Piasson¹

Resumo: A *Cyberliga | treinamento para heróis* é uma ação da Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo (SME) para recomposição de aprendizagens voltada a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo, utilizando atividades híbridas nas quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. Neste artigo, apresenta-se detalhadamente a mecânica do *Ludus Medievalis*, um jogo educativo desenvolvido para trabalhar habilidades essenciais em História sobre o período medieval europeu, de maneira a atrair a atenção e a dedicação dos estudantes selecionados à participação. O texto também apresenta alguns resultados parciais de sua aplicação.

Palavras-chave: Desigualdade educacional; Ensino de história; Jogos educacionais.

Abstract: *Cyberliga | treinamento para heróis* is an initiative of the Municipal Education Department of Passo Fundo (SME) aimed at reinforcing learning for students in the final years of elementary school in the Passo Fundo Municipal Education Network, using hybrid activities in the four areas of knowledge: Humanities, Natural Sciences, Languages, and Mathematics. This article details the mechanics of *Ludus Medievalis*, an educational game developed to work on essential skills in History about the European medieval period, in order to attract the attention and dedication of the selected students to participate. The text also presents some partial results of its application.

Keywords: Educational inequality; History teaching; Educational games.

Resumen: La *Cyberliga | treinamento para heróis* es una iniciativa del Departamento de Educación Municipal de Passo Fundo (SME) para reforzar el aprendizaje de los alumnos de los últimos años de primaria en la Red Educativa Municipal de Passo Fundo, mediante actividades híbridas en las cuatro áreas del conocimiento: Humanidades, Ciencias Naturales, Lenguas y Matemáticas. Este artículo detalla la mecánica de *Ludus Medievalis*, un juego educativo desarrollado para trabajar habilidades esenciales en Historia sobre el período medieval europeo, con el fin de captar la atención y la dedicación de los alumnos seleccionados para participar. El texto también presenta algunos resultados parciales de su aplicación.

Palabras clave: Desigualdad educativa; Enseñanza de la Historia; Juegos educativos.

Contexto, problema e uma possibilidade de solução

A pandemia do Covid-19 e a quarentena que lhe seguiu tornaram explícitos vários problemas socioeducacionais invisibilizados ou normalizados em nosso cotidiano: a desigual distribuição de recursos tecnológicos na educação, as dificuldades de manuseio dos recursos

¹ Prefeitura de Passo Fundo - Secretaria Municipal de Educação

existentes e a limitação desses conhecimentos ao manejo de redes sociais, dificuldades para estudar em ambientes familiares privados de espaços dedicados às atividades intelectuais e problemas relacionados à manutenção da sobrevivência em momentos de distanciamento da escola - importante fornecedora de alimentação de qualidade nos períodos de normalidade. Como professor durante o período de pandemia, percebi as dificuldades dos estudantes na participação das atividades online propostas, seja por todas as razões expostas acima, seja pela minha relativa inabilidade de adaptar ou recriar práticas e produtos educacionais a que estava habituado.

Em 2022, com o retorno total das atividades presenciais, os sistemas educacionais viram-se frente a frente com esses problemas - que se somaram às dificuldades anteriores e individuais de aprendizagem - e com uma questão adicional: a integração definitiva das conquistas de conhecimento no mundo digital às atividades presenciais. Ainda que estafados pelo uso excessivo de tecnologias digitais durante a quarentena, todas as conquistas alcançadas por professores e estudantes nesse sentido não poderiam - nem deveriam - ser ignoradas. O conhecimento adquirido nesse período deveria obrigatoriamente ser utilizado para aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem nos momentos presenciais, da mesma forma que as atividades assíncronas online podem ser oportunidades de auxílio à organização e estudo para os estudantes em horários de extraclasse.

Em Passo Fundo (RS), a Secretaria Municipal de Educação (SME) criou instrumentos de diagnóstico e ações de combate à desigualdade educacional tais como:

A Avaliação Diagnóstica: instrumento de larga escala produzido pela Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo com participação da equipe de professores da *Cyberliga* composta por quatro provas objetivas – uma por área – realizada no Google Formulários, versando sobre habilidades selecionadas como essenciais pela equipe de elaboração e pelos professores da rede. No primeiro semestre, a Avaliação Diagnóstica averigua habilidades do segundo semestre do ano anterior; no segundo semestre, aborda habilidades tratadas em sala de aula no primeiro semestre do mesmo ano letivo. Seu principal objetivo é perceber a situação de aprendizagem e orientar ações na escola e na rede de ensino²; o *Centro Pós-Covid*; o *Festival de Ciência, Inovação e Tecnologia (Fecit)*; a *Cyberliga | treinamento para heróis*, sobre o qual este artigo vai se debruçar.

A *Cyberliga* foi criada a partir de uma proposta do secretário municipal de educação, professor doutor Adriano Canabarro Teixeira, de criar um grupo docente para desenvolver um

² Para mais informações, consulte: www.educapf.org/ad.

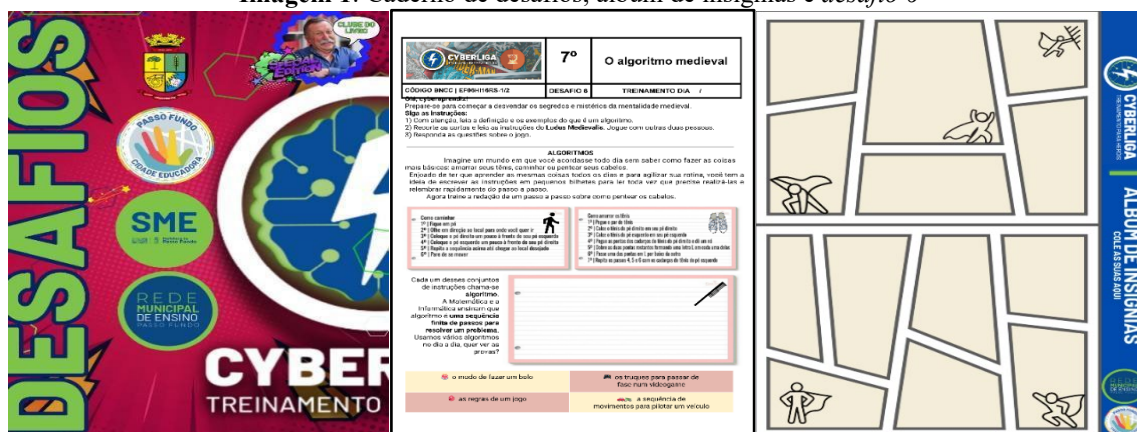
canal no YouTube com vídeos de revisão e aprofundamento das habilidades abordadas na Avaliação Diagnóstica voltado a estudantes com desempenho inferior a 50%. Para elaborar o projeto e implementá-lo, foram convidados os professores André Martinelli Piasson (Ciências Humanas), Camila de Moraes (Ciências da Natureza), Tárcius Alievi Pinheiro (Matemática) e Patrícia Guterres (Linguagens) - atualmente substituída pela professora Eduarda Vieira Martinelli.

Nas primeiras reuniões, analisando a realidade que encontramos no retorno da quarentena, percebemos que uma modalidade totalmente digital e assíncrona não atingiria os objetivos visados pela SME. Elaboramos, assim, uma ação que apostava em atividades híbridas, metodologias ativas - como sala de aula invertida e atividades “mão na massa” - e na gamificação para recomposição das aprendizagens dos estudantes selecionados pelos resultados da Avaliação Diagnóstica. De 2022 a 2024, a ação passou por ajustes a partir de avaliações realizadas pelas coordenações pedagógicas e estudantes das escolas participantes, fixando-se, atualmente, no seguinte formato:

Um encontro presencial de apresentação aos estudantes, denominados *cyberaprendizes*, para expor os objetivos da ação e incluí-los nas turmas do Google Sala de Aula de cada área do conhecimento, explicar as funções dos monitores, denominados *cyber+*, e entregar o Caderno de Desafios (Imagem 01, leituras e atividades prévias) e o Álbum de Insígnias (Imagem 01, instrumento para afixação de símbolos de cada área do conhecimento como um registro pessoal de presença);

Oito encontros síncronos online - denominados treinamentos - em que se retomam conceitos trazidos pelos desafios, solucionam-se dúvidas e, dialogicamente, são apresentados os objetos de conhecimento e trabalhadas as habilidades em defasagem. Vídeos, jogos, telas interativas, apresentações de slides e uma conversa franca com os estudantes constituem a essência dos treinamentos. Para repensar esses momentos e perceber os avanços na compreensão e no desenvolvimento das habilidades, os participantes preenchem dois formulários ao início e ao fim de cada encontro: a missão inicial e a missão final, respectivamente. Enviadas as missões finais, os *cyber* entregam as quatro insígnias que sinalizam a finalização dos treinamentos em cada área para os *cyberaprendizes*.

Imagem 1: Caderno de desafios; álbum de insígnias e desafio 6



Fonte: Cyberliga (Piasson, 2024)

Três encontros presenciais (Imagem 2) – cada um denominado *Laboratório de Superpoderes* - em que todos os estudantes realizam oficinas ministradas por aliados da *Cyberliga*, desenvolvendo objetos educacionais digitais que são compartilhados no site www.educapf.org/cyberliga na seção *Cyberteca*, subseção *Laboratório de Superpoderes* para uso da rede municipal de ensino. Os aliados são instituições públicas, privadas ou pessoas que ministram atividades relacionadas a suas atividades e interesses;

Um Cupom Dourado (Imagem 2) - atividade presencial, apresentando instituições científico-culturais aos estudantes, ampliando as condições de acesso a equipamentos públicos educacionais e culturais em Passo Fundo. O cupom dourado é entregue a todos os participantes que permanecerem frequentando os treinamentos até sua conclusão;

Imagem 2: Cupom dourado, oficina de fotografia e oficina de podcast



Fonte: Fabiana Beltrame e Camila de Moraes.

Um kit-prêmio com materiais escolares e uma obra literária ou gibi. O material escolar é proveniente das compras regulares da SME, enquanto as publicações vêm de doações da comunidade para a *Cyberliga*. O kit é entregue aos estudantes que realizarem o mínimo de $\frac{2}{3}$ do total de missões finais.

Para nomear esse conjunto de atividades e cada uma das etapas referentes a elas, foram criados termos relacionados à cultura dos super-heróis, do cinema, das histórias em quadrinhos e da literatura de fantasia. Por isso, escolheram-se palavras como *Cyberliga*, *cyberaprendiz*, *cyber+* (lê-se *cyberplus*), *desafio*, *treinamento*, *missões*, *laboratório*, *cupom dourado*, *cybermestres* – professores envolvidos na ação – e *fases* – período em que um grupo de escolas de mesmo quadrante geográfico é atendido com a ação. Essa nomenclatura especial objetiva incentivar a imersão dos estudantes em todo o processo.

Todo o processo e alguns produtos criados ao longo dele podem ser conferidos e aprofundados em consulta ao site www.educapf.org/cyberliga, como uma aba do *site* mantido pela SME para divulgação das ações para a rede municipal.

Referencial teórico

As Ciências Humanas são um dos principais alvos da onda de pós-verdade nas redes sociais e na política, marcada pela interpretação da realidade a partir de premissas não-factuais e contorcionismos narrativos (Araújo, 2020). A História, entre as Humanidades, tornou-se um dos principais focos desses ataques ou objeto de questionamentos próprios da pós-modernidade, por tradicionalmente lhe ter sido negada a característica de ciência tal como passou a ser conceituada pelo Iluminismo. Essa disciplina não permite experiências e testagens controladas - não sem ataques à ética e aos direitos humanos -, qualquer análise numérica vincula-se à interpretação estatística - com todas as restrições próprias desse formato – e toda predição é inexata ou impossível. A cientificidade da História, entretanto, vincula-se à capacidade explicativa de eventos de forma plausível a partir de evidências disponíveis e modelos teórico-metodológicos detalhados, por isso, a mutabilidade explicativa, longe de ser uma fraqueza, é o que conecta as Humanidades ao próprio conceito de ciência (Diehl, 1997; Ginzburg, 1991).

Além disso, para a maioria das pessoas, a História aparenta não ter aplicabilidade prática ou produtividade imediata tal como outras disciplinas tradicionalmente identificadas como ciências, como Matemática, Química e Biologia. Por relacionar-se fortemente a questões identitárias e cidadãs que soam como conhecimentos cotidianos essencialmente intuitivos, a História acaba desvalorizada na mídia e nas conversas diárias. A romantização do passado, a idealização do futuro, a espetacularização do cotidiano, o ascenso das redes sociais e sua crescente mercantilização, o foco na aparência e na novidade incessante fazem parecer inútil a

compreensão de situações passadas como raízes - nem sempre diretas - de questões atuais e das bases da vida social.

Diante desse cenário, a questão principal a enfrentar no formato híbrido foi despertar o interesse dos estudantes na realização de exercícios e debate de assuntos históricos, dificuldade também existente no ensino regular. Para enfrentá-lo, escolhemos títulos-fantasia para os desafios, tornando-os mais atrativos; criamos exercícios com baixo nível de complexidade - a fim de promover a confiança dos estudantes na realização das tarefas; elaboramos materiais educativos inspirados na tendência de educação “mão na massa”, religando o aprendizado com a realização de atividades práticas como recortar, dobrar, colar e montar e, finalmente, elaboramos um jogo pedagógico.

Na intitulação de desafios, substituíram-se descrições extensas das habilidades da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e do Documento orientador do território Municipal de Passo Fundo (2019) por títulos-fantasia, tais como: *Desvendar a origem do tempo*, *Pistas do passado da humanidade*, *O algoritmo medieval*, *Mulheres na História* (Imagem 1), informando o tema de trabalho e eliminando o peso de termos técnicos mais afeitos ao planejamento pedagógico. Para informar a equipe docente das escolas sobre as habilidades diretamente tratadas pelos desafios, incluíram-se os códigos da BNCC, permitindo, assim, perceber e reforçar mutuamente o trabalho pedagógico. Quanto à redução do nível de complexidade das atividades, foi motivada para que todos os estudantes - inclusive os com os mais baixos índices de aproveitamento na Avaliação Diagnóstica - pudessem ler os textos e realizar os exercícios de interpretação, evitando abandono precoce da ação ou baixa autoestima.

Por fim, para elaborar especificamente o produto educacional descrito neste artigo, utilizamos o conceito de algoritmo, elemento-chave do pensamento computacional e do funcionamento das redes sociais dominantes dos ambientes digitais, especialmente daqueles frequentados pelos estudantes dos anos finais. O algoritmo pode ser explicado como uma sequência de ações para obtenção de um resultado capaz de ser reproduzido todas as vezes em que esse conjunto for repetido (Borges, 2023). Em História, o conceito de algoritmo encontra muitos paralelos com o de mentalidades desenvolvido a partir da Escola dos Annales e que é entendido como o conjunto de estruturas mentais que delimitam e enquadram as ações humanas. Oliveira e Bastos (2015, p. 125-126) explicam que as estruturas mentais “são entendidas [...] como um conjunto de pressões, limites e barreiras, coibindo as mais diferentes variáveis de se elevarem acima de certo teto” e vão “originando permanências que [se] incorporam aos hábitos mentais daqueles que participam da formação social”. Assim, a mentalidade de uma época

corresponde a hábitos e/ou tradições que, ao serem analisados e compreendidos, permitem elucidar boa parte da realidade do período.

Inspirado pela possibilidade de entender a mentalidade como o algoritmo de um determinado período histórico, percebeu-se que a utilização de jogo didático seria uma solução razoável para que os *cyberaprendizes* entendessem tanto conteúdos históricos quanto o próprio conceito de algoritmo. O jogo ainda traria a leveza necessária para motivar a adesão à *Cyberliga* e aos desafios e treinamentos de Ciências Humanas, simultaneamente, incentivando a aprendizagem de objetos de conhecimento e habilidades selecionados.

***Ludus medievalis*: um produto educacional autoral**

Entre as habilidades cuja aprendizagem precisava ser recomposta nos desafios e treinamentos de Ciências Humanas da *Cyberliga* | *treinamento para heróis*, encontram-se as que estão sob o código EF06HI16 na BNCC e seus derivados estaduais, a saber:

- (EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
- (EF06HI16RS-1) Identificar a estrutura social e econômica da Idade Média.
- (EF06HI16RS-2) Caracterizar as formas de trabalho na Europa Medieval. (Passo Fundo, 2019, p. 667).

Minha experiência como professor mostrou-me o quão árido pode ser o estudo de períodos espacial e temporalmente distantes, especialmente para estudantes de escola pública aos quais o saber histórico pode soar estéril diante de preocupações mais imediatas como as precariedades alimentar, financeira, habitacional e infraestrutural. Essa sensação é reforçada pelo contexto histórico-social que incentiva a alienação das pessoas em relação a esse conhecimento, como foi analisado anteriormente. Como (re)significar o estudo do período medieval europeu, estimulando nos *cyberaprendizes* a compreensão da época, seu impacto na História brasileira e na construção de nossa mentalidade atual?

Essa pergunta foi respondida com a elaboração de um jogo de tabuleiro de progressão da categoria *jogo sério* (ou *direcionado*) conforme as definições de La Carreta (2018):

Jogos de Progressão são os mais antigos da humanidade [...] jogo simples e clássico, com os peões sendo carregados do início ao fim do tabuleiro. Porém, os *power ups* [elementos dinâmicos usados de forma imediata] distribuídos em Sorte/Revés, potencializam as possibilidades na partida (p. 72).

Serious games seriam, então, por definição ‘jogos que usam a mídia artística dos jogos para entregar uma mensagem, ensinar uma lição, ou promover uma experiência’. Já Nick Iuppa e Terry Borst usam porventura o termo *Story-Driven Games*, algo como ‘Jogos Direcionados’ (termo bem interessante, levando em consideração que o foco deste tipo de jogo não está na sua ‘sobriedade’ e sim na sua mensagem passada de forma retórica, direcionada (p. 156).

A essa estrutura, mesclaram-se alguns elementos de *Role Playing Game* (RPG) – como a possibilidade de escolhas narrativas pelos jogadores, testes e cálculos com dados – a um jogo para três competidores, que representam cada um dos estamentos medievais (grupos sociais): clero, nobreza e servos. O tabuleiro tem a ilustração de um feudo medieval clássico – castelo, igreja, aldeia, estábulo, lagar, forno, moinho, mansos servil e senhorial – e um burgo, contando também com quatro nichos para depósito das quarenta e oito cartas de ação e das oito cartas de sorte-revés. O espaço do tabuleiro é atravessado por uma trilha de hexágonos assinalados, ora aqui, ora ali, com a inicial de um grupo social (C = clero, N = nobreza, S = servos). Três cartões são utilizados para sorteio de grupo social e dois dados de seis lados (D6), três cartelas de jogador para controle de pontuação e mais de duas centenas de fichas de pontuação para as cartelas completam o conjunto.

A partida inicia com os jogadores montando o tabuleiro e dispondo os peões junto às habitações correspondentes de cada grupo social. O jogador mais velho embaralha as cartas de ação e sorte-revés (Imagem 3), colocando-as sobre o tabuleiro nos locais indicados, joga os dados, multiplica o resultado por três e preenche a população de servos na cartela de jogador, embaralha as cartas de grupo social e as sorteia entre si os demais jogadores, determinando que estamento cada um representará. A ordem de jogada a partir de então passa a ser: primeiro o clero, seguido da nobreza e finalizado pelos servos. O primeiro jogador lança um dos dados e percorre com seu peão o número de hexágonos indicado: se o peão terminar a contagem em um hexágono com a marca correspondente a seu grupo social, o jogador “pesca” a primeira carta do monte. Se terminar no hexágono com a marca do raio, o jogador “compra” a carta de sorte-revés. Em ambos os casos, o jogador lê em voz alta o texto das cartas e todos os jogadores cujos personagens são mencionados nelas realizam a ação indicada, incluindo ou retirando fichas de pontuação ganha ou perdida. O jogo encerra ao não restarem mais cartas a serem compradas, cada jogador soma a pontuação de sua cartela, vencendo aquele que obtiver a pontuação total mais alta.

Imagem 3: Tabuleiro (frente), cartas de ação e sorte-revês



Fonte: acervo do autor

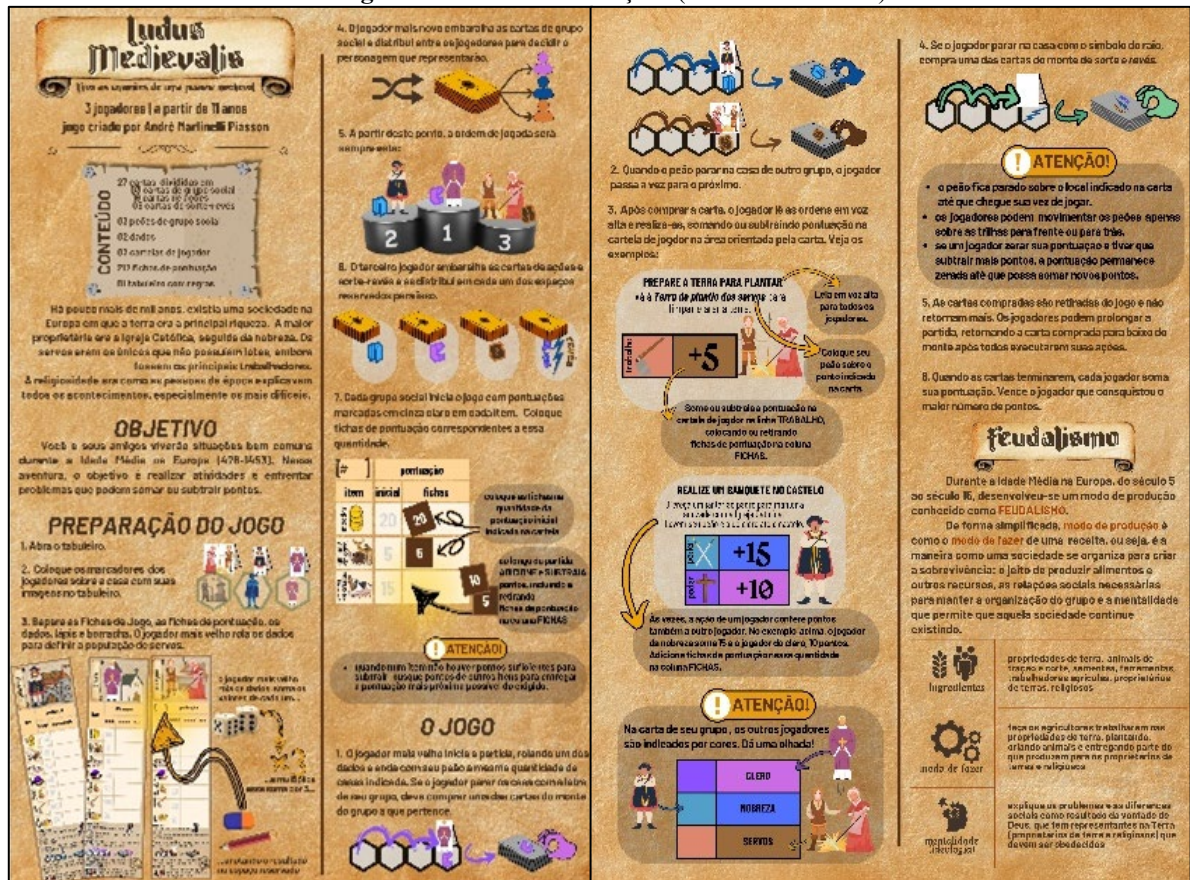
O grande desafio na criação de um *jogo direcionado* é, parafraseando Marcelo La Carreta (2018), usar um visual mais atrativo para incentivar seu uso e produzir seus efeitos de maneira mais interessante. Pensando nisso, mantivemo-nos fieis às pesquisas historiográficas não apenas nas informações básicas como cenário do tabuleiro ou os conceitos como vassalagem e servidão, mas também na mecânica da partida, simulando o cotidiano e as regras de funcionamento da sociedade medieval nas cartas de ação e sorte-revês, reservando punições ao jogador que burlasse o comportamento esperado para seu grupo social e planejando a pontuação de modo que o competidor representante dos servos nunca possa ganhar a partida ou seja severamente punido em faltas consideradas graves no período medieval. A ideia é de que, após algumas partidas, os estudantes percebam o mecanismo de funcionamento da sociedade medieval pela simulação de seu regulamento e seus estamentos. Para definição desses detalhes, utilizaram-se as pesquisas de Hilário Franco Jr. (2006) – centrada nas grandes estruturas medievais, tais como política, economia, mentalidade – e Will Durant (1957) – profissional de historiografia tradicional, que elenca pormenores da vida feudal essenciais ao desenvolvimento de uma trama de jogo. O principal objetivo dessas iniciativas foi distanciar o *Ludus Medievalis* dos jogos educativos convencionais em que a mecânica da partida se divorcia da narrativa do jogo.

Mantendo o foco da *Cyberliga* na participação dos estudantes, na criação e montagem dos objetos educacionais fornecidos no Caderno de Desafios, forneceram-se apenas o tabuleiro para montagem e as cartas, peças, cartelas, fichas e dados para que recorte, dobra e colagem pelos próprios *cyberaprendizes*. Pensando também na necessidade de que as instruções fossem

claras e permitissem a realização de partidas antes dos treinamentos, elaboramos um manual ricamente ilustrado impresso no verso do tabuleiro.

Em 2025, o *Ludus Medievalis* foi transformado em jogo digital utilizando-se da versão teste gratuita da plataforma *Articulate Storyline 360*, podendo ser acessado pelos notebooks de forma online ou baixando-se os arquivos nos aparelhos. Embora ainda não tenhamos conseguido apresentar esse formato aos *cyberaprendizes* – como a partida online tomaria muito tempo dos treinamentos e a intenção é que seja realizado como preparação a eles³.

Imagem 4: Manual de instruções (verso do tabuleiro)



Fonte: acervo do autor

Em síntese, os objetos educacionais de Ciências Humanas concentraram-se na interatividade e na ludicidade para que os *cyberaprendizes* compreendessem as Humanidades como estudos que possibilitam interpretação do cotidiano, de desvelamento de sua própria condição social e que a seriedade dos assuntos tratados não impede abordagens com atividades pouco convencionais ou mesmo inovadoras. Consequentemente, essas atividades somadas à metodologia da *Cyberliga* - sala de aula invertida, treinamentos online, gamificação, momentos

³ Ambos os formatos estão disponíveis em bit.ly/ludus_medievalis_on e bit.ly/ludus-medievalis-download.

“mão na massa” - deveriam produzir uma melhoria no desempenho dos estudantes envolvidos na área de Ciências Humanas na Avaliação Diagnóstica: é isso que passamos a analisar.

Relato de aplicação e principais resultados

A aplicação do *Ludus Medievalis* ocorreu a partir de 2024 durante a terceira temporada da *Cyberliga* motivada pela ampliação da carga horária de treinamentos para oito encontros online – e pela inclusão de quatro novas habilidades exigidas na Avaliação Diagnóstica. Atualmente, estando em desenvolvimento a quarta temporada, o *Ludus Medievalis* foi aplicado para as seis fases de 2025, apresentando-se neste texto:

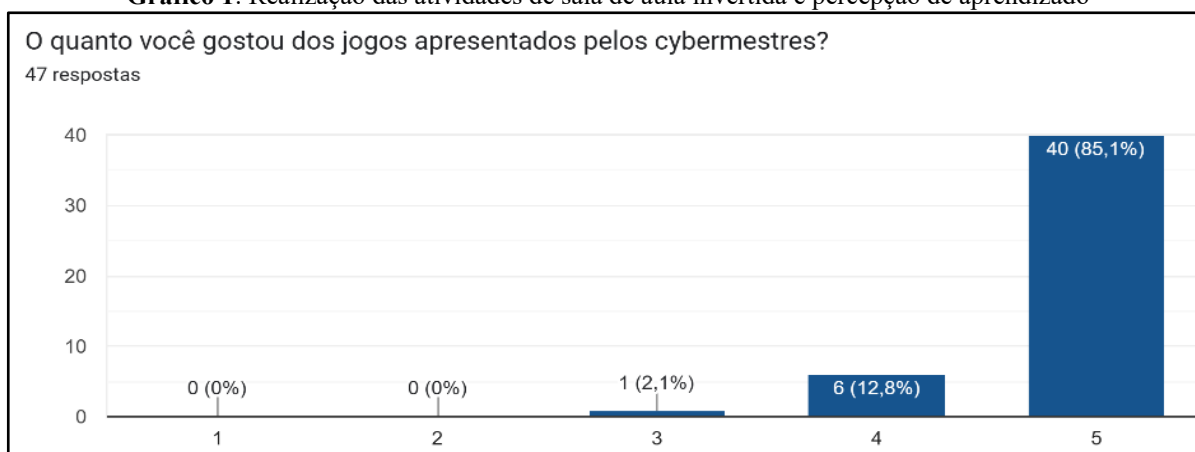
Dados qualitativos obtidos a partir de Formulário Google de avaliação da ação respondido por *cyberaprendizes* ao final de cada fase em ambas as temporadas;

Dados quantitativos do desempenho na Avaliação Diagnóstica dos participantes de 2024 na prova objetiva do segundo semestre daquele ano – para quem participou de fases concluídas anteriormente a esse período – e na prova objetiva do primeiro semestre de 2025 – para os que tiverem participado das fases na segunda metade de 2024;

Dados quantitativos de desempenho nas missões do Treinamento 6 - no qual se trata do período medieval - em 2024 e 2025.

Sobre os resultados qualitativos, 47 *cyberaprendizes* responderam o formulário de avaliação da ação, obtendo-se o gráfico 1.

Gráfico 1: Realização das atividades de sala de aula invertida e percepção de aprendizado



Fonte: Cyberliga

Ainda que nesse formulário os estudantes referiram-se à totalidade de desafios da *Cyberliga* e que grande número não os tenha realizado integralmente, parece significativo que

85% afirmaram ter aprendido com os desafios efetivamente cumpridos – entre os quais, o *Ludus Medievalis*. Sobre a questão específica dos jogos, aparece ainda uma outra opinião exposta no gráfico 2.



Fonte: Cyberliga

Estabeleceu-se a nota 1 como representante de opiniões negativas - “não gostei” - enquanto a nota 5 representa opiniões positivas - “gostei muito”. Assim, ainda que houvesse jogos nos treinamentos das demais áreas e outros dois especificamente nas Ciências Humanas, conclui-se que – se o foco das respostas houvesse apenas se concentrado nos jogos dos treinamentos e o *Ludus Medievalis* não tivesse sido aceito por boa parte dos estudantes – o índice de rejeição seria muito maior, seja pela complexidade relativa do jogo, seja pela necessidade de manejo do material para finalização de sua montagem que poderia afastar os estudantes de sua utilização.

Quanto aos aspectos quantitativos, os dados são parciais por não ter sido concluída a coleta dos resultados das Avaliações Diagnósticas de 2025. Sobre as de 2024, percebe-se que, dos 67 *cyberaprendizes* participantes, 36% mantiveram ou melhoraram seu desempenho nas provas de Ciências Humanas.

Comparou-se, ainda, o desempenho dos participantes nas missões inicial e final do Treinamento 6 de Ciências Humanas, o qual trata do período medieval europeu, utilizando-se a seguinte classificação:

Quando a notação da missão final fosse superior à da missão inicial, considerou-se *aproveitamento total*;

Quando a notação da missão final fosse igual à da missão inicial, registrando nota igual ou superior a 6, considerou-se *aproveitamento parcial*;

Quando a notação da missão final é inferior à da missão inicial, considera-se aproveitamento *não-mensurável*.

A partir dessa classificação obteve-se a tabela 1.

Tabela 1: Aproveitamento das missões nas diferentes fases

Aproveitamento	2024					2025						
	fase 1	fase 2	fase 3	fase 4	%	fase 1	fase 2	fase 3	fase 4	fase 5	fase 6	%
Total					25							33,3
Parcial					37,5							66,7
Não-mensurável												

Fonte: Cyberliga

Percebe-se, que de 2024 para 2025, aumentou o número de fases em que o aproveitamento foi total - ou seja, a nota da missão final foi superior à da missão inicial. Embora em nenhuma das fases tenha havido diminuição da nota da missão final em relação à da missão inicial, predominou o aproveitamento parcial em ambos os anos letivos. Ainda que, nesse caso, as notações das missões tenham se estabilizado em valores iguais ou superiores a 6, é necessário pensar possibilidades de ampliar a adesão dos estudantes ao desafio para esse treinamento - que inclui o *Ludus Medievalis*.

Considerações finais

As ações da *Cyberliga: treinamento para heróis* têm renovado as expectativas deste autor em relação às possibilidades do magistério - especialmente na escola pública - pelas possibilidades de conhecer a Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo para além das escolas em que atuou e, principalmente, de criar livremente alternativas que possam ser implementadas nesse modelo metodológico elaborado coletivamente para recomposição híbrida de aprendizagens.

Refletindo sobre os instrumentos de avaliação do formato do *Ludus Medievalis* e de sua eficácia no ensino de História na *Cyberliga* e na recomposição de aprendizagens dos *cyberaprendizes*, faz-se necessário aperfeiçoar a metodologia de sua utilização. Algumas possibilidades são:

Criação de questionários específicos para o jogo, versando sobre sua atratividade e compreensão da mecânica, assim como a influência na aquisição das habilidades a que se propõe recompor;

Preparação do jogo com os cybers durante um dos laboratórios em que se realizaria também uma sessão de partidas;

Treinar os cyber+ para conduzirem uma sessão de partidas em um dos treinamentos com supervisão (presencial ou online) do cybermestre de Ciências Humanas;

Garantir um dos treinamentos para os estudantes jogarem a versão online nos notebooks da escolantação do *cybermestre*.

Finalmente, parece importante registrar que o formato de jogo dá a professores e estudantes possibilidades de tratar do objeto do conhecimento de maneira mais divertida, menos densa e muito mais efetiva para a compreensão e a fixação de noções, conceitos e fatos. O professor terá a possibilidade de individualizar suas observações no momento mesmo das partidas, ouvindo comentários, entendendo a compreensão dos estudantes sobre a narrativa lúdica e percebendo suas evidências das partidas. Finalizado o jogo, antes mesmo de qualquer aula expositiva sobre o tema, o professor conseguirá dialogar com os estudantes sobre aspectos sócio-econômico-culturais do período medieval e não apenas “discursar” sobre ele, aprofundando com textos, vídeos e documentos históricos o que considerar relevante ou ainda insuficiente.

Referências

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. O fenômeno da pós-verdade. **Alceu: Revista de Comunicação, Cultura e Política**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 41, p. 35-48, jul./set. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/41730/2/O%20fen%C3%B4meno%20da%20p%C3%B3s-verdade.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

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

BORGES, Diélen. Da Grécia antiga às redes sociais: como os algoritmos fazem parte de nossas vidas. **Portal de Notícias da UFU**, Ciência, Uberlândia, 22 ago. 2023. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticias/2019/11/da-grecia-antiga-redes-sociais-como-os-algoritmos-fazem-parte-da-nossa-vida>. Acesso em: 15 jun. 2025.

DIEHL, Astor Antônio. **Vinho velho em pipa nova**. Passo Fundo: UPF, 1997. (Série Ciência: História).

DURANT, Will. **História da civilização, vol. 3: a idade da fé**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A idade média: nascimento do ocidente**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mito, emblemas e sinais: morfologia e prática**. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

LA CARRETA, Marcelo. **Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático**. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, Amanda Muniz; BASTOS, Rodolfo. Os modos de sentir o mundo: a história das mentalidades e sua relação com o inconsciente coletivo. **Revista Expedições: Teoria & Historiografia**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 119-134, 2025. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/2848. Acesso em: 5 ago. 2025.

PASSO Fundo. Secretaria Municipal de Educação. **Documento orientador do território municipal de Passo Fundo**. Passo Fundo: SME, 2019. Disponível em: https://www.pmpf.rs.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/43/2021/12/sme_doc_orientador_2019_final.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

PASSO Fundo. Secretaria Municipal de Educação. **Cyberliga**. Passo Fundo, 2025. Disponível em: <https://www.educapf.org/cyberliga>. Acesso em: 30 jun.2025.

PIASSON, André Martinelli. **Ludus medievalis**. 2023-2025. Disponível em: https://bit.ly/ludus_medievalis_verseos (versão tabuleiro); https://bit.ly/ludus_medievalis_on (versão digital online); <https://bit.ly/ludus-medievalis-download> (versão digital download). Acesso em: 20 ago. 2025.

PIASSON, André Martinelli et al. **Cyberliga: treinamento para heróis: manual da escola**. 2024. Disponível em: bit.ly/manual_escola. Acesso em: 25 jun. 2025.

Sobre o autor

André Martinelli Piasson: graduado/a em História - Licenciatura Plena (Universidade de Passo Fundo), tem Especialização em Cultura Material e Arqueologia (Universidade de Passo Fundo), formação profissionalizante em Designer Instrucional para Educação (Escola Britânica de Artes Criativas & Tecnologia) e é pós-graduando em Gamificação e Design de Games. É professor da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Passo Fundo, RS, Brasil. Tem experiência em produção de material didático em formatos analógico e digital e ensino híbrido.
E-mail: andre.piasson@prof.edu.pmpf.rs.gov.br

Recebido em: 23 nov. 2025

Aprovado em: 12 abr. 2026

Reverie escolar: significando emoções e cultivando aprendizagens a partir de Wilfred Bion

School reverie: signifying emotions and cultivating learning through Wilfred Bion

Reverie escolar: significando emociones y cultivando aprendizajes a partir de Wilfred Bion

Julio Cesar Gonçalves da Cruz¹

Beatriz Rodrigues Torres²

Ana Archangelo³

Resumo: O artigo toma como base inicial as obras *Aprender com a Experiência* (Wilfred Bion) e *Capacidade para não Aprender* (Ana Archangelo), investigando o conceito psicanalítico de *reverie* nas relações escolares. Analisa sua mobilização na literatura acadêmica sobre dinâmicas emocionais da aprendizagem. Por meio de revisão narrativa, discute como a *reverie* transforma elementos beta em alfa, favorecendo o desenvolvimento do pensar. A falha nesse processo compromete a simbolização e a aprendizagem pela experiência. Os resultados indicam conexões entre o referencial bioniano e o contexto escolar, sugerindo contribuições para práticas educativas mais acolhedoras.

Palavras-chave: Função alfa; Psicanálise e educação; Aprendizagem.

Abstract: The article takes as its initial theoretical basis the works *Learning from Experience* (Wilfred Bion) and *Capacity Not to Learn* (Ana Archangelo), investigating the psychoanalytic concept of *reverie* in school relationships. It analyzes how this concept has been mobilized in academic literature on the emotional dynamics of learning. Through a narrative review, it discusses how *reverie* transforms beta elements into alpha elements, favoring the development of thinking. Failure in this process compromises symbolization and learning through experience. The results indicate connections between the Bionian framework and the school context, suggesting contributions to more welcoming educational practices.

Keywords: Alpha function; Psychoanalysis and education; Learning.

Resumen: El artículo toma como base teórica inicial las obras *Aprender de la experiencia* (Wilfred Bion) y *Capacidad para no aprender* (Ana Archangelo), investigando el concepto psicoanalítico de *reverie* en las relaciones escolares. Analiza su movilización en la literatura académica sobre las dinámicas emocionales del aprendizaje. Mediante una revisión narrativa, discute cómo la *reverie* transforma elementos beta en alfa, favoreciendo el desarrollo del pensamiento. La falla en este proceso compromete la simbolización y el aprendizaje por la experiencia. Los resultados indican conexiones entre el referencial bioniano y el contexto escolar, sugiriendo aportes a prácticas educativas más acogedoras.

Palabras clave: Función alfa; Psicoanálisis y educación; Aprendizaje.

¹ Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp)

² Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

³ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Introdução

O ambiente escolar constitui-se como um espaço de intensa complexidade, no qual se articulam dimensões organizacionais, curriculares, políticas e didático-metodológicas. Para além desses elementos mais evidentes, também se manifestam dimensões sutis, usualmente silenciosas e imperceptíveis, que permeiam e configuram a relação entre os sujeitos que o habitam. Emoções, afetos, escutas, ou a falta deles, estruturam o vínculo entre professores, alunos, gestão, funcionários e famílias, configurando um campo relacional complexo e, muitas vezes, pouco explorado pelas teorias educacionais. É nesse território sensível que o conceito psicanalítico de *reverie* nos permite transitar.

Formulado originalmente por Wilfred Bion (2021), a partir das ideias de Melanie Klein, o conceito de *reverie* refere-se à capacidade materna de acolher e transformar emoções em estado bruto, sejam percebidas como boas ou más, provenientes do bebê. A mãe, nesse processo, é capaz de “sonhar” as emoções do bebê, significando-as e antecipando sofrimentos e ansiedades, o que fortalece o vínculo entre os dois psiquismos (Archangelo, 2015). Compreender esse mecanismo arcaico, suas continuidades ou falhas, bem como seu caráter permanente ao longo do desenvolvimento humano, segundo Archangelo (2015), pode trazer contribuições valiosas para a análise da escola enquanto ambiente potencial de uma *reverie* social, entendido como espaço de escuta, cuidado e construção da subjetividade.

Assim, diante da complexa teia relacional do ambiente escolar, a investigação pergunta: como o conceito psicanalítico de *reverie* tem sido abordado pela literatura acadêmica para a compreensão dessas dinâmicas sutis e a possível resignificação das práticas e transformação dos paradigmas relacionais no contexto escolar? O objetivo é analisar como esse conceito é mobilizado na tentativa de compreender tais relações e os processos de aprendizagem. Para isso, realiza-se uma revisão narrativa da literatura, explorando abordagens existentes para refletir sobre deslocamentos paradigmáticos nas relações escolares à luz desse referencial.

A relevância do estudo reside na escassez de produções que articulem de forma direta e sistemática o referencial bioniano ao campo educacional. Ao propor essa articulação, busca-se ampliar o debate na interface psicanálise-educação, oferecendo subsídios para compreender a escola como um espaço relacional que ultrapassa a instrução e incorpora processos de simbolização e elaboração psíquica.

Por conseguinte, com base na teoria de W. Bion, este estudo examina na literatura como a capacidade psíquica de *reverie* se manifesta nas dinâmicas relacionais escolares. Conceitos

como elementos beta e alfa, função alfa e continente-contido fundamentarão a análise da presença (ou ausência) da *reverie* nas interações educativas.

Elementos betas, elementos alfa e função alfa

No contexto educacional, os conceitos bionianos de elementos beta, alfa e função alfa são ferramentas cruciais para compreender dificuldades de aprendizagem, impasses relacionais e manifestações emocionais na escola. Fenômenos como indisciplina, apatia ou recusa em aprender podem ser expressões de experiências emocionais não elaboradas. A escola configura-se, assim, como um espaço potencial de encontro entre essas experiências brutas e sua transformação em conteúdos pensáveis, desde que existam condições relacionais favoráveis (Chevbotar, 2018).

As sensações oriundas das relações iniciais do bebê com a mãe ou cuidador, assim como de estados fisiológicos, como frio e fome, não são introjetadas diretamente na psique. W. Bion (2021) definiu essas impressões sensoriais e emocionais brutas como elementos beta, “coisas-em-si” ou protopensamentos, que precisam ser processados pelo aparelho psíquico em formação para se tornarem elementos da memória ou oníricos.

Para ilustrar essa necessidade de processamento, Bion empregou uma analogia digestiva. Assim como o alimento bruto precisa ser digerido para nutrir, os elementos beta precisam ser transformados pela função alfa para se tornarem pensáveis. Só assim, convertidos em elementos alfa, estarão disponíveis para o pensamento e a memória. A metáfora ressalta que, sem essa “digestão psíquica”, a experiência bruta permanece inaproveitável ou é evacuada.

De acordo com Archangelo (2015), os produtos de nossas experiências seguem uma dinâmica semelhante: ou são processados por uma função mental, ou resultam em evacuação ou fragmentação. Falhas nesse processo, ou a ausência da função alfa, acarretam sofrimento psíquico, comprometendo a capacidade de pensar, aprender e formar símbolos abstratos.

Os elementos beta, matéria-prima bruta e arcaica das experiências emocionais, são inerentes à relação do sujeito consigo e com o mundo, sendo gerados continuamente ao longo da vida, através de suas experiências. A disponibilidade da função alfa para processá-los é crucial. Se insuficiente, eles permanecem em estado primitivo (Bion, 2021). Quando bem-sucedida, essa conversão em elementos alfa fornece a base para o pensamento onírico, inconsciente, a memória e as operações intelectuais, originando as imagens dos sonhos e modelos mentais essenciais para organizar o pensamento (Chevbotar, 2018).

O processo de transformação de beta em alfa permite a constituição gradual da barreira de contato, um mecanismo que converte impressões sensoriais brutas em pensamentos oníricos e, posteriormente, em conteúdos simbólicos. Este processo, essencial à vida psíquica, estabelece um limite funcional entre o consciente e o inconsciente. Segundo Bion (2021, p. 30), “essa barreira de contato, portanto em contínuo processo de formação, assinala o ponto de contato e separação entre elementos conscientes e inconscientes e origina a distinção entre os dois”. Sua natureza interfere diretamente na constituição e funcionamento da memória, podendo impactar sua capacidade e qualidade. Assim, “interpretações derivadas dessas teorias parecem efetuar mudanças na capacidade de o paciente pensar e, portanto, de compreender” (Bion, 2021, p. 31).

Essa transformação é vital para o desenvolvimento infantil, pois os elementos alfa possibilitam as operações psíquicas de pensar, imaginar, abstrair e sonhar. A consolidação progressiva desse processamento contribui para a constituição de um aparelho psíquico mais integrado, permitindo ao indivíduo aprender continuamente com a experiência.

Identificação projetiva, continente-contido e a capacidade de *reverie*

A compreensão dos processos psíquicos arcaicos exige a articulação entre as contribuições fundamentais de Melanie Klein e Wilfred Bion. Klein (1991) descreve como o bebê, em seus estágios iniciais de desenvolvimento, vivencia uma ansiedade persecutória. Esta ansiedade surge tanto de fatores externos, particularmente a experiência do nascimento percebida como um ataque violento, quanto de fatores internos, especialmente o medo de aniquilamento associado à pulsão de morte, anteriormente descrita por Freud. Considerada matriz da experiência emocional humana, esta ansiedade primitiva está intimamente ligada à imaturidade do aparelho psíquico e ao mecanismo de cisão entre objetos bons e maus.

Diante dessa ansiedade, o bebê recorre ao mecanismo de identificação projetiva, conceito central na obra kleiniana que descreve o processo inconsciente de expelir partes do self e conteúdos psíquicos intoleráveis. Através de manifestações como choro e agitação corporal, o bebê direciona esses conteúdos para a figura materna, estabelecendo o que Zimerman (2004) caracteriza como uma forma primitiva de comunicação emocional. Bion (2021, p. 85) compara esse processo a uma tentativa de "descarregar a psique de acréscimos de estímulos", destacando seu caráter comunicativo.

O desenvolvimento posterior da teoria por Bion trouxe importantes diferenciações entre duas modalidades de identificação projetiva: uma forma excessiva ou patológica, que ataca a ligação entre pensamento e realidade, e uma forma realista ou comunicativa, essencial para o desenvolvimento psíquico.

A eficácia desse processo depende da resposta materna, na qual a capacidade de *reverie* permite transformar as comunicações projetivas do bebê. Esta dinâmica é elaborada por Bion por meio do modelo continente-contido: o contido (β -elementos) refere-se às emoções brutas projetadas pelo bebê, como um choro incessante sem causa aparente, ainda não simbolizado, enquanto o continente representa a capacidade materna de receber, processar e devolver essas experiências de forma modificada. Por exemplo, se a mãe, em estado de *reverie*, acolhe o bebê com um abraço e murmúrios calmantes (“calma, agora está seguro”), ela transforma o caos emocional (β) em uma experiência nomeável (α -elementos). Assim, o bebê introjeta não apenas o conforto imediato, mas também a experiência de ter sido compreendido, além da própria função materna de transformar e compreender, essenciais para lidar com frustrações futuras.

Quando esse sistema falha, por indisponibilidade materna ou projeções excessivas, as ansiedades retornam ao bebê potencializadas, transformando-se no que Bion (2021, p. 97) denominou de "terror sem nome". Tais falhas podem ter origem arcaica (contenção materna insuficiente) ou surgir posteriormente, com a função alfa já estabelecida, devido a traumas significativos (como negligência ou instabilidade familiar), o que pode gerar bloqueio ou reversão dessa função, culminando em sofrimento psíquico e alterações comportamentais.

Diferente da ansiedade persecutória kleiniana, organizada em torno de fantasias de ataque, o "terror sem nome" bioniano é uma experiência caótica e inominável, na qual o psiquismo é invadido por estímulos que não podem ser traduzidos em representações. É um pavor sem origem discernível, pois perdeu sua conexão com a experiência que o gerou. Quando o processo de contenção é bem-sucedido, o bebê introjeta tanto os elementos alfa transformados quanto a própria função alfa materna. Como observa Archangelo (2021, p. 31), "o aparato psíquico do infante se desenvolve na medida do suporte proporcionado pelo aparato do adulto responsável".

A internalização progressiva da função alfa transforma experiências emocionais brutas em elementos pensáveis, fundamentando a tolerância à frustração, a regulação afetiva e o estabelecimento de relações realistas. A distinção entre elementos alfa e beta é crucial: os primeiros sustentam sonhos, memória e operações intelectuais, enquanto os segundos, sendo sensações brutas e sem significado, são expelidos por descargas comportamentais ou

psicossomáticas. Portanto, a qualidade das interações iniciais não apenas organiza os recursos psíquicos fundamentais, mas estabelece as condições para o desenvolvimento da capacidade de pensar e simbolizar.

Trajectoria metodológica: Wilfred Bion e a educação

Metodologicamente, este estudo configura-se como qualitativo, de caráter teórico e bibliográfico, e utiliza a revisão narrativa da literatura como procedimento para refletir sobre a articulação entre os conceitos psicanalíticos de Wilfred Bion, em especial a *reverie*, e as práticas do contexto escolar. Essa abordagem se justifica pela possibilidade de construir um percurso teórico para uma análise crítica dos efeitos das dinâmicas emocionais no ambiente educativo, conforme discutem Lajonquière (2017) e Archangelo (2020).

As buscas bibliográficas foram realizadas entre 03 de maio e 08 de junho de 2025. Os materiais foram consultados nas bases Google Acadêmico, Scielo, PePsic, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Redalyc, selecionadas por oferecerem amplo acesso a produções acadêmicas sobre o contexto educacional brasileiro, priorizando publicações em língua portuguesa. Optou-se por não delimitar um recorte temporal, a fim de assegurar o mapeamento mais abrangente possível das produções disponíveis sobre o tema.

Foram utilizados os descritores “indisciplina”, “escola”, “Bion”, “educação”, “acolhimento” e “empatia”, articulando os conceitos bionianos às experiências escolares. Como critério de exclusão, adotou-se a retirada de trabalhos cujo enfoque se restringia exclusivamente ao contexto clínico, garantindo que os textos estivessem diretamente vinculados à educação. A triagem se deu pela leitura dos resumos e posterior análise dos textos completos, priorizando produções que discutem conceitos como continente-contido, função alfa, elementos alfa e beta, identificação projetiva e *reverie* no âmbito escolar.

O corpus final constituiu-se de 13 produções acadêmicas, selecionadas pela aderência ao objeto de estudo, sendo composto por livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Destacam-se, nesse conjunto, os trabalhos de Ana Archangelo, cuja trajetória é referência na articulação entre a teoria bioniana e educação no Brasil, além das contribuições de Oliveira (2009), Lam (2010), Gentini (2011), Perazzolo (2011), Firer (2013), Antunes (2015), Chevbotar (2018), Meireles (2019), Rennó (2019), Lasta e Casagrande (2022) e Moura *et al.* (2024), que fundamentam a compreensão das relações entre experiências emocionais, desenvolvimento psíquico e aprendizagem no espaço escolar. A sistematização

dessas produções, com indicação de autoria, ano e tipo de trabalho, encontra-se apresentada na tabela 1.

Tabela 1: Produções acadêmicas que compõem o corpus da pesquisa

Autor	Ano	Tipo	Foco principal
Lam	2010	Artigo	Reverie e holding na formação de educadores
Gentini	2011	Dissertação	Medos de profissionais da educação
Perazzolo	2011	Dissertação	Dimensão relacional da aprendizagem
Archangelo <i>et al.</i>	2012	Artigo	Diferença e perfis institucionais na escola
Firer	2013	Dissertação	Tutoria escolar e acolhimento de alunos
Antunes	2015	Dissertação	Discurso sobre famílias e exclusão escolar
Lasta e Casagrande	2022	Artigo	Ética e empatia em diálogo com a psicanálise e a educação
Chevbotar	2018	Tese	Espaço psíquico e experiência emocional em sala
Meireles	2019	Dissertação	PIBID e formação docente
Rennó	2019	Artigo	Olhar psicanalítico sobre o não aprender
Archangelo	2020	Artigo	Indisciplina como experiência emocional
Oliveira (org.)	2009	Livro	Psicanálise, psicologia e educação
Moura <i>et al.</i> (org.)	2024	Livro	Subjetividade e desafios contemporâneos

Fonte: elaboração própria.

Por que pensar *reverie* no contexto escolar?

A escola é um ambiente complexo, repleto de desdobramentos psíquicos e emocionais que não apenas refletem, mas também ajudam a produzir e transformar a sociedade. Nela, os encontros e conflitos entre indivíduos ultrapassam o ensino formal e constituem um ensaio das relações que moldarão a vida em comunidade. Segundo Archangelo (2012), as instituições escolares apresentam distintas formas de lidar com aquilo que cada sujeito leva consigo para o espaço escolar — sejam suas especificidades, sentimentos, modos de aprender ou de expressar suas diferenças, o que implica em variadas possibilidades de elaboração das necessidades reais desses indivíduos.

Cada interação pode reproduzir hierarquias opressoras ou construir práticas democráticas, fazendo da escola um espaço onde também se aprende outros modos de existir com o outro. A forma como lidamos com diferenças, controvérsias e regras revela se exercitamos a escuta, o respeito e a cooperação, ou a intolerância e a imposição autoritária.

Nesse universo de relações, a convivência é um desafio e uma oportunidade. As relações entre professores e alunos podem reforçar modelos verticais de poder ou abrir espaço para diálogos horizontais, onde o saber circula. Da mesma forma, os vínculos entre alunos

frequentemente reproduzem as exclusões do mundo adulto, mas também podem se tornar laboratórios de empatia. A escola, portanto, não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, mas um território vivo onde se experimenta diariamente o aprendizado da coexistência humana.

Essa instituição possibilita, portanto, uma prática que “cria um ambiente mais solidário, onde as crianças não buscarão somente uma realização pessoal, mas também realizar-se na realização do outro” (Camargo, 2009, p. 161). Assim, a *reverie* pode ser um instrumento valioso para compreender e aprimorar as relações de aprendizagem, sobretudo em situações de dificuldade emocional ou cognitiva.

A função continente do professor

Nesse ambiente repleto de interações emocionais, os professores assumem um papel fundamental como figuras de continência das experiências dos alunos. À luz da psicanálise, podemos estabelecer um paralelo significativo entre a função materna e o papel do educador. Assim como a mãe, por meio da *reverie*, auxilia o bebê a elaborar suas angústias, o professor pode exercer uma função semelhante no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, podemos ter como exemplo um ato de indisciplina. Nesse caso, de acordo com Archangelo (2020), a indisciplina pode ser compreendida como uma manifestação de conteúdos psíquicos desorganizados, os elementos-beta, que ainda não foram processados simbolicamente. Nesse contexto, o professor pode assumir o papel de acolher tais manifestações, atuar como um filtro emocional e, ao acionar sua função alfa, contribuir para a transformação desses elementos em experiências pensáveis e significativas pelo aluno.

Na prática educativa, essa dinâmica se manifesta quando o educador consegue acolher as expressões emocionais dos estudantes sem prejudicar, retaliar ou se deixar dominar por elas. Uma criança que apresenta comportamentos agitados ou disruptivos pode estar expressando ansiedades inconscientes, medos ou frustrações, para os quais ainda não possui recursos psíquicos suficientes para nomear ou elaborar de forma autônoma. O papel do professor, nesses momentos, transcende a simples repreensão ou punição, tratando-se de oferecer um continente para essas emoções.

Intervenções simples, como observar: "*Vejo que você está diferente hoje, parece estar se sentindo de um jeito que talvez nem saiba explicar*", cumprem uma função psíquica fundamental. Mais do que identificar a causa, importa validar a experiência emocional. Essa

validação transmite à criança que seu estado interno foi percebido, é legítimo senti-lo e há alguém disponível para acompanhá-la. Como observa Perazzollo (2011, p. 97), nesses momentos "o aluno precisa que alguém possa 'traduzir' e devolver os elementos dispersos, de forma compreensível".

No cotidiano escolar, frequentemente encontramos crianças rotuladas como "difíceis" ou "problema". Seus comportamentos desafiantes e repetitivos geram a narrativa cristalizada de que "nada adianta", criando um círculo vicioso. Nessa dinâmica, tanto educadores quanto o próprio aluno passam a acreditar na impossibilidade de mudança. Nesse contexto, Archangelo (2020) aponta que, ao serem tratados unicamente como indisciplina, os elementos-beta podem aprofundar o sofrimento psíquico do aluno, que se vê sozinho diante de suas angústias. Essa abordagem impede a elaboração simbólica da experiência, intensificando o mal-estar.

Propõe-se, assim, uma transposição da postura do analista, fundamentada em Bion e discutida por Zimerman (2004), para o contexto educacional. Ao se deparar com comportamentos desafiantes, o professor poderia adotar uma atitude livre de julgamentos a priori, na qual buscasse "evitar saturação da sua mente por memória, desejo e necessidade de compreensão imediata, para que a abolição parcial da sensorialidade dê lugar à intuição" (Zimerman, 2004, p. 162). Assim, o professor poderia transformar as provocações em intervenções reflexivas e eficazes, ao invés de reagir por impulso.

Desse modo, é nesses casos que a *reverie* pode ser decisiva. Para ilustrar, uma situação observada em contexto escolar: uma professora, ao assumir uma turma com um aluno desafiador, preparou-se emocionalmente. No primeiro incidente, ela ajoelhou-se, olhou-o nos olhos e disse: "Eu não vou desistir de você". Essa intervenção rompeu o padrão e iniciou uma relação baseada na *reverie*, onde ela acolhia e transformava suas emoções, ajudando-o a reorganizar suas experiências.

A capacidade de *reverie* do professor também se mostra valiosa no processo de facilitação da aprendizagem. Muitas das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos não são meramente cognitivas, mas estão entrelaçadas com fatores emocionais. Um aluno que sistematicamente evita determinadas tarefas ou disciplinas pode estar manifestando, através de sua resistência, medos profundos do fracasso, da exposição ou de confirmar uma autoimagem negativa.

O professor atento, por meio de sua *reverie*, pode perceber sinais não-verbais expressos em desenhos, tom de voz, postura ou padrões de interação, respondendo de modo a construir pontes entre o conteúdo acadêmico e o mundo emocional do aluno. Sendo assim, conforme

Chevbotar (2018), compreender a teoria de Bion, especialmente no que diz respeito à capacidade para a função alfa e à *reverie*, é fundamental para que o adulto possa atuar como continente. Essa capacidade permite receber e significar as emoções do aluno, contribuindo para um espaço seguro e acolhedor.

A escola como espaço de continência

Quando o professor exerce consistentemente a função alfa, a sala de aula pode se tornar um espaço de continência psíquica, suficientemente seguro para que os alunos possam se arriscar, errar, questionar e crescer. Nessa dinâmica continente-contido, dúvidas deixam de ser fontes de vergonha para se tornarem partes naturais da aprendizagem. A criatividade e o pensamento crítico florescem, pois os alunos se sentem psicologicamente contidos e acolhidos, independentemente dos resultados.

Esse aspecto é particularmente crucial no trabalho com alunos em situação de vulnerabilidade emocional. Conforme Bion (2021), a *reverie* opera como uma “mente auxiliar” externa, oferecendo a experiência de ser compreendido, condição fundamental para a construção do psiquismo. No contexto escolar, especialmente para alunos que sofreram negligência ou violência nos vínculos primordiais, a intervenção do professor cumpre essa função estruturante. Quando um aluno com esse histórico reage com explosões de raiva, é através da repetição de experiências de continência que ele aprende a reconhecer, nomear e regular suas emoções, desenvolvendo as capacidades psíquicas para se engajar na aprendizagem.

É importante ressaltar que estamos conjecturando uma situação “ideal” dentro da relação ‘professor-aluno’. A realidade escolar é atravessada por frustrações e pequenas conquistas, e nem sempre o professor dispõe de recursos psíquicos para acolher todos os alunos. Além disso, o exercício dessa postura encontra limites concretos: as demandas institucionais, pressão por resultados, metas curriculares, avaliações externas e as expectativas familiares, que podem restringir o tempo e as condições necessárias para a escuta e a continência emocional. A proposta é apresentar um horizonte possível, tal como o “inédito-viável” teorizado por Paulo Freire (1987). O simples ato de acolher, mesmo sem nomear ou compreender plenamente o que se passa com o aluno, já constitui um movimento de integração. Professor e aluno podem não ter respostas prontas, mas é no “estar sendo” dessa relação, na contínua descoberta, que ambos se constituem como sujeitos.

Reverie como fator de educação como prática da liberdade

Os educadores enfrentam diariamente inúmeras situações de conflito na rotina escolar. A mediação dessas tensões, embora exaustiva, é intrínseca ao ser educador. Mas como transformar essa demanda constante, muitas vezes desgastante, em experiências significativas?

Quando compreendemos que a *reverie* não se limita às salas de aula, mas permeia todas as relações institucionais, criamos um ambiente acolhedor. Direção, coordenação, professores e funcionários precisam igualmente sentir-se pertencentes e emocionalmente contidos. Essa rede de apoio mútuo possibilita que a exaustão da mediação constante se transforme em oportunidades de crescimento coletivo, onde cada conflito resolvido fortalece os vínculos da comunidade educativa.

Ao pensar em *reverie*, não pudemos deixar de associá-la à prática libertadora de Paulo Freire. Essa capacidade de acolhimento emocional revela-se no diálogo amoroso freireano, que reconhece no educando não um mero depositário de conhecimentos, mas um ser histórico carregado de potencialidades. Freire (2022) destaca que o diálogo verdadeiro se estabelece quando há afeto e confiança entre os interlocutores, possibilitando uma busca crítica e compartilhada por sentido e transformação.

Quando o professor exerce a *reverie*, ele concretiza na relação pedagógica aquilo que Freire (1987) defendia como essencial: o diálogo, o encontro autêntico entre sujeitos, em que o educador se abre às emoções do aluno e o desafia a transcender suas dificuldades. Nesse processo, a *reverie* deixa de ser apenas um mecanismo psicológico, e o diálogo deixa de ser apenas resultante de uma atividade intelectual/intelectiva, para tornar-se um ato político-pedagógico. Assim, ao nomear e conter as angústias dos estudantes, simultaneamente criamos as condições para que eles se percebam como sujeitos de sua própria história, capazes de ler o mundo e transformá-lo.

Considerações finais

Ao visualizar as perspectivas e possibilidades da teoria psicanalítica de Bion, particularmente o conceito de *reverie*, dentro do ambiente escolar, enxergamos uma ampliação das possibilidades de oferecer um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento integral dos alunos.

A literatura consultada evidencia como os conceitos bionianos permitem compreender as relações entre experiências emocionais, desenvolvimento psíquico e processos de aprendizagem na escola. Os trabalhos analisados reforçam a importância da função continente do professor, mostrando como a capacidade de *reverie* do educador permite acolher e transformar manifestações caóticas dos alunos, como a indisciplina, em experiências compreensíveis e significativas. Esse movimento é fundamental para o estabelecimento de um espaço seguro e para o oferecimento de novos sentidos às relações educacionais.

Ainda que a pesquisa bibliográfica tenha selecionado um corpus específico de 13 produções acadêmicas, o que pode sugerir uma relativa escassez, a análise aponta para a relevância do olhar psicanalítico na compreensão das dinâmicas escolares e de suas possibilidades de transformação. Indica também a escola como ambiente de continência, cuja *reverie* institucional pode transformar as necessidades emocionais dos alunos em experiências educativas promotoras de crescimento.

A necessidade de uma postura compreensiva e acolhedora nas relações, favorecida pela *reverie*, insere um novo olhar para os processos escolares. Esses processos não excluem, mas reclamam a participação de todos que compõem a comunidade educativa: alunos, professores, coordenadores, diretores, funcionários e famílias. A escola, nesse sentido, constitui-se como um campo relacional complexo, um território vivo onde se experimenta o aprendizado da coexistência humana. Um espaço acolhedor, com capacidade de *reverie*, que enfrenta o conflito inerente à diferença e dá forma às necessidades dos alunos ao elaborá-las por meio de aprendizagens significativas.

Por fim, este estudo pode servir como arcabouço teórico para futuras pesquisas que investiguem a interface entre psicanálise e educação, especialmente no que se refere à prática docente e às relações estabelecidas no cotidiano escolar. Ao oferecer uma leitura das experiências emocionais à luz do conceito de *reverie*, o trabalho busca contribuir para o aprofundamento de debates e para o desenvolvimento de investigações que considerem a dimensão psíquica como parte constitutiva dos processos educativos.

Referências

ANTUNES, Janaina. **“Famílias desestruturadas” e dificuldades escolares: recortes sobre a (re) produção da exclusão.** 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015.

ARCHANGELO, Ana. **Capacidade para não aprender.** São Paulo: Zagodoni., 2021.

ARCHANGELO, Ana. Indisciplina na escola: uma aproximação à luz de Wilfred Bion. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e235730, 2020.

ARCHANGELO, Ana; OYAMA, Daniela Kitawa; POMPEU, Maria Lígia. O conflito da diferença na escola: uma visão psicanalítica. **ETD Educação Temática Digital**, v. 14, n. 01, p. 299-313, 2012.

BION, Wilfred R. **Aprender da experiência**. São Paulo: Editora Blucher, 2021.

CAMARGO, Ricardo Leite. Princípios para o uso de jogos na intervenção psicopedagógica: um estudo realizado com crianças do segundo ano do ensino fundamental (1ª fase do ciclo básico). *In*: OLIVEIRA, Maria Lúcia (org.). **(Im) pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, p. 121-162, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vtzmp>. Acesso em: 2 jun. 2025.

CHEVBOTAR, Aletéia Eleuterio Alves. **A construção do "espaço para ser" em sala de aula**. 2018. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FIRER, Aidê Krakauer. **Projeto de tutoria escolar: escuta e acolhimento**. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

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

GENTINI, Maria Lígia Pompeu. **Medos no âmbito educacional**. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

KLEIN, Melanie. **Inveja e gratidão: e outros trabalhos 1946-1963**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Elucidação comparativa dos estudos em psicanálise e educação na França e no Brasil: a psicanálise aplica-se à educação?. **Educar em Revista**, n. 64, p. 19-33, 2017.

MEIRELES, Silmara Rejane. **A experiência do PIBID e suas contribuições na prática docente do Pibidiano**. 2019. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MOURA, Geraldo Jorge Barbosa *et al* (org.). **Refletindo a psicanálise**. Recife: EDUFRPE, 2024.

LAM, Carla. Holding e *reverie*: postura do coordenador de grupo de reflexão com educadoras em um abrigo. **Vínculo - Revista do NESME**, v. 7, n. 1, p. 33-43, 2010.

LASTA, Sérgio; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Evolução, ética e empatia: um diálogo entre a psicanálise e os escritos de Franz de Waal. **Revista Litterarius**, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 1-24, 2022.

OLIVEIRA, Maria Lúcia de (org.). **(Im) pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vtzmp>. Acesso em: 2 jun. 2025.

PERAZZOLO, Olga Araujo. **Dimensão relacional da aprendizagem: construções teóricas na**

interface educação e psicologia. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

RENNÓ, Eliane Teixeira. Um olhar psicanalítico sobre o não aprender. **Jornal de Psicanálise**, v. 52, n. 97, p. 83-98, 2019.

ZIMERMAN, David E. **Bion da teoria à prática: uma leitura didática**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

Sobre o autor e autoras

Julio Cesar Gonçalves da Cruz: Mestre em Educação Física Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física (ProEF) da UNESP – Bauru (2023). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2018) e Licenciatura Plena em Educação Física e Técnicas Desportivas pelas Faculdades Integradas de Guarulhos (1985). Especialista em Psicomotricidade pelo ISPE-GAE / Faculdade de Medicina do ABC e em Psicopedagogia pela UNIFAI. Atua como professor da rede municipal de ensino de Itupeva-SP.

E-mail: jc.cruz@unesp.br

Beatriz Rodrigues Torres: Graduada em Pedagogia - Unicamp; Mestranda em Educação - Unicamp; Intercâmbio acadêmico pelo programa CAPES/AULP, para Cabo Verde em 2015, com pesquisa sobre manifestações culturais escolares e não escolares. Pós-graduação em "Séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil", pela Faculdade Multivix em 2019.

E-mail: b135081@dac.unicamp.br

Ana Archangelo: Graduada em Psicologia pela PUC-SP (1988); Mestre (1995), Doutora (1999) e Livre-Docente (2019) pela UNICAMP. Professora na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Líder do grupo de pesquisa DiS (Diferenças e subjetividades em Educação) junto ao CNPq. Entre outros artigos e capítulos de livros, nacionais e internacionais, é autora do livro "O amor e o ódio na vida do professor", pela editora Cortez, e juntamente com Fabio Villela, dos 4 volumes da coleção "Escola significativa", publicada pela editora Loyola.

E-mail: ana.archangelo@gmail.com

Recebido em: 01 dez. 2025

Aprovado em: 29 mar. 2026

A invisibilidade do adolescente público-alvo da educação especial e os desafios docentes na construção de uma escola inclusiva

The invisibility of adolescents targeted by special education and the teaching challenges in building an inclusive school

La invisibilidad del adolescente destinatario de la educación especial y los desafíos docentes en la construcción de una escuela inclusiva

Alessandra Simões de Souza¹

Fernanda Aparecida de Campos²

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro³

Resumo: O artigo discute a invisibilidade do adolescente público-alvo da educação especial a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1996). Evidencia-se que, mesmo com avanços legais e pedagógicos, muitos adolescentes com NEE permanecem à margem das práticas escolares, revelando fragilidades na formação docente e na articulação entre escola e família. A análise integra diferentes autores para compreender como fatores contextuais, relacionais e institucionais produzem formas sutis de exclusão. O texto enfatiza a necessidade de políticas de formação mais eficazes e do fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade, a fim de garantir autonomia, aprendizagem e reconhecimento dos direitos desses estudantes.

Palavras-chave: Adolescente com NEE; Inclusão escolar; Teoria bioecológica.

Abstract: This article discusses the invisibility of adolescents who are the target audience of special education, drawing on Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development (1996). The analysis shows that, despite legal and pedagogical advances, many adolescents with special educational needs remain on the margins of school practices, exposing weaknesses in teacher training and in the articulation between school and family. Different authors are integrated to explain how contextual, relational, and institutional factors contribute to subtle forms of exclusion. The text highlights the need for more effective teacher education policies and for strengthening the bonds among school, family, and community to ensure autonomy, learning, and the recognition of these students' rights.

Keywords: Adolescents with SEN; School inclusion; Bioecological theory.

Resumen: Este artículo analiza la invisibilidad del adolescente público objetivo de la educación especial a partir de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1996). El estudio evidencia que, a pesar de los avances legales y pedagógicos, muchos adolescentes con necesidades educativas especiales permanecen al margen de las prácticas escolares, lo que revela fragilidades en la formación docente y en la articulación entre escuela y familia. Se integran distintos autores para comprender cómo los factores contextuales, relacionales e institucionales generan formas sutiles de exclusión. El texto subraya la necesidad de políticas de formación docente más efectivas y del fortalecimiento de los vínculos entre escuela, familia y comunidad, con el fin de garantizar autonomía, aprendizaje y el reconocimiento de los derechos de estos estudiantes.

Palabras clave: Adolescente con NEE; Inclusión escolar; Teoría bioecológica.

¹ Universidade de Taubaté (UNITAU)

² Universidade de Taubaté (UNITAU)

³ Universidade de Taubaté (UNITAU)

Introdução

A inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial constitui, nas últimas décadas, um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições educacionais públicas brasileiras. Com a promulgação de legislações, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)⁴ e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015)⁵, consolidou-se o direito à presença desses alunos em salas de aula regulares. Contudo, no cotidiano escolar, constata-se que a presença física não assegura, por si só, a participação efetiva, a aprendizagem e o desenvolvimento integral desses sujeitos, sobretudo no que se refere aos adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Este artigo é fruto de reflexões construídas a partir das leituras realizadas na disciplina de Conhecimento Escolar e Diversidade, cursada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e das discussões coletivas promovidas nesse espaço acadêmico. Tais reflexões se articulam com a experiência profissional da pesquisadora na equipe gestora de uma escola pública municipal, marcada por tensões e desafios recorrentes no que se refere à efetivação de práticas inclusivas.

Quando garante a todos o direito à educação e o acesso à escola, a Constituição Federal (1988) não usa adjetivos, portanto, toda a escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Uma realidade que se impõe de forma preocupante é a invisibilidade dos adolescentes com necessidades educacionais especiais (NEE) no ambiente escolar. Esses estudantes, frequentemente, percorrem os espaços escolares sem o acompanhamento pedagógico, emocional e social necessário ao seu percurso formativo. A invisibilidade a que estão submetidos ultrapassa a dimensão física, manifestando-se também nos âmbitos curricular, afetivo e institucional.

A Constituição garante a educação para todos e para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode ser realizada em ambientes segregados. Essa condição não pode ser compreendida de forma isolada. Ela se

⁴ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, é um documento brasileiro que estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema educacional regular.

⁵ A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), visa assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, buscando sua inclusão social e cidadania em igualdade de condições com as demais.

entrelaça com as dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho cotidiano com esses alunos.

Lacunas na formação inicial e continuada, ausência de apoio técnico especializado, condições precárias de trabalho e a escassez de recursos didático-pedagógicos adequados impactam diretamente na construção de práticas efetivamente inclusivas. Soma-se a isso uma cultura escolar que, em muitos casos, reforça padrões excludentes e naturaliza expectativas reduzidas de aprendizagem para os estudantes com NEE, especialmente na adolescência.

Para que o ensino seja de qualidade e segundo a perspectiva inclusiva, é preciso garantir ao aluno uma formação que lhe assegure passar do mundo familiar para o público. Esse papel primordial da escola não pode ser posto de lado, desmerecido ou desprivilegiado, como tem ocorrido com frequência.

Este artigo tem como objetivo central analisar os fatores que contribuem para a invisibilidade do adolescente, público-alvo da Educação Especial, nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando as dificuldades docentes como um dos elementos estruturantes desse processo. Parte-se do pressuposto de que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral, conforme afirma Mantoan (2015). Neste contexto, fica evidente a importância da construção de práticas pedagógicas que promovam participação e aprendizagem, o que demanda formação continuada dos docentes, suporte institucional e mudanças culturais no interior das escolas.

Para fundamentar a análise, foram mobilizados autores como Ebersold (2011), Bronfenbrenner (1996; 2011), Shulman (2014), Szymanski (2004), Moreira (2021), Mantoan (2015), entre outros, cujas contribuições teóricas possibilitam uma reflexão crítica sobre os desafios da inclusão, o desenvolvimento humano e a formação docente. O enfrentamento da invisibilidade exige um compromisso coletivo que envolva políticas públicas, gestão escolar, práticas pedagógicas e a parceria colaborativa com as famílias.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, centrada em revisão bibliográfica e fundamentada na prática profissional das autoras em contexto escolar público. A investigação tem como objetivo analisar a invisibilidade do adolescente público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental, com

base nas contribuições da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, da Psicologia Histórico-Cultural e da literatura especializada sobre inclusão e formação docente.

A metodologia utilizada envolveu a seleção e análise crítica de obras de referência nas áreas da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Políticas Públicas, com destaque para autores como Bronfenbrenner (1996; 2011), Vygotsky (1987; 1993), Mantoan (2015), Ebersold (2011), Shulman (2014), Szymanski (2004) e Moreira (2021). O percurso reflexivo foi construído a partir de experiências cotidianas vivenciadas junto à equipe gestora de uma escola pública municipal e das discussões acadêmicas promovidas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação.

O estudo buscou integrar teoria e prática para propor uma análise crítica sobre os desafios da inclusão escolar, a formação de professores e o papel da família na efetivação da escola inclusiva.

Inclusão escolar e invisibilidade social: um fenômeno estrutural

A discussão sobre inclusão escolar, especialmente no que se refere aos adolescentes público-alvo da Educação Especial, demanda uma análise que ultrapasse a perspectiva normativa e avance na compreensão das práticas efetivas dentro das escolas. Ebersold (2011) destaca que a inclusão não pode ser reduzida à mera presença física do aluno na sala de aula regular. Segundo o autor, é preciso garantir condições de acessibilização que contemplem aspectos físicos, comunicacionais, pedagógicos e atitudinais, assegurando a participação ativa desses estudantes.

No contexto escolar, a invisibilidade dos adolescentes com NEE manifesta-se de diversas formas: desde a ausência de adaptações curriculares até a exclusão velada de atividades coletivas. Essa situação é agravada por uma lógica escolar fortemente centrada no rendimento acadêmico padronizado e na homogeneização das práticas pedagógicas, o que reforça barreiras de participação (Dupont Ló, 2010).

A inclusão escolar, enquanto política educacional, tem como fundamento o direito de todos os indivíduos à educação de qualidade, respeitando suas diferenças e promovendo a equidade. No entanto, na prática cotidiana das escolas, observa-se que a presença física de estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social não garante, por si só, sua real inclusão nos processos pedagógicos. Essa contradição revela um fenômeno mais profundo:

a invisibilidade social, que se manifesta como um obstáculo estrutural à concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A partir da análise de Ebersold (2011) e Dupont Ló (2010), compreende-se que a invisibilidade não se dá de modo acidental, mas é produto de um sistema escolar que, por vezes, perpetua práticas de exclusão simbólica. Essas práticas comprometem o direito de pertencimento e o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência.

Sendo assim, a escola tende a reproduzir desigualdades sociais, pois está inserida em um sistema que legitima o capital cultural dominante. Os estudantes oriundos de grupos historicamente marginalizados – como pessoas com deficiência, populações negras, periféricas ou indígenas – são muitas vezes colocados em situação de invisibilidade, não por ausência, mas pela negação de sua voz, cultura e necessidades específicas. A inclusão, nesses termos, torna-se apenas simbólica.

Para Mantoan (2015), é preciso ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades escolares, instaurando formas mais solidárias e plurais de convivência. As escolas tem que mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender e de nelas estudar!

A invisibilidade social se expressa, portanto, quando o sujeito é reduzido à sua condição de deficiência ou vulnerabilidade, sem que haja um olhar que reconheça sua potencialidade, história de vida e contexto. É um tipo de exclusão silenciosa que se instala nas rotinas escolares, ou seja, quando o(a) aluno (a) não é estimulado(a) a participar das atividades coletivas, quando sua presença não provoca reflexão crítica no planejamento pedagógico ou quando as avaliações ignoram suas condições reais de desenvolvimento.

É preciso compreender que a invisibilidade não se resolve apenas com adaptações técnicas, mas com uma mudança profunda na cultura escolar. Afinal, escolas inclusivas procuram realizar uma reorganização completa dos processos de ensino e adotam uma concepção diferente de aprendizagem, buscando uma educação sob medida. Procura-se substituir o ensino individualizado por uma nova organização pedagógica, uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, estimulando o alunado na construção de saberes. Como já sugeria Perrenoud (1997, p. 17) “as pedagogias diferenciadas são, em geral, inspiradas numa revolta contra o fracasso escolar e as desigualdades”. Nesse sentido, ousa-se dizer, conforme Freire (1997) que o pedagogo é protagonista na promoção da inclusão e da equidade, uma vez que, escuta pela sua racionalidade dialógica, o que é excluído que, por sua vez, sempre tem algo a dizer.

Como anunciado, o pedagogo é um sujeito hermenêutico porque está sempre a interpretar a realidade, a fim de ponderar as suas decisões, estabelecer critérios, providenciar encaminhamentos, intervir nos processos de ensino-aprendizagem, identificar dificuldades e resolvê-las. E na visão de Therrien (2006), o pedagogo é um sujeito epistêmico, hermenêutico e ético. Epistêmico, porque o que faz é conhecimento, são saberes provenientes de sua prática, de sua experiência, que não só podem, mas devem ser validados como saberes científicos e reconhecidos dessa forma, uma vez que, segundo Tardif (2014), tais saberes nascem das intervenções reais do cotidiano, com alunos reais, escolas reais e se expandem de maneira a se tornarem princípios pedagógicos a serem utilizados por outros profissionais da educação.

Entende-se que há a necessidade de uma mudança de paradigmas para superação da exclusão pela inclusão que deve ser iniciada na formação inicial e ampliada por meio da formação continuada dos professores, tendo em vista a redução das desigualdades sociais, reconhecendo e valorizando a diversidade de grupos humanos e situações, como a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. Sim, promover a equidade, significa combater a discriminação e garantir a igualdade de oportunidades, sem invisibilizar nenhum grupo social. Logo, passar das intenções para as ações, adotando pedagogias diferenciadas, implica assumir o compromisso com a luta contra as desigualdades, minimizando-as ou neutralizando-as, o que exige uma análise profunda e aguçada dos mecanismos que geram tais desigualdades (Ambrossetti, 1999).

Diante das contingências da situação atual, o presente artigo fundamenta-se nos princípios da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner.

O desenvolvimento humano e a teoria bioecológica: compreendendo os contextos de influência

Ao recorrer à Psicologia do Desenvolvimento para analisar a invisibilidade do adolescente com NEE, compreende-se que se trata de uma área do conhecimento dedicada a estudar o indivíduo em seu processo de desenvolvimento, marcado por mudanças ao longo da vida. Ao evidenciar o desenvolvimento humano como processo, destacam-se as condições que permitem ao sujeito adaptar-se ao meio de forma mais efetiva, observando-se o crescimento resultante da interação entre organismo e contextos em transformação, nos quais vive, cresce e se desenvolve como sujeito ativo e participativo de sua própria trajetória. Nesse sentido, reconhece-se que o indivíduo pode tornar-se protagonista de seu percurso, exercendo papel

ativo em seu desenvolvimento e sendo, simultaneamente, produto e produtor de transformações.

A análise da invisibilidade do adolescente com NEE na escola pode ser aprofundada à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner (1996; 2011). O modelo PPCT (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo) permite compreender como múltiplas interações entre o indivíduo e os diferentes contextos sociais, microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema influenciam seu desenvolvimento.

Segundo Bronfenbrenner (1996), a escola constitui-se em um dos microsistemas mais influentes na vida do adolescente. É nesse espaço que se desenvolvem interações fundamentais para a aprendizagem e para a construção da identidade, especialmente no caso dos estudantes com NEE. A ausência de interações significativas entre professores e alunos, somada à falta de articulação entre escola, família e serviços de apoio, compromete experiências educativas capazes de promover desenvolvimento e inclusão.

O desenvolvimento é um processo que envolve estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos indivíduos ao longo da vida e entre gerações. Tal processo depende da interação entre quatro dimensões fundamentais: processo, pessoa, contexto e tempo. Considerar essas dimensões no ambiente escolar favorece a compreensão dos processos pedagógicos voltados à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Reconhecer, por exemplo, que qualquer condição externa ao organismo pode influenciar o desenvolvimento, que o engajamento nas tarefas e interações dá sentido ao mundo do adolescente, ou ainda que situações como divórcio, mudanças familiares, emprego dos pais, residência ou crises sociais impactam diretamente a vida escolar, significa compreender a amplitude da inter-relação entre sujeito e contexto. Essas situações articulam-se aos atributos da pessoa, aos processos proximais e aos parâmetros do contexto, compondo um quadro complexo de fatores que incidem sobre o desenvolvimento.

O desenvolvimento humano ocorre, portanto, pela interação entre a pessoa e dimensões interligadas que se influenciam mutuamente e abrangem desde os grupos mais próximos até a realidade social mais ampla (Benetti; Vieira; Crepaldi, 2013). Nessa perspectiva, os **microsistemas** correspondem aos ambientes imediatos de interação, como escola, família e trabalho, considerados o núcleo do ser biopsicossocial. O **mesossistema** refere-se à articulação entre dois ou mais microsistemas em que o indivíduo participa, como a relação entre família e escola, que pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento. O **exossistema**, por sua vez, envolve contextos que impactam a vida do sujeito sem sua presença direta, enquanto o

macrossistema abrange valores, crenças, políticas e aspectos socioculturais e econômicos que permeiam e influenciam todos os demais níveis.

A teoria bioecológica evidencia que o desenvolvimento humano resulta de processos relacionais complexos. Assim, a invisibilidade do adolescente na escola não se limita à ausência de políticas inclusivas, mas também à fragilidade dos vínculos e interações que deveriam estimular o potencial de aprendizagem desses estudantes.

Por fim, a visão proposta por Bronfenbrenner, ao defender que o ambiente, constituído por organismos, fenômenos físicos, cultura e sociedade, influencia os indivíduos e, ao mesmo tempo, é por eles influenciado, evidencia que o ser bioecológico está em uma relação dialética com o psicológico e o social. Nenhum fenômeno pode ser compreendido isoladamente, sem conexão com os demais que o cercam. Essa compreensão amplia o entendimento dos fatores que contribuem para a invisibilidade na escola, suas causas, consequências e possíveis caminhos de superação.

O conhecimento que se pode denominar de ecologia do desenvolvimento humano é essencial para orientar programas destinados a promover o crescimento cognitivo, emocional e social de crianças e adolescentes. Como destaca Bronfenbrenner (2011, p. 66), muitos estudos evidenciam “o papel do contexto social na facilitação ou no impedimento de processos específicos do desenvolvimento humano”. A escola, nesse cenário, deve ser reconhecida como um universo de relações, uma rede de comunicações em que professores e alunos se envolvem em torno de projetos comuns. Trata-se de um espaço coletivo de construção do conhecimento, fundamentado na cooperação e no reconhecimento mútuo, no qual o aprender com o outro se consolida como movimento contínuo de desenvolvimento (Ambrosetti, 1999).

Formação docente e os limites para a inclusão

A formação dos professores é apontada por diversos autores como um dos fatores mais críticos no processo de implementação da inclusão escolar (Rodrigues; Sales, 2024; Moreira, 2021). Shulman (2014), ao tratar do conhecimento profissional docente, destaca que o professor precisa articular saberes teóricos e práticos para responder às demandas de uma sala de aula heterogênea. Contudo, os relatos dos professores frequentemente evidenciam sentimentos de despreparo, insegurança e sobrecarga ao lidar com as especificidades dos alunos com NEE.

Moreira (2021) reforça que a formação inicial docente, muitas vezes, negligencia discussões sobre o currículo inclusivo, os direitos educacionais dos alunos com deficiência e as

estratégias pedagógicas voltadas à diversidade. Esse contexto resulta em práticas marcadas pela reprodução de um currículo excludente, que reforça as barreiras à aprendizagem.

Além da formação inicial, a formação continuada tem se mostrado insuficiente, com propostas desarticuladas da realidade escolar e com baixa capacidade de provocar transformações significativas nas práticas docentes (Shulman, 2014). A ausência de espaços reflexivos e de apoio coletivo agrava o cenário, deixando os professores à mercê de soluções improvisadas.

Mesmo após anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras, persiste entre os professores a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos, considerando-se incompetentes para lidar com a diferença na sala de aula, sobretudo, em se tratando de ensinar alunos com deficiência.

Nas palavras de Mantoan (2015), a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na prática educativa. Neste viés, os alunos com NEE constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. O fato é que sabemos que a maioria dos que fracassam na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente, acabará nele (Mantoan, 2015).

É assim que a exclusão se alastra e se perpetua nas escolas, atingindo a todos os alunos, não apenas os que apresentam dificuldades de aprendizagem ou uma deficiência específica. O ensino para alguns, oriundo de uma proposta de trabalho descontextualizada, sem sentido e nem atrativos intelectuais, sem desafiar os alunos ou motivar conforme interesses pessoais, propõe à indisciplina, competição, discriminação e preconceito. Nas escolas que excluem, o fracasso é visto sempre como culpa do aluno.

Na perspectiva inclusiva, a formação do professor, implica em ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e principalmente, das práticas pedagógicas. A inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor nessa perspectiva requer o replanejamento das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada reformulada. Entende-se, pois, que é preciso construir pedagogias que valorizem uma diversidade de métodos e de modalidades de estudo e de trabalho.

Nesse sentido, o que aqui se propõe aos educadores é que saibam ousar e se disponham a saber chegar mais longe! Que assumam o desejo de poder ser outro alguém, que valoriza as diferenças, se esforça para ir além dos saberes “ditos” aprendidos; que não se fechem no que já

são, mas queiram investir sobre o que ainda desconhecem, conscientes de que “... é na relação e na interdependência que se constrói a educação” (Nóvoa, 2022, p. 44).

A relação escola-família: limites e possibilidades na construção da inclusão

A escola é o lugar para o trabalho em comum de alunos e professores, mas também é um espaço público, espaço de participação que permite acolher e interagir, em uma convivialidade respeitosa e humanizada, com a família e a comunidade. A parceria entre escola e família é um fator decisivo para o sucesso das ações inclusivas. Szymanski (2004) argumenta que as famílias de alunos com NEE frequentemente enfrentam dificuldades em dialogar com a escola, seja por barreiras comunicacionais, seja pela ausência de espaços de escuta qualificada.

A relação entre família e escola deve ser compreendida como uma via de mão dupla, reforçam Dessen e Polônia (2007), na qual ambas as instituições compartilham a responsabilidade pelo desenvolvimento integral do aluno. Contudo, em muitas escolas públicas, o contato com as famílias ainda ocorre de forma fragmentada, pontual e, muitas vezes, apenas quando surgem problemas de comportamento ou desempenho escolar.

Um olhar educativo para a família recomenda que as práticas podem ser aprendidas e modificadas conforme uma proposta educacional, em que os pais, vistos enquanto educadores, podem ser sujeitos de um programa de formação, segundo Szymanski (2004). A autora propõe que a escola ofereça além de reuniões de pais, encontros em que possam conversar e discutir questões relacionadas à educação dos filhos, enfatizando informações às famílias sobre os objetivos e o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos.

Assim, quando a escola é vista como instituição de ensino e apenas estabelece uma relação técnica com os pais de seus alunos, impondo seus conhecimentos a eles e reforçando suas fragilidades, corre-se o risco de alimentar uma certa relação de dependência. Ao contrário, quando se estabelece relações de respeito mútuo com os pais, levando em consideração que ambos são responsáveis pela educação, pode-se fortalecer os valores e saberes dos pais.

As escolas devem ficar atentas à maneira como se comunicam com a sua comunidade, muitas vezes, essa comunicação acontece apenas para informar sobre problemas de aproveitamento e de comportamento. Esse fato aponta para a necessidade de considerar que a comunicação é um processo dialógico.

O ponto de partida neste contexto, está em uma família não só como condição que possibilita a sobrevivência e o desenvolvimento do ser humano, mas como uma instituição que

assume a tarefa educativa que lhe cabe, devendo receber apoio para o desempenho dessa função. Assim, a família é vista como uma instituição de construção social e histórica que possui uma missão socializadora (Szymanski, 2004).

Dessa maneira, investigar e envolver os pais é um objetivo apreciável da escola inclusiva, pois, não é sozinho que se faz uma escola inclusiva. É preciso compreender que a família tem um papel significativo no processo de inclusão, já que o ideal é que esse processo de inclusão inicie na própria família. Todo e qualquer movimento para estreitar os laços entre a família e a escola é vital para que os estudantes tenham momentos mais exitosos na sua aprendizagem. O processo educativo em sua complexidade, demanda uma sinergia entre os ambientes escolar e familiar, onde cada um tem suas responsabilidades e potencialidades na formação do sujeito, uma vez que tanto a família quanto a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem, conforme apontam Dessen e Polônia (2007).

No contexto brasileiro, a própria LDB reconhece a importância da participação familiar no processo educativo. O artigo 2º da LDB estabelece que a educação é dever da família e do Estado e evidencia a importância de uma parceria colaborativa entre essas instituições para o pleno desenvolvimento do educando (Brasil, 1996). A invisibilidade do adolescente com NEE, também, pode se materializar na forma como sua família é vista pela escola: como pouco colaborativa ou desinteressada, desconsiderando-se os múltiplos desafios sociais e emocionais que essas famílias enfrentam.

As relações sociais e a mediação docente: contribuições da psicologia histórico-cultural

A partir da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas obras de Vygotsky, compreende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento humano são mediados pelas interações sociais e pela linguagem (Vygotsky, 1987; Meira, 2000). O professor, portanto, assume papel de mediador entre o aluno e o conhecimento.

Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem não decorrem da incapacidade dos alunos, destaca Meira (2000), mas sim das limitações das práticas pedagógicas e das baixas expectativas docentes. Vygotsky (1993) reforça que o ensino deve antecipar o desenvolvimento, atuando na zona de desenvolvimento proximal, o que reforça a necessidade de práticas diferenciadas e intencionalmente planejadas. Nesse contexto, a invisibilidade do adolescente com NEE representa, também, a invisibilidade de seu potencial de aprendizagem e de sua possibilidade de desenvolvimento, caso recebesse as mediações pedagógicas adequadas.

Nesta perspectiva, a teoria histórico-cultural de Vygotsky enfatiza a importância do contexto social no desenvolvimento das funções mentais superiores, por meio da interiorização de ações exteriores, implicadas na zona de desenvolvimento proximal, de acordo com Dessen e Costa Júnior (2008). Ainda, nas palavras dos autores, a zona de desenvolvimento proximal representa a diferença entre o conhecimento real e o potencial que se explicita na mediação com os seus pares. No entanto, para Rey (1995), o papel da cultura e dos pares ou adultos dá forma e impulsiona o desenvolvimento cognitivo. Na visão de Vygotsky (1987), o ensino realmente efetivo é “aquele que aponta para o caminho do desenvolvimento”. O que significa que, o indivíduo não aprende realizando atividades isoladas, ele aprende com o outro e pela interação com os parceiros mais competentes que participam do seu mundo.

Na teoria de Vygotsky, a cultura, as interações e o mundo simbólico são fontes de apropriação do mundo ao redor e definem as características prospectivas do desenvolvimento nas funções mentais superiores. As relações e conexões entre as diversas funções psicológicas, como: atenção, percepção, operações sensório-motoras e memória, formam sistemas que passam por transformações no decorrer do desenvolvimento da criança e ao longo da vida adulta, segundo Vygotsky (1987).

Em conformidade à sua teoria, os processos pedagógicos caracterizam-se pela intencionalidade, deliberação e explícita direção para a constituição de seres psicológicos e participantes ativos de um mundo cultural e simbólico estabelecido pela sociedade, interpretam Dessen e Costa Júnior (2008). Para os mesmos autores, a ineficiência da escola provoca efeitos nocivos sobre as transformações histórico-culturais produzidas, portanto, a escola, pela sua peculiaridade histórica e conhecimentos culturais sistematizados, tem o compromisso e a missão de tornar os conteúdos, os conhecimentos e as atividades organizadas culturalmente acessíveis. E aos professores, cabe promover o efetivo desenvolvimento do seu aluno e estabelecer modos diferenciados de pensar, conseqüentemente, de aprender.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a invisibilidade do adolescente público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental é um fenômeno complexo, que se articula de forma direta com as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar.

Como membro da equipe gestora de uma escola pública e mestranda em Formação de

Professores para a Educação Básica, constato que, mais do que uma questão de ausência de políticas, a invisibilidade resulta de uma combinação complexa de fatores: limitações formativas, práticas pedagógicas descontextualizadas, currículos pouco flexíveis e uma cultura escolar que ainda se estrutura sob modelos excludentes.

Ao mobilizar os aportes teóricos de autores como Ebersold (2011), Bronfenbrenner (1996; 2011), Shulman e Shuman (2016), Szymanski (2004), Moreira (2021) e Meira (2000), foi possível compreender que a invisibilidade não se resume à ausência física ou à não participação em atividades escolares. Trata-se de um processo estrutural, que envolve a exclusão curricular, a não consideração das especificidades do desenvolvimento na adolescência e a fragilidade das interações sociais que deveriam promover aprendizagem e inclusão.

Do ponto de vista docente, o estudo aponta para uma necessidade urgente de reconfiguração dos processos formativos. A formação inicial, por vezes alicerçada em bases tecnicistas e descolada da realidade inclusiva, revela-se insuficiente para preparar o professor para os desafios que a heterogeneidade impõe. A formação continuada, por sua vez, quando existente, nem sempre é articulada às demandas reais do cotidiano escolar, o que acentua o sentimento de despreparo e de impotência frente às situações que envolvem os adolescentes com NEE.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à relação escola-família. O distanciamento entre esses dois espaços formativos reforça a invisibilidade dos estudantes e dificulta a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às suas realidades. A aproximação dialógica entre escola e família, reconhecendo os saberes familiares e suas condições objetivas de vida, pode constituir um caminho importante para fortalecer o processo de inclusão.

É imprescindível, portanto, que a escola assuma a centralidade de seu papel na construção de ambientes mais acolhedores, participativos e inclusivos. Isso implica não apenas a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, mas também a promoção de uma mudança cultural que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Aguarda-se o momento da metamorfose da escola, na criação de novos ambientes educativos, nos quais seja possível observar uma diversidade de projetos inovadores, práticas de cooperação e de trabalho em comum, nos quais a pesquisa e o conhecimento façam parte da rotina dos estudantes, adequada às suas reais possibilidades. E ainda, que a ligação entre a formação e a profissão seja central nos interesses da equipe gestora, sem perder de vista a valorização e as relações entre os pares.

Como proposta para futuras pesquisas, destaca-se a importância de investigar as percepções dos próprios adolescentes com NEE sobre sua trajetória escolar e suas experiências de participação. Além disso, estudos que explorem práticas formativas exitosas, capazes de fortalecer a atuação docente frente à diversidade, podem contribuir significativamente para o avanço das políticas e práticas de inclusão escolar.

Por fim, é necessário reiterar que o enfrentamento da invisibilidade desses estudantes requer um compromisso coletivo, envolvendo a gestão escolar, os professores, as famílias e as políticas públicas, em uma perspectiva de construção de uma escola efetivamente inclusiva, democrática e promotora de desenvolvimento humano para todos.

Referências

- AMBROSETTI, Neusa Banhara. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade na sala de aula. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999, p. 81-105.
- BENETTI, Idonézia Collodel; VIEIRA, Maria Lúcia.; CREPALDI, Maria Aparecida. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2016]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 dez. 25.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre, Artmed, 2011.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana Carolina. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- EBERSOLD, Serge. Acessibilização, inclusão e a reinvenção da escola. [Entrevista cedida a] Enicéia Gonçalves Mendes. **Em Aberto**, Brasília, v. 36, n. 118, p. 199-209, set./dez. 2023. Disponível em: https://www.ivysci.com/en/articles/9896896__Acessibilizao_incluso_e_a_reinveno_da_escola. Acesso

em: 14 dez. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

DUPONT LÓ, Judithe Eva. Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes. **Conjectura**, v. 15, n. 1, jan/abr. 2010, p. 119-134.

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

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 6, n. 2, p. 61-72, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar. 2021.

NÓVOA, Antônio. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, Bahia, 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Pédagogie différenciée: des intentions à l'action**. Paris: ESF, 1997.

REY, Fernando González. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Playa, Habana: Pueblo y Educación, 1995.

RODRIGUES, Sandra Regina Sales; SALES, Maria Cristina de Oliveira. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da educação especial na escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, n. 2, p. 253-268, 2024.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques. Pedagogia: a definição de um campo profissional de conhecimento. *In*: ALBUQUERQUE, L. B. (org.). **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição**. Fortaleza: Editora UFC, 2005, p. 290-304.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Sobre as autoras

Alessandra Simões de Souza: Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (MPE/UNITAU).
E-mail: alessandrasimoesdesouza@gmail.com

Fernanda Aparecida de Campos: Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté.

E-mail: Fernanda_geocamp@hotmail.com

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro: Doutorado e pós-doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente permanente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE/UNITAU).

E-mail: mariaaparecida.cdiniz@unitau.br

Recebido em: 25 ago. 2025

Aprovado em: 25 abr. 2026

Propostas de produção: escrita individual e interações de aprendizagem

Production proposals: individual scripts and interacted of learning

Propuestas de producción: escritura individual e interacciones de aprendizaje

Eliene Estácio Santos¹

Resumo: Este artigo discute sobre as propostas de produção com formato de escrita individual. A análise de 24 propostas de produção resultou na elaboração das Tipologias de Propostas de Produção: Escrita com apoio temático (Redação), Escrita com apoio de imagens (Descrição), Escrita com apoio de texto (Roteiro, Modelo, Continuação de texto, Retextualização, Reescrita) e Escrita com apoio de textos (Autônoma).

Palavras-chave: Propostas de produção; Tipologias de propostas; Escrita individual; Escrita colaborativa.

Abstract: This article discusses production proposals in the form of individual writing. The analysis of 24 production proposals resulted in the development of Production Proposal Typologies: Writing with thematic support (Essay), Writing with image support (Description), Writing with text support (Script, Model, Text Continuation, Retextualization, Rewriting), and Writing with text support (Autonomous).

Keywords: Production proposals; Proposal typologies; Individual writing; Collaborative writing.

Resumen: Este artículo analiza propuestas de producción en formato de escritura individual. El análisis de 24 propuestas de producción dio como resultado el desarrollo de las siguientes tipologías de propuestas de producción: Escritura con apoyo temático (Ensayo), Escritura con apoyo de imágenes (Descripción), Escritura con apoyo textual (Guión, Modelo, Continuación de texto, Retextualización, Reescritura) y Escritura con apoyo textual (Autónoma).

Palabras clave: Propuestas de producción; Tipologías de propuestas; Escritura individual; Escritura colaborativa.

Introdução

Vários estudos sobre linguagem escrita têm contribuído para as práticas de escrita como os gêneros textuais nas escolas (Bronckart, 1999; Bakhtin, 2003; Dolz; Schneuwly, 2004); a intervenção didática para efeitos de reformulação dos textos produzidos pelos alunos (Jesus, 2004; Calil, 2008a; Rocha, 2008; Rojo, 2008); o tratamento didático adotado na efetivação das propostas de produção (Estácio, 2022a; 2022b; 2023); a singularidade da escrita (Abaurre *et al.*, 1997); as interações didáticas de aprendizagem, quando os alunos realizam atividades de escrita em pares ou em grupos (Rivière, 2005; Calil, 2008b; Bigot, 2011; Bouchard, Rivière, 2011; Felipeto, 2019). Esses estudos utilizam dispositivos didáticos voltados para a aquisição da linguagem escrita, contribuindo para a formalização da didática da escrita dos alunos. Do

¹ Secretaria de Educação de Alagoa

ponto de vista teórico-metodológico, essas reflexões colaborarão para a compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita.

A prática de textualização na escola constitui-se da proposta de produção, que orienta a atividade de escrita por meio da consigna oral e da consigna escrita (Estácio, 2022a); da efetivação, que adota procedimentos didáticos para escrever, ler o que escreveu e fazer alterações para continuar escrevendo; do produto textual (provisório e/ou final), como resultado do percurso da escrita nas suas diferentes etapas de produção. Consignas são orientações didáticas feitas oralmente e/ou por escrito na lousa e/ou na tarefa, com ajustamento ao longo da atividade, resultante do diálogo entre alunos e entre alunos e professor. A autora Estácio (2022a, p. 28) afirma que “o texto que o aluno escreve, como resposta a uma tarefa, tem sempre relação com o tipo de consigna dada à proposta de produção de texto”.

Em função dessa questão didática, o objetivo deste trabalho consiste em refletir sobre as propostas de produção realizadas pelos alunos das quatro escolas participantes da pesquisa e sua influência para a formação de escreventes. Postulamos que a aprendizagem da escrita está relacionada às propostas de produção feitas aos alunos e ao tratamento didático adotado durante sua efetivação.

Escrever: uma questão didática

A consigna de uma proposta de produção exige que se leve em consideração a leitura de textos, a escrita processual e as interações didáticas de aprendizagem como meios didáticos de aquisição da linguagem escrita.

A leitura de textos. Numa perspectiva processual e reflexiva, o escrevente utiliza-se das características específicas da linguagem escrita do gênero textual² adotado com base nas leituras de textos relacionados a esse gênero e aos textos lidos em geral e também nos procedimentos didáticos utilizados para escrever e revisar textos. Daí se dá a relação entre os textos lidos (leitura) e o que se escreve (produção).

Sobre o domínio da escrita, Dolz e Schneuwly (2004), ao defenderem a “sequência didática” como uma forma de aquisição das práticas de linguagem historicamente construídas, afirmam que são necessários três fatores: “as especificidades das práticas de linguagem que são

² Gênero textual porque “todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero” (Bronckart, 1999, p. 75); também denominado gênero discursivo ou de discurso, os gêneros discursivos são *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, determinados historicamente e constituídos pelos elementos: “conteúdo temático, estilo e estrutura composicional” (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51). Esses autores afirmam que sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

As consignas para as atividades de escrita devem considerar a particularidade de cada gênero textual proposto, pois, do ponto de vista de uma “escrita reflexiva” (Chabanne; Bucheton, 2008), as etapas de escrita e os procedimentos didáticos precisam considerar os desafios dos textos a serem escritos. Nesse sentido, as leituras de textos, principalmente aquelas com intencionalidade didática para a escrita, possibilitam aos alunos a utilização de recursos da linguagem escrita enquanto escrevem.

Os pesquisadores Dolz; Gagnon e Decândio (2010), ao comentarem as dificuldades textuais em relação ao gênero textual a ser escrito pelos alunos, apontam o uso que se faz de alguns mecanismos:

A coerência do conjunto, a progressão temática, a organização; a segmentação e a conexão entre as partes do texto; a gestão do paratexto (títulos, subtítulos, esquemas, figuras etc.); a coesão verbal, os usos dos tempos verbais; a coesão nominal, o uso dos mecanismos de retomada anafórica; utilização dessas unidades linguísticas (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 34).

A utilização desses recursos da linguagem escrita será decorrente das práticas de leitura e das frequentes situações de escrita em que são postos os alunos para escreverem os textos que produzem. Desse modo, “a produção de texto não poderia ser tratada sem que se levassem em conta um intenso trabalho de imersão em textos e seu inegável caráter processual”, pois ela “depende crucialmente das condições de produção, de seu processo enunciativo, do trabalho didático realizado pelo professor, dos textos lidos e que circulam no contexto sócio histórico dos agentes envolvidos” (Estácio; Calil, 2007, p. 8). Assim, a escrita deve ser vista como processo de aquisição da linguagem escrita e não como exercício de fixação de conteúdos desvinculados do ato de aprender a escrever.

A escrita processual. A escrita como processo adota dispositivos didáticos específicos para escrever e retornar ao texto para revisá-lo. Antunes (2003), ao referir-se às etapas de escrita “planejar, escrever e reescrever”, afirma que “não basta o cumprimento da etapa de escrever. É preciso que se providencie uma etapa anterior e uma outra posterior à escrita propriamente. Cada uma tem uma função de grande importância para que nossas produções linguísticas resultem adequadas e relevantes” (Antunes, 2003, p. 59). As etapas de escrita que se

materializam em “versões escritas” (Calil, 2008b), também denominadas “produções escritas intermediárias” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010), são dispositivos didáticos necessários para o aluno escrever-revisar-escrever. Esse movimento de retorno ao texto para acrescentar, modificar ou excluir letras, palavras, fragmentos, parágrafos etc. será uma forma didática de diálogo com a escrita.

Os autores Dolz; Gagnon e Decândio (2010, p. 35), ao discutirem “o valor didático dos erros de escrita”, afirmam que “os erros dos alunos não devem ser repreendidos, pois fazem parte dos processos de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos”. Esses “erros” resultam do diálogo entre o aluno e o texto que escreve, os quais são necessários para a progressão na escrita do escrevente. Na escola, “o rascunho, com suas rasuras e borrões, sofre os efeitos dos sentidos negativos” tanto pelo “uso da borracha” quanto pela prática de “passar a limpo” (Calil, 2008b, p. 32). Ao contrário, as marcas de rasuras são objetos de reflexão sobre o que se escreve, o que contribui para aprender a escrever e para a qualidade do texto final.

As interações didáticas de aprendizagem. As práticas de aquisição da linguagem escrita correspondem ao trabalho de valorização dos modos de participação de cada aluno na escrita. No processo de escritura em ato, Calil (2008b) utiliza a filmagem como forma de registro da interação entre dois alunos que combinam e escrevem um único texto. Esse procedimento metodológico foi o mesmo adotado por Felipeto (2019) para a escrita colaborativa dos alunos. Já Bigot (2011) analisa a cena da escrita colaborativa de um grupo de quatro alunos, registrada em áudio, durante um curso de francês. Em interações didáticas, Rivière (2005) analisa um *Corpus* de transcrições verbais de uma classe de francês, de língua estrangeira, com estudantes japoneses e de uma classe de língua francesa no colégio; Bouchard e Rivière (2011) refletem extratos de cenas de imagens e transcrições de conversas do ensino primário e secundário de diversas disciplinas.

Nas situações de aprendizagem da linguagem escrita, caberá ao professor “gerar a simultaneidade das interações” (Bouchard; Rivière, 2011), o que significa suscitar, no grupo, diferentes formas de realizar junto uma tarefa. Esses autores afirmam que “as diferentes simultaneidades (fazer junto a mesma coisa, realizar sozinho uma ação particular, trabalhar em grupos se completando no cerne de uma tarefa global...) dependem da programação do professor mas também de sua capacidade de dinamizar as iniciativas individuais que surgem

nesse momento”³ (Bouchard; Rivière, 2011, p. 1). Essa prática de “trabalhar junto para aprender individualmente” (Bouchard; Rivière, 2011, p. 1) será relevante para a aprendizagem da escrita dos alunos.

O diálogo entre ensino e aprendizagem de um trabalho colaborativo instaura uma abertura para a atuação dos escreventes, sem a obrigação de serem guiados pelas orientações iniciais. Esse processo pressupõe a aquisição da linguagem escrita de um saber e saber-fazer para aprender a escrever. Essas interações didáticas tomam a heterogeneidade dos alunos como ponto relevante de um processo de aprendizagem, opondo-se a todos escreverem de modo semelhante.

A perspectiva interacionista⁴ da linguagem escrita possibilita a realização de um trabalho colaborativo quando os alunos participam e discutem sobre o que escrevem. Nesse sentido, Bigot (2011) afirma que a aquisição da linguagem se apoia em três princípios: “a impossibilidade de isolar os processos cognitivos das atividades nas quais são implantados, o caráter fundamentalmente social (e, portanto, interacional) dessas atividades e a interdependência entre as diferentes competências que desenvolve um indivíduo”⁵ (Bigot, 2011, p. 100). A interação didática, como meio de valorização da efetivação das propostas de escrita, contribui para as reflexões e tomadas de decisões sobre o que escrevem os alunos.

A escrita colaborativa, enquanto “situação didática dialogal” (Felipeto, 2019) de alunos que, em dupla, escrevem um único texto, possibilita ao professor e aos próprios alunos o acesso ao processo de escrita. A autora mostra o resultado de um estudo comparativo de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental que produziram textos individualmente e em duplas. Eles produzem textos mais longos e com mais rasuras quando escrevem de forma colaborativa. A prática de escrita colaborativa possibilita estabelecer relação entre o que pensam e o que falam os alunos e o texto que produzem, pois “o formato colaborativo favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que

³ Les différentes simultanités (faire ensemble la même chose, mener seul une action particulière, travailler en groupes se complétant au sein d’une tâche globale...) relèvent de la programmation par l’enseignant mais aussi de sa capacité à dynamiser les initiatives individuelles à chaud (Bouchard; Rivière, 2011, p. 1).

⁴ Fundamentada em Vigotski (2008), quando afirma que “é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento, e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento. O homem, por assim dizer, é modelado pelos instrumentos e ferramentas que usa, e nem a mente e nem a mão podem, isoladamente, realizar muito” (Vigotski, 2008, p. IX).

⁵ L'impossibilité d'isoler les processus cognitifs des activités dans lesquelles/pour l'accomplissement desquelles ils sont mis en oeuvre, le caractère fondamentalement social (e donc interactionnel) de ces activités, l'interdépendance entre les différentes compétences que développe un individu (Bigot, 2011, p. 100).

surgem durante a escrita” (Felipeto, 2019, p. 135). Assim, não há como prever essa negociação fora do curso da escrita, do diálogo entre os alunos enquanto escrevem.

Do ponto de vista didático, a escrita colaborativa contrapõe-se à escrita individual adotada nessa pesquisa como a única forma de organização dos alunos para as atividades de escrita em sala de aula. Segundo a pesquisadora, “as tarefas de escrita colaborativa podem ser favoráveis à aprendizagem porque encorajam os alunos a refletir sobre a linguagem, pois precisam concordar não apenas sobre *o que* dizer, mas também sobre *como* dizer” (Felipeto, 2019, p. 149). Essas questões, para melhor dizer o que se pretende dizer, produzirão efeitos sobre o modo como o texto está sendo escrito, isto é, a relação entre os escreventes e a linguagem escrita. A autora firma, ainda, que “a reformulação é um fenômeno dialógico que traz à tona as atividades metalinguísticas dos sujeitos envolvidos, visando mecanismos de coesão, adequação textual e correção normativa” (Felipeto, 2019, p. 136). Em uma escrita processual, a escuta do professor para o diálogo entre os pares e o texto que escreve contribui para suscitar as negociações na escrita de textos.

A escrita colaborativa exige do professor tratamento didático específico para saber lidar com a imprevisibilidade da escrita e o diálogo entre os pares e, conseqüentemente, abandonar a estrutura de ensino padronizado, medido e imposto para a aprendizagem da linguagem escrita. Outro ponto seria compreender a dinâmica da aprendizagem da escrita dos pares pela ação compartilhada dos textos entre eles, com evidência para o modo como foram escritos.

Ao refletir sobre a relação do grupo-classe e as aprendizagens, Gayet (2011, p. 17) defende que “para compreender como se desenvolvem as aprendizagens, é preciso contar com o grupo-classe: como participa, como resiste. O ensino não poderia reduzir-se a um simples domínio da didática⁶”. A socialização dos diferentes modos de interações entre alunos colabora com a forma de pensar a linguagem escrita quando se escreve, pois aprende-se em diálogo com o(s) outro(s). Gayet (2011) define dois sistemas de socialização: “1. Uma socialização *pelo* adulto, cuja finalidade é a adesão consentida à ordem institucional e à sua hierarquia; 2. Uma socialização *pelos* pares, cuja finalidade é manter a especialidade do grupo, de sua unidade e sua independência⁷” (Gayet, 2011, p. 22). O pesquisador defende a socialização grupal 2 como importante para a aprendizagem dos alunos.

⁶ Pour comprendre comment se déroulent les apprentissages, il faut compter avec le groupe-classe: comment il participe, comment il résiste. L’enseignement ne saurait se réduire à uma simple maîtrise de la didactique (Gayet, 2011, p. 17).

⁷ 1. Une socialisation *par* l'adulte dont la finalité est l'adhésion consentie à l'ordre institutionnel et à sa hiérarchie; 2. Une socialisation *par* les pairs dont la finalité est le maintien de la spécialité du groupe, de son unité et son indépendance (Gayet, 2011, p. 22).

A variação na forma de organização dos alunos, passando de uma escrita individual para uma escrita colaborativa em pares, em pequenos grupos e coletivas, oferece ao escrevente meios de expor e confrontar hipóteses de escrita com os colegas, além de compreender o dinâmico processo de escritura. As propostas de produção, em geral, propõem escrever um texto para aprender um conteúdo específico, sem o compartilhamento dos interesses didático-pedagógicos comuns e, ao mesmo tempo, particulares de aprendizagem da linguagem escrita entre os alunos.

Um trabalho mais interativo de aquisição da linguagem escrita garante aos alunos a observação dos seus avanços a cada texto, etapa ou projeto de escrita de que participam. O retorno aos textos, em geral ignorado pelas práticas de escrita, possibilita um movimento dinâmico e reflexivo sobre o que se escreve.

Apresentação do *Corpus*⁸

Durante o primeiro semestre de 2013, realizamos as filmagens da efetivação de 24 propostas de produção nas quatro turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas municipais de Maceió-AL. A efetivação dessas propostas de produção compreende três momentos: a consigna, a escrita e o recolhimento dos manuscritos (Estácio, 2023).

Os alunos escutam as orientações da professora para a produção, escrevem e depois entregam os textos. As atividades de escrita individual, e em silêncio, realizadas pelos alunos encerravam-se com a entrega da primeira e única versão escrita. Daí, surgem algumas interrogações: Quais foram os tipos de propostas de escrita? Qual a diferença entre as escolas públicas pesquisadas em relação aos tipos de propostas adotadas nas aulas de produção textual? Qual a contribuição dessas propostas para a aprendizagem da escrita dos alunos?

Tipologias das propostas de produção

De posse das consignas escritas nas tarefas e das consignas orais transcritas dos vídeos, organizamos as propostas de produção em quatro categorias.

⁸ Esse material denominado Práticas de Textualização 5º ano foi coletado para a Tese de Doutorado (Estácio, 2017), o qual constitui o acervo Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) do Centro de Pesquisas em Educação e Linguagens (CEPEL) da Universidade Federal de Alagoas.

Tabela 1: Tipologias das propostas de escrita

Tipologias	Propostas	Escolas	Total
Escrita com apoio temático			
Redação	As transformações no corpo das meninas e dos meninos	Esc2 Pp1	1
	A relação afetiva com um dos seus brinquedos	Esc2 Pp2	1
	Que país quero ajudar a construir?	Esc2 Pp4	1
	Festa junina	Esc2 Pp5	1
	Preservação ambiental	Esc3 Pp4	1
	Festa Junina	Esc4 Pp4	1
Escrita com apoio de imagem			
Descrição	História a partir de uma cena	Esc2 Pp3	1
	História a partir de uma cena	Esc3 Pp3	1
	História a partir de uma cena	Esc4 Pp2	1
	História a partir de um desenho	Esc3 Pp5	1
	História a partir de uma figura	Esc4 Pp3	1
	História a partir de uma figura	Esc4 Pp6	1
Escrita com apoio de texto			
Roteiro	Autobiografia	Esc3 Pp2	1
	Fábula	Esc4 Pp1	1
Modelo	História em quadrinhos	Esc3 Pp6	1
	História em quadrinhos	Esc4 Pp5	1
	Poema	Esc1 Pp5	1
	Poema	Esc3 Pp1	1
Continuação de texto	<i>E-mail</i>	Esc1 Pp4	1
	Poema	Esc1 Pp6	1
Retextualização	Conto em história em quadrinhos	Esc1 Pp2	1
Reescrita	Conto	Esc1 Pp1	1
	Mito	Esc2 Pp6	1
Escrita com apoio de textos			
Autônoma	Carta	Esc1 Pp3	1
Total			24

Fonte: Autora. Dados da Pesquisa, 2017.

A categoria **Escrita com apoio temático** (6) significa uma proposta de escrita apoiada em determinado assunto (Redação). A professora explorava o assunto sobre o qual os alunos iriam escrever, sem o apoio em texto escrito e a participação deles durante a sua exposição oral.

A **Escrita com apoio de imagem** (6) sugere escrever histórias a partir de uma cena, uma figura ou um desenho feito pelo aluno (Descrição).

As propostas de **Escrita com apoio de texto** (11) indicam um texto para ser o modelo imediato de escrita. Esse tipo de proposta apresenta variações quanto aos dispositivos didáticos adotados: Roteiro, disposto na forma de perguntas para direcionar o aluno quanto ao que irá escrever, as respostas dadas resultarão no texto pretendido; Modelo, refere-se àquela proposta que oferece um texto para saber como escrever; Continuação de texto, situação em que foi dado o início de um texto para o aluno escrever o final; Retextualização⁹, a proposta oferece um

⁹ Segundo Soares (2021, p. 254), “retextualização é a produção de um texto pela transformação de um gênero textual em um outro gênero textual”.

gênero textual e pede para transformá-lo em outro; Reescrita, ocorre quando os alunos escrevem um texto conhecido, que foi lido antes pelo professor.

Os tipos de propostas de produção Roteiro, Modelo, Continuação de texto, Retextualização e Reescrita estão numa sequência gradativa de desafios da escrita. Escrever a partir de um Roteiro, com questões em que o texto resultaria das respostas dadas pelos alunos, é diferente de uma proposta de Reescrita, embora o modo de encaminhamento dessas propostas de escrita desconsidere o “grau de reflexividade” (Chabanne; Bucheton, 2008) da escrita. Algumas propostas de produção podem ser mais reflexivas do que outras, a depender da proposta, da etapa, do objetivo, da efetivação ou da interação didática entre os escreventes.

Na última categoria, **Escrita com apoio de textos (1)**, referimo-nos à escrita com base em leituras de textos do gênero textual a ser produzido (Autônoma). A produção caracteriza-se como uma escrita autônoma, no sentido de que o aluno escreverá a partir de suas experiências de leitor e escrevente.

Propostas de produção e tratamento didático

Os tipos de propostas de produção efetivadas pelas escolas participantes desta pesquisa constam na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2: Variações dos tipos de propostas de escrita

Tipologias	Tipos	Total	
Escrita com apoio temático	Redação	6	
Escrita com apoio de imagem	Descrição	6	
Escrita com apoio de texto	Roteiro	2	11
	Modelo	4	
	Continuação de texto	2	
	Retextualização	1	
	Reescrita	2	
Escrita com apoio de textos	Autônoma	1	
Total		24	

Fonte: Autora. Dados da Pesquisa, 2017.

As propostas de produção efetivadas indicam inicialmente o gênero textual e o assunto sobre o qual os alunos deveriam escrever. Os dispositivos didáticos exposição oral, texto e imagem foram utilizados para explorar o assunto das propostas de Escrita com apoio temático (Redação, 6) e Escrita com apoio de texto (Modelo, 3).

Na **Escrita com apoio temático (6)**, a exposição temática (oral) foi utilizada nessas seis propostas de produção (Redação). Dessas propostas, três tiveram o apoio de uma imagem (preservação ambiental, 1; festa junina, 2) exposta no suporte textual (folha de ofício da tarefa

ou folha do caderno do aluno). Às outras três atividades de escrita foi dado um direcionamento (títulos) para os alunos saberem sobre o que escrever. A professora comentou sobre os títulos da redação (as transformações no corpo das meninas e dos meninos; a relação afetiva com um dos seus brinquedos; que país quero ajudar a construir?) antes de os alunos escreverem.

Essas propostas de produção com visão conteudista, algumas delas com reforço na exposição oral, texto e/ou imagem, não demonstram interesse pelas características da linguagem escrita e, menos ainda, pelos procedimentos didáticos de escrita. A valorização de um determinado assunto para as atividades de produção de texto pode estar relacionada à prática de escrita de redação em que a disponibilização de um assunto, ou tema, será o suficiente para pedir que os alunos escrevam.

Na categoria **Escrita com apoio de imagem** (6), a imagem foi um recurso adotado nas seis propostas de produção (Descrição): história a partir de uma cena, 3; história a partir de um desenho, 1; história a partir de uma figura, 2. As consignas escritas “Observe a cena e crie uma história” e “Escreva uma história da cena abaixo”, apesar de pedirem para “criar” histórias, o que de fato se impõe é a descrição de uma cena.

Na categoria **Escrita com apoio em texto** (11), constam oito propostas de produção: Roteiro (2), autobiografia e fábula; Modelo (4), histórias em quadrinhos e poemas, duas cada; Continuação de texto (2), *e-mail* e poema; Retextualização (1), um conto transformado em uma história em quadrinhos; Reescrita (2), conto e mito. Dessas propostas, três que escreveram sobre água, índio (poemas) e planeta terra (história em quadrinhos) adotaram também o dispositivo didático exposição oral. A exposição oral sobre o assunto estudado em aulas anteriores, e retomado na orientação da proposta de produção, teve reforço temático do texto exposto na consigna escrita. Na subcategoria Reescrita, a leitura do texto *Chapeuzinho Vermelho* foi o suporte para que o aluno soubesse sobre o que escrever.

Dessas propostas de Escrita com apoio de texto, as atividades de retextualização e de reescrita são situações significativas de aprendizagem de escrita. A primeira proposta, por exemplo, seria uma atividade de escrita desafiadora, se não fosse o restrito tratamento didático de ensino adotado em sua efetivação: foi lido o conto *Chapeuzinho Vermelho* e, depois, transformado em uma história em quadrinhos. A escrita de uma história em quadrinhos exige uma didática que possibilite aos alunos a conciliação entre os elementos constitutivos dessa narrativa: imagem e texto. Por narrativa compreende-se “a sucessão dos fatos em uma obra, a sequência das ações em um texto. Essa sequência cria determinado tipo de significado. E é essa significação que faz com que a narrativa se desenvolva” (Zeni, 2009, p. 136).

A exploração de recursos textuais, linguísticos e gráficos em leituras de histórias em quadrinhos possibilitaria aos alunos fazerem uso desses conteúdos enquanto escrevem. No entanto, essa proposta de escrita foi realizada sem orientações didáticas específicas, tornando difícil para os escreventes compreenderem a diferença entre a narrativa de um conto e a narrativa de uma história em quadrinhos e, principalmente, escreverem uma história em quadrinhos com a utilização de recursos como balões, metáforas, onomatopéias, dentre outros.

As escolas pesquisadas utilizaram textos literários para as atividades de escrita, mas com tratamento didático apropriado à escrita de textos informativos. A prioridade foi que os alunos escrevessem sobre água, índio (poemas) e planeta terra (história em quadrinhos). Para Calil (2008b), a escola está longe de oferecer um tratamento adequado aos processos inventivos de escrita, “apesar de a palavra ‘criatividade’ e suas expressões sinonímicas (‘seja criativo’, ‘use a imaginação’, ‘invente uma história’, ‘crie um poema’ etc.) serem moedas correntes em livros didáticos e atividades elaboradas pelo professor” (Calil, 2008b, p. 13-14).

A **Escrita com apoio de textos** (1) apoia-se no repertório de textos lidos (Autônoma, 1) pelos alunos. A proposta de escrita de uma carta foi a única que adotou a prática de leitura de textos específicos para esse gênero textual. Práticas de escrita desse tipo possibilitam a adoção de procedimentos didáticos de escrita para escrever, ler o que se escreve e refletir sobre os aspectos linguístico-discursivos de sua escrita.

Efetivação das propostas de produção por escola

As categorias tipológicas das propostas de produção expressam uma significativa variação quanto ao tratamento didático utilizado em sua efetivação.

Tabela 3: Comparação das Escolas

Tipologias	Tipos	Esc1	Esc2	Esc3	Esc4	Total
Escrita com apoio temático	Redação	0	4	1	1	6
Escrita com apoio de imagem	Descrição	0	1	2	3	6
Escrita com apoio de texto	Roteiro	0	0	1	1	2
	Modelo	1	0	2	1	4
	Continuação de texto	2	0	0	0	2
	Retextualização	1	0	0	0	1
	Reescrita	1	1	0	0	2
Escrita com apoio de textos	Autônoma	1	0	0	0	1
Total		6	6	6	6	24

Fonte: Autora. Dados da Pesquisa, 2017.

As propostas de produção efetivadas pela **Escola 1** estão centralizadas na categoria Escrita, com apoio de texto (Modelo, 1; Continuação do texto, 2; Retextualização, 1; Reescrita,

1), com um total de cinco ocorrências. Essas propostas de produção e também a proposta da carta (Autônoma, 1), em Escrita com apoio de textos, foram organizadas em folhas de ofício, seguindo o padrão didático-estrutural dos eixos de ensino (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística) de livros didáticos de Língua Portuguesa. Antes das atividades de escrita, foram lidos e explorados textos no formato de exercícios, com questões de localização no texto, para serem respondidas pelos alunos. Apesar dessas leituras, as cinco propostas inscritas na categoria Escrita com apoio de texto expuseram, na consigna escrita da tarefa, um texto-modelo para a escrita dos alunos. A proposta de escrita das cartas, em uma Escrita com apoio de textos, pelo fato de ter sido previsto um destinatário, a professora fez a correção dos aspectos formais para os alunos passarem a limpo, antes de enviarem aos seus respectivos destinatários.

As propostas de produção efetivadas na **Escola 2** distribuem-se em três tipologias: Escrita com apoio temático (Redação, 4); Escrita com apoio de imagem (Descrição, 1); Escrita com apoio de texto (Reescrita, 1). A **Escola 3** teve ocorrências nas três primeiras categorias: Escrita com apoio temático (Redação, 1); Escrita com apoio de imagem (Descrição, 2); Escrita com apoio de texto (Roteiro, 1; Modelo, 2). A **Escola 4** efetivou propostas de produção em Escrita com apoio temático (Redação, 1); Escrita com apoio de imagem (Descrição, 3); Escrita com apoio de texto (Roteiro, 1; Modelo, 1).

As Escolas 2, 3 e 4 centralizaram suas atividades nas duas primeiras categorias (Escrita com apoio temático; Escrita com apoio de imagem), com um total de 12 propostas efetivadas, 6 em cada categoria, o que equivale a 50% das propostas efetivadas. Essas escolas realizaram atividades de escrita com um grau baixíssimo de desafio tanto pelo tipo de proposta quanto pelo tratamento didático adotado na sua efetivação.

Didática da escrita

A análise dos tipos de propostas de produção efetivadas nas escolas mostra que a maioria das práticas de escrita utilizou um tema, uma imagem, um roteiro, um modelo único de texto para orientar suas atividades. Esses dispositivos didáticos distanciam os alunos do significado social da escrita, pela falta de leitura de textos e pelos procedimentos didáticos próprios do processo. Vale salientar o fato de serem adotadas somente as etapas de escrita: consigna, escrita e recolhimento dos manuscritos.

Os alunos não obtiveram devolutiva de seus textos para ler ou escreverem outras versões. Essas propostas de produção não levam em conta uma didática específica para a

efetivação e a adequação às particularidades de escrita dos alunos. Constatamos a variação de gêneros textuais nas propostas de produção, no entanto foi adotada uma escrita ainda centrada no produto textual e não no processo dinâmico e reflexivo de aprendizagem da linguagem escrita.

Numa perspectiva de interações didáticas, as atividades de escrita possibilitam ao aluno “apreender a complexidade do funcionamento das interações e dos modos de participação” (Rivière, 2005, p. 101). Dessa forma, a escrita será resultado da contribuição de cada um no trabalho coletivo, isto é, o diálogo entre os alunos quando escrevem.

Algumas atividades de escrita podem ser mais complexas do que outras, mas será a didática adotada nas interações entre os grupos de alunos que intensificará a aquisição da linguagem escrita. Durante a escrita, os alunos escrevem e, ao mesmo tempo, escutam aquilo que produzem, pois nesse processo eles encontram, enquanto escrevem e leem suas versões escritas, o direcionamento para a própria escrita.

A escrita precisa sair desse formato de atividade escolar, com prioridade em conteúdos conceituais e/ou gramaticais, e passar para uma experiência de escrita autônoma, processual e inventiva, resultante das interações didáticas estabelecidas em sala de aula. Em um processo como esse, será necessária a observação dos participantes quanto à distribuição de responsabilidades, à socialização de informações e à colaboração sobre a resolução de problemas, fazendo com que eles sejam responsáveis por gerar e organizar as iniciativas individuais e coletivas na realização de suas atividades de escrita.

Conclusão

A pesquisa realizada nas quatro escolas públicas mostra que as interações didáticas em atividades de escrita precisam ser tomadas como objetos de estudo na formação docente, pois será importante a compreensão dos modos de interação dos grupos de alunos. Segundo Bouchard e Rivière (2011), os estudos interacionais dedicam-se às aprendizagens, mas pouco se discute sobre a didática profissional na formação de professores. Uma prática de escrita precisa dar conta de organizar e dinamizar o trabalho da classe por meio do diálogo entre as propostas de produção e os textos produzidos pelos alunos.

O investimento na didática da escrita fortalecerá a compreensão dos novos formatos da classe e os diferentes modos de interação dos alunos e, conseqüentemente, a elaboração de materiais didático-pedagógicos pelo Ministério de Educação/MEC, Secretarias municipais e

estaduais de educação, além das instituições escolares. Assim, a escola sairá de um lugar de ensino centrado em conteúdos sequenciais, fortalecida por parâmetros que atendam a todos os escreventes, para adotar outras possibilidades de interações didáticas de aprendizagem.

Na perspectiva colaborativa, é possível ensinar aos escreventes meios de dialogar com os colegas em função do objeto de estudo e das particularidades de cada um na atividade de escrita. Essa interação didática colabora com a dinâmica da escrita e o ajustamento dos alunos às falas e às ações sobre suas experiências na escrita. A escrita move-se pelos ajustes aos processos reflexivos de aquisição da linguagem, ou seja, aos procedimentos de escrita que possibilitam aos alunos definirem o funcionamento da própria escrita.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura (org.). **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

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

BIGOT, Violaine. Co-écriture et socialisation langagière des élèves moins experts em français: l'ex-pair-tise du locuteur natif sollicitée. *In*: HUGON, M.-A.; LE CUNFF, C.. (ed.). **Interactions dans le groupe et apprentissages**. Presses Universitaires de Paris Ouest: Paris, 2011, p. 99-113.

BOUCHARD, Robert; RIVIÈRE, Véronique. **Une compétence professionnelle de l'enseignant: gérer la simultanéité des interactions**. *In*: COLLOQUE INTERNATIONAL INRP: Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées: didactiques et didactique professionnelle, 2011. Anais [...], Université Lumière Lyon 2, Laboratoire ICAR (UMR 5191), 16, 17 et 18 mars 2011, p. 1-14. Disponível em: <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/112.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo dialógico**. 2. ed. Trad. A. R. Machado, P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CALIL, Eduardo. A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2^a série. *In*: ZOZZOLI, R; OLIVEIRA, M. B. (orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008a, p. 10-35.

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008b.

CHABANNE, Jean-Charles; BUCHETON, Dominique. **Parler e écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs**. Paris: PUF, 2008.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

ESTÁCIO, Eliene Santos. **Recolhimento de manuscritos escolares**: o tratamento didático adotado pelos professores em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. 2017. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Maceió, 2017.

ESTÁCIO, Eliene Santos. **Recolhimento de manuscritos escolares**: devolutiva e tratamento didático. Maceió: EDUFAL, 2022a.

ESTÁCIO, Eliene Santos. Proposta de produção de poemas na aula de língua portuguesa: a relação entre as orientações didáticas e os manuscritos escolares. **Linha Mestra**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 1012-1024, jan.-abr. 2022b, Disponível em: [file:///C:/Users/Est%C3%A1cio/Downloads/955-3710-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Est%C3%A1cio/Downloads/955-3710-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 04 out 2022.

ESTÁCIO, Eliene Santos. Análise das etapas de efetivação da proposta de produção de escrita de cartas. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas/Reduc**, 2023, p. 125-140. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/6-edicao-semester-1-2023?task=download.send&id=3497&catid=334&m=0>. Acesso em: 10 out 2023.

ESTÁCIO, Eliene Santos; CALIL, Eduardo. **Produção de texto no livro didático e suas armadilhas**: leituras que (des)colam (n)o texto do aluno. p. 1-10, 2007. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss12_03.pdf. Acesso em: 6 mar. 2020.

FELIPETO, Sonia Cristina S. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do Ensino Fundamental. **ALFA**, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 133-152, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alfa/v63n1/1981-5794-alfa-63-1-0133.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

GAYET, Daniel. Relations entre élèves et apprentissages. *In*: HUGON, M.-A.; LE HUGON, M.-A.; LE CUNFF, C. (ed.). **Interactions dans le groupe et apprentissages**. Presses Universitaires de Paris Ouest: Paris, 2011, p. 17-29.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. *In*: CHIAPPINI, L. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 99-117

RIVIÈRE, Véronique. “Aujourd’hui nous allons travailler sur...” ou se mettre au travail en classe de langue: quelques aspects paraxéologiques des interactions didactiques. **Le Français dans le Monde: recherches et applications**, n. 38, p. 96-104, 2005. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376901/document>. Acesso em: 18 abr. 2020.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. *In*: COSTA VAL, M. G.; ROCHA, G. (org.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 69-83.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. *In*: COSTA VAL, M. G.; ROCHA, G. (org.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 185-205.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. *In*: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (org.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009, p. 127-158.

Sobre a autora

Eliene Estácio Santos: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, Brasil. Linha de Pesquisa Educação e Linguagem. Técnico-Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (Seduc/AL).

E-mail: elieneestacio@hotmail.com

Recebido em: 23 ago. 2025

Aprovado em: 08 mar. 2026

Níveis de dificuldades de narrativas e avaliação de leitura generalizada

Levels of narrative difficulty and assessment of generalized reading

Niveles de dificultad en narraciones y evaluación de la lectura generalizada

Raquel Manhães¹

Lauren Cristine Aguiar Nunes²

Ana Claudia Moreira Almeida Verdu³

Resumo: A fluência leitora relaciona-se diretamente à compreensão textual. Este estudo objetivou avaliar os níveis de dificuldade de quatro narrativas elaboradas a partir das quatro unidades do ALEPP®, programa informatizado de ensino de leitura. Participaram 17 crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I da rede pública, neurotípicas, selecionadas após triagem com livros da *Coleção Estrelinha 1*. As crianças leram as quatro narrativas e a fluência foi calculada. As análises indicaram leitores mais fluentes e menos fluentes. A maior facilidade foi na narrativa 3, seguida das narrativas 4, 1 e 2. Os achados reforçam a importância de materiais ajustados ao repertório pré-existente dos aprendizes e sustentam a aplicação das unidades 1 e 2 antes das unidades 3 e 4 no ALEPP®.

Palavras-chave: Fluência leitora; ALEPP®; Narrativas.

Abstract: Reading fluency is directly related to text comprehension. This study aimed to evaluate the difficulty levels of narratives developed from the four units of ALEPP®, a computerized reading instruction program. Seventeen 3rd-grade public school children, neurotypical, were participants, selected after screening with the *Coleção Estrelinha 1* books. The children read the four narratives and the fluency was calculated. The analyses indicated readers more fluent and less fluent. Greater facility was in Narrative 3, followed by Narratives 4, 1 and 2. The findings highlight the importance of materials adjusted to students' repertoires and support the use of ALEPP® Units 1 and 2 before Units 3 and 4.

Keywords: Reading fluency; ALEPP®; Narratives.

Resumen: La fluidez lectora está directamente relacionada con la comprensión de textos. Este estudio evaluó el nivel de dificultad de cuatro narraciones desarrolladas a partir de las cuatro unidades de ALEPP®, un programa computarizado de instrucción de lectura. Participaron 17 estudiantes de tercer grado del sistema público, neurotípicos, seleccionados tras una evaluación con libros de la Colección Estrelinha 1. Los niños leyeron las cuatro narraciones, y se calculó la fluidez. Los análisis indicaron lectores con mayor y con menor fluidez. La mayor facilidad fue en la narración 3, seguida de las 4, 1 y 2. Los resultados refuerzan la importancia de los materiales adaptados al repertorio previo de los estudiantes y respaldan la aplicación de las unidades 1 y 2 antes que las unidades 3 y 4 en ALEPP®.

Palabras clave: Fluidez lectora; ALEPP®; narraciones.

Introdução

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007 como uma métrica para monitorar e melhorar a qualidade da

¹ Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP.

² Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP.

³ Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP.

educação básica no Brasil. Ele combina a taxa de aprovação escolar e o desempenho dos alunos em avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), gerando uma média que permite acompanhar o progresso das escolas e redes de ensino ao longo do tempo. Os resultados do SAEB de 2023 destacam os desafios críticos para o avanço da educação no Brasil. A média do SAEB foi de 6,15 nacionalmente, enquanto a média dos estados ficou em 6,12. Os desempenhos entre setores de ensino mostram disparidades entre as redes pública (5,91) e privada (7,12) (INEP, 2022; 2023).

Os dados indicam a urgência de estratégias educacionais consistentes e abrangentes, especialmente voltadas para a rede pública, a fim de promover avanços efetivos e garantir igualdade de oportunidades entre diferentes redes e regiões do país. Tais estratégias devem considerar fatores que influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos, incluindo o comportamento e o papel do professor como mediador do ensino, bem como o envolvimento de instâncias superiores no processo educacional. Além de elementos como a construção de planos de aula com objetivos claros e alinhados às metas de desenvolvimento dos alunos, qualidade da interação entre professores e alunos, a participação ativa dos pais na escola, as percepções dos educadores sobre as famílias dos estudantes, o ajuste das demandas burocráticas, é crucial entender e aprimorar métodos que incentivem o progresso na decodificação textual e na fluência leitora desde as séries iniciais (Pereira; Marinotti; Luna, 2004).

No que concerne ao ensino de decodificação textual e leitura com compreensão, instruções baseadas em equivalência têm demonstrado, de forma segura, o estabelecimento desse repertório (Albuquerque; Melo; Saavedra Dias, 2021; Silva; Gagliotto; Nazar, 2021). A base das instruções baseadas em equivalência deriva da pesquisa seminal de Sidman (1971) que investigou a emergência de relações condicionais não diretamente ensinadas entre palavras impressas e figuras a partir do ensino de relações entre palavras faladas e impressas em um adolescente com deficiência intelectual. Os resultados demonstraram que o ensino direto de tais relações possibilitou a emergência de novas relações, sugerindo que os estímulos (palavras ditadas, palavras impressas e figuras) passaram a compartilhar as mesmas funções de controle sobre o comportamento do aprendiz, estabelecendo o que Sidman denominou paradigma da *equivalência de estímulos*. Embora tenha muitos detalhes técnicos, de maneira geral, o modelo prevê que após o ensino de duas discriminações condicionais com um elemento em comum, pode-se derivar novas relações entre estímulos que estiveram presentes na história de ensino, mas que nunca foram relacionados entre si, compondo uma classe de estímulos equivalentes

(Critchfield; Barnes-Holmes; Dougher, 2018). Então, se a figura de uma peteca e a palavra escrita PETECA são relacionadas à mesma palavra ditada “peteca”, elas podem passar a ser relacionadas entre si, sem ensino direto. Além disso, após a formação de classes de equivalência em que os estímulos passam a ser intercambiáveis entre si, se há uma topografia de resposta já estabelecida para um dos estímulos da classe tal como dizer “peteca” para a figura de uma peteca, essa mesma topografia pode ser emitida para todos os estímulos da classe, ou seja, diante da palavra escrita (Petursdottir; Ingvarsson, 2023).

O programa Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos (ALEPP®) (Rosa Filho *et al.*, 1998) é uma instrução baseada em equivalência, informatizada que busca estabelecer um repertório básico de leitura e escrita por meio de um ensino sistemático, gradativo e individualizado. O ALEPP é dividido em unidades. O Módulo 1 ensina palavras sem dificuldades ortográficas, está subdividido em quatro unidades; as quatro unidades são subdivididas em 17 passos e, cada passo ensina 3 palavras, totalizando o ensino de 51 palavras. Estudos demonstraram sua eficácia na promoção da leitura e escrita de palavras isoladas (Muto; Postalli, 2020; Guidugli; Almeida-Verdu, 2021; Reis; Souza; Rose, 2009; Souza *et al.*, 2019) e a extensão desse ensino na leitura de pequenos textos (Felippe *et al.*, 2011; Rique *et al.*, 2017; Bertini; Melo, 2021; Domeniconi *et al.*, 2022). Felippe *et al.* (2011) ensinaram seis crianças neurotípicas do 1o. ao 3º ano a ler palavras selecionadas de livros infantis por um programa de ensino computadorizado, baseado em equivalência, e verificaram se as mesmas palavras seriam lidas no contexto dos livros. Os resultados demonstram que cinco crianças aprenderam a ler as palavras no computador e também nos livros. Resultados semelhantes foram obtidos por Rique *et al.* (2017) em crianças com deficiência auditiva e implante coclear. Por outro lado, Bertini, Melo (2021) ensinaram diretamente a leitura de pequenos textos por um programa informatizado em seis crianças de um grupo experimental do Ensino Fundamental I, com dificuldades de compreensão leitora. Os resultados foram comparados com um grupo controle em medidas de compreensão leitora e fluência e observou-se aumento significativo na compreensão leitora no grupo controle. Em fluência as mudanças observadas foram significativas quando grupo experimental foi comparado com ele mesmo. Domeniconi *et al.* (2022) obtiveram os resultados semelhantes com 123 alunos de quatro escolas, duas da região sudeste e duas do centro-oeste do Brasil.

No conjunto, esses estudos (Felippe *et al.*, 2011; Rique *et al.*, 2017; Bertini; Melo, 2021; Domeniconi *et al.*, 2022) demonstram o efeito de ensino de leitura de palavras isoladas sobre a leitura no contexto de pequenos textos, e que o ensino de leitura de pequenos textos pode

melhorar a fluência da mesma, incidindo sobre a compreensão, demandando mais estudos ampliando a amostra. Por outro lado, questiona-se se a característica do texto afetaria o desempenho em fluência leitora.

A literatura também aponta para a relação entre a dificuldade dos textos e o desempenho em leitura, especialmente em escolares com dificuldades de aprendizagem (Cunha; Martins; Capellini, 2017). A fluência na leitura, definida por LaBerge, Samuels (1974 *apud* Puliezi, 2015) como o processamento automático da informação, é composta por três componentes principais: precisão, rapidez e prosódia. O desenvolvimento da fluência afeta diretamente a compreensão leitora, conforme demonstrado em diversos estudos (Puliezi, 2015; Martins; Capellini, 2019; Bertini; Melo, 2021).

A análise da dificuldade de textos e sua relação com a fluência leitora é amplamente reconhecida na literatura como fundamental para promover avanços na alfabetização. Martins (2018) destacou essa relevância ao adaptar e avaliar o programa *Helping Early Literacy with Practice Strategies* (HELPS)⁴ para o contexto brasileiro, com o objetivo de melhorar a fluência leitora de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O estudo evidenciou que mensurar e intervir na fluência leitora — considerando aspectos como velocidade, precisão e prosódia — é crucial para o desenvolvimento da compreensão textual e o desempenho acadêmico geral, reforçando a necessidade de materiais didáticos adaptados às capacidades dos alunos. Complementando essa abordagem, Cunha, Martins, Capellini (2017) compararam a fluência e a compreensão leitora em 80 escolares do 2º ao 5º ano, divididos entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. A pesquisa avaliou variáveis como tempo de leitura, palavras incorretas, velocidade e desempenho em compreensão, revelando que déficits em fluência interferem diretamente na compreensão, especialmente em alunos com dificuldades. Martins, Capellini (2019) expandiram essa perspectiva ao investigar a relação entre fluência e compreensão leitora em 97 escolares, analisando o número de palavras lidas corretamente por minuto, pausas realizadas e desempenho em testes de compreensão. Os resultados desses estudos convergem ao demonstrar que déficits em fluência leitora não apenas comprometem a compreensão textual, mas também limitam o desempenho acadêmico. Esses achados reforçam a importância de análises da dificuldade textual para identificar e superar barreiras no processo de alfabetização, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e equitativa.

⁴ Programa que faz uso de procedimentos baseados em princípios do comportamento, de forma estruturada e sistemática, com o objetivo de favorecer a fluência leitora e a compreensão textual (MARTINS, 2018).

A precisão, também chamada de acurácia, refere-se à capacidade de reconhecer e identificar palavras corretamente, correspondendo ao que foi ensinado pela comunidade verbal. Esse desenvolvimento requer o entendimento do princípio alfabético, o conhecimento de um repertório extenso de palavras e a habilidade de combinar sons adequadamente. Um princípio crucial é a unitização, em que as palavras são lidas como um todo, sem pausas entre as partes. A rapidez, ou automaticidade, envolve quatro propriedades: a velocidade de leitura, normalmente expressa em palavras lidas corretamente por minuto; a ausência de esforço na decodificação; a autonomia, em que a leitura ocorre sem a necessidade de atenção consciente; e a fluência ao identificar palavras sem dificuldades. Por fim, a prosódia refere-se à leitura com entonação e ritmo adequados, o que confere expressão e sentido à leitura, incluindo componentes como acentuação tônica, duração dos sons e pausas adequadas entre palavras (Puliezi, 2015).

Em consonância com esses princípios de fluência, a tese de mestrado de Mozela (2019) investigou se a generalização do ensino de palavras isoladas seria observada na leitura de narrativas em crianças com necessidades educacionais especiais, utilizando o programa ALEPP®. O estudo elaborou quatro narrativas, uma para cada unidade do Módulo 1 do ALEPP®, contendo as palavras treinadas em cada unidade: “A Festa da Bicuda”, “Malu e o Navio”, “A Menina, o Sapo Sapeca e o Gato Danado” e “O Aluno de Violino”. Todas as narrativas foram balanceadas buscando equidade de número total de palavras e frequência de apresentação das palavras-alvo, buscando apresentar o mesmo nível de dificuldade (Mozela, 2019), contudo essa investigação não foi adequadamente realizada.

Essa investigação do nível de dificuldade das narrativas é relevante porque, caso as narrativas apresentem diferentes níveis de dificuldade, a ordem em que as unidades do ALEPP® são ensinadas poderia ser ajustada para facilitar a aprendizagem e reduzir erros, conforme discutido por Melo, Carmo, Hanna (2014). Além disso, o estudo também explora a dimensão de generalidade da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), uma das sete dimensões descritas por Baer, Wolf, Risley (1968), que busca a transferência das habilidades adquiridas para diferentes contextos, fortalecendo a eficácia das intervenções comportamentais.

Dado o impacto da fluência na leitura e a influência do nível de dificuldade dos textos, este estudo⁵ objetivou investigar os níveis de dificuldade das quatro narrativas elaboradas por

⁵ Este trabalho é um recorte do relatório de iniciação científica da segunda autora (FAPESP#2018/20085-4), sob orientação da terceira autora que é bolsista do Programa de Produtividade em Pesquisa (CNPq#305522/2021-3). A pesquisa foi realizada sob o escopo e financiamento do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE; CNPq#573972/2008-7; FAPESP#2008/57705-8).

Mozella (2019) utilizadas para avaliar a leitura generalizada, com base nas medidas de fluência dos participantes. A análise se baseou em diferentes narrativas, de acordo com sua complexidade textual, vocabulário e estrutura, conforme sugerido por estudos anteriores (Cadime *et al.*, 2017; Martins; Capellini, 2019). As narrativas foram lidas em ordem fixa por crianças leitoras e neurotípicas do ensino público fundamental 1, com medidas de acurácia e tempo para o cálculo da fluência. Com base em análises da fluência, a maior dificuldade foi aferida pelo menor número de palavras lidas corretamente no maior tempo. De maneira inversa, a maior facilidade foi aferida pelo maior número de palavras lidas corretamente no menor tempo. A diferença entre os resultados foi submetida a análises estatísticas e as narrativas foram classificadas em conformidade com as quatro unidades de ensino do ALEPP®, considerando as medidas de fluência de leitura dos participantes.

Método: participantes, materiais e instrumentos

Foram indicadas, inicialmente, 21 crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede pública de ensino. O contato com a escola era preexistente à pesquisa, na qual já eram realizadas pesquisa e extensão sobre ensino de leitura, na sala de recursos. As crianças pré-indicadas eram leitoras e sem diagnóstico de necessidades educacionais específicas, indicadas pelas professoras das turmas. A avaliação começou após o recebimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis das crianças participantes. As avaliações foram realizadas adotando-se os seguintes materiais e instrumentos.

Livros da Coleção Estrelinha 1: Foram utilizados os livros infantis "O Macaco e a Mola" e "O Pato e o Sapo", ambos da Coleção Estrelinha 1 (Junqueira, 2007), para avaliação do repertório dos escolares e triagem para seleção da amostra. Os livros são classificados como "Nível 1", dentre três níveis de complexidade dos livros da coleção; os livros desse nível contêm sílabas simples, frases curtas, palavras com a sequência consoante-vogal e foram considerados equivalentes às narrativas do ALEPP®.

Narrativas do ALEPP®: Quatro narrativas elaboradas por Mozela (2019), correspondentes às quatro unidades do ALEPP®. As narrativas têm, aproximadamente, o mesmo tamanho considerando a quantidade de palavras e a repetição das palavras-alvo foi balanceada. As narrativas foram impressas em folhas brancas de tamanho A4, ilustradas de

acordo com o contexto da história e foram plastificadas para apresentação às crianças para a tarefa de leitura.

Narrativa 1 - "A Festa da Bicuda"; correspondente à Unidade 1, inclui palavras dos cinco passos iniciais de ensino, sendo: bolo, tatu, vaca, bico, mala, tubo, pipa, cavalo, apito, luva, tomate, vovô, muleta, fita, pato; no total a narrativa tem 15 palavras-alvo repetidas três vezes cada; para efeito de coerência do texto, duas palavras-alvo foram repetidas quatro vezes cada, totalizando 47 palavras-alvo.

Narrativa 2 - "Malu e o navio"; correspondente à Unidade 2, contém palavras dos passos 6 a 9, quais sejam: faca, janela, tijolo, café, tapete, dedo, fogo, panela, caju, moeda, navio; no total a narrativa tem 12 palavras-alvo repetidas três vezes cada, totalizando 36 palavras-alvo.

Narrativa 3 - "A menina, o sapo sapeca e o gato danado"; correspondente à Unidade 3, com palavras dos passos 10 a 13, inclui: gaveta, lua, sino, goiaba, salada, suco, peteca, sapo, violino, gato, menina, sofá; a narrativa contém 12 palavras-alvo repetidas três vezes cada, totalizando 36 palavras-alvo.

Narrativa 4 - "O aluno de violino"; correspondente à Unidade 4, contendo palavras dos passos 14 a 17 sendo rua, cadeado, fubá, bule, rádio, uva, rio, roupa, vela, mula, rede, aluno; a narrativa totaliza 12 palavras-alvo repetidas três vezes cada, totalizando 36 palavras-alvo.

Folha de registro de leitura: Para registro de acertos e erros na leitura de todas as narrativas foram utilizadas folhas elaboradas especialmente para esse fim, com a história transcrita e espaços para registro de acertos ou erros; a pesquisadora registrou se a palavra foi lida corretamente (/) ou incorretamente (-). Foram considerados erros os casos de hipersegmentação, palavras substituídas por outras, omissões ou adições de palavras, omissões ou adições de fonemas, palavras lidas fora de ordem, problemas com nasalização, desconhecimento geral da palavra e desconhecimento de regras contextuais, com critérios baseados no estudo de Calcagno *et al.* (2016). Além disso, também foi registrado o tempo de leitura para cada participante, a fim de avaliar sua fluência.

Ficha de avaliação da compreensão: Foi composta por três perguntas, sendo a primeira sobre os personagens da narrativa, a segunda sobre o contexto onde se passa a narrativa e a terceira sobre o desfecho da narrativa.

Gravador de Voz Digital da Sony: Para a gravação da leitura oral dos participantes foi utilizado o aparelho de gravação de voz, que gerou áudios em formato MP3, com o devido tempo de gravação.

Procedimentos de triagem dos participantes, de coleta de dados e de análise dos resultados

Após os procedimentos éticos e explicação sobre os objetivos e procedimentos de coleta de dados da pesquisa, em linguagem acessível às crianças, os participantes foram submetidos à etapa de triagem.

Etapa de Triagem: A triagem dos participantes foi realizada a partir da leitura de um dos dois livros da Coleção Estrelinha 1, seguida do segundo livro, a depender da escolha do participante, entre os livros: O Pato e o Sapo e O Macaco e a Mola. A coleta de dados da leitura oral dos participantes foi realizada na própria escola, individualmente, no horário de aula, em uma sala reservada, destinada a reuniões da coordenação. A leitura foi gravada para posterior análise. O tempo de leitura foi cronometrado e os erros e acertos dos participantes foram anotados na Folha de Registro de Leitura correspondente ao livro escolhido. Seguiram para a segunda etapa os participantes que atingiram o critério mínimo de 80% de acertos na leitura dos livros da Coleção Estrelinha 1.

Coleta de Dados: De forma análoga à Etapa de Triagem, a coleta de dados da leitura oral das quatro narrativas correspondentes às unidades do ALEPP® foi realizada na própria escola, individualmente, no horário de aula, em uma sala reservada destinada à reuniões da coordenação. Os participantes foram requisitados a lerem em voz alta cada uma das quatro narrativas, sendo duas narrativas por dia. O desenvolvimento da leitura foi gravado para posterior análise. O tempo de leitura foi cronometrado e os erros e acertos dos participantes foram anotados na Folha de Registro de Leitura das Narrativas. As narrativas foram aplicadas na mesma ordem para todos os participantes: no primeiro dia a narrativa “A Festa da Bicuda” foi lida primeiro e “Malu e o Navio” depois; no segundo dia, a narrativa “A Menina, o Sapo Sapeca e o Gato Danado” foi lida primeiro e “O Aluno de Violino” depois.

Ao final da leitura de cada narrativa foram realizadas três perguntas para avaliar a compreensão leitora: 1) Quem participa da história?; 2) Onde a história acontece?; 3) O que acontece na história?. Os participantes tiveram acesso às narrativas para responder as perguntas de compreensão.

Procedimento de Análise dos Resultados: A média de acertos na leitura de palavras foi calculada dividindo-se o número total de palavras lidas corretamente pelo total de palavras de cada livro, oferecendo uma medida padronizada de desempenho. A fluência foi calculada com base no número de palavras lidas dividido pelo tempo dispendido em segundos. Para verificar se as crianças selecionadas se constituiriam em um grupo homogêneo ou distinto a partir dos

resultados da leitura das narrativas, foi utilizado o Teste de Mann-Whitney (Wilcoxon rank-sum test), que é um teste não-paramétrico indicado para comparação de dois grupos não pareados para se verificar se pertencem ou não à mesma população. Também foi realizada uma comparação entre os resultados de fluência da leitura das narrativas para identificar o nível de dificuldade das narrativas uma em relação a outra, utilizando o mesmo teste estatístico mencionado.

Para avaliação da compreensão leitora as respostas dos participantes foram pontuadas entre 0, 1 ou 2 pontos. As respostas fora de contexto ou as ausências de respostas receberam pontuação 0, as menos completas receberam pontuação 1 e as respostas completas receberam pontuação 2.

Resultados

Na etapa de triagem foi estabelecido o critério mínimo de 80% de acertos na leitura de um dos dois livros disponibilizados e escolhido pelos participantes. Dentre os 21 participantes indicados inicialmente, 17 atingiram o critério e foram selecionados para a fase seguinte, de leitura das quatro narrativas de acordo com as unidades do ensino do ALEPP®.

Na etapa de Avaliação da Leitura das Narrativas do ALEPP® foram analisados os resultados dos 17 participantes que atingiram critério na etapa de triagem. Primeiramente foram calculadas as quantidades de acertos (número de palavras) em leitura para cada participante, em cada uma das 4 narrativas. Então, foram realizados cálculos individuais de fluência em leitura (taxa do número de palavras lidas corretamente por segundo), apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Leitura das Narrativas: Médias de Acertos, Fluência e Intervalos.

N=17 alunos	Narrativa 1	Narrativa 2	Narrativa 3	Narrativa 4
Nº de Palavras	177	169	169	215
Média de acertos	160,06	162,29	161,65	200,66
Intervalo de acertos	104-175	136-169	152-168	168-210
Fluência média	1,24	1,24	1,42	1,27
Intervalo da fluência	0,8-1,82	0,64-2,05	0,8-2,32	0,82-2,07

Fonte: Elaborada pelas autoras

A Narrativa 1, composta por 177 palavras, apresentou uma média de acertos de 160,06 palavras, com fluência média de 1,24 palavras por segundo. Dos 17 participantes, 5 tiveram um desempenho abaixo da média, com o menor número de acertos registrado em 104 palavras. Na Narrativa 2, contendo 169 palavras, se obteve uma média de acertos de 162,29 palavras e uma fluência média de 1,24 palavras por segundo. Nesta narrativa, 6 participantes apresentaram um desempenho inferior à média, com o menor número de acertos sendo 136 palavras. A Narrativa 3, também com 169 palavras, foi registrado uma média de acertos de 161,65 e uma fluência média de 1,42 palavras por segundo, o que a torna a narrativa que os participantes leram com a maior fluência. Sete participantes tiveram um desempenho abaixo da média, com o menor número de acertos sendo 152 palavras. Já na Narrativa 4, composta por 215 palavras, obteve-se uma média de acertos de 200,66 palavras e uma fluência média de 1,27 palavras por segundo. Cinco participantes apresentaram um número de acertos inferior à média, sendo o menor número de acertos de 168 palavras.

Retomando os resultados médios de fluência obtidos pelos participantes, temos que: N1 = 1,24; N2 = 1,24; N3 = 1,42; N4 = 1,27. Assim, considerando que a fluência é a razão entre o número de palavras lidas corretamente e o tempo despendido para a leitura, os maiores valores de fluências indicam mais palavras lidas por segundo, sugerindo menor dificuldade do material lido. Deste modo, a partir das médias acima, teríamos a seguinte ordem de dificuldade crescente: N3, N4, N1 e N2, sendo N3 a mais fácil e N4 seguida de N1 e N2 como mais difíceis.

Esse resultado foi confirmado pelo Teste de Wilcoxon realizado com os dados de fluência dos 17 participantes para averiguar se haveria diferenças estatisticamente significativas na comparação das narrativas em relação à fluência leitora, como apresentado na Tabela 2.

Tabela 2: Análises Comparativas dos Dados de Fluência entre as Narrativas

Estatísticas de teste ^a					
	N2 - N1	N3 - N1	N4 - N1	N3 - N2	N4 - N3
Z	-1,494 ^b	-2,405 ^c	-,595 ^b	-3,509 ^c	-3,054 ^b
Significância Sig. (2 extremidades)	,135	,016	,552	,000	,002

Fonte: Elaborada pelas autoras por meio do pacote estatístico SPSS

Os resultados do Teste de Wilcoxon demonstraram que não houve diferenças estatisticamente significativas ao comparar as narrativas N2 e N1 ($p = ,135$) e as narrativas N4 e N1 ($p = ,552$). Já na comparação entre N3 e N1, há significância estatística ($p = ,016$), assim

como entre N3 e N2 ($p=,000$) e entre N4 e N3 ($p= 0,002$). Esses resultados apontam para a N3 como distinta em relação às demais narrativas.

Em relação ao número de palavras das narrativas, N3 e N1 são semelhantes (169 e 177 palavras) e N3 e N2 são idênticas (169 palavras), então os baixos valores de p indicam diferenças significativas nas fluências mesmo quando temos semelhantes números de palavras. Logo, outros fatores podem ter afetado o desempenho das crianças na leitura dessas narrativas, como a diferença entre os grupos.

Na avaliação da compreensão, foi considerada a somatória da pontuação obtida pelos 17 participantes, nas três questões para cada uma das narrativas. Se todos os 17 participantes pontuassem 2 pontos para cada uma das três questões, o resultado máximo por narrativa seria 102 pontos.

Tabela 3: Avaliação da Compreensão Leitora: Total de Pontos por Narrativa

Narrativas	Personagem	Contexto	Desfecho	Total
N1	30	33	17	80
N2	22	14	21	57
N3	30	33	17	80
N4	17	25	16	58

Fonte: Elaborada pelas autoras

De acordo com a Tabela 3, a maior somatória das pontuações obtidas nas questões de compreensão foi para as narrativas 1 e 3, obtendo 80 pontos em ambas, dos 102 possíveis. As pontuações mais baixas foram para as narrativas 2 e 4. Obtendo 57 e 58 pontos, respectivamente.

Considerando que alguns participantes obtiveram resultados acima e outros abaixo da média em todas as narrativas, foram criados dois grupos: o grupo de participantes com resultados acima da média em todas as narrativas, denominado como mais fluente, e o grupo de participantes com resultados abaixo da média em todas as narrativas, denominado de menos fluente. Foi realizado então o Teste Mann-Whitney ($p=0,004$). Assim, foi verificada a suposta existência de dois grupos distintos: fluentes e não-fluentes, cada um com seis participantes. Outros quatro participantes apresentaram resultados inconsistentes, ora acima da média, ora abaixo da média, e foram excluídos da amostra.

Considerando que há dois grupos distintos (os mais fluentes e os menos fluentes), optou-se por realizar uma análise comparando as narrativas para cada um dos grupos. Foram

realizadas análises estatísticas por meio do Teste de Mann-Whitney e os resultados estão apresentados a seguir na Tabela 4.

Tabela 4: Análises Comparativas entre os dois grupos com dados de fluência para as quatro narrativas.

Estatísticas de teste ^a				
	N1	N2	N3	N4
U de Mann-Whitney	,000	,000	,000	,000
Wilcoxon W	36,000	36,000	36,000	36,000
Z	-2,928	-2,928	-2,932	-2,932
Significância Sig. (2 extremidades)	,003	,003	,003	,003
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,002 ^b	,002 ^b	,002 ^b	,002 ^b

Fonte: Elaborada pelas autoras por meio do pacote estatístico SPSS

Os resultados do Teste de Mann-Whitney demonstram o valor de significância ($p=,003$) para todas as narrativas, confirmando a existência de dois grupos distintos em relação à fluência, o grupo mais fluente e o grupo menos fluente.

Discussão

O objetivo principal deste estudo foi avaliar a dificuldade relativa das quatro narrativas criadas por Mozela (2019) e classificá-las conforme as quatro unidades de ensino do Módulo 1 do ALEPP, um programa de ensino de palavras isoladas sistematizado e informatizado, baseado em equivalência. Os procedimentos para comparação das narrativas foram a partir de medidas de fluência em leitura e compreensão leitora, e cujas diferenças nos resultados passaram por testes estatísticos. De maneira geral, das quatro narrativas avaliadas, a narrativa 3 se apresentou distinta em relação às demais, pois os participantes, leitores fluentes, apresentaram melhor fluência e melhor compreensão desta narrativa.

As diferenças entre as narrativas foram significativas, sugerindo que fatores como complexidade lexical influenciam a fluência. Esses resultados contrastam parcialmente com estudos como os de Felipe *et al.* (2011) e Rique *et al.* (2017), que observaram uma extensão mais uniforme do ensino de palavras isoladas para narrativas. No presente estudo a narrativa 3 se destacou como a mais fácil, apesar de ter características semelhantes às outras em termos de comprimento, evidenciando que a estrutura e o vocabulário podem influenciar o desempenho.

Os resultados apontam para uma variação moderada tanto na acurácia quanto na fluência de leitura entre as diferentes narrativas. A narrativa 3, apesar de ter o mesmo número de palavras que a narrativa 2, apresentou a maior fluência média (1,42), sugerindo que essa narrativa, em particular, pode ter uma estrutura mais acessível, facilitando uma leitura mais rápida e eficiente.

O desempenho mais baixo foi observado nas narrativas 1 e 2, especialmente entre os participantes com acertos abaixo da média, o que pode indicar um nível de dificuldade superior como a presença de elementos linguísticos mais complexos, vocabulário menos familiar ou estruturas sintáticas mais desafiadoras, ou ainda, as dificuldades podem estar presentes simplesmente porque a narrativa foi apresentada primeiro. Porém, a narrativa 4, apesar de ser a mais extensa com 215 palavras, a média de acertos permaneceu alta (200,66), e a fluência foi semelhante à das narrativas 1 e 2. Isso sugere que, embora mais longa, a narrativa 4 pode ter uma estrutura que permite uma leitura precisa, sem comprometer significativamente o tempo de leitura. Em relação aos dados de compreensão para as quatro narrativas, observou-se que nas Narrativas 1 e 3 os participantes obtiveram maiores níveis de compreensão, o que pode indicar menor nível de dificuldade na leitura do material.

Esses dados reforçam a hipótese de que as narrativas desenvolvidas por Mozela (2019) apresentam níveis de dificuldade variados, refletidos tanto na acurácia quanto na fluência de leitura dos participantes. Ao classificar essas narrativas de acordo com as quatro unidades de ensino do ALEPP®, é possível observar que as narrativas com menor fluência estão relacionadas a unidades de ensino iniciais ou intermediárias, enquanto aquelas com maior fluência, como a narrativa 3, correspondem a unidades mais avançadas. Contudo, os resultados deste estudo podem incidir sobre a ordem das unidades de ensino, flexibilizando a sua apresentação, principalmente se parte do projeto for ensinar a leitura de palavras isoladamente seguida da sua leitura no contexto de narrativas. Os dados obtidos reforçam a relevância de análises da dificuldade textual, como defendidos por Martins (2018) e Puliezi (2015), que destacam a fluência leitora como um componente essencial da alfabetização, composta por precisão, rapidez e prosódia.

Além disso, os dados corroboram o alerta de Cunha, Martins, Capellini (2017) sobre o impacto da dificuldade textual no desempenho de alunos, especialmente no contexto da rede pública, como refletido pelos resultados do IDEB 2023. Isso reforça a necessidade de estratégias de ensino adaptadas, como as propostas pelo ALEPP® no ensino de palavras isoladas e a extensão da leitura dessas em pequenos textos. Essa pode ser, inclusive, uma etapa

intermediária entre o Módulo 1 de ensino de palavras sem dificuldades ortográficas e o Módulo 3 de ensino de pequenos textos como os da Coleção Estrelinha.

A investigação destaca a relevância da fluência leitora, reconhecendo sua conexão com a compreensão textual e o progresso acadêmico geral. A complexidade textual, o vocabulário e a estrutura narrativa foram variáveis fundamentais consideradas, uma vez que estas características podem impactar o desempenho em leitura. Estudos prévios (Cadime *et al.*, 2017; Martins, 2018) serviram como base para a análise das dificuldades textuais.

Assim, os achados deste estudo enfatizam a importância de materiais bem planejados e a necessidade de intervenções pedagógicas que considerem tanto a diversidade de capacidades dos alunos quanto os fatores textuais que influenciam diretamente a fluência leitora e o desempenho acadêmico geral. A produção de narrativas pode servir a outras finalidades além de testar efeitos de ensino de palavras isoladas, mas também se constituírem em materiais para se ensinar compreensão leitora a partir de atividades de leitura dialógica (Rogoski *et al.*, 2015).

Futuras pesquisas poderiam explorar o efeito do ensino de leitura de palavras do Módulo 1 do ALEPP sobre a leitura dessas palavras contidas em pequenos textos. Outras pesquisas também podem verificar se a diferença entre as narrativas seria mantida em uma amostra maior de leitores ou ainda se o impacto de variáveis como o contexto cultural dos textos e o repertório prévio dos alunos, afetariam os resultados, buscando ampliar as evidências para o uso de narrativas como instrumentos de avaliação e ensino da leitura generalizada. Esses resultados também reforçam a necessidade de políticas educacionais que considerem a fluência como um indicador-chave do progresso na alfabetização, em consonância com as metas de qualidade da educação nacional, como as estabelecidas pelo IDEB.

Referências

ALBUQUERQUE, Alessandra Rocha de; MELO, Raquel Maria de; SAAVEDRA-DIAS, Izabela Casseb Ferraz. Mapeamento dos estudos brasileiros sobre leitura e escrita baseados no paradigma de equivalência. In: ALBUQUERQUE, A. R.; MELO, R. M. (org.). **Contribuições da análise do comportamento para a compreensão da leitura e escrita**: aspectos históricos, conceituais e procedimentos de ensino, volume I. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021, p. 63-112. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-075-4.p63-112>. Acesso em: 12 abr. 2026.

BAER, Donald; WOLF, Montrose; RISLEY, Todd. Some current dimensions of applied behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 1, n. 1, p. 91-97, 1968. Disponível em: <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>. Acesso em: 12 abr. 2026.

BERTINI, Marcelle Teixeira; MELO, Camila Muchon de. Avaliação de um programa informatizado para promoção do repertório de ler com compreensão. **Interação em Psicologia**, v. 25, n. 1, p. 23-34, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/64669/43586>. Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados Saeb 2023**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 24 abr. 2026.

CADIME, Irene *et al.* Compreensão de textos: diferenças em função da modalidade de apresentação da tarefa, tipo de texto e tipo de pergunta. **Análise Psicológica**, v. 3, p. 3, n. 351-366, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/1234/pdf>. Acesso em: 12 abr. 2026.

CALCAGNO, Solange *et al.* Análise dos erros apresentados por adultos iletrados ao longo de um programa informatizado de ensino de leitura e escrita. **Acta Colombiana de Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 151-164, 2016. Disponível em: <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.7>. Acesso em: 12 abr. 2026.

CRITCHFIELD, Thomas S.; BARNES-HOLMES, Dermot; DOUGHER, Michael J. Editorial: what Sidman did -- historical and contemporary significance of research on derived stimulus relations. **Perspect Behav Sci**, n. 41, p. 9-32, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40614-018-0154-9>. Acesso em: 12 abr. 2026.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação entre fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 1-8, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33314>. Acesso em: 12 abr. 2026.

DOMENICONI, Camila *et al.* Programa individualizado de ensino de leitura de textos com compreensão. **Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 30, n. 4, p. 705-718, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274574097008>. Acesso em: 11 abr. 2026.

FELIPPE, Livia *et al.* Ensino de palavras retiradas de livros de histórias infantis por meio do procedimento de exclusão. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 563-578, 2011.

GUIDUGLI, Priscila Meireles; ALMEIDA-VERDU, Ana Cláudia Moreira. Alfabetização inicial via ensino sistemático para crianças com comportamentos externalizantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, n. 25, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021224355>. Acesso em: 12 abr. 2026.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do IDEB**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 12 abr. 2026.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota informativa sobre o IDEB 2023**. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/nota_informativa_ideb_2023.pdf. Acesso em: 12 abr. 2026.

JUNQUEIRA, Sônia. **Coleção estrelinha 1**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática. 2007.

MARTINS, Maíra Anelli. **Programa de fluência de leitura para escolares do 3º ao 5º ano**: tradução, adaptação e aplicação. 2018. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília. 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/152976>. Acesso em: 12 abr. 2026.

MARTINS, Máira Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. **CoDAS**, v. 31, n. 1, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018244>. Acesso em: 11 abr. 2026.

MELO, Raquel Maria de; CARMO, João dos Santos; HANNA, Elenice Seixas. Ensino sem erro e aprendizagem de discriminação. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 207-222, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2014.1-16>. Acesso em: 12 abr. 2026.

MOZELA, Larissa de Oliveira. **Ensino de leitura de palavras e leitura de livretos em alunos da sala de recursos**. 2019. 80f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f7208131-d279-46da-8d50-c2837f13cc46/content>. Acesso em: 12 abr. 2026.

MUTO, Jéssica Harume Dias; POSTALLI, Lidia Maria Marson. Avaliação da compreensão de leitura de pequenos textos em livros por alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, n. 33, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X44462>. Acesso em: 11 abr. 2026.

PEREIRA, Maria Eliza Mazilli; MARINOTTI, Mirian; LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (org.). **Análise do comportamento para a educação: recentes contribuições**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004, p. 11-32.

PETURSDOTTIR, Anna Ingeborg; INGVARSSON, Einar T. Revisiting topography-based and selection-based verbal behavior. **The Analysis of Verbal Behavior**, v. 39, n. 2, p. 169-189, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40616-023-00182-3>. Acesso em: 11 abr. 2026.

PULIEZI, Sandra. **Fluência e compreensão na leitura de textos: um estudo com crianças do 4º ano do ensino fundamental**. 2015. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sandra-Puliezi/publication/331357180_Fluencia_e_compreensao_na_leitura_de_textos_um_estudo_com_criancas_do_4_ano_do_ensino_fundamental/links/5c758a1c299bf1268d283245/Fluencia-e-compreensao-na-leitura-de-textos-um-estudo-com-criancas-do-4-ano-do-ensino-fundamental.pdf. Acesso em: 12 abr. 2026.

REIS, Thaize de Souza; SOUZA, Deisy das Graças de; ROSE, Júlio César de. Avaliação de um programa para o ensino de leitura e escrita. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 20, p. 425-449, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae204420092038>. Acesso em: 12 abr. 2026.

RIQUE, Luciana Degrande *et al.* Leitura após formação de classes de equivalência em crianças com implante coclear: precisão e fluência em palavras e textos. **Acta Comportamental**, n. 25, p. 307-327, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.32870/ac.v25i3.61629>. Acesso em: 11 abr. 2026.

ROSA FILHO, André B. *et al.* **Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos**. Software para pesquisa. Versão 1.0. 1998.

ROGOSKI, Bianca da Nóbrega *et al.* Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.18761/pac.2015.6.1.a04>. Acesso em: 11 abr. 2026.

SILVA, Graciane Barboza da; GAGLIOTTO, Giseli Monteiro; NAZAR, Thais Cristina Gutstein. Equivalência de estímulo e ensino de leitura: características dos participantes de estudos empíricos brasileiros de 2008 a 2017. **Psicologia da Educação**, n. 53, p. 45-54, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p45-54>. Acesso em: 11 abr. 2026.

SIDMAN, Murray. Reading and auditory-visual equivalences. **Journal of Speech and Hearing Research**, n. 14, p. 5-13, 1971.

SOUZA, Deisy das Graças de *et al.* **Projeto Alfatech: implementação do currículo ALEPP em escolas públicas da rede municipal de ensino de Santo André-SP (2017–2018)**. São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2019. Disponível em: <https://incteccc.com.br/images/arquivos/00-projeto-alfatech.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2026.

Sobre as autoras

Raquel Manhães: Psicóloga. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista. Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista.
E-mail: raquel.manhaes@unesp.br

Lauren Cristine Aguiar Nunes: Psicóloga. Universidade Estadual Paulista.
E-mail: laurecanunes@gmail.com

Ana Cláudia Moreira Almeida Verdu: Psicóloga. Mestre e Doutora em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. Livre Docente. Universidade Estadual Paulista. Pesquisadora Produtividade em Pesquisa CNPq. Pesquisadora INCT-ECCE.
E-mail: ana.verdu@unesp.br

Recebido em: 16 nov. 2025
Aprovado em: 21 abr. 2026