

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

# **Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Edição 56**

**Ano 21**

**Volume 5 – Letras e Artes**

**Aroldo Magno de Oliveira**  
**(Ed./Org.)**

**2025**

**2025**

**2025**

**2025**

**Niterói – RJ**

Revista Querubim 2025 – Ano 21 nº56 – vol. 5 – Letras e Artes – 57p. (junho – 2025)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2025 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.  
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)

Darcília Simoes (UERJ – Brasil)

Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)

Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)

Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)

Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki

Bruno Gomes Pereira

Carla Mota Regis de Carvalho

Elanir França Carvalho

Enéias Farias Tavares

Francilane Eulália de Souza

Gladiston Alves da Silva

Guilherme Wyllie

Hugo de Carvalho Sobrinho

Hugo Norberto Krug

Janete Silva dos Santos

Joana Angélica da Silva de Souza

João Carlos de Carvalho

José Carlos de Freitas

Jussara Bittencourt de Sá

Luciana Marino Nascimento

Luiza Helena Oliveira da Silva

Mayara Ferreira de Farias

Pedro Alberice da Rocha

Regina Célia Padovan

Ruth Luz dos Santos Silva

Shirley Gomes de Souza Carreira

Vânia do Carmo Nóbile

Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>José Damião Trindade Rocha e Ewerton Ferreira Dias</b> – Colaborações do <i>smartphone</i> para a catalisação de práticas de letramento digital na sala de aula	04
02	<b>José Romário Pereira da Silva e Joseane de Souza Oliveira</b> – Ensino de gramática e metodologias ativas: reflexões para o professor de língua inglesa	13
03	<b>Maria de Jesus Xavier dos Santos Farias</b> – Uso dos jogos digitais na alfabetização da pessoa com deficiência intelectual	20
04	<b>Maria de Jesus Xavier dos Santos Farias</b> – Contribuições do desenho universal de aprendizagem na alfabetização do aluno com deficiência intelectual leve	27
05	<b>Maria Monalisa da Silva e Joseane de Souza Oliveira</b> – Crenças de alunos egressos acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa em uma universidade pública	33
06	<b>Petrônio Josué Domingos da Silva e Bruno Gomes Pereira</b> – Letramento literário na prática docente da educação básica: algumas reflexões	41
07	<b>Yasmin Soares Martins e Joseane de Souza Oliveira</b> – O discurso político e as questões de gênero e sexualidade: uma análise de postagens da deputada Erika Hilton no <i>X</i>	47
08	<b>RESENHA – Ederson da Paixão e Patrícia Cristina de Oliveira Duarte</b>	55

## COLABORAÇÕES DO *SMARTPHONE* PARA A CATALISAÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL NA SALA DE AULA

José Damião Trindade Rocha<sup>1</sup>  
Ewerthon Ferreira Dias<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão teórica acerca do papel pedagógico do *smartphone* na sala de aula, a partir do princípio da catalisação de práticas de letramento digital. A fundamentação teórica é de base interdisciplinar, operando na interface entre os estudos sobre letramento digital e uso da tecnologia no contexto da educação formal. A metodologia é de natureza bibliográfica, partindo do princípio de que mobilizamos vários autores, de diferentes perspectivas teóricas, na intenção de complexificar a discussão acerca do referido objeto de investigação. A pesquisa reforça o papel basilar da telefonia móvel junto ao processo de ensino e aprendizagem das escolas, sobretudo com o advento da globalização, acelerado na fase pós-pandemia do COVID-19.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem. Letramento. Pandemia do COVID-19. Tecnologia.

### Abstract

This article aims to present a theoretical discussion about the pedagogical role of the smartphone in the classroom, based on the principle of catalyzing digital literacy practices. The theoretical foundation is interdisciplinary, operating at the interface between studies on digital literacy and the use of technology in the context of formal education. The methodology is bibliographic in nature, assuming that we mobilize several authors, from different theoretical perspectives, with the intention of complicating the discussion about the aforementioned object of investigation. The research reinforces the fundamental role of mobile telephony in the teaching and learning process in schools, especially with the advent of globalization, accelerated in the post-COVID-19 pandemic phase.

**Keywords:** Teaching and Learning. Literacy. COVID-19 pandemic. Technology.

### Introdução

A tecnologia enquanto recurso pedagógico tem sido alvo de debate em várias áreas do conhecimento humano, que versam sobre aspectos de ensino e de aprendizagem. Nesse caso, há muitos olhares que são defendidos, os quais, ainda que diferentes, parecem convergir no seguinte ponto: a sociedade de hoje tem se tornado cada vez mais dinâmica, ou seja, demanda do professor um constante repensar da prática pedagógica, especialmente se considerarmos o período pós-pandemia do COVID-19 (Rocha, 2022).

Dentro dessa discussão, há um recorte que demanda especial atenção sobre o papel da tecnologia móvel no processo de aprendizagem nas instituições formais de ensino. Nesse caso, o uso do *smartphone*, por exemplo, enquanto apoio didático, tem dividido opiniões, as quais, por vezes, considerando-o um instrumento que irá dispersar o aluno da aula, enquanto outros olhares apontam para os impactos positivos que este recurso pode causar junto aos estudantes. Neste trabalho, não optamos por nos posicionar em algum desses polos, mas sim colaborar para que esta discussão seja ainda mais valorizada nos tempos em que vivemos (Conte; Martini, 2015).

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

<sup>2</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão teórica acerca do papel pedagógico do *smartphone* na sala de aula, a partir do princípio da catalisação de práticas de letramento digital. Nesse caso, é preciso contextualizar quais práticas são essas, com o intuito de compreender melhor as habilidades e competências que o professor espera desenvolver junto aos estudantes.

Em tempo, o termo “catalisação” está sendo utilizado neste artigo a partir da definição do campo dos estudos aplicados da linguagem. Conforme Signorini (2006) e Pereira (2016), trata-se de uma propriedade inerente aos objetos de ensino, a qual pode provocar a aceleração do ensino e aprendizagem do estudante, focando nas práticas de leitura e escrita dos textos. Logo, catalisar é, para os autores, repensar o percurso metodológico a partir de um determinado instrumento didático, o qual tem como função auxiliar no desenvolvimento das práticas de letramento.

A fundamentação teórica é interdisciplinar, estando alojada na interface entre estudos sobre letramento digital (Buzato, 2006; Freitas, 2005; Gilster, 1997) e trabalhos sobre tecnologia na educação formal (Rocha, 2022; Conte; Martini, 2015; Santaela, 2010). Entendemos que este referencial deve se mostrar promissor às discussões aqui travadas, partindo da premissa de que pode nos oportunizar o entendimento sobre o objeto de investigação a partir de diferentes primas.

Estamos utilizando a ideia de “interdisciplinaridade” a partir das colaborações de Fazenda (2008) e Lima (2008). De acordo com os autores, trata-se de um princípio de convergência temática entre assuntos afins, o que permite o diálogo entre diferentes áreas do saber humano.

Diante disso, levantamos o seguinte problema de pesquisa: *O que diz a literatura acadêmica sobre o papel pedagógico do smartphone na sala de aula, a partir do princípio da catalisação de práticas de letramento digital?*

Para responder à referida problemática, mobilizamos uma metodologia de natureza bibliográfica, considerando investigações acadêmicas desenvolvidas a partir de diferentes enfoques teóricos. Dessa maneira, a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela sistematização de leituras que dialogam a partir de algum fio condutor argumentativo (Severino, 2007). Neste caso, a tecnologia e o uso de *smartphone* em sala de aula.

Esperamos que este trabalho possa render discussões pertinentes à temática aqui mencionada, o que muito pode colaborar para avanços no campo da educação e da prática de ensino. Assim, intencionamos também que estes diálogos possam se estender a pesquisadores de áreas correlatas, ampliando, assim, a opção por pesquisas interdisciplinares.

### **Letramento Digital na Sala de Aula: Algumas Discussões**

A princípio, é pertinente problematizarmos a definição do termo “letramento” de acordo com Street (2014; 2012; 1984). Este autor criou a referida palavra para diferenciar-se das práticas de alfabetização, comumente propagadas em contextos de ensino até meados do século XX.

Para Street (2014; 2012; 1984), letramento é uma prática social que tem como foco a compreensão, interpretação e análise da própria linguagem de maneira consciente. Com isso, entender a ato de letrar enquanto prática nos dá condições de problematizar qualquer interação humana dentro de qualquer contexto social. Em outros termos, o letramento vai além da alfabetização, considerando-o como uma propriedade voltada à análise das práticas de conhecimento da linguagem.

Diante disso, existem vários tipos de letramento, a saber o contexto social ao qual nos referimos. Diante disso, torna-se pertinente falarmos sobre “letramento digital” para designar um conjunto de práticas sociais a serem problematizadas a partir do uso consciente dos recursos tecnológicos (Buzato, 2006; Freitas, 2005; Gilster, 1997).

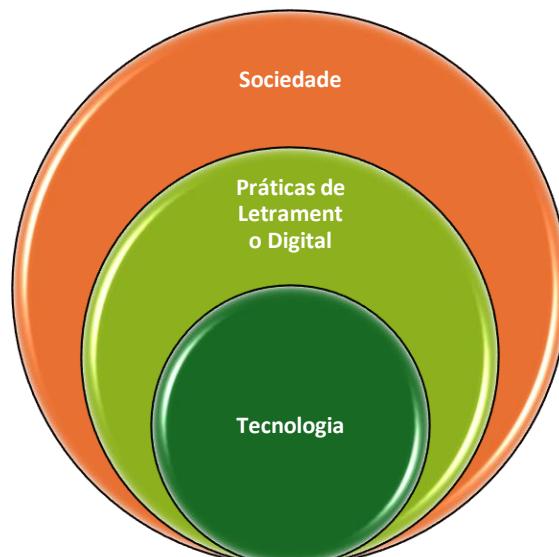
O letramento digital, então, passa a ser visto como uma propriedade para além da mobilização mecânica da tecnologia. Trata-se de um olhar mais engajador entre tecnologia e os seus impactos nas relações sociais no século vigente. Assim, convida-nos a entender que as ferramentas tecnológicas são, na verdade, recursos de interação social, capazes de viabilizar situações de comunicação e de construção de sentidos (Buzato, 2006; Freitas, 2005).

Em tempos de cibercultura, é imprescindível o incentivo às práticas de letramento digital em contextos formais de ensino. Isso porque as escolas, enquanto aparelhos ideológicos, não podem ignorar a influência e os impactos da era tecnológica junto às novas tendências de ensino e de aprendizagem. Assim, é preciso entender que a tecnologia pode ser ressignificada e, com isso, ter condições de ser mobilizada enquanto recurso didático-pedagógico de maneira satisfatória às práticas de letramento (Conte; Martini, 2015).

Entendemos por “cibercultura” o conjunto de (re)laborações culturais emergentes da mobilização da tecnologia e do universo digital. Isso, por sua vez, colabora para uma transformação de pensamentos, comportamentos e técnicas sociais que vão, consequentemente, impactar nas relações entre pessoas e na organização dos espaços (Conte; Martini, 2015).

A Figura 1 ilustra os diálogos entre tecnologia e sociedade em camadas, o que gera a ideia de que cada camada está contida na outra.

**Figura 1:** Diálogo entre tecnologia e sociedade



**Fonte:** Elaboração dos autores

A Figura 1 é constituída por 3 camadas, a saber: tecnologia, a mais interna; práticas de letramento digital, a intermediária; e sociedade, a mais externa. A maneira com a qual estas camadas estão disponibilizadas evidencia um movimento de interdependência entre os pontos ilustrados.

A sociedade aqui assume definição sociológica, o que nos leva a entendê-la como uma maneira orgânica de organização entre indivíduos. Nesse caso, pensar a sociedade enquanto um conjunto de grupos de pessoas nos ajuda a entender aspectos de globalização enquanto recursos coesivos entre esses grupos. Em outros termos, a sociedade pós-moderna encontra na globalização a possibilidade de estreitamento das fronteiras, o que aproxima as pessoas e, com isso, colabora para a manutenção de comportamentos diversificados no mesmo espaço social (Bauman, 2008).

As práticas de letramento digital, tal como mostra a Figura 1, emergem dos contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, podemos pensar que este contexto pode ser, entre outros, a própria sala de aula, onde os estudantes poderão ter condições de pensar a tecnologia, que utiliza fora da escola, a partir de um olhar mais crítico e reflexivo (Buzato, 2006).

Por fim, a tecnologia emerge como resultado de um fenômeno social globalizado, ou seja, como recurso que evidencia o avanço do comportamento e das práticas que constituem a sociedade. Nesse caso, procuramos pensar a tecnologia enquanto recurso pedagógico, já que acreditamos que ela pode colaborar positivamente para as práticas de letramento digital no bojo da educação formal. Isso, por sua vez, revela a tecnologia a partir de um olhar reflexivo, considerando-a como elemento de manutenção das relações pessoais (Rocha, 2022; Santaella, 2010).

## **Percorso Metodológico**

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela seleção e sistematização de leituras alojadas no campo da literatura especializada com vistas a colaborar para a discussão de conceitos teóricos aplicáveis ao objeto investigado. Dessa maneira, ajuda na compreensão de fundamentos da teoria mobilizada, ao passo que possibilita a ampliação das definições apresentadas (Severino, 2007).

Partindo desse princípio, podemos entender que a pesquisa bibliográfica é:

elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

De acordo com os autores, a pesquisa bibliográfica vai muito além da simples discussão teórica estabelecida aleatoriamente. É preciso que o investigador tenha condições de estabelecer sentidos e ressignificar os conceitos a partir da problematização das informações contidas na literatura especializada. Dessa forma, deve-se questionar a coerência entre a discussão teórica travada e sua aplicação nos dados analisados no caso da leitura de pesquisas empíricas feitas previamente. Isso, por sua vez, acaba demandando do pesquisador um olhar crítico e analítico acerca dos textos lidos durante o processo de pesquisa.

Lakatos e Marconi (2013), por outro lado, acrescentam que a pesquisa bibliográfica exige do investigador ampliação das práticas de leitura, uma vez que, para recriar ou questionar os conceitos, é preciso conhecê-los profundamente. Nesse sentido, a apropriação da teoria deve ser uma premissa basilar para um bom desempenho desse tipo de pesquisa, haja vista que a seleção dessas leituras não pode acontecer de maneira aleatória.

Há, para isso, a necessidade de estabelecer etapas de execução para uma pesquisa bibliográfica, considerando, pois, o grau de sua complexidade. Diante disso, é possível elencar as seguintes etapas, conforme as orientações de (Lakatos; Marconi, 2013; Severino, 2007): i) delimitação da problemática da pesquisa; ii) seleção das leituras a serem feitas; iii) leitura e fichamento das partes essenciais ao entendimento da temática; iv) processo de análise do material lido; e v) processo de redação do texto acadêmico bibliográfico.

Estas etapas, por sua vez, colaboram para que a escrita acadêmica seja mais consistente. Isso, por sua vez, irá gerar uma redação teórica cada vez mais científica, em que os conceitos discutidos terão maiores condições de avançarem nos diálogos sobre o tema escolhido (Volpato, 2016).

A pesquisa bibliográfica, associada ao olhar fenomenológico, apresenta-se como uma possibilidade de fundamentação teórica relevante no que compete à seleção das leituras sistematizadas. Isso porque, do ponto de vista científico, pensar em investigações que problematizam questões de experiências subjetivas podem colaborar para o entendimento do mundo em si e dos fenômenos sociais emergentes (Lakatos; Marconi, 2013).

Em tempo, a Fenomenologia é uma perspectiva filosófica que investiga os fenômenos sociais considerando o seu entorno. Portanto, o olhar fenomenológico vai para além do fato, procurando estabelecer sentidos a partir dos fatores externos a ele que os motivam diretamente (Triviños, 1987).

Frequentemente utilizada no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a Fenomenologia está diretamente associada às experiências humanas vivenciadas dentro de um determinado contexto. Com isso, tornam-se pertinentes os sentimentos e emoções que estas experiências conseguem provocar junto aos participantes envolvidos no processo investigativo (Triviños, 1987). Portanto:

a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua 'facticidade'. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre 'ali', antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma 'ciência exata', mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo 'vividos'. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer, e todavia Husserl, em seus últimos trabalhos, menciona uma 'fenomenologia genética' e mesmo uma 'fenomenologia construtiva' (Merleau-Ponty, 1999, p. 1).

A Fenomenologia é vista, na concepção de Merleau-Ponty (1999), enquanto um viés filosófico marcado pela tentativa de compreensão de percepções abstratas do ser humano. Estas, por sua vez, são mapeadas e, por vezes, mensuradas sob o olhar qualitativo em investigações científicas.

Em uma pesquisa bibliográfica, o viés fenomenológico orienta as escolhas das leituras que servirão para a escrita do texto científico. Assim, quando interpretamos um trabalho com dados empíricos gerados a partir do contato direto com a realidade investigada, podemos tentar mensurar como as emoções e a existência humana se fazem presentes naquele universo. Escolhida essa literatura, a pesquisa bibliográfica ajuda no mapeamento de diferentes situações em que estas impressões são sentidas, gerando impactos diversos na construção de sentidos da temática investigada (Triviños, 1987).

Em síntese, a Fenomenologia, uma vez associada à pesquisa bibliográfica, pode nos ajudar a entender mais profundamente os efeitos sociais do comportamento humano. Isso porque, quando observamos as experiências vivenciadas na literatura especializada, podemos ressignificar conceitos e repensar os fenômenos sociais.

### **Uso do *Smartphone* como Recurso Pedagógico na Educação Formal**

A telefonia móvel tem se firmado como um recurso genuinamente social. Isso porque o uso dos celulares se tornou essencial para a vivência do homem em sociedade, pois, por intermédio dele, é possível fazer reuniões, viabilizar avisos, fazer transações bancárias e várias outras demandas. Isso, por sua vez, torna o celular um instrumento de catalisação das práticas sociais.

No contexto da educação, o *smartphone* tem sido objeto de discussão em várias áreas do pensamento pedagógico. Embora a globalização tenha influenciado o advento da tecnologia móvel, o uso do celular na sala de aula ainda tem sido um ponto bastante sensível para os profissionais da educação dividindo opiniões, consequentemente (Quiroga; Bessa, 2024).

A pesquisa de Quiroga e Bessa (2024) questiona os efeitos comportamentais a partir do uso de smartphones e demais dispositivos móveis no contexto educativo. De acordo com os autores, a utilização desses aparelhos de maneira desordenada pode causar junto aos alunos dessubjetivação e perda cognitiva. Paralelamente a isso, a investigação também acrescenta que o uso indevido desses recursos no contexto educacional pode ser interpretado como algo antiético, já que pode violar regras básicas de privacidade.

A Figura 2 ilustra a relação entre *smartphone* e educação.

**Figura 2:** *Smartphone* e educação



**Fonte:** Elaboração dos autores

A Figura 2 é constituída por 3 esferas, a saber: a central, que representa a globalização; a superior, que ilustra a educação; e a inferior, que ilustra a presença do *smartphone*. A maneira como as esferas se sobrepõem sinaliza a relação interdependente entre os elementos da imagem.

Ainda que os pesquisadores percebam o uso da tecnologia móvel na sala de aula sob diferentes perspectivas, o que parece articulá-los é a presença da globalização como instrumento de coesão entre as práticas sociais desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, mencionamos os trabalhos de Lara (2020), Macedo, Lima e Santos (2022), Quiroga e Bessa (2024) e Santos e Braga (2023).

Lara (2020) problematiza o uso do *smartphone* na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na oportunidade, relata sua intervenção junto a uma turma desta modalidade de ensino, focando nos principais entraves que teve para a aplicação da sua investigação. A autora considera ainda que, especificamente, este público tende a apresentar maiores dificuldades na prática do letramento digital,

considerando estarem longe desses exercícios, em sua maioria. No entanto, advoga pela ideia de que os celulares ajudam na rotina diária dessas pessoas, pois precisam se comunicar com seus familiares em diversos momentos do dia, além de utilizarem essa ferramenta como instrumento de trabalho.

Nesse caso, é preciso pensar no baixo índice de habilidades de letramento digital comumente apresentada por estudantes que fazem EJA. Em casos assim, devemos pensar em estratégias que possam apresentar o universo eletrônico a estas pessoas para que, a partir disso, o uso dos recursos móveis possa surtir efeito positivo no que se refere às práticas de letramento desses estudantes.

Já Macedo, Lima e Santos (2022) fazem uma revisão sistematizada da literatura e comprovam o pouco acervo acadêmico sobre o referido tema. Isso em termos qualitativos, já que, após o período pandêmico, a sociedade foi obrigada a concentrar-se na telefonia móvel como um recurso de sobrevivência interacional. Os autores enfatizam a necessidade de os professores considerarem o *smartphone* como recurso didático em razão dessa reorganização pós-pandêmica dos hábitos sociais, o que muito pode tornar as aulas mais dinâmicas, portanto menos cansativas.

Em tempo, pensar no *smartphone* como recurso didático-pedagógico requer um processo de escolarização deste instrumento. Em outros termos, é preciso que alunos e professores estejam cientes do uso desses recursos, de modo a utilizá-los de maneira condizente ao que se propõe. Isso porque as práticas de letramento digital extrapolam o uso da ferramenta em si, já que consideram também a perspectiva crítica da sua utilização, ou seja, do seu uso consciente (Macedo; Lima; Santos, 2022).

Por outro lado, Quiroga e Bessa (2024) trazem para o debate um outro fator relevante no cenário da tecnologia móvel: as redes sociais. Nesse caso, os *smartphones* assumem um lugar de atenção, pois viabilizam o acesso às redes sociais em momentos não oportunos, podendo, então, desfocar os alunos em situações aprendizagem no contexto da sala de aula formal. Nesse caso, o professor assume função essencial, já que, além de ser mediador do conhecimento, passa a ser também mediador de conflitos.

Partindo desse princípio, entender é preciso entendermos as redes sociais como semiotizadoras das práticas mais contemporâneas de interação. Por isso, pensar o processo educacional atual sem a sua utilização é tentar evitar o próprio percurso natural da evolução humana. Dessa maneira, é pertinente que o docente considere os impactos desses recursos junto aos atuais alunos, de modo a pensá-las como aliadas no processo de ensino e de aprendizagem (Quiroga; Bessa, 2024).

Por fim, Santos e Braga (2023) acrescentam ao debate a ideia de que os *smartphones* podem sim ser utilizados de maneira positiva no que compete ao universo pedagógico. Isso se deve ao relato satisfatório de uma experiência de ensino de Língua Inglesa a partir de aplicativos específicos, instalados em *smartphones*. De acordo com os autores, estes dispositivos móveis fazem parte do cotidiano dos alunos, participantes de pesquisa, o que os torna presentes na vida dessas pessoas por longas horas diárias.

É importante considerar que, para que o *smartphone* seja utilizado de maneira positiva no processo de ensino e de aprendizagem, é preciso que este estudante esteja envolvo a condições favoráveis para isso. Em outras palavras, é pertinente que este aluno tenha acesso a este aparelho de maneira consciente do seu uso, gerando, assim, responsabilidade sobre o seu manejo (Santos; Braga, 2023).

Em síntese, é possível identificarmos diferentes resultados nas pesquisas mencionadas. No entanto, independentemente dessa diversidade de dados gerados, convergem-se as percepções de que a globalização é um caminho irreversível. Por isso, é preciso que a educação tente se ajustar a novos tempos que acabam demandando novos alunos, como novos interesses.

## Considerações Finais

Este artigo apresentou um percurso de discussão acerca do uso dos *smartphones* enquanto recurso pedagógico, ou seja, quando utilizados pelo professor como ferramentas de apoio durante as aulas. Isso, por sua vez, no convida a repensar as escolhas metodológicas feitas pelo docente, considerando-as aliadas ao bom desempenho de situações de ensino e de aprendizagem.

Diante disso, é pertinente retomar à pergunta de pesquisa, evidenciada na *Introdução* deste trabalho, a qual levanta o seguinte questionamento: *O que diz a literatura acadêmica sobre o papel pedagógico do smartphone na sala de aula, a partir do princípio da catalização de práticas de letramento digital?*

A problemática de investigação supramencionada aponta para três perspectivas de discussão: i) a tecnologia como instrumento catalisador de práticas de letramento digital; ii) o *smartphone* como ferramenta para a aplicação de estratégias ativas de ensino; e iii) os impactos da globalização enquanto movimento social.

No que compete à primeira perspectiva, *tecnologia como instrumento catalisador de práticas de letramento digital*, a pesquisa revela o papel dos recursos tecnológicos enquanto algo basilar para o incentivo do estudante em relação às aulas oferecidas. Em outras palavras, ao servir como instrumento para desempenho das habilidades de letramento digital, a tecnologia acaba exercendo um papel importante no que compete ao despertar do interesse do estudante da educação básica, já que acaba tornando as aulas mais dinâmicas.

Já a segunda perspectiva, *smartphone como ferramenta para a aplicação de estratégias ativas de ensino*, aponta para a articulação entre smartphone e estratégias ativas de ensino, algo bastante discutido no cenário atual. Isso porque a telefonia móvel tem se despontado como forte aliada às demandas sociais emergentes, não devendo a escola se mostrar alheia a isso.

Por fim, a terceira perspectiva, *os impactos da globalização enquanto movimento social*, a qual nos convida a pensar no papel da globalização diante do processo de reorganização de práticas sociais que estamos passando. Em suma, o período pandêmico impulsionou os impactos da globalização de maneira bastante acelerada, o que tornou a educação mais dinâmica também.

## Referências

- BAUMAN, Z. **Vida para o Consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008.
- BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educared. 2006.
- CONTE, E.; MARTINI, R. M. F. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, out./dez. 2015.
- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In.: FAZENDA, I (org). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 17-28.
- FREITAS, M. T. A. Letramento digital e a formação de professores. 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Caxambu, **Anais do 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, CD-ROM, 2005.
- GILSTER, P. **Digital Literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2013.
- LARA, J. A. **Contribuições do uso do Smartphone para a aprendizagem de estudantes da Educação de Jovens e Adultos**. 2020. Monografia de Especialização em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

- LIMA, S. R. A. de. Mais Reflexão, Menos Informação. In.: FAZENDA, I. (org). **O que é Interdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 185-199.
- MACEDO, L. R. de; LIMA, L. de S.; SANTOS, J. G. dos. Educação e tecnologia: o uso de *Smartphone* como recurso didático em sala de aula. **Contemporânea –Revista de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 2, jan./fev. 2022.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PEREIRA, B. G. **Relocalização de Saberes Acadêmicos na Construção de Vozes de Professores em Formação Inicial na Escrita Acadêmica Convencional e Reflexiva**. 2016. 350 f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- QUIROGA, F. L.; BESSA, R. de. A educação em tempos de smartphones e redes sociais: por uma crítica permanente no enfrentamento da dessubjetivação e monitoramento. **Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.17, e51341, 2024.
- ROCHA, D. Arranjos curriculares do trabalho didático pedagógico na pandemia em universidades escolas na e Amazônia Tocantina. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-15, 2022.
- SANTAEA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP** — Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, v. 3, n. 1, 2010.
- SANTOS, E. S. dos; BRAGA, J. de C. F. Aprendizagem Mediada por Dispositivos Móveis: um estudo sobre affordances com vistas ao desenvolvimento das tarefas de leitura em inglês. **Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.16, e51341, 2023.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SIGNORINI, I. Prefácio. In.: SIGNORINI, I. (org). **Gêneros Catalisadores**: Letramento e Formação do Professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 7-18.
- STREET, B. V. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In.: MAGALHÃES, I. (org). **Discursos e Práticas de Letramento**: Pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-93.
- STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, B. V. **Literacy in the Theory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.
- TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VOLPATO, G. **Dicas para Redação Científica**. São Paulo: Best Writing, 2016.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

## ENSINO DE GRAMÁTICA E METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

José Romário Pereira da Silva<sup>3</sup>  
Joseane de Souza Oliveira<sup>4</sup>

### Resumo

O presente trabalho teve como objetivo analisar o papel das metodologias ativas no ensino de gramática de língua inglesa na escola pública. Com este fim, esta pesquisa de cunho qualitativo teve início a partir de um levantamento bibliográfico na plataforma *Google Académico*. A pesquisa também buscou refletir sobre as possíveis contribuições das metodologias ativas no ensino de gramática e ainda propor sugestões para o ensino desta em língua inglesa. Ademais, os resultados indicam que as metodologias ativas possuem papel positivo para o ensino.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas; Gramática; Língua Inglesa.

### Abstract

The present study aimed to analyze the role of active methodologies in teaching English grammar in public schools. To this end, this qualitative research began with a bibliographic survey on the Google Scholar platform. The research also sought to reflect on the possible contributions of active methodologies in teaching grammar and also to propose suggestions for teaching it in English. Furthermore, the results indicate that active methodologies have a positive role in teaching.

**Keywords:** Active methodologies; Grammar; English language.

### Considerações iniciais

Dentre os assuntos que ganham destaque no ensino de língua inglesa (doravante, LI), a gramática aparece como elemento merecedor de atenção, visto que não deve ser negligenciada ou ensinada de forma isolada. Nessa direção, esse trabalho pretende discorrer sobre o assunto a partir da perspectiva de estudos que tratam do ensino de gramática.

Uma vez que as mudanças ocorridas ao longo dos anos geraram novas necessidades para a sociedade, este fato refletiu no ensino de LI. A exemplo, Leffa (1999, p.50) aponta que o ensino brasileiro de línguas sofreu influência do que aconteceu em outros países tanto na metodologia quanto na escolha de conteúdo. Com isso, também surgiram reflexões sobre as abordagens utilizadas pelos professores e como a gramática é abordada no ensino de línguas. Com o intuito de contribuir para que o ensino e aprendizagem ocorra de uma forma significativa, nota-se que as metodologias ativas se mostram pertinentes na forma de conduzir esse processo. Logo, viu-se a necessidade de pensar e analisar o ensino sob o viés das metodologias ativas nas aulas de LI.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o papel das metodologias ativas no ensino de gramática de língua inglesa na escola pública. Nessa direção, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: discutir sobre as possíveis contribuições das metodologias ativas no ensino de gramática; apontar sugestões para o ensino de gramática de língua inglesa.

Este estudo caracteriza-se como pesquisa de cunho qualitativa, de natureza exploratória. Paiva (2019) aponta que a pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender, descrever ou explicar fenômenos sociais analisando experiências, interações ou documentos. Conforme a autora, a pesquisa

<sup>3</sup> Licenciado em Letras - Língua Inglesa pela Universidade do Rio Grande do Norte - UERN.

<sup>4</sup> Pesquisadora/bolsista da Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (FAPERN). Mestra em Ensino (POSENSINO). Licenciada em Letras - Inglês (UFERSA).

exploratória tem como foco ambientar o pesquisador ao objetivo pesquisado. Ademais, Gil (2017) destaca que a pesquisa qualitativa se distingue por ter caráter interpretativo.

Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica na plataforma acadêmica digital Google Acadêmico acerca do ensino de gramática em língua inglesa a fim de elencar as metodologias ativas mais sugeridas e as formas de utilizá-las. Com base nos critérios estabelecidos, foram selecionados 3 artigos para análise.

Isto posto, além desta introdução, o atual trabalho está dividido em três seções; metodologias ativas e ensino de gramática, que discorre acerca de definições das metodologias ativas; análise e discussão dos resultados no qual interpretamos os dados coletados à luz do referencial teórico; e por fim, considerações finais, em que apresentamos os achados da pesquisa e respondemos aos objetivos traçados.

### **Metodologias ativas e ensino de gramática**

As metodologias ativas situam o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva diferente, na qual o professor tem um papel de mediadora produção de conhecimento e interage com os alunos. Conforme Moran (2018), toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação.” Desse modo, notamos os diversos elementos existentes no processo de ensino e aprendizagem que são considerados pelas metodologias ativas.

Além disso, Moran (2018) destaca que as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista, envolvendo-o diretamente no processo de aprendizagem. O autor argumenta ainda que “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais” (MORAN, 2018, p. 19). Assim, podemos considerar as metodologias ativas como possibilidades diferentes de exploração do ambiente no qual ocorre a aprendizagem bem como a forma que o conhecimento é adquirido.

Outrossim, o autor aborda a ideia de gamificação dizendo que “os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a de desafios [sic], recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber” (MORAN, 2018, p. 23). Logo, compreendemos que tal estratégia pode incentivar o aprendizado tornando-o mais divertido.

Nessa lógica, no que diz respeito ao ensino de línguas, especialmente de língua inglesa, a gramática é um tema que ganha destaque e é merecedor de atenção. Esse fato se justifica pela importância da gramática como parte constituinte da língua. Entretanto, faz-se necessário observar como este assunto é tratado, dado que o aprendizado de uma língua implica no desenvolvimento de múltiplas competências necessárias para o uso da mesma.

Dessa forma, Antunes (2015) propõe ideias relevantes para se pensar o ensino de gramática. A autora destaca que para utilizar uma língua é necessário, não apenas a gramática, mas também o léxico e regras de textualização e interação decorrentes das situações nas quais a atividade comunicativa se desenvolve. Assim, compreendemos que o ensino de uma língua deve englobar as habilidades necessárias para que o aprendiz consiga se comunicar a partir da língua estudada.

Nessa direção, a autora acrescenta que “fica sem fundamento, portanto, reduzir a condição para uso da língua, apenas, a uma competência de ordem gramatical. Ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas *a gramática sozinha é absolutamente insuficiente*” (ANTUNES, 2015, p. 54-55, Grifo da autora). Com isso, a autora mostra a importância da gramática associada às demais competências para uso adequado da língua.

Nesse contexto, Antunes (2015) acrescenta que o uso da língua envolve ainda regras textuais e regras de interação, as quais são estabelecidas pelas situações nas quais a atividade verbal acontece. Desse modo, compreendemos que tais regras são condicionantes para as escolhas adequadas nas diversas situações de uso da língua.

Antunes (2015, p. 24) destaca ainda que “a gramática é um dos componentes de que se constitui uma língua. Um dos componentes, bem entendido. Não é o único nem o mais importante. Forma, com o léxico, a matéria que se concretiza em produções verbais [...].” Assim, entendemos que a gramática é um dos elementos que formam a língua. Ademais, Antunes (2015, p. 67) acrescenta que “[...] a linguagem é uma atividade de expressão, quer dizer *de pôr para fora*.” A autora ressalta ainda que são elementos como informações, dados e ideias que unidos à gramática impulsionam a interação verbal.

Ademais, a referida autora defende que o estudo da língua deve acontecer de forma contextualizada, contemplando os elementos que a compõem e seu uso. Com base em Antunes (2015, p. 68), “efetivamente, seria bem mais produtivo pensar a linguagem; pensar sobre a linguagem; tentar vê-la por dentro; tentar entender o encaixe das peças que fazem seu funcionamento interativo.” Dessa forma, a autora sugere que o ensino de línguas deve englobar a gramática e as demais “peças” necessárias para o funcionamento da língua.

### Análise e discussão dos resultados

Os dados apresentados, logo em seguida, foram obtidos a partir da análise de 3 artigos, descritos na tabela abaixo. Estes artigos relatam experiências da aplicação de metodologiasativas em aulas de língua inglesa. Considerando os objetivos deste estudo, destacamos trechos que se mostram relevantes para compreender o papel das metodologias ativas no ensino de gramática e suas possíveis contribuições.

Tabela 1: Artigos analisados

Título	Abordagem utilizada	Proposta (objetivo)
Artigo 1: METODOLOGIAS ATIVAS E DECOLONIALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA DE ENSINO NO PIBID-INGLÊS	Abordagem Baseada em Projetos (ABP)	Através do projeto intitulado <i>Brazilian personalities gringos should know</i> (Personalidades brasileiras que gringos devem conhecer), buscou-se promover o aprendizado desenvolvendo o conhecimento sobre outros países falantes de inglês além de Estados Unidos e Inglaterra considerando elementos culturais e a realidade dos aprendizes.
Artigo 2: FOMENTANDO A CRITICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	Abordagem Baseada em Projetos (ABP)	Por meio do projeto “Fomentando a criticidade nas aulas de língua inglesa”, trabalhado a partir dos subtemas “poluição por plásticos” e “consumo de notícias por jovens”, buscou-se promover o aprendizado da

		língua inglesa abordando temas atuais e relevantes à realidade dos estudantes e desenvolver também o pensamento crítico deles.
Artigo 3: ENSINO DE INGLÊS E INTERCULTURALIDADE: PRÁTICA DE INTERAÇÃO COM FALANTE NATIVO DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL	Aprendizagem Baseada em Tarefas	Mediante a atividade "Carta de Convite e Perguntas Pessoais", promoveu-se, em etapas, a interação de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com uma falante nativa da língua inglesa.

Fonte: Elaboração própria (2024)

#### Análise do artigo 1: o uso da Abordagem Baseada em Projetos (ABP)

Este artigo de Vianini et. al. relata o uso da Abordagem Baseada em Projetos (ABP) em uma escola pública. Os autores afirmam que esta abordagem “[...] é uma proposta de ensino que rompe com a norma da educação tradicional por propiciar aos educandos uma compreensão mais abrangente da língua, para além da memorização, da gramática, da tradução e das provas escritas” (VIANINI et. al, 2024, p. 205). O projeto teve uma etapa intitulada ‘*BrazilianPersonalities Gringos ShouldKnow*’ (Personalidades Brasileiras que Gringos Devem Conhecer) que é descrita no trecho a seguir.

##### Trecho: *BrazilianPersonalities* (Personalidades Brasileiras)

*Nesta etapa, também iniciamos uma nova discussão guiada pelas seguintes perguntas: "Why did these Brazilians get world-famous? How did people get to know them? Do you think there are more Brazilians that are world-famous?" ("Por que esses brasileiros se tornaram mundialmente famosos? Como as pessoas os conhecem? Você acha que existem mais brasileiros que são mundialmente famosos?"). Para concluir a aula, propusemos um jogo em que os alunos praticassem o uso do presente contínuo, descrevendo o que as personalidades abordadas estavam fazendo em fotos específicas (op. cit., p. 215).*

Com isso, percebemos que a gramática foi utilizada para descrever as ações das personalidades que estavam sendo trabalhadas, tornando o ensino contextualizado, como proposto por Antunes (2015). Quanto à metodologia adotada, os autores ressaltam que “os jogos, por sua vez, se revelaram uma ferramenta eficaz para manter o interesse dos alunos e evitar a monotonia na sala de aula, oferecendo diversão enquanto consolidam o aprendizado do conteúdo” (Vianini et. al, 2024, p. 215). Desse modo, percebemos uma coerência ao que é expresso por Moran (2018), que os jogos tornam a aprendizagem mais atrativa.

#### Análise do artigo 2: o uso da Abordagem Baseada em Projetos (ABP)

Na sequência, foi analisado o trabalho de Almeida e Portugal (2024), no qual é relatado um projeto intitulado “Fomentando a criticidade nas aulas de língua inglesa”, que foi realizado em uma escola da Paraíba. Os autores destacam que “sustentabilidade ambiental e desenvolvimento do protagonismo juvenil foram exploradas nas etapas desse projeto, motivando os alunos a serem protagonistas e críticos.”

**Trecho a:** Subtema 01:*Stop Plastic Pollution* (Tradução: Pare com a poluição por plástico)

**Encontro 03 e 04:**

*Trabalhamos nesses dois encontros leitura conjunta, interpretação e compreensão do texto “FactsaboutplasticPollution” (EM13LP01; EM13LGG103) do livro didático English Vibes (2020, p. 31), foi explorado estratégias de leituras: como encontrar palavras-chave do texto, palavras cognatas entre outras e compreensão da gramática SimplePresent.*

**Encontro 05:**

*Nesse encontro tivemos a participação dos estagiários da UEPB que fizeram um gamingQuiz sobre problemas ambientais, trabalhando vocabulário em inglês através das metodologias ativas.*

Percebemos que os elementos gramaticais e linguísticos foram aplicados através da temática do projeto, desse modo o ensino de gramática se enquadra na perspectiva de Antunes (2015) na qual “gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer.” (p.47).

**Trecho:** Subtema 01:*Stop Plastic Pollution* (Tradução: Pare com a poluição por plástico)

**Encontro 10:**

*Para culminar nossa primeira parte do projeto “fomentando a criticidade nas aulas de língua inglesa” organizamos uma exposição dos cartazes pela a escola. E proporcionamos oportunidades para que os alunos compartilhem e apresentem seus cartazes, promovendo o desenvolvimento da expressão oral em inglês ao descreverem suas escolhas de design e discutirem as mensagens transmitidas.*

Neste trecho, percebemos que os assuntos da disciplina e elementos gramaticais da LI foram aplicados em produções, utilizando o conteúdo aprendido, trazendo mais significado para o aprendizado destes. Com isso, as produções e apresentações realizadas permitem que a língua e a gramática aprendidas sejam usadas para fins de expressão, como sugere Antunes (2015).

**Análise do artigo 3: o uso da Aprendizagem Baseada em Tarefas**

Por fim, analisamos o artigo de Tôrres e Silva (2024) no qual retratam a atividade "Carta de Convite e Perguntas Pessoais" realizada em turma de 6º ano do Ensino Fundamental através do Programa Residência Pedagógica<sup>5</sup>. Os autores ressaltam o objetivo de promover o uso da língua por meio da interação com uma falante nativa que atua na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) como *English Teaching Assistant*(ETA).

**Trecho:** Etapa 3: Analisando e Criando: A Arte da Escrita

*Objetivo: Identificar os componentes estruturais e as formas de escrita em um e-mail em inglês.  
Recursos: E-mail de Júlio e resposta da ETA, handout com lista de checagem.  
Desenvolvimento: O e-mail de Júlio foi dissecado para revelar suas entrelinhas: estrutura, linguagem e elementos essenciais. A análise serviu de guia para a produção escrita dos alunos, que elaboraram suas cartas de convite à ETA. (p. 194-195)*

Nessa etapa, percebemos que foram trabalhadas estruturas e formas de escrita necessárias em LI para se comunicar através do gênero e-mail. Notamos também que os elementos estudados foram colocados em prática por meio de uma produção escrita com propósitos comunicativos.

<sup>5</sup> O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Ademais, analisando as outras etapas do projeto, notamos que este contempla as 4 habilidades necessárias para se comunicar na LI. Desse modo, a proposta engloba as habilidades linguísticas, a função comunicativa da língua proposta Antunes (2015), que torna o ensino e aprendizagem significativo.

Além disso, ao analisar os relatos de aplicação das metodologias ativas no ensino de LI, foi possível perceber que diversos recursos foram utilizados, desde imagens, textos, slides, jogos e ferramentas online. Com isso vemos a possibilidade de utilizar tais recursos para favorecer o ensino de gramática. Vale ressaltar que, embora haja uma diversidade de recursos, nem sempre há disponibilidade de aparelhos ou internet nas escolas, assim as escolhas de recursos ou elementos específicos ficam condicionadas ao ambiente e habilidades a serem trabalhadas.

### Considerações finais

No decorrer deste estudo, foi possível notar que as metodologias ativas desempenham um papel importante para o ensino de gramática de LI, visto que tornam o aprendizado da gramática mais significativo e contextualizado. Logo, concordamos com Moran (2018, p. 17) que “[...] a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada.” Assim, o resultado deste estudo aponta que a aplicação das metodologias ativas pode contribuir de forma positiva para o ensino e aprendizagem da gramática em LI.

Dentre as contribuições apontadas, consideramos relevante a possibilidade de engajar os alunos e desenvolver seu pensamento crítico através de temas culturais e assuntos contemporâneos. Com isso, a gramática da língua pode ser trabalhada dentro de assuntos pertinentes.

Destarte, os dados obtidos a partir desta pesquisa indicam que a implementação das metodologias ativas no ensino da gramática de LI traz contribuições significativas para o ensino e aprendizagem.

Com isso, esta pesquisa pode contribuir para outros estudos quanto ao ensino de LI e gramática, pois elenca características e elementos pertinentes acerca das metodologias ativas e como estas podem ser aplicadas em aulas de LI com o intuito de engajar os estudantes, colocá-los como protagonistas do processo de aprendizagem e promover um ensino significativo.

### Referências

- ALMEIDA, Anderson Nicacio Medeiros; PORTUGAL, Roberta Rosa. **Fomentando a criticidade nas aulas de língua inglesa**. Anais do IX ENID & VII ENFOPROF / UEPB... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/106635>>. Acesso em: 18 de out. de 2024
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- \_\_\_\_\_, . **Gramática contextualizada:** Limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BELÉM, Breno; DOS SANTOS, Érica. Aprendizagem baseada em projetos para a língua inglesa. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 2, p. 132–141, 2020. DOI: 10.21166/metapre.v2i0.1386. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1386>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. SP: Atlas, 2017.

LEFFA, Vilson José. O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999

LEFFA, Vilson José. **O ensino das línguas estrangeiras no Brasil.**

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, L; MORAN, J. (Org.) Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 02-25.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.**

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. 2015. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em: 18 de out. de 2024.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisas em Estudos Linguísticos**. 1. ed. - São Paulo: 2019

SILVA, Micaelle Gomes da et. al. Concepções sobre metodologias ativas entre professores da educação básica. **Revista Educat**, v. 1 n. 1, p. 59-69, 2020.

TÔRRES, Cora Romanazzi; DA SILVA, Leonardo Carvalho Guimarães. Ensino de inglês e interculturalidade: prática de interação com falante nativo de inglês no ensino fundamental. **Revista Territorium Terram**, v. 7, n. Especial 1, p. 190-200, 2024.

VIANINI, Carolina et al. Metodologias ativas e decolonialidade: uma experiência colaborativa de ensino no PIBID-inglês. **Revista Territorium Terram**, v. 7, n. Especial 1, p. 201-223, 2024.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

## USO DOS JOGOS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

**Maria de Jesus Xavier dos Santos Farias<sup>6</sup>**

### Resumo

Os jogos digitais constituem um conjunto de técnicas de inserção metodológica diferenciada dentro do processo de ensino aprendizagem, especialmente quando conectado com a educação especial. Assim, o objetivo desse artigo é discutir aspectos teóricos da didática e da educação especial que versam sobre os jogos digitais como alternativa pedagógica e inclusão. A fundamentação teórica dialoga com trabalhos acadêmicos que problematizam o uso desses jogos no âmbito da educação básica. A metodologia é de natureza bibliográfica, uma vez que promovemos o diálogo entre diferentes autores com o intuito de discutir os principais conceitos norteadores da temática. O trabalho aponta para reflexões sobre a conceituação dos jogos digitais, discussão sobre esses jogos dentro do processo de aprendizagem com alunos com deficiência intelectual e reflexão sobre o que de fato é a deficiência intelectual.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual. Educação Especial. Jogos Digitais.

### Abstract

Digital games are a set of techniques for differentiated methodological insertion within the teaching-learning process, especially when connected to special education. Thus, the objective of this article is to discuss theoretical aspects of didactics and special education that deal with digital games as a pedagogical alternative and inclusion. The theoretical basis dialogues with academic works that problematize the use of these games in the context of basic education. The methodology is bibliographic in nature, since we promote dialogue between different authors to discuss the main guiding concepts of the theme. The work points to reflections on the conceptualization of digital games, discussion about these games within the learning process with students with intellectual disabilities and reflection on what intellectual disability really is.

**Keywords:** Intellectual Disability. Special Education. Digital Games.

### Introdução

A temática delimitada no presente trabalho se ancora na observação sistêmica da usabilidade de jogos digitais dentro do processo de alfabetização de alunos com histórico/diagnóstico de deficiência intelectual. Para isso, estipula-se que seu objetivo geral consiste em discutir aspectos teóricos da didática e da educação especial que versam sobre os jogos digitais como alternativa pedagógica e inclusão.

Assim, é importante observar que, de acordo com Silva (2016), a educação especial, modalidade de ensino na qual os alunos com deficiência intelectual são assistidos, estrutura-se como um meio de educar que está inserido em todos os níveis da educação. Os propósitos da educação especial consistem em assegurar que os alunos com algum tipo de necessidade especial possam receber tratamento adequado e diferenciado, que seja capaz de auxiliar no desenvolvimento e construção do conhecimento, ao passo que segue levando em consideração as limitações do aluno.

---

<sup>6</sup> Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PROFEI-UNIFESSPA).

Propõe-se uma reflexão teórica sobre o tema aqui apresentado, especificando a importância e capacidade de contribuição dos jogos digitais no processo de aprendizagem desses alunos. Para isso, o presente texto se divide em três principais partes, sendo na sua parte introdutória, apresentada a temática e seus objetivos junto a contextualização do tema em geral.

No seu desenvolvimento, é destacado o cerne do trabalho com a apresentação de subtópicos que contemplam separadamente os objetivos específicos estipulados e já aqui mostrados. Em sua parte final, o artigo ratifica os entendimentos construídos ao longo dessa abordagem e reitera a importância do tema para a formação e aprimoração da ação docente.

### **Definição de Jogos Digitais**

De acordo com Delavy e Silveira (2020), os jogos digitais são recursos que transcendem a didática tradicional, oferecendo uma abordagem diferenciada que optimiza o trabalho do professor, especialmente no contexto de alunos com deficiência intelectual. Esses jogos, conforme apontado por Parreira *et al* (2018), apresentam novos conteúdos pedagógicos e, principalmente, contribuem para o exercício e aprimoramento de habilidades específicas de cada aluno. A presença crescente desses jogos no ambiente educacional, enriquecidos por tecnologias, ressalta sua aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Galvão Filho (2016) observa a frequente incorporação desses recursos por gestores e educadores escolares, destacando seu papel fundamental no aprimoramento do desempenho de alunos com dificuldade intelectual, de modo a facilitar o processo de alfabetização e alinhando-se às metas educacionais estabelecidas. Carneiro e Costa (2017) complementam essa visão e destacam que os jogos digitais oferecem condições propícias para o aprendizado de crianças com deficiência intelectual, promovendo seu engajamento e relacionamento na sala de aula.

Além disso, Bittencourt e Albino (2017) ressaltam a importância da interação no contexto escolar, evidenciando que os jogos em sala de aula proporcionam uma oportunidade única para que as crianças integrem diversão e aprendizado, aproveitando a afinidade natural que possuem com o ato de brincar. Ampudia (2011) destaca a necessidade de os jogos possuírem um propósito claro, delineando objetivos que direcionem a ação da criança, promovendo um aprendizado fluido e eficaz.

No entendimento de Dutra, Machio e Gasparini (2023), a inserção da tecnologia, especialmente por meio de jogos educacionais bem elaborados, torna-se uma prática natural no ambiente de aprendizagem. Essa integração promove a eficiência do aluno e, especialmente, o conecta de maneira mais significativa com a proposta curricular. Silva (2020) enfatiza que os jogos digitais devem ser considerados como um meio relevante para compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos, proporcionando uma compreensão fluida do processo educacional.

Assim, a convergência de perspectivas dos diversos autores destaca a importância dos jogos digitais como recursos pedagógicos inovadores, capazes de potencializar o aprendizado, promover a interação e contribuir para a compreensão individualizada das dificuldades dos alunos no contexto educacional.

A integração de jogos e tecnologia na educação representa um paradigma inovador, transformando a dinâmica do processo educacional e proporcionando oportunidades únicas de aprendizado. Nesse contexto, espaços mais diversificados, como os “maker Spaces”, que combinam ferramentas físicas e digitais, têm emergido como ambientes propícios para o desenvolvimento de habilidades essenciais nos alunos (Moran, 2012).

Esse ambiente propicia uma abordagem prática e imersiva, onde os erros e os reparos constantes não são apenas tolerados, como também são fundamentais para o processo de aprendizagem. O professor, por sua vez, atua como um facilitador, orientando os alunos em suas jornadas de descoberta. Ao invés de ser o detentor exclusivo do conhecimento, o educador estimula o questionamento e auxilia os alunos na definição dos próximos passos de seus projetos. Essa mudança de papel destaca a importância do professor como guia, motivador e catalisador do aprendizado autônomo (Moran, 2012). No entanto, a abordagem contemporânea à educação preconiza que a colaboração, a experimentação prática e a conexão com o mundo real são elementos essenciais.

### **Diferentes Impactos dos Jogos Digitais na Educação**

Galvão Filho (2016) destaca que os jogos digitais de caráter educacional oferecem vantagens significativas durante a fase de alfabetização, especialmente para alunos com dificuldade intelectual, quando aplicados de maneira adequada. Em sintonia com essa perspectiva, Silva (2016) ressalta a importância da metodologia adotada pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando que o impacto positivo dos jogos digitais está intrinsecamente ligado à incorporação de uma didática que atribua finalidade e objetivos de aprendizagem claros aos jogos.

Parreira *et al* (2018) salientam que a utilização de jogos digitais pode ser produtiva e coerente com a promoção de uma didática inclusiva, proporcionando ao aluno com deficiência intelectual acesso pleno a um aprendizado progressivo. Em contraste com os jogos físicos, Delavy e Silveira (2020) destacam a facilidade de atualização dos jogos digitais e sua capacidade de produzir conteúdo de forma dinâmica, ressaltando a importância de integrá-los à metodologia de aprendizagem para enriquecer o processo de alfabetização.

A visão de Silva (2020) amplia a discussão ao enfatizar que a acessibilidade dos jogos em diferentes cenários os torna facilitadores no contexto do ensino híbrido. Essa flexibilidade possibilita uma eficiente integração do processo de ensino-aprendizagem no ambiente familiar, engajando todos os envolvidos na educação da criança com deficiência intelectual. Carneiro e Costa (2017) complementam a discussão ao apontarem que o uso de jogos também agiliza o *feedback*, proporcionando um modelo de avaliação mais rápido, inclusive em contextos de educação especial com alunos que possuem deficiência intelectual.

Assim, ao conectar as ideias dos diversos autores, emerge a compreensão de que os jogos digitais educacionais beneficiam o processo de alfabetização de alunos com dificuldade intelectual, além de exigirem uma abordagem pedagógica cuidadosa para maximizar seu potencial, de modo a promover inclusão, atualização dinâmica de conteúdo e flexibilidade no processo educacional.

### **Ensino, Aprendizagem e Oportunidades de Inclusão**

Sobre os conteúdos entende-se que a concepção e criação do conteúdo escolar precisam estar de acordo com as necessidades da sociedade, o currículo neste caso pode ser entendido como o elemento capaz de fazer com que a sociedade tenha efeitos positivos advindos da educação. Assim é na concepção do currículo escolar que se tem a oportunidade de fazer com que a educação transforme socialmente os alunos envolvidos no repasse/participação do conteúdo proposto no currículo (Delavy; Silveira, 2020).

O aluno, independentemente de sua condição financeira, tem a oportunidade de evoluir socialmente, desde que seja apresentado a uma educação que tem como base o entendimento de igualdade de todos, sem discriminação alguma, não importando a classe social, nem cultura, nem tampouco a cor da pele. O conteúdo nesse caso seria a ferramenta de transformação educacional capaz de moldar e dar vida a essa nova realidade (Galvão Filho, 2016).

O conteúdo escolar precisa contemplar em seu bojo, as mudanças que estão ocorrendo com frequência na sociedade atual. Trata-se da possibilidade de ser contemplado no currículo escolar os jogos digitais, como forma de facilitar o letramento dos alunos que já nasceram na era digital. Neste ponto, o que se pode dizer é que a criação do currículo escolar precisa estar de acordo com a realidade social vigente, trata-se do fato de dar vida a uma realidade que se ambiciona construir, e o currículo é essa ferramenta capaz de fazer com que estas mudanças sejam alcançadas de forma eficaz (Carneiro; Costa, 2017).

A palavra de ordem, dentro do universo escolar deve ser “reconstrução”, a esfera escolar precisa estar sempre em reedição e em constante adaptação. O professor neste caso age de forma constante, na procura por fazer com que a escola consiga proporcionar a seus alunos uma mudança benéfica e mais eficaz (Silva, 2016).

A reconstrução do espaço escolar tem ligação direta com a valorização dos talentos e especialidades dos alunos. Com a valorização das qualidades de cada pessoa pode ocorrer a consequente valorização e descoberta de capacidades e habilidades do corpo discente, bem como a identificação de seus pontos fortes e deficitários podendo estes serem trabalhados de forma a tornar tudo isso benéfico para a promoção de um aprendizado melhor e mais eficiente (Parreira *et al*, 2018).

O posicionamento mostrado acima faz referência à ligação que há entre a democratização da escola e a atuação do professor. Nestas duas funções, nota-se a possibilidade de junção de ações em prol de um resultado cada vez mais promissor para o aluno e benéfico à atuação do professor. O professor alcança o *status* de agente promotor de uma melhoria escolar e de uma ação vantajosa a todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem (Bittencourt; Albino, 2017).

Destarte, a nova maneira como se entende e consolida a democratização do processo de ensino-aprendizagem faz com que o repasse/participação de conteúdos úteis ao aluno sejam o ponto inicial de um processo de mudança. Logo, quando a principal preocupação do professor é a qualidade do ensino, o bom desempenho do aluno e resultados favoráveis a todos dentro do ambiente escolar, a ocorrência de comportamentos disciplinares deixa de ser o foco da atuação do professor e passa a ser somente um fato corriqueiro. Com isso, percebe-se que focar no desempenho é sim, mais proveitoso que delegar toda à atenção para a indisciplina escolar, por exemplo (Dutra, Machio; Gasparini, 2023).

Saber trabalhar as diversidades dentro do conteúdo escolar é o grande segredo para conseguir que o corpo discente e docente de uma unidade escolar consiga ter influência de um bom plano de desenvolvimento. Dessa forma, o professor consegue ter a competência de elaborar um plano de desenvolvimento que valorize a presença de todos os envolvidos neste processo (Ampudia, 2011).

O que se ambiciona com isso é a promoção de uma história de progresso e de sucesso tanto para alunos quanto para professores. Neste aspecto, vê-se que a escola não pode de forma alguma ser estudada de uma única forma, é preciso levar em conta todo o processo de ensino-aprendizagem e o envolvimento da escola em relação a vida do aluno (Silva, 2020).

### **Importância dos Jogos Digitais para a Aprendizagem dos Alunos**

Muitas propostas pedagógicas para a Educação especial e as Séries iniciais se baseiam em atividades em que possam estar presentes, de forma constante no ambiente educacional. Tal afirmação baseia-se nos amplos estudos acadêmicos que estudiosos se apropriam ao levantar informações sobre a psicologia educacional, como também em inúmeros exemplos satisfatórios que o jogo didático pode proporcionar ao educando, principalmente no trabalho com a aprendizagem.

A criança habita por natureza um mundo de aprendizagem e descoberta constante, esse universo onde o sonho e as fantasias são realidades, onde elas constroem as mais variadas aventuras, vestindo-se de possibilidades. Ou seja, trata-se de um comportamento próprio de criança, e em si representa a realidade recriada em outras vias.

Para Silva (2020), dentro do convívio escolar o jogo digital pode ser livre ou coordenado, embora possam acontecer de forma interligada. Ela significará livre quando a ação for espontânea sem a intervenção do educador, como por exemplo, nas interações de roda. E compreenderá seu aspecto coordenado, quando o educador atuar como mediador promovendo a integração, participação, conhecimento e envolvimento dos alunos com deficiência intelectual, por exemplo.

No entanto, na transição para primeira série da educação básica, os momentos em que se apresenta são cada vez menores, a escola proclama nesse momento o dever e a seriedade de apresentar-se como local de estudo e não da existência de jogos digitais. Enquanto na Educação especial as atividades são sinônimas de recreação - a ação de brincar, desenhar, ouvir histórias - e as atividades de socialização, lateralidade, consciência corporal estão impregnadas no contexto (Dutra; Machio; Gasarini, 2023).

A aprendizagem tem sido alvo de muitas discussões no mundo atual, isto porque apesar do reconhecimento desse direito cidadão e das muitas medidas que vêm sendo tomadas para garantir-lo, ainda existem elevados índices de evasão e repetência escolar (Ampudia, 2011)

Portanto, construir um espaço, meios e tempo para que os educandos se alfabetizem através de atividades que lhes propiciem diferentes maneiras de alcançar o aprendizado da leitura e escrita é um compromisso, considerando que em nome da educação formal os alunos com deficiência intelectual são monopolizados cada vez mais cedo para atividades pouco criativas e inteligentes no espaço escolar, dificultando-lhes assim, o seu processo de alfabetização (Bittencourt; Albino, 2017).

Ao ponderar a necessidade de uma postura interdisciplinar para entender as causas do não aprendizado da leitura e da escrita, acredita-se que a aprendizagem possa ser construída por meio de atividades que permitam aos alunos compararem e reformular suas hipóteses, desenvolver habilidades e interação social. Uma possibilidade pode ser o uso de atividades como um meio de superação das dificuldades de aprendizagem que possam vir a produzir o fracasso escolar (Carneiro; Costa, 2017).

A aprendizagem na educação especial é uma das fases de iniciação da vida escolar da criança, em que ela ainda está no começo da formação intelectual e pessoal como ser humano na sociedade, e por isso esse início não deve ser caracterizado como mais uma rotina para a sua vida, as salas devem sempre ter novidades, assim será vista com muito entusiasmo pelos estudantes (Galvão Filho, 2016).

Uma aula com características além de atividades de interação, precisa muito mais de uma atitude do educador colaborar com os educandos, trazendo uma mudança cognitiva principalmente afetiva em que o educando interaja de forma significativa na aula. O educador deve aguçar a curiosidade da criança com os desafios do mundo, as viagens pela imaginação o moldar e dar a forma aos diferentes elementos que podem ser transformados em brinquedos (Parreira *et al*, 2018).

A criança desde muito cedo acaba passando por muitas modificações na formação de sua personalidade: convive com outras alunos com deficiência intelectual, membros de sua família, pessoas da sociedade onde está inserida, e quando a criança vai para a escola ela precisa de um professor que sirva de exemplo que a oriente, que possa lhe oferecer uma educação que sustente a necessidade e interesse da criança estimulando as suas atividades e desenvolvimento da criatividade para a construção de sua autonomia, porque a partir do momento que a criança inicia na escola, o professor e entidade que ela está inserida também vão fazer parte de sua vida e de seu cotidiano (Silva, 2016).

Delavy e Silveira (2020) analisam a atividade como aquela que desperta a perfeição da experiência. Os autores explicam que, durante o momento, temos que utilizar a atenção plena. Enquanto estamos participando de uma atividade, não há lugar para qualquer outra coisa além da própria atividade. Se durante a realização da aula o aluno não estiver com a devida atenção, isso mostra que não está sendo para ele, sendo assim ele não irá entender o conteúdo da aula e dessa forma não ocorre à assimilação, e a aula se torna apenas como um jogo digital.

### Considerações Finais

Constatou-se que a aprendizagem é uma consequência da interação professor, aluno e conteúdo. Essa interação é de fundamental importância para o aprendizado, cujo usufruto é essencial para que ele possa estabelecer conexões efetivas no processo de aprendizagem ao longo da vida do aluno. Logo, a validação de todo esse processo ocorre de início no decorrer da educação especial.

Conclui-se ainda que a definição de um currículo é importante na educação especial e que a transversalidade de temas tende a alcançar de modo mais efetivo, os alunos com deficiência intelectual que estão inseridas nesse processo, sendo favorecidas com essa intervenção voltada ao processo de ensino-aprendizagem. A atividade pouco mais interativa torna-se essencial, porque desenvolve na criança a atenção, memorização, imaginação, sendo todos os aspectos básicos para o processo da aprendizagem.

Essa mudança no currículo trazida com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode servir de estímulo para o desenvolvimento da criança onde as atividades em que elas necessitam de atenção e concentração ao participarem, auxiliam no amadurecimento cognitivo.

Baseando-se na importância dessa mudança curricular este trabalho poderá esclarecer dúvidas de como é empregado no cotidiano na educação especial, verificando também se existe nos alunos com deficiência intelectual alguma dificuldade na assimilação da aprendizagem durante o desenvolvimento de alguma atividade.

Nesse contexto, pode se dizer que interação é a palavra-chave no processo de aprendizagem. O aluno precisa de estímulo para aprender, e o exercício com temas transversais trazidos no currículo pode despertar a motivação e interesse destes. Compreendendo que a interação e a dinamicidade possibilitam o desenvolvimento do aluno integralmente na sua subjetividade e não é apenas um instrumento didático facilitador para o aprendizado de conteúdos curriculares. Passa-se a analisar alguns aspectos observados durante o estudo literário destacando o processo de mudança em relação ao comportamento dos alunos com deficiência intelectual quando elas estão brincando, passam a aprender de uma forma mais simples e facilitadora para os educadores.

Portanto os resgates de fatores culturais, também passíveis de inserção no currículo, assumem um papel de grande significado e importância para os alunos com deficiência intelectual da educação especial, visto que proporciona a continuidade de práticas de aprendizagem, cheias de significados para os alunos com deficiência intelectual, contribuindo com que estas não venham a ser esquecidas.

### Referências

- AMPUDIA, R. O que é Deficiência Intelectual. Gestão Escolar. **Revista Nova Escola**. 11 ag. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intelectual> Acesso em: 19 de dez. de 2023.
- BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.12, n. 1, p. 205-214, jan-mar/2017.
- CARNEIRO, R. U. C.; COSTA, M. C. B. Tecnologia e deficiência intelectual: práticas Pedagógicas para inclusão digital. **Revista On Line de Gestão e Política Educacional**, v. 21, out. 2017.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10449>. Acesso em: 19 de dez. de 2023.

DELAVY, R. C; SILVEIRA, S. R. **A Importância dos Jogos Digitais Educacionais na Alfabetização dos Alunos com Deficiência Intelectual.** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Campus Frederico Westphalen, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24231/Delavy\\_Rozeni\\_Centenaro.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24231/Delavy_Rozeni_Centenaro.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 19 de dez. de 2023.

DUTRA, T. C.; MASCHIO, E.; GASPARINI, I. Pensar e Lavar: Processo de desenvolvimento e avaliação de um jogo digital educacional para promover o Pensamento Computacional para crianças neurotípicas e com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 31, p. 659–690, 2023. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/journals/index.php/rbie/article/view/3330>. Acesso em: 6 dez. 2023.

GALVÃO FILHO, T. **Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva.** Curitiba: CRV, 2016, p. 305-321. Disponível em: [www.galvaofilho.net/DI\\_tecnologias.pdf](http://www.galvaofilho.net/DI_tecnologias.pdf). Acesso em: 19 de dez. de 2023.

MORAN, JOSÉ. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. Educação que Desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PARREIRA, F. J.; FALKEMBACH, G. A. M.; SILVEIRA S. R. **Construção de Jogos Educacionais Digitais e Objetos de Aprendizagem:** Um estudo de caso empregando Adobe Flash, HTML 5, CSS, JavaScript e Ardora. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2018.

SILVA, C. M. **Alfabetização e Deficiência Intelectual:** Uma Estratégia diferenciada. Gestão Escolar, 2016. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/julho\\_2016/dee\\_anexo3.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo3.pdf). Acesso em: 19 de dez. de 2023.

SILVA, S. dos S. V. A da. **As concepções de professores sobre o uso de jogos digitais com alunos com deficiência intelectual.** IFQ - Instituto de Física e Química. 20-Mar-2020.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

## CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL LEVE

**Maria de Jesus Xavier dos Santos Farias<sup>7</sup>**

### Resumo

O objetivo desse artigo é promover uma discussão teórica acerca do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) na alfabetização do aluno com deficiência intelectual leve. Isto é particularmente importante, pois, muitas vezes, eles apresentam dificuldades em se expressar de forma oral ou escrita. A fundamentação teórica está alojada no campo dos estudos sobre Educação Especial e Inclusiva, com foco no DUA. A metodologia é do tipo bibliográfico, pois lançamos mão de diferentes autores na tentativa de complexificar o objeto de análise. O trabalho reforça a importância dos professores conhecerem bem seus alunos, suas preferências e interesses. Isso possibilita a personalização das atividades, tornando-as mais significativas e relevantes para cada aluno. É possível, por exemplo, integrar temas que interessem os alunos à prática de leitura e escrita, criando um contexto que estimule a motivação intrínseca para aprender. Essa prática é essencial, uma vez que a motivação é um motor estrutural para o aprendizado, especialmente para alunos que podem se sentir desmotivados ou alienados em situações de aprendizagem convencionais.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Inclusiva. Estratégias de Aprendizagem.

### Abstract

The objective of this article is to promote a theoretical discussion about Universal Design for Learning (UDL) in the literacy of students with mild intellectual disabilities. This is particularly important because they often have difficulty expressing themselves orally or in writing. The theoretical basis is in the field of studies on Special and Inclusive Education, with a focus on UDL. The methodology is bibliographic, as we use different authors to complexify the object of analysis. The work reinforces the importance of teachers knowing their students well, their preferences and interests. This allows for the personalization of activities, making them more meaningful and relevant for each student. It is possible, for example, to integrate topics that interest students into reading and writing practices, creating a context that stimulates intrinsic motivation to learn. This practice is essential, since motivation is a structural driver for learning, especially for students who may feel unmotivated or alienated in conventional learning situations.

**Keywords:** Special Education. Inclusive Education. Learning Strategies.

### Introdução

A educação inclusiva é um tópico central nas discussões contemporâneas sobre pedagogia e práticas educacionais, especialmente quando se trata de alunos com necessidades especiais. No contexto brasileiro, a inclusão de alunos com deficiência intelectual leve nas salas de aula comuns representa um desafio significativo, que demanda novas abordagens e metodologias de ensino. Nesse cenário, o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) surge como uma proposta que pode revolucionar a forma como a alfabetização é abordada para esses estudantes, promovendo a equidade e favorecendo o aprendizado significativo (Mainardes; Casagrande 2022).

O DUA é um princípio de design instrucional que busca maximizar as oportunidades de aprendizado para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades. Fundamentado nas teorias da Neurociência e da Psicologia do Aprendizado, o DUA propõe três princípios principais: i) a múltipla representação de conteúdos; ii) a ação e expressão variadas; e iii) o engajamento diversificado. Essa abordagem se mostra particularmente eficaz para alunos com

<sup>7</sup> Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PROFEI-UNIFESSPA).

deficiência intelectual leve, uma vez que reconhece e valoriza as diferenças individuais no processo de aprendizagem (Costa 2018).

A princípio, a aplicação do DUA na alfabetização de alunos com deficiência intelectual leve favorece a criação de múltiplas representações do conhecimento. É essencial que os educadores ofereçam os conteúdos de forma diversificada, utilizando recursos visuais, auditivos e táteis. Por exemplo, ao abordar o alfabeto, o professor pode utilizar cartões com letras, vídeos animados, músicas, e atividades que envolvam a escrita e a manipulação de objetos. Essa pluralidade de recursos permite que os alunos acessem o conteúdo de diferentes maneiras, facilitando a compreensão e a retenção da informação. Para os alunos com deficiência intelectual leve, isso representa uma oportunidade de encontro com o currículo de forma personalizada, onde suas particularidades são levadas em conta (Bittencourt, 2023).

Além disso, a formação continuada dos educadores é um aspecto vital para a implementação eficaz do DUA na alfabetização de alunos com deficiência intelectual leve. Os professores precisam ser capacitados para reconhecer e lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, além de se familiarizarem com as teorias e práticas do DUA. Programas de formação que enfatizam práticas pedagógicas inclusivas, bem como a utilização de tecnologias assistivas, podem equipar os educadores com as ferramentas necessárias para atender às demandas de todos os alunos. A colaboração entre educadores, psicólogos e famílias também é importante para criar um ambiente que favoreça o aprendizado e a inclusão (Costa, 2023).

Vale ressaltar que, ao promover o DUA na alfabetização de alunos com deficiência intelectual leve, não se está apenas favorecendo o aprendizado desses alunos, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A inclusão escolar é um direito de todos os alunos, e a possibilidade de aprender em um ambiente que respeite suas singularidades e promova suas capacidades é fundamental para o desenvolvimento de sua identidade e autoestima (Da Silva Santos; Rodrigues Leite, 2024).

O DUA apresenta-se como uma abordagem inovadora e eficaz para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual leve. Através de suas diretrizes, é possível oferecer um ensino que respeite as diferenças, valorize as individualidades e promova um aprendizado significativo. A implementação do DUA demanda esforço, formação e compromisso, mas os benefícios a longo prazo, tanto para os alunos quanto para a sociedade, são inegáveis. A educação inclusiva deve ser um objetivo comum, e o DUA fornece as ferramentas necessárias para alcançá-lo de forma eficaz e justa (Sousa Neta, 2024).

## **O Desenho Universal para Aprendizagem e a sua Contribuição à Efetivação da Inclusão Escolar**

O conceito de DUA tem se estabelecido como uma abordagem fundamental no campo da educação inclusiva, promovendo a ideia de que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, devem ter acesso a ambientes de aprendizado que favoreçam o seu desenvolvimento pleno. O DUA se baseia nos princípios da diversidade e da personalização do aprendizado, propondo estratégias que buscam atender a variedade de modos pelos quais os alunos se envolvem com o conhecimento e demonstram sua compreensão (Bobbio Pontara; Costa Amaral, 2024).

Os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem são fundamentados em três pilares principais: a representação, a expressão e o engajamento. O primeiro pilar, a representação, refere-se à multiplicidade de formas pelas quais a informação pode ser apresentada aos alunos. Isso implica que, ao invés de se limitar a um único formato de ensino, os educadores devem explorar diferentes recursos, como vídeos, imagens, textos, e manifestações artísticas. Essa diversidade auxilia não apenas na compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes, mas também respeita as singularidades de cada um, tornando o aprendizado mais acessível (Almeida et al., 2024).

O segundo pilar do DUA, a expressão, destaca a importância de oferecer variadas formas para que os alunos possam demonstrar o que aprenderam. Este aspecto é crucial, especialmente em contextos inclusivos, pois reconhece que os estudantes podem ter diferentes modos de expressão. Ao permitir que um aluno escolha como apresentar seu conhecimento, o educador valida a individualidade do aluno e, principalmente, promove um ambiente de aprendizado mais motivador e significativo (Bacelar; Cruz 2023).

O engajamento aborda a necessidade de incentivar os alunos a se envolverem ativamente no processo de aprendizado. Isso pode ser feito através da escolha de temas relevantes, da utilização de tecnologias interativas, e da promoção de um ambiente colaborativo. O engajamento é um fator crucial no aprendizado efetivo, pois quando os alunos se sentem motivados e valorizados, tendem a desenvolver uma maior autoestima e um interesse contínuo pelo conhecimento (Braga Júnior et al., 2018).

A adoção do DUA nas escolas não apenas atende às normas legais de inclusão, mas também promove uma cultura escolar que valoriza a diversidade. A educação inclusiva, fundamentada no DUA, contribui para a formação de um ambiente escolar mais justo e igualitário, onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender e progredir em suas habilidades. Além disso, a implementação desse modelo permite a construção de relações interativas e respeitosas entre os alunos, favorecendo a empatia e a solidariedade, valores essenciais na formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade (Barbosa, 2020).

Entretanto, a efetivação do DUA enfrenta desafios significativos. Um dos grandes obstáculos é a falta de formação contínua e adequada para os educadores. Muitas vezes, os professores não se sentem preparados para implementar as diretrizes do DUA em suas práticas pedagógicas, o que limita a eficácia dessa abordagem. Essa lacuna na formação pode gerar resistência à mudança e perpetuar práticas tradicionais de ensino, que não atendem à diversidade presente nas salas de aula (Papim, 2024).

Outro desafio importante é a escassez de recursos materiais e tecnológicos nas escolas. Embora o DUA defende a utilização de diversos recursos educativos, a realidade de muitas instituições de ensino, especialmente em regiões mais carentes, é marcada pela falta de infraestrutura e de materiais adequados que possibilitem a implementação eficaz do ensino inclusivo. Essa realidade gera uma disparidade significativa na qualidade do ensino oferecido, o que fere o princípio da equidade (Silva, 2024).

A resistência cultural à inclusão também se mostra como um entrave à implementação do DUA. Muitas vezes, tanto a comunidade escolar quanto as famílias têm visões preconceituosas e limitadas sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais. Para superar essa resistência, é fundamental promover uma sensibilização e um trabalho contínuo com todos os envolvidos no processo educativo, de modo a reforçar a ideia de que a diversidade enriquece o ambiente escolar e o torna mais democrático (De Oliveira et al., 2024).

Em síntese, o DUA surge como uma ferramenta poderosa na luta pela inclusão escolar, promovendo um ensino que se adapta às necessidades de todos os alunos. Seus princípios de representação, expressão e engajamento oferecem uma base sólida para criar práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada estudante. Contudo, para que o DUA seja plenamente efetivo, é imprescindível que haja investimento na formação dos educadores, na melhoria da infraestrutura escolar e na promoção de uma cultura de inclusão. Somente assim conseguiremos transformar nossas escolas em lugares verdadeiramente inclusivos, onde cada aluno tenha a oportunidade de aprender de forma significativa e tornar-se um cidadão ativo e consciente (Barros; Silva 2017).

## O DUA e os Desafios para a Inclusão Escolar no Brasil

A inclusão escolar no Brasil, um direito previsto na Constituição e em diversas legislações específicas, enfrenta uma série de desafios que perpassam as esferas pedagógica, estrutural e social. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma proposta inovadora e fundamental para promover um ambiente educacional que atenda à diversidade dos estudantes, proporcionando a todos as mesmas oportunidades de aprendizado (Costa, 2023).

A inclusão escolar refere-se à prática de garantir que todos os alunos, independentemente de suas capacidades físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, tenham acesso à educação de qualidade em ambientes regulares. No Brasil, essa prática é sustentada por uma série de leis e políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, a realidade das salas de aula ainda apresenta um panorama de desafios (De Oliveira et al., 2024).

Entre os principais obstáculos para a inclusão, podemos destacar a falta de formação adequada para os educadores, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente em suas turmas. Além disso, a ausência de infraestrutura adequada nas escolas, como adaptações físicas e recursos pedagógicos acessíveis, limita o acesso dos alunos com deficiência. Ademais, o preconceito e a falta de sensibilização da comunidade escolar em relação às questões da inclusão frequentemente perpetuam um ambiente hostil e excluente (Da Silva Santos; Rodrigues Leite, 2024).

O DUA é uma abordagem pedagogicamente inclusiva que visa criar currículos e práticas de ensino capazes de atender às necessidades de todos os alunos. Desenvolvido a partir da neurociência e das teorias de aprendizado, o DUA propõe três princípios fundamentais: a oferta de múltiplas formas de engajamento, a representação e a expressão. Esses princípios devem guiar os educadores na elaboração de atividades que respeitem as singularidades dos alunos, promovendo um ensino que valorize suas individualidades (Barros; Silva, 2017).

O primeiro princípio, o engajamento, sugere que os educadores ofereçam diferentes motivações para que todos os alunos se sintam envolvidos no processo de aprendizagem. Isso pode ser feito por meio de opções de atividades que considerem os interesses e as experiências de vida dos alunos. O segundo princípio, a representação, ressalta a importância de apresentar o conteúdo de diversas formas, seja através de vídeos, textos, imagens ou atividades práticas, de modo a atender aos diferentes estilos de aprendizagem. O terceiro princípio, a expressão, propõe que os alunos possam demonstrar seu aprendizado de formas variadas, fortalecendo seu protagonismo no processo educativo (Sousa Neta, 2024).

A implementação do DUA no Brasil enfrenta barreiras que vão além da esfera pedagógica. A falta de recursos materiais e financeiros, aliada ao déficit de formação continuada para professores, complica a incorporação desta metodologia nas escolas. Dessa forma, é imprescindível que gestores educacionais e formuladores de políticas entendam a urgência de investir em capacitação docente e na criação de um ambiente escolar que fomente a inclusão (Paixão et al., 2020).

Além disso, promover uma cultura escolar inclusiva demanda um esforço coletivo que envolva não somente os professores, mas também os gestores, alunos e suas famílias. A sensibilização para a diversidade e o respeito ao outro são fundamentais para a construção de um ambiente que acolha e valorize todas as formas de ser e aprender. Para tanto, é necessário desenvolver programas de formação que abordem temas como diversidade, inclusão, ética e cidadania, promovendo uma educação crítica e reflexiva (Bacelar; Cruz, 2023).

As políticas públicas desempenham um papel central na promoção da inclusão escolar. O fortalecimento de programas que promovam a formação de professores, a construção de escolas acessíveis e a disponibilização de materiais didáticos adaptados são medidas que devem ser priorizadas. Nesse sentido, a articulação entre as esferas federal, estadual e municipal é essencial para garantir que os recursos sejam efetivamente utilizados em favor da inclusão (Bittencourt, 2023).

É crucial que as legislações existentes sejam acompanhadas por ações concretas que impactem a realidade das escolas. A avaliação sistemática das políticas de inclusão deve ser um processo contínuo, permitindo ajustes e melhorias a partir da realidade vivenciada nas escolas. Dessa forma, será possível garantir que o DUA e outras propostas inclusivas não apenas existam no papel, mas se tornem práticas pedagógicas efetivas (Braga Júnior et al., 2018).

A inclusão escolar no Brasil é um desafio complexo e multifacetado que requer um olhar crítico e uma abordagem integrada. O DUA oferece uma oportunidade valiosa para que educadores possam repensar suas práticas, promovendo um ambiente que respeite e valorize a diversidade. No entanto, para que isso se torne uma realidade, é imprescindível que haja investimentos robustos em formação de professores, infraestrutura escolar, recursos pedagógicos e, acima de tudo, na sensibilização da comunidade para a importância da inclusão (Sousa Neta, 2024).

Somente por meio de um esforço coletivo que envolva todos os atores sociais será possível avançar em direção a uma educação mais justa e igualitária, onde cada aluno, independentemente de suas particularidades, possa realmente aprender e se desenvolver plenamente. A inclusão escolar é um reflexo da postura da sociedade em relação à diversidade e, portanto, merece ser tratada com seriedade e comprometimento por parte de todos os envolvidos no processo educativo (Papim, 2024).

### **Considerações Finais**

A inclusão escolar é um princípio educacional que visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e necessidades. Em particular, a questão do aluno com deficiência intelectual leve demanda uma abordagem educativa que promova não apenas a sua inserção no ambiente escolar, mas também o desenvolvimento de habilidades e competências que o permitam interagir de maneira plena no contexto social. Nesse cenário, o DUA emerge como uma estratégia pedagógica fundamental para a efetivação da inclusão escolar.

Ao implementar o DUA na prática educacional, é imprescindível que os educadores estejam cientes das nuances que envolvem o ensino de alunos com deficiência intelectual leve. A formação continuada de professores, pautada na compreensão das metodologias inclusivas, é um aspecto que não pode ser negligenciado. Profissionais bem-preparados não apenas aplicam as estratégias do DUA, mas também se tornam agentes de mudança, desafiando preconceitos e promovendo uma cultura escolar que valorize a diversidade.

Além disso, a parceria com famílias e comunidades é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. A colaboração entre escola e família pode contribuir para a construção de um suporte emocional que favoreça a aprendizagem. Envolver a família no processo educacional do aluno com deficiência intelectual leve por meio de encontros, workshops e discussões também é uma estratégia que amplia as possibilidades de aprendizagem e inclusão.

O DUA representa uma abordagem significativa para a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual leve. Ao proporcionar múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, o DUA não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos. A promoção de um ambiente inclusivo requer a ação conjunta de toda a comunidade escolar, destacando a importância de uma formação contínua e da valorização da diversidade. Nesse contexto, a inclusão escolar não deve ser vista apenas como uma

obrigação legal, mas como uma oportunidade de transformação social, capaz de beneficiar toda a sociedade.

### Referências

- ALMEIDA, Q. S. L.; OLIVEIRA, V. S. de; CRUZ, L. M. Transtorno do espectro autista e as estratégias pedagógicas para assegurar a inclusão: um estudo das produções científicas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 1-24, 2024.
- BACELAR; L. M.; CRUZ, L. M. Trajetória autoformativa na atuação pedagógica como coensino de uma criança autista. In.: FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D.; FERRAZ, R. de C. S. N. F. (orgs.). **Inclusão e diversidade: relações dialógicas nas práticas de ensino e pesquisa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 41-64.
- BARBOSA, A. J. C. **Estratégias de ensino na promoção à saúde da criança e adolescente autista: revisão integrativa de literatura**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.
- BARROS, M. C. G. N.; SILVA, C. S. A inclusão escolar do idoso no programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA no IFSP. In.: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (org.) **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. Teresina: EDUFPI, v.2. 2017, p. 21-34.
- BITTENCOURT, A. L. **Crianças com TEA lidando com a pandemia, no colégio Pedro II: mitos, verdades e a percepção de responsáveis à luz da teoria da autopoiese**. 2023. 186 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, 2023.
- BOBBIO PONTARA, A.; COSTA AMARAL, C. L. Avaliação e educação especial inclusiva: relato de experiência sobre dois estudantes do ensino médio. **Educação, Escola & Sociedade**, Montes Claros, v. 19, n. 21, p. 1-15, 2024.
- BRAGA JÚNIOR, F. V. B.; BEDAQUE, S. A. de P. **Atendimento educacional especializado para o estudante com transtorno do espectro autista**. Mossoró: Ed. UFERSA, 2018.
- COSTA, E. L. da. **Desenho universal para a aprendizagem no ensino de ciências**: estratégias para o estudo do sistema digestório. 340 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2018.
- COSTA, R. A. da. **A prática pedagógica no ensino da matemática para inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas classes regulares de uma escola pública de Curitiba/PR**. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023.
- DA SILVA SANTOS, M. G.; RODRIGUES LEITE, C. O currículo pedagógico diante o desenho universal para aprendizagem (DUA) à uma educação inclusiva: em frente aos desafios e limitações para implementação no Brasil. **Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 7, 2024.
- DE OLIVEIRA, V. M. et al. Processo ensino aprendizagem inclusivo do universitário com deficiência intelectual. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 932-960, 2024.
- MAINARDES, J.; CASAGRANDE, R. de C. O desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar sisyphus. **Journal of education**, v. 10, núm. 3, Novembro - Fevereiro, pp. 102-115, 2022.
- LUSTOSA, A. V. M. F. Práticas docentes inclusivas para alunos com deficiência intelectual em contextos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 27, n. 3, p. 198-225, 2020.
- PAPIM, A. A. P. **Ensinar e aprender, interatuando: o reconhecimento de uma trajetória formativa no projeto de alfabetização de crianças com deficiência intelectual**. 2024. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024.
- PINTO, L. L. A. **Produção textual: caminhos do ensino bilíngue para o estudante surdo**. 2024. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.
- SILVA, A. W. da. **Entre saberes docentes e práticas pedagógicas: um processo formativo sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual**. 2024. 341f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.
- SOUZA NETA, F. de. **A insubordinação criativa e o desenho universal pedagógico: reflexões sobre as práticas docentes dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2024. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

Enviado em 30/04/2025  
Avaliado em 15/06/2025

## CREENÇAS DE ALUNOS EGESSOS ACERCA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Maria Monalisa da Silva<sup>8</sup>  
Joseane de Souza Oliveira<sup>9</sup>

### Resumo

O presente artigo investiga as crenças de egressos do curso de Letras Língua Inglesa de uma universidade pública no interior do Rio Grande do Norte, com foco na relação entre essas crenças e a formação docente. A partir de dados coletados por meio de questionário com perguntas abertas, foram analisadas as crenças acerca do ensino e aprendizagem da língua inglesa. O estudo fundamenta-se em autores como Barcelos (2001;2004;2006), Pajares (1992), Almeida Filho (1993) e Leffa (1999), cujas contribuições enriquecem a discussão teórica sobre crenças e formação docente. Os resultados revelam a necessidade de repensar a estrutura curricular, ampliando o contato prático com a língua.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa; Crenças; Ensino.

### Abstract

This article investigates the beliefs of graduates from the English Language Teaching program at a public university in the interior of Rio Grande do Norte, focusing on the relationship between these beliefs and teacher education. Based on data collected through a questionnaire with open-ended questions, the study analyzes perceptions regarding the teaching and learning of the English language. The research is grounded in theorists such as Barcelos (2001, 2004, 2006), Pajares (1992), Almeida Filho (1993), and Leffa (1999), whose contributions enrich the theoretical discussion on beliefs and teacher education. The results highlight the need to rethink the curriculum structure, emphasizing greater practical engagement with the language.

**Key-words:** English Language; Beliefs; Teaching.

### Considerações iniciais

O crescente interesse pelas crenças no ensino e aprendizagem de línguas, observado tanto no Brasil quanto em outros contextos (SILVA, 2005), evidencia a importância de compreender como essas concepções, formadas ao longo da trajetória acadêmica, influenciam práticas pedagógicas, atitudes e expectativas. Assim sendo, refletir criticamente sobre essas crenças é fundamental, uma vez que elas podem perpetuar visões equivocadas sobre o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira.

Dessa forma, o presente artigo teve como objetivo investigar as crenças de ensino e aprendizagem de alunos egressos do curso de Letras – Língua Inglesa de uma universidade pública localizada no interior do Rio Grande do Norte. Como objetivos específicos, apontamos: a) identificar as principais crenças de ensino e aprendizagem; b) refletir sobre as possíveis origens dessas crenças; c) propor sugestões que possam contribuir com a formação de professores de Língua Inglesa. Nesse contexto, estabelecemos o seguinte questionamento para nortear o presente estudo: Quais são as principais crenças que os alunos egressos possuem acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa na Universidade?

<sup>8</sup> Licenciada em Letras - Língua Inglesa pela Universidade do Rio Grande do Norte - UERN.

<sup>9</sup> Pesquisadora/bolsista da Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte(FAPERN). Mestra em Ensino (POSENSINO). Licenciada em Letras - Inglês (UFERSA).

Estudos como os de Barcelos (2001; 2004; 2006), Pajares (1992), Almeida Filho (1993) e Leffa (1999) sustentam teoricamente a discussão feita nesta pesquisa, destacando o papel das crenças na construção da identidade docente e na prática pedagógica. Esses autores argumentam que as concepções formadas ao longo da trajetória de formação inicial e da experiência pessoal dos professores influenciam diretamente suas decisões em sala de aula, a seleção de métodos de ensino e as formas de interação com os alunos. Nesse sentido, compreender o universo de crenças dos futuros docentes torna-se essencial para promover uma formação crítica e reflexiva, capaz de romper com modelos tradicionais e favorecer práticas mais conscientes e eficazes no ensino de línguas.

A escolha por investigar esse tema surgiu de algumas inquietações da autora e pesquisadora deste estudo na perspectiva de tentar compreender as crenças dos egressos e como esse entendimento pode contribuir significativamente para o aprimoramento da formação inicial de professores, revelando aspectos que nem sempre são contemplados nos currículos acadêmicos. Em vista disso, é imperativo ressaltar que as experiências anteriores sejam escolares, familiares ou institucionais atuam como elementos formadores dessas crenças, muitas vezes reforçando visões limitadas ou desatualizadas sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Com base nesse cenário, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter exploratório, com o intuito de interpretar os significados que os participantes atribuem às suas vivências, conforme defendem Paiva (2019) e Flick (2007). A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com perguntas abertas, aplicado com egressos do curso de Licenciatura em Letras-Inglês, semestre 2024.1, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), campus Pau dos Ferros. Os participantes têm entre 19 e 28 anos e residem em municípios situados nas proximidades da instituição.

A análise dos dados buscou evidenciar as crenças mais recorrentes e suas possíveis origens, com vistas a propor reflexões e sugestões que possam contribuir para uma formação docente mais crítica e efetiva. A pesquisa foi organizada em três etapas: aplicação de um questionário elaborado pela autora e pesquisadora via Google Forms, envio para seis participantes com prazo de cinco dias para resposta e, por fim, análise dos dados. As questões dissertativas e abertas buscavam captar crenças sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. Para preservar o anonimato, foram usados nomes fictícios, e as respostas foram categorizadas conforme as principais variáveis identificadas.

Além desta introdução, o atual estudo estrutura-se ainda em mais quatro seções: a primeira, Ensino de Língua Inglesa no Contexto Brasileiro, discute as particularidades desse ensino no país; a segunda, Crenças e Aglomerados de Crenças, aborda concepções e influências que permeiam o processo de ensino e aprendizagem; a terceira, Análise e discussão dos resultados, interpreta os dados coletados à luz do referencial teórico; e por fim, a seção de considerações finais retoma os achados da pesquisa e responde aos objetivos propostos.

### **O ensino de língua inglesa no contexto brasileiro**

Nos últimos anos, a língua inglesa tem sido amplamente reconhecida como essencial, devido à globalização, que fortalece seu papel em trocas comerciais, comunicação e inovação (Crystal, 2003). Sua importância vai além das esferas econômicas, impactando também a cultura e a educação. Graddol (2006) destaca que a expansão do inglês é um fenômeno social e cultural, com repercussões no ensino e aprendizagem em várias partes do mundo.

Nesse contexto, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua atualização em 2018, introduziu o ensino da língua inglesa como Língua Franca, visando afastar-se de padrões tradicionais ligados a países dominantes. No entanto, essa abordagem precisa ser questionada à luz das diversas realidades educacionais brasileiras. A globalização pode enfraquecer identidades culturais, e, portanto, é fundamental refletir criticamente sobre a educação decolonial e as práticas pedagógicas (Rajagopalan, 2005).

O referido documento propõe um ensino mais intercultural, reconhecendo e respeitando as diferenças culturais. O ensino de inglês é orientado de forma que não se limite ao padrão de países nativos, promovendo uma educação mais inclusiva e focada na formação de cidadãos críticos e preparados para um mundo globalizado (Brasil, 2017). A valorização da diversidade cultural e a promoção de habilidades linguísticas são essenciais para a formação de uma educação de qualidade, que refletia a realidade multicultural e plural do Brasil.

A BNCC recomenda ainda que o ensino de língua inglesa supere a aprendizagem de estruturas linguísticas, incentivando também o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural. O propósito central é formar indivíduos críticos, aptos a compreender e interagir em um mundo cada vez mais multicultural e globalizado.

Isto dito, torna-se essencial uma reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica, considerando uma abordagem mais inclusiva e diversa para o ensino da língua inglesa. A concepção de linguagem proposta pela BNCC rompe com modelos tradicionais e rígidos, destacando a importância de práticas mais flexíveis e abertas à pluralidade. Assim, é fundamental que os docentes reconheçam que não existe uma única forma de ensinar, e que metodologias inflexíveis e excludentes devem ser superadas.

Apesar dos desafios, a BNCC representa uma oportunidade relevante de repensar o processo de ensino e aprendizagem por meio da ressignificação do ato de ensinar línguas, incentivando uma postura crítica diante de práticas enraizadas em métodos tradicionais.

Dessa forma, a educação se afirma como um meio potente de transformação social, capaz de enfrentar desigualdades e injustiças ainda presentes. Ao incorporarmos essas reflexões, ampliamos o papel da educação como aliada na construção de uma sociedade mais consciente, crítica e justa, em que todos possam se desenvolver de forma plena.

Ao repensar a prática pedagógica, é fundamental adotar uma postura que se distancie de métodos inflexíveis e excludentes, abraçando uma abordagem mais inclusiva e reflexiva, como sugerido pela BNCC. Esse movimento pode ser um aliado no combate às desigualdades e na construção de uma sociedade mais justa, onde todos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente.

### **Crenças e aglomerados de crenças**

A discussão sobre crenças não é exclusiva de estudos recentes, tampouco restrita à Linguística Aplicada, sendo amplamente abordada por diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia, filosofia, psicologia, antropologia e educação. No contexto do ensino, especialmente de línguas, destaca-se o conceito de aglomerados de crenças, que compreende as crenças como elementos interdependentes, organizados em sistemas coesos que influenciam diretamente a prática profissional.

Desse modo, Pagano (2000) argumenta que esses sistemas são compostos por crenças interligadas, com intensidades e relevâncias variadas. Algumas exercem influência direta sobre o fazer pedagógico, enquanto outras, embora menos evidentes, ainda impactam as decisões docentes. Tais agrupamentos não são estáticos e podem sofrer alterações ao longo do tempo.

Nesse sentido, Mastrella (2002) aponta que os aglomerados de crenças podem ser ressignificados conforme o professor vivencia novas experiências e amplia seu repertório teórico-metodológico. A prática reflexiva, aliada ao contato com diferentes abordagens educacionais, contribui para a reestruturação desses sistemas, o que pode levar a mudanças significativas na

condução das práticas pedagógicas. A autora também destaca o papel determinante dos fatores institucionais, culturais e sociais na construção e sustentação dessas crenças.

Perina (2003), por sua vez, investiga como as crenças dos professores de línguas estrangeiras, frequentemente formadas a partir de suas experiências como aprendizes, moldam suas abordagens metodológicas e a forma como se comunicam com seus alunos. O reconhecimento desses sistemas auxilia o docente a compreender os elementos que orientam sua prática, o que pode promover um ensino mais consciente e eficaz.

Seguindo essa lógica, Félix (1999) reforça a necessidade de os professores desenvolverem uma consciência crítica sobre suas próprias crenças e seus respectivos aglomerados, pois isso impacta diretamente na qualidade do ensino. Para tanto, é fundamental investir em processos formativos contínuos, que possibilitem o questionamento e a reconstrução dessas convicções, a fim de torná-las mais alinhadas às necessidades dos estudantes e às exigências contemporâneas da educação.

Pesquisadores como Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007) destacam que as crenças são construções dinâmicas, contextuais e socialmente mediadas, sendo moldadas pelas experiências individuais de professores e alunos. Essas concepções influenciam não apenas as percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também as decisões tomadas em sala de aula. Barcelos (2004) afirma que as crenças não são apenas cognitivas, mas também sociais, intuitivas e, muitas vezes, implícitas.

Nessa perspectiva, estudos apontam que as crenças podem ser reestruturadas a partir de novas vivências, reflexões e interações (Mestrella, 2002; Silva, 2005; Lima, 2005). Nespor (1987), por exemplo, argumenta que a mudança de crenças requer a existência de alternativas significativas e um processo reflexivo por parte do indivíduo.

Assim sendo, Barcelos e Kalaja (2003) reforçam a natureza mutável das crenças, salientando que, por estarem inseridas em contextos específicos, transformam-se por meio da interação social. Quanto mais centrais forem essas crenças no sistema de um indivíduo, mais resistente será sua mudança (Barcelos, 2007).

Com isso, é fundamental compreender que as crenças são elementos constituintes da prática docente e discente, sendo moldadas pelas experiências, contextos e interações. Sua investigação, portanto, torna-se essencial para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas em contextos reais e situados.

## Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, apresentamos a análise das crenças dos participantes com base em seis questões que exploram suas experiências no ensino e aprendizagem da língua inglesa ao longo da graduação, desde o início até a conclusão do curso. As respostas foram transcritas fielmente, preservando a autenticidade dos relatos e respeitando a identidade de cada participante.

Todavia, antes de prosseguirmos, faz-se necessário destacar que por conta do limite de páginas deste trabalho, analisamos três das seis questões de pesquisa aplicadas com os participantes da pesquisa. A escolha dessas questões foi baseada na relevância e na profundidade das respostas obtidas, priorizando aquelas que melhor evidenciaram as crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua inglesa. As demais respostas, embora igualmente importantes, foram organizadas em uma tabela anexa para consulta e possível aprofundamento em estudos futuros.

Quadro 1 – Relatos dos participantes

PERGUNTAS	MILENA	CECÍLIA	GABRIEL	VICTOR
1. Quais eram suas expectativas com relação ao curso de Letras-Inglês quando ingressou na Universidade?	Entrei com muitas expectativas, de aprender a língua, de saber se iria gostar da profissão que até então, não tinha pensado ainda, como iria ser no modo virtual, e também quando voltasse para o presencial, e se iria conseguir concluir	Nenhuma expectativa, esse curso não era nem a minha terceira opção de curso, mas acabei me encontrando durante a graduação, hoje não me vejo seguindo outra profissão.	Ter uma grade curricular com bastante inglês, me permitindo me tornar um fluente melhor, conseguir superar a meu medo de falar em público e aulas que me transformassem em um professor bom.	Minhas expectativas ao ingressar no curso de Letras - Inglês foram aprimorar minhas habilidades no idioma e me capacitar para atuar profissionalmente na área, seja no ensino ou em outros campos que demandem uma sólida formação linguística.
2. Quais das suas expectativas foram atingidas?	A maioria, foi bom aprender a língua, aprender a ensinar, as diferentes metodologias, e principalmente na hora em que tive o primeiro contato com a sala de aula.	Como entrei no curso sem expectativa alguma, posso dizer que 80% da que foi gerada durante a graduação foi atingida.	O medo de falar em público sumiu e terminei um curso um pouco mais confiante de que conseguiria um professor.	Embora eu não tenha percebido um grande aprofundamento no idioma durante o curso, consegui alcançar uma de minhas expectativas ao atuar como professora de inglês por um ano, o que me permitiu desenvolver habilidades práticas na área.
3. Quais das suas expectativas não foram atingidas?	Não consegui me empenhar muito nas disciplinas remotas durante o período da pandemia, isso prejudicou um pouco algumas seguintes.	O curso poderia ter mais vivências em sala de aula além das disciplinas de estágios.	Em questão a grade curricular, senti que algumas matérias não acrescentavam muito para o aluno, e que poderiam ser trocadas.	As expectativas que não foram atendidas estão relacionadas ao aprofundamento do idioma. Ainda não alcancei a fluência desejada, especialmente em compreensão auditiva (listening), e sinto que minha interação oral poderia ser mais desenvolvida. No entanto, tenho um bom domínio em leitura, escrita e fala.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise das respostas dos participantes acerca das suas expectativas em relação ao curso de Letras-Inglês revelou informações importantes relacionadas às crenças e experiências ao longo da formação desses alunos. Na pergunta 1, podemos perceber que as respostas indicam as expectativas iniciais, como “aprender a língua”, citada por Milena, evidenciam um desejo comum de desenvolver a proficiência em inglês, o que, segundo Barcelos (2001), está ligado a experiências anteriores que moldam e transformam as crenças ao longo do tempo. Além disso, a centralidade atribuída à aprendizagem da língua sugere que, para esses alunos, a competência linguística era vista não apenas como um requisito acadêmico, mas também como um elemento fundamental para sua futura atuação profissional. Assim, percebe-se que as crenças iniciais, ainda que aparentemente simples, carregam significados profundos sobre o papel do curso na formação docente e na constituição de identidades profissionais.

No que tange à pergunta 2, quanto às expectativas atendidas, os discentes destacam avanços em metodologias de ensino e superação de desafios pessoais, como o medo de falar em público (Gabriel), embora ressaltem lacunas no aprofundamento linguístico, especialmente na fluência e compreensão auditiva — o que confirma a ideia de Mastrella (2002) sobre a transformação das crenças com novas vivências. Esses relatos indicam que, embora o curso tenha promovido ganhos significativos na formação didático-pedagógica, a experiência prática com a língua ainda se mostrou insuficiente para atender plenamente às necessidades percebidas pelos estudantes. Tal constatação reforça a importância de uma formação que articule teoria e prática de maneira mais equilibrada, ampliando as oportunidades de imersão e uso ativo do idioma durante a graduação.

Com relação à pergunta 3, acerca das expectativas não atendidas, aponta-se a falta de vivências práticas além do estágio obrigatório (Cecília) e o impacto negativo do ensino remoto no período pandêmico (2020-2021), como observado por Victor. Tais aspectos dialogam com Cordeiro (2020), ao afirmar que ensinar e aprender em tempos de isolamento social foi um grande desafio. É destacado nas respostas que a limitação das práticas presenciais e a adaptação forçada a ambientes virtuais fragilizaram a construção de competências essenciais para o exercício da docência, especialmente no que diz respeito ao uso ativo da língua inglesa em contextos reais. Assim, percebe-se que a ausência de experiências práticas diversificadas compromete não apenas o desenvolvimento linguístico dos estudantes, mas também sua autoconfiança e preparo para atuar profissionalmente em situações autênticas de comunicação.

Dessa forma, percebe-se que as crenças dos alunos egressos da Licenciatura em língua inglesa refletem expectativas, experiências e anseios que apontam para a necessidade de aprimoramento nos currículos dos cursos de formação docente, sobretudo no que tange à prática de língua. Como destaca Barcelos (2001), crenças são ideias e pressupostos reformulados pelas experiências vividas. Assim, é possível sugerir a atualização e/ou melhoria do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos de licenciatura, com ênfase em imersões linguísticas, parcerias internacionais, eventos em língua inglesa e ampliação da regência, tornando a formação mais eficaz e conectada às demandas atuais do ensino de línguas.

### **Considerações finais**

O presente estudo teve como foco investigar as crenças de alunos egressos do curso de Letras-Inglês de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Norte. Os objetivos incluíram identificar as crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem, refletir sobre suas origens e propor sugestões para a formação docente em Língua Inglesa.

Os dados revelaram a predominância de conteúdos teóricos em detrimento da prática oral em sala de aula, o que pode comprometer o desenvolvimento da competência linguística dos futuros professores. Essa lacuna pode se refletir em dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho, no qual o domínio da língua é essencial para um ensino e aprendizagem eficaz e significativo.

Com base nesses achados, o estudo propõe um diálogo entre discentes, docentes e gestores para sugerir melhorias no PPC do curso de língua inglesa, visando uma formação mais alinhada às necessidades reais da profissão. Além de contribuir para a reflexão institucional, este trabalho pode servir como referência para pesquisas futuras, especialmente no que diz respeito à revisão curricular em outros cursos de licenciatura.

Outrossim, a pesquisa enfrentou limitações, como o número reduzido de participantes e o tempo restrito para coleta de dados, fatores que limitam a generalização dos resultados. Ainda assim, os achados lançam luz sobre questões relevantes para o fortalecimento e aprimoramento da formação docente e abrem espaço para discussões mais amplas no contexto do ensino superior.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, p.123-156,2004.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In:BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.). Crenças e Ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, p.71-92, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 abr. 2025.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. S. (Ed.). Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 41-57.
- CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1999.
- FLICK, U. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage,2007.
- GRADDOL, D. **English Next: why global English may mean the end of English as a foreign language**. The British Council. London: The English Company, 2006
- LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*. V. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- LEFFA, V. J. **O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LIMA, S.S. **Crenças de uma professora e alunos de Quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.
- MASTRELLA, M.R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras), UFG, Goiânia, 2002.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*. Abingdon, v. 19, p. 317-328, 1987.
- PAGANO, A.S.; MAGALHÃES, C.M; ALVES, F. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

PAIVA, V. L. M. de O. Crenças e ensino de línguas: Reflexões sobre a prática pedagógica. *In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). Crenças sobre aprendizagem de línguas: Reflexões de pesquisadores brasileiros.* Campinas: Pontes, 2005. p. 123-139.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construction. *Review of educational research*, v. 62, n. 3, 1992, p. 307-332.

PERINA, A.A. **As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios.**

Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP, São Paulo, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos. Por uma política prudente e propositiva.** São Paulo, p. 135-157, jul. 2005.

SILVA, K.A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem,UNICAMP, Campinas, 2005.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

## LETRAMENTO LITERÁRIO NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS REFLEXÕES

Petrônio Josué Domingos da Silva<sup>10</sup>  
Bruno Gomes Pereira<sup>11</sup>

### Resumo

O letramento literário é uma prática social que consiste no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita a partir da utilização do texto literário enquanto ferramenta pedagógica. Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir os impactos do letramento literário na prática pedagógica de professores da educação básica. A fundamentação teórica está alojada no campo dos estudos do letramento, especialmente no que se refere às discussões sobre letramento literário na formação do professor. Esta confluência entre teorias garante um debate interdisciplinar, tal como recomendam as demandas mais recentes de investigação. A metodologia é de caráter bibliográfico, partindo do princípio de que mobilizamos saberes teóricos de diferentes autores na tentativa de ressignificar o olhar da literatura especializada sobre os principais conceitos debatidos. A pesquisa reforça a importância do letramento literário como requisito básico no currículo escolar e na prática efetiva na formação docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Letramento literário. Literatura.

### Abstract

Literature literacy is a social practice that involves developing reading and writing skills through the use of literary texts as pedagogical tools. In this context, this article aims to discuss the impacts of literature literacy on the pedagogical practice of high school teachers. The theoretical framework is based on literacy studies, particularly regarding discussions on literature literacy in of basic education. This convergence of theories ensures an interdisciplinary debate, as recommended by the latest research demands. The methodology is bibliographical, assuming that we mobilize theoretical knowledge from different authors in an attempt to reframe the specialized literature's perspective on the main concepts discussed. The study reinforces the importance of literature literacy as a fundamental requirement in the school curriculum and an essential component of teacher education.

**Keywords:** Teacher education. Literature literacy. Literature.

### Introdução

Os estudos sobre letramento procuram problematizar práticas sociais específicas que são construídas dentro de um contexto específico de uso linguístico. Nesse sentido, pensar em letramento é, na verdade, considerar a relação do ser humano com o contexto em que opera, de maneira a problematizar o uso crítico e consciente de determinados recursos linguísticos. Em outras palavras, letramento é a linguagem em uso (Oliveira; Sousa; Pereira, 2019).

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir os impactos do letramento literário na prática pedagógica de professores da educação básica. Isso porque, quando pensamos no letramento literário, é preciso considerar também o público leitor que se deseja levar em consideração, já que as práticas dessa ramificação do letramento demandam uma concepção pedagógica acerca da arte literária enquanto instrumento de ensino e aprendizagem (Almeida; Mesquita; Pereira, 2015).

---

<sup>10</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Ibirapuera (UNIB).

<sup>11</sup> Doutor em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente e pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Ibirapuera (PPGE-UNIB).

A fundamentação teórica está alojada no campo dos estudos do letramento, especialmente no que se refere às discussões sobre letramento literário na formação do professor (Cosson, 2014; Kleiman, 2008; Rojo, 2009; Soares, 2004). Portanto, pensar a relação entre letramento literário e a formação docente nos parece algo fundamental para que a percepção funcional da literatura seja problematizada neste trabalho.

A confluência de saberes teóricos a que fazemos referência nos garante um debate interdisciplinar, partindo do princípio de que, da referida associação, é possível estabelecermos novas percepções teóricas. Com isso, mais adiante, será possível repensar a prática do letramento literário, garantindo, assim, uma prática pedagógica menos fragmentada (Silva; Pereira, 2016).

A ideia de interdisciplinaridade que trazemos aqui parte das colaborações de Fazenda (2008) e Lima (2008), quando entendem o saber interdisciplinar como algo inerente à prática humana. De acordo com os autores, pensar que as teorias são independentes é ter uma visão ingênua acerca do pensamento humano, o que, por vezes, pode prejudicar a construção da ciência.

A metodologia é de caráter bibliográfico, partindo do princípio de que mobilizamos saberes teóricos de diferentes autores na tentativa de ressignificar o olhar da literatura especializada sobre os principais conceitos debatidos. A pesquisa bibliográfica é caracterizada como uma tipologia metodológica que opera a partir de critérios capazes de sistematizar as leituras realizadas no percurso investigativo. Isso garante que os artigos e livros consultados para a elaboração do trabalho tenham sido escolhidos a partir do que esperamos responder no decorrer do texto (Lakatos; Marconi, 2003).

A partir de todo esse percurso, esperamos responder a seguinte questão de pesquisa: *Como o letramento literário pode impactar a prática pedagógica do professor da educação básica?*

Esperamos que este artigo possa estimular momentos vindouros de interlocução, de modo a garantir desdobramentos em todos os níveis da investigação científica. Isso, por sua vez, servirá como colaboração para as demais discussões sobre este tema.

### **O letramento literário e seus impactos na educação básica**

O uso do termo letramento e sua importância no campo da educação brasileira gerou diversos estudos como, por exemplo, aqueles realizados por Soares (2004), Cosson (2007), Kleiman (2008), Street (2014) e Rojo (2009), na tentativa de entender e popularizar seu uso. Seu propósito é promover o desenvolvimento das práticas sociais a partir da linguagem.

O termo letramento foi introduzido no país a partir de um novo olhar linguístico que ganhou contornos mundiais do que viria a ser um aprendizado mais abrangente do que a simples alfabetização das pessoas. Isso porque a alfabetização sozinha não abarca a diversidade de circunstâncias comunicativas surgidas do contato dos indivíduos com textos escritos (Soares, 2004).

O uso do termo letramento tornou-se imprescindível quando surgiram novas ideias, maneiras, fatos, fenômenos e comportamentos. Para Soares (2004), a dinâmica do letramento funciona da seguinte maneira:

os conteúdos conversam e convergem para uma visão de mundo baseada na ideia de que o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2004, p. 40).

Conforme a autora, o letramento seria “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2004, p. 18). Em outros termos, a aprendizagem não pode ser dissociada do contexto em que o professor atua.

Assim também, o termo letramento, de acordo com Street (2014), refere-se a todas as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em determinada sociedade, podendo variar de um grupo social para outro. Subentende também aspectos relacionados à cultura e à história de determinado grupo social. Logo, é mais do que a habilidade de grafar e/ou decodificar letras.

O termo ideológico “indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da ‘cultura’ como também das estruturas de poder” (Street, 2014, p. 172). Sendo assim, é importante evitar a noção do letramento como uma habilidade “neutra”, passando a reconhecê-la como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e repleta de significados e práticas culturais específicas.

Entendemos também o letramento como “como um conjunto de práticas sociais (que usam a escrita), cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (Kleiman, 2008, p. 11). O referido conceito considera o letramento como um conjunto de práticas sociais, ou seja, uma ação que é atingida em sociedade, em grupo, mas não qualquer ação, apenas as que envolvem a escrita. Assim, participar de um acontecimento de letramento é interagir socialmente usando a escrita.

Portanto, atualmente, conforme definição de Cosson (2009, p. 67), o letramento literário surge “como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Assim, esta ramificação dos estudos do letramento considera a escrita literária enquanto ponto de partida para desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em contextos sociais diversos, nos quais podemos encaixar a escola.

Cosson (2014) observa que a literatura é um diálogo que se estabelece com o passado e uma conversa com a experiência dos outros e que, nesse diálogo, ocorre o encontro do *eu* com o *outro* por meio dos sinais inscritos em algum lugar e que vem a ser o objeto físico da leitura. Ele afirma ainda a prática da literatura, sendo pela leitura ou escrita, consiste exatamente em uma exploração de potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, sem paralelos em outra atividade humana. O letramento literário se dá pela literatura, um objeto social que depende de alguém que escreva e alguém que leia. Tudo que está nos livros pode ser literatura. Depende do sentido atribuído por cada um e a situação em que o texto é discutido. A literatura exprime os enigmas e os desafios do homem sob múltiplas variações.

Segundo Kleiman (2008), as práticas de letramento presentes no contexto escolar são construídas no processo de interação entre professor e aluno, em que o indivíduo identifica o elo entre as práticas de letramento na aula e as necessidades do uso da escrita no cotidiano. Esse tipo de letramento é denominado letramento acadêmico (Kleiman, 2008) ou letramento escolar (Soares, 2004) caracterizado por requerer formas diferenciadas de oralidade e de escrita, importantes para a escolarização e que emergem das práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas em sociedades escolarizadas.

Neste sentido, um dos primeiros entraves encontrado pelos docentes, em se tratando de literatura e letramento, foi levantado por Soares (2004) sobre a escolarização inadequada da literatura no ensino fundamental. A autora aponta para uma seleção de textos e obras inadequadas, com pouca variedade de tipos, gêneros e fragmentos sem coerência, predominando abordagens informativas, formativas e gramaticais. Faz uma crítica ao modo como a literatura vem sendo tratada a partir do uso do livro didático bem como o uso de fragmentos de textos de diversos autores que abordam questões de outras perspectivas. Com tal suporte, afirma a autora, o ensino de literatura na escola

dificilmente consegue formar o gosto pela leitura e pela escrita, o que impacta negativamente este letramento nas séries seguintes da educação básica. É fato que a escola é compreendida como uma importante agência de letramento voltada, principalmente, para a aquisição do código escrito e não para as funções sociais da escrita (Kleiman, 2008).

Na literatura, a estrutura narrativa de uma obra é a parte principal, sendo a determinação da estrutura que nos permitirá expressar ou explicar o que se quer transmitir. Ela é o que delimita o texto em partes, permitindo ainda assim que seja uma unidade única. O corpo da narrativa é tudo o que permite identificar as diferentes partes da história ou mensagem, mas que, ao mesmo tempo, dá uma ideia geral do que lemos. Daí surge a necessidade do professor conduzir o aluno para que tenha este entendimento para melhor entender a obra.

Cosson (2009) discute como a forma literária contribui para a construção do significado, seja através da interpretação, seja através da literatura como espaço de liberdade. Nela, o leitor pode se reinventar e reconstruir a palavra que o humaniza, que aflora a subjetividade e constrói a sua humanidade. Esse conceito de letramento baseia-se no ensino da leitura literária como forma de interação e desenvolvimento de uma consciência crítica do indivíduo perante o mundo que o cerca. Isso significa dizer que os inumeráveis sentidos atribuídos a um texto literário, e dele também absorvidos pelo leitor, entram em consonância com a história de vida de cada um e com o imaginário pessoal e coletivo do indivíduo. Ou, em outras palavras, o docente precisa passar a visão ao aluno de que aquela narrativa tem aplicação direta em sua vida.

Quando o professor trabalha com o texto literário em sala de aula como instrumento formador e transformador do conhecimento, ele deve ter em mente a verdadeira função introspectiva e humanizada da literatura. Conforme reforça Cosson (2009, p. 17):

na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Ao expor a vida de uma pessoa comum, trazendo-a da obscuridade, cumpre esse papel libertador da literatura de maneira singular, permitindo que o aluno-leitor se confronte com a realidade da exclusão social que permeia todos os campos dos relacionamentos. É como se fosse o resgate do indivíduo de uma exclusão silenciosa e velada.

Cosson (2018) discute ainda como a literatura tem o poder de dar voz a essas histórias marginalizadas, afirmando que:

“a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada é mais que um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (p. 17).

Estes temas, dentro da perspectiva do letramento literário e do protagonismo social, são trazidos de maneira a levar para os leitores experiências que estimulem reflexões sobre o seu papel na família e na sociedade como um todo.

Dessa forma, ler literatura é uma” experiência que não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (Cosson, 2014, p. 17). Para entender melhor essa definição,

primeiro, é preciso saber que o processo, de que algo que está em movimento, como também entender que o letramento literário (...) é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes (Cosson, 2014, p. 23).

Assim, a leitura literária, além de fazer parte do processo de aprendizagem, proporciona ao leitor o domínio da linguagem, a compreensão da sociedade, uma maior criticidade diante das questões de seu tempo e espaço. Seria uma maior percepção do mundo que o cerca, tornando-se um indivíduo bem-informado a sua realidade.

### Considerações Finais

A literatura desempenha um papel crucial na formação de leitores críticos e criativos, permitindo que os estudantes explorem diversas perspectivas e sentimentos. Este estudo enfatiza a importância da literatura, especialmente no campo do desenvolvimento emocional e intelectual.

Por meio da leitura, os alunos melhoram suas habilidades de leitura, de escrita e de cognição. A experiência literária pode aumentar o interesse pela leitura, estimular a criatividade e aprimoramento do domínio da linguagem. A diversidade dos gêneros literários e promoção de experiências literárias autênticas faz com que o letramento possa acontecer em profusão. Incorporar a literatura no cotidiano discente é vital para formar leitores reflexivos e autônomos, enquanto o professor deve se reinventar para enriquecer esse processo educacional e humano.

Ao mesmo tempo, reflete sobre a construção e uso de obras literárias, na formação docente e do aluno, apresentando de forma estruturada possibilidades para o ensino escolar da literatura. Esclarece ainda as concepções e métodos das distintas perspectivas literárias, cujo conhecimento é de utilidade ímpar para um indivíduo.

A simples manifestação de ensaios de literatura em sala de aula, não denota o letramento; é necessário ter como objetivo a ampliação do repertório literário, tanto em gênero quanto em profusão. Cabe ao docente acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios disponíveis até o momento.

### Referências

- ALMEIDA, N. R.; MESQUITA, A. M. P.; PEREIRA, B. G. Letramento Literário na Sala de Aula: Uma proposta metodológica. In: XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2015, Rio de Janeiro. *Anais do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2015. v. XIX. p. 121-121.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2<sup>a</sup> edição. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 1<sup>a</sup> edição. São Paulo: Contexto, 2009.
- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In.: FAZENDA, I (org). *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 17-28.
- KLEIMAN, A. B. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. Universidade do Sul de Santa Catarina: Santa Catarina, 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- LIMA, S. R. A. de. Mais Reflexão, Menos Informação. In.: FAZENDA, I. (org). **O que é Interdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 185-199.
- OLIVEIRA, G. G.; SOUSA, R. L. C.; PEREIRA, B. G. Letramento literário como ferramenta catalisadora de saberes: olhares transdisciplinares. **Revista Querubim** (Online), v. 38, p. 67-76, 2019.
- ROJO, R. **Letramentos Múltiplos. Escola e Inclusão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, A. V. C.; PEREIRA, B. G. Professor da Educação Básica como Mediador do Conhecimento nas Aulas de Literatura: A Construção do Letramento Literário no Contexto de Ensino. In: PEREIRA, B. G. (Org.). **Letramentos e Letramentos**: Mapeamento de pesquisas sobre língua, literatura e contextos enunciativos. 1ed. Pará de Minas (MG): Virtual Books, 2016, v. 1, p. 102-109.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2014.
- Enviado em 30/04/2025  
Avaliado em 15/06/2025

## O DISCURSO POLÍTICO E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA ANÁLISE DE POSTAGENS DA DEPUTADA ERIKA HILTON NO X

Yasmin Soares Martins<sup>12</sup>  
Joseane de Souza Oliveira<sup>13</sup>

### Resumo

Este artigo, derivado de uma monografia, analisa o discurso político da deputada federal Erika Hilton na rede social X, com foco na inserção de gênero e sexualidade no debate público. Com base nas teorias de Foucault (1995, 1996 e 1999) e Charaudeau (2006), investigamos como a deputada constrói um *ethos* de engajamento e autoridade para dar visibilidade à comunidade LGBTQIAPN+. A pesquisa é qualitativa e descritivo-interpretativa, tendo como *corpus* três postagens feitas entre 2023 e 2024 em seu perfil oficial. Concluímos que sua atuação discursiva fortalece a representação política de grupos historicamente marginalizados.

**Palavras-chave:** Erika Hilton; discurso político; gênero e sexualidade.

### Abstract

This article, derived from a monograph, analyzes the political discourse of federal deputy Erika Hilton on the social network X, focusing on the inclusion of gender and sexuality in the public debate. Based on the theories of Foucault (1995, 1996 and 1999) and Charaudeau (2006), we investigate how the deputy builds an ethos of engagement and authority to give visibility to the LGBTQIAPN+ community. The research is qualitative and descriptive-interpretative, having as corpus three posts made between 2023 and 2024 on her official profile. We conclude that her discursive action strengthens the political representation of historically marginalized groups.

**Keywords:** Erika Hilton; political discourse; gender and sexuality.

### Considerações iniciais

Nos últimos anos, o Brasil e o mundo vêm presenciando uma ascensão do neoliberalismo. No Brasil, podemos perceber esse fenômeno com a eleição do ex-presidente Jair Bolsonaro, que conquistou multidões com seu discurso atacando diversas minorias. Diante disso, torna-se necessário a presença de figuras que tenham um embate direto com esses tipos de discurso, tanto para minimizar e extinguir os estigmas gerados em função desses grupos minoritários, quanto para promover direitos a essas pessoas.

Como uma figura proeminente na luta pelos direitos humanos, a deputada Erika Hilton, foi a primeira mulher transexual e preta a ser eleita Deputada Federal no Brasil. Em 2024, Hilton foi a principal representante na discussão sobre a redução da jornada de trabalho 6x1<sup>14</sup>. Com uma trajetória marcada por sua atuação em diversas comissões relevantes no Congresso, a Deputada Federal Erika Hilton tem se destacado como uma voz ativa em questões fundamentais de direitos humanos e igualdade. Ocupando atualmente o cargo de titular das seguintes comissões: Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher; Comissão de Direitos Humanos, Minorias e Igualdade Racial; Comissão de Trabalho.

<sup>12</sup> Pós-graduanda em EAD e as Tecnologias Digitais pela Anhaguera. Licenciada em Letras - Língua Inglesa pela Universidade do Rio Grande do Norte - UERN.

<sup>13</sup> Pesquisadora/bolsista da Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (FAPERN). Mestra em Ensino (POSENSINO). Licenciada em Letras - Inglês (UFERSA).

<sup>14</sup> A jornada 6x1 é uma jornada de trabalho na qual os trabalhadores passam 6 dias trabalhando para ter o direito de apenas 1 dia de folga.

Levando em consideração o que foi apresentado, temos como objetivo geral analisar o discurso político da Deputada Federal Erika Hilton na rede social *X*. Para isso, desdobramos os seguintes objetivos específicos: observar como a legisladora se pronuncia em seu perfil sobre questões de gênero e identidade; descrever os recursos discursivos utilizados pela parlamentar para fundamentar sua defesa; e refletir sobre a representatividade da comunidade LGBTQIAPN+<sup>15</sup> nos destaques do perfil oficial da Deputada Federal.

Em vista da breve contextualização do cenário político atual (considerando o ano em que a referida pesquisa foi desenvolvida) e da escolha da Deputada, desenvolvemos as seguintes questões de pesquisa:

- Como a deputada Erika Hilton utiliza seu perfil na rede social *X* para se posicionar sobre questões de gênero e identidade, especialmente no contexto político atual?
- De que maneira suas postagens refletem seu engajamento com a causa LGBTQIAPN+ e suas visões sobre os direitos das minorias de gênero?
- Quais recursos discursivos são empregados pela deputada na construção das postagens para articular sua defesa das causas LGBTQIAPN+ em seu discurso político?

Desse modo, nossa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, uma vez que pretendemos observar como fenômenos discursivos e sociais acontecem em um contexto real. Paiva (2019) traz Flick (2007, p. ix), descrevendo que as pesquisas qualitativas visam "compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas".

O *corpus* do estudo é constituído por 3 publicações feitas pela Deputada Federal Erika Hilton, na sua conta oficial (@ErikakHilton) na rede social *X*, na seção de destaques de seu perfil oficial<sup>16</sup>, relacionadas à comunidade LGBTQIAPN+. A escolha pela atual deputada se baseia na sua relevância política e sua identificação com a causa LGBTQIAPN+, enquanto a rede social foi selecionada por sua crescente importância como ferramenta de comunicação política, permitindo, como afirmam Andrés e Uceda (2011), uma aproximação entre cidadãos e políticos e possibilitando a troca direta de informações entre ambas as partes.

Isto posto, este artigo está dividido em quatro seções: as considerações iniciais, que apresentam o objetivo do trabalho e situam o leitor sobre o que será abordado; a seção intitulada "O discurso político nas redes sociais", que traz o aporte teórico utilizado para desenvolver a análise; a seção de análise, dedicada à análise do conteúdo; e, por fim, as considerações finais, que apresentam os principais achados deste estudo.

## O discurso político nas redes sociais

Ao abordar a relação entre poder e constituição do sujeito, Foucault (1995) discute com frequência a noção de sujeito assujeitado. Essa teoria diz respeito ao processo de se tornar sujeito, mas a todo momento é interpelado com a ideologia da sociedade em que vive. Ou seja, o assujeitamento e o se tornar sujeito, são processos que estão sempre interligados, pois para se tornar um sujeito para a sociedade, é preciso seguir suas regras. Tendo isso em vista, é importante levantar o questionamento de quem dita essas regras e porque as dita.

<sup>15</sup>Sigla usada para denominar as pessoas que não se encontram dentro da heteronormatividade e cisgêneridade. "Heteronormatividade é um sistema hegemônico de normas, discursos e práticas que constrói a heterossexualidade como natural e superior a todas as outras expressões de sexualidade." (Robinson, 2016, p. 1. Tradução nossa).

<sup>16</sup> Dados recolhidos no dia 03 de novembro de 2024.

Nessa linha de raciocínio, o referido autor introduz o conceito de **processos de exclusão**, que abordam exatamente **o que, onde, como e por quem** determinados discursos podem ser enunciados, Foucault (1996) apresenta também como essas falas são validadas. Dentro desses processos de exclusão, Foucault (1996) apresenta a **interdição**, que regula os discursos, como se fosse um processo de refinação, no qual apenas os discursos que seguem aquilo que as normas da sociedade são permitidos, e somente no momento apropriado para isso.

Dentro dessa perspectiva, Foucault (1996) divide ainda a interdição em três dimensões, o **tabu do objeto**, que são os assuntos considerados sensíveis; o **ritual da circunstância**, que se refere ao contexto em que os discursos podem ser propagados, os espaços e os interlocutores; e o **direito do privilegiado**<sup>17</sup> que se refere ao grupo seletivo de pessoas que pode tratar desses assuntos considerados delicados, esse grupo envolve, autoridades que detêm poder político, intelectual ou social.

Considerando os conceitos de assujeitamento e interdição, é importante entender como as minorias sexuais foram silenciadas na história, e como isso pode afetar na forma em que elas são ouvidas e percebidas em uma sociedade que ainda as exclui e coloca suas vidas em risco.

A tese de Foucault é que a sexualidade foi inventada como um instrumento-efeito na expansão do biopoder. Ele não contesta, realmente, a cronologia histórica padrão, que vê uma mudança no século XVIII, e especialmente no século XIX, de uma sexualidade, que é relativamente livre, um aspecto indiferenciado da vida cotidiana, para outra, que é controlada e vigiada. (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 185)

Isto posto, Silva (*et al.* 2015) aponta a transição do século XVIII para o XIX como o marco da ascensão da burguesia com a revolução industrial, que deu início ao sistema econômico capitalista. Foucault associa a expansão do biopoder com a ascensão do capitalismo. Tendo em vista que, a partir desse momento, diferente das épocas anteriores da nossa sociedade, o poder não seria usado para matar as pessoas, mas sim, controlá-las com o intuito de torná-las submissas, e como consequência, mais produtivas.

Nesse contexto, Dreyfus e Rabinow (1995, p. 188) retomam a concepção de Foucault sobre a distinção entre sexo e sexualidade. Segundo essa leitura, o sexo está vinculado à “questão familiar”, ou seja, à reprodução; já a sexualidade diz respeito aos desejos, aos prazeres do corpo e às práticas sexuais, sendo tratada por Foucault como uma “questão individual”. Assim como outras práticas sociais, Foucault (1999) aponta que o controle da sexualidade também foi utilizado como uma forma de aumentar a produtividade dos trabalhadores.

Por sua vez, Butler (2018), propõe uma distinção entre sexo e gênero. Para a autora, o sexo está relacionado a critérios biológicos que delimitam o masculino e o feminino, como os órgãos genitais, os cromossomos e os hormônios. Já o gênero e sua expressão, é compreendido como uma construção social, moldada por normas culturais, políticas e históricas.

Mesmo sendo uma construção social, o gênero ainda é atrelado a critérios biológicos, que determinam comportamentos distintos para pessoas designadas como femininas ou masculinas. Quem atravessa essas linhas acaba caindo em um lugar de exclusão, já que a construção do gênero segue normas impostas socialmente. As pessoas LGBTQIAPN+ rompem essas barreiras, pois desafiam o binarismo de gênero, o que as coloca à margem daquilo que é considerado “normal”.

Nesse contexto, ao transgredirem as normas socialmente impostas acerca da configuração familiar, as pessoas LGBTQIAPN+ desafiam as estruturas de poder que buscam naturalizar formas únicas de existência. Essa transgressão, no entanto, não deve ser vista como ameaça, mas como afirmação de diversidade. Por isso, é fundamental que figuras públicas se posicionem e usem sua

<sup>17</sup> Os termos destacados se referem aos processos de exclusão que Foucault (1996) aborda em seus textos.

visibilidade para dar voz a essas identidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Considerando que esses grupos são frequentemente silenciados ou marginalizados socialmente, torna-se essencial que figuras públicas assumam um papel de representação e visibilidade. É nesse ponto que o discurso político ganha relevância. Para compreender como se constrói essa relação entre político e população, Charaudeau (2006) apresenta as condições de credibilidade, que dizem respeito à capacidade do político convencer o público por meio da construção de sua imagem discursiva.

Sob essa visão, Charaudeau identifica quatro tipos de *ethos* que compõem essa dimensão do discurso político: o *ethos* de lucidez, no qual o político demonstra empatia e conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas pela população; o *ethos* de engajamento, em que expressa sua disposição em agir e contribuir com mudanças; o *ethos* de autoridade, no qual se apresenta como alguém capaz de promover transformações concretas; e o *ethos* de virtude, no qual procura se mostrar como uma figura ética, honesta e comprometida com o bem coletivo.

Diante disso, observa-se que os discursos sobre gênero e sexualidade estão diretamente ligados a relações de poder. Nesse cenário, o discurso político, especialmente nas redes sociais, torna-se uma ferramenta importante de visibilidade e representação. Com base nos aportes apresentados, a análise que segue busca compreender como essas estratégias discursivas são mobilizadas em relação à população LGBTQIAPN+.

## Resultados e discussão

Em consonância com Foucault (1996), a Deputada Federal Erika Hilton, enquanto figura pública, integra um conjunto restrito de indivíduos competentes a se pronunciar sobre temas sensíveis. A partir dessa posição, ela rompe com certos processos de exclusão, conferindo visibilidade a grupos historicamente marginalizados.

**Figura 1 – XX Seminário LGBTQIA+ do Congresso Nacional**



Fonte: @ErikakHilton na rede social X

A primeira publicação analisada (FIGURA 1), se trata de um post, publicado em 20 de setembro de 2023, em que a Deputada Federal Erika Hilton aborda a importância do XX Seminário LGBTQIA+ do Congresso Nacional. Esse seminário promove um debate sobre as vivências da comunidade LGBTQIAPN+ no Brasil.

Mas **continuaremos** lutando, pois palavras ditas contra pessoas LGBTQIA+ nesse espaço viram violência nas ruas. Então **continuaremos** trabalhando e seguindo sempre maiores do que aqueles que querem nos deslegitimar enquanto parlamentares, e pessoas humanas (Hilton, 2023a, grifo nosso).

No recorte acima, podemos perceber o uso da primeira pessoa do plural como estratégia de se incluir na causa, enquanto parte do grupo minoritário, e enfatizando sua vontade de lutar junto desse grupo, fazendo uso do *ethos* de engajamento para mostrar que atua em prol da causa.

Com relação ao vídeo, a deputada usa também de suas gesticulações e sua voz para demonstrar a importância desse seminário e toda sua compreensão das dificuldades dos corpos LGBTQIAPN+ na sociedade brasileira.

[...] Esse seminário que ocorre aqui, este ano, ocorrerá no ano seguinte, nós estaremos aqui ocupando com nossos corpos esta casa. Ele reflete o trabalho árduo e constante que nós devemos ter na construção de uma perspectiva de futuro mais possível, futuro aonde nossos corpos não sejam apenas retratados através da mazela, do ódio, da violência, da combatividade [...] (Hilton, 2023a, grifo nosso).

Neste recorte, a deputada apresenta o uso do *ethos* de lucidez, para demonstrar que comprehende toda a dificuldade que a sua comunidade atravessa na luta pela sua existência. Essa compreensão também parte de um lado pessoal da deputada, pois a mesma se encontrou nessas vulnerabilidades e espera que outras pessoas não precisem passar por isso. Isso pode ser visto no recorte abaixo:

**Nós somos** parte da sociedade brasileira, e diferente daquilo que dizem eles, baseado em dados que são vozes das suas cabeças, **nós temos** cada vez mais disputado uma narrativa na sociedade para que a sociedade comprehenda, trabalhe, lide com a comunidade LGBTQIA+, de forma humanizada, respeitosa, porque no fim do dia, o que **nós estamos** clamando, o que **nós estamos** buscando e o que **nós estamos** construindo, é o reconhecimento da nossa humanidade, que é constantemente roubada, no primeiro país do mundo que ainda **nos** mata das formas mais perversas, mais cruel (Hilton, 2023a, grifo nosso).

Nessa publicação, percebemos como a deputada recorre aos *ethos* de lucidez e de engajamento, apresentando-se como alguém que comprehende profundamente as dificuldades enfrentadas por essa comunidade e que se posiciona como uma das agentes comprometidas em transformar essa realidade ainda marcada pelo ódio.

**Figura 2 – Frente Parlamentar LGBTQIA+**



Fonte: [@ErikakHilton na rede social X](#)

O segundo *post* (FIGURA 2), publicado em 21 de setembro de 2023, se trata de um recorte no qual a deputada debate sobre a Frente Parlamentar LGBTQIA+. Assim como apresentado na publicação, a Frente Parlamentar LGBTQIA+ visa lutar pelo direito da comunidade LGBTQIAPN+, promovendo direitos igualitários para todos.

No trecho seguinte a deputada menciona brevemente a Frente Parlamentar que ela e outros aliados criaram e o objetivo dessa causa: “[...] será um espaço de organização pra **avançarmos** em **nossos direitos** e **barrarmos** os ataques cometidos pela extrema-direita contra **nossa** comunidade” (Hilton, 2023b, grifo nosso). Podemos perceber que, assim como a publicação anterior, a deputada usa dos verbos conjugados no singular cria um diálogo da Erika Hilton enquanto uma pessoa pública, que está como membro dessa frente e a Erika Santos Silva, a mulher trans em uma sociedade brutal no que diz respeito da existência de pessoas LGBTQIAPN+.

Em seguida, a deputada fala sobre as vivências das pessoas transexuais, em seu caso, em um ponto privilegiado, mas que ainda assim, sofre diversas ofensas e ataques discriminatórios.

[...] Se **nós**, com o espaço que **temos**, no espaço que **ocupamos**, **ouvimos**, sem o menor tipo de pudor, os mais diversos tipos de ataques, cotidianamente, o que não acontece com aquela jovem travesti que foi expulsa de casa, que tá nas esquinas? que tá abandonada? Que não reconhece os seus direitos? É por elas que **nós estamos** aqui, é por aquelas que tombaram e não puderam chegar até aqui, e é por elas que ainda estão lá tombando, que **nós estamos** aqui, **seguiremos** aqui. **Seguiremos** de pé, **seguiremos** organizadas, **seguiremos** mobilizadas (Hilton, 2023b, grifo nosso).

Mesmo ocupando um cargo de visibilidade, a deputada relata ser alvo de ofensas, o que a leva a refletir sobre as violências ainda mais intensas que podem estar sendo sofridas por aqueles que não possuem a mesma visibilidade. Se mostrando ciente das batalhas que ainda são enfrentadas pela população LGBTQIAPN+ no Brasil.

Nessa mesma publicação, podemos ainda perceber implicitamente como a deputada expressa a sua vivência enquanto uma pessoa transexual, se mostrando conhecedora da causa e para além, expondo sua missão de continuar de pé para enfrentar essas dificuldades que são impostas para pessoas como ela e para promover, enquanto deputada, os direitos que todos merecem. Com isso, é perceptível a presença do *ethos* de lucidez, engajamento e autoridade.

**Figura 3 – Casamento igualitário: eu digo sim**



Fonte: @ErikakHilton na rede social X

A publicação da figura 3, foi publicada no dia 13 de agosto de 2024. A postagem acima é referente ao debate que estava ocorrendo na Câmara dos Deputados, localizada na Praça dos Três Poderes, em Brasília, acerca do casamento igualitário. O Projeto de Lei 580/07, de autoria do Deputado Federal Clodovil Hernandes, apresentado em 2007, ainda está em discussão. O objetivo do PL (Projeto de Lei) debatido é alterar a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, para dispor sobre o contrato civil de união homoafetiva.

Na parte escrita da publicação, a deputada já demonstra para os seus seguidores seu engajamento com a pauta debatida quando se coloca como apoiadora do casamento igualitário e fala “CASAMENTO IGUALITÁRIO: EU DIGO SIM ”. No vídeo a deputada expressa sua felicidade em fazer parte desse debate, podemos ver isso no trecho a seguir: “Isso é uma grande alegria pra mim, pois o relatório anterior deste Projeto é aquele que queria PROIBIR o casamento homoafetivo, e combatemos com todas as nossas forças no ano passado” (Hilton, 2024, grifo nosso). Nas partes grifadas, percebemos que Hilton se coloca dentro da causa quando faz o uso da primeira pessoa do singular.

Outro trecho que a deputada demonstra sua luta pela causa discutida, se encontra ainda na legenda da publicação, quando ela fala “[...] o votaremos e farei de tudo para que ele seja aprovado. Porque o ódio do outro ao nosso direito ao amor nunca nos pautará e nunca nos amedrontará. Sigamos, lutando e amando!” (Hilton, 2024, grifo nosso). Novamente o uso da primeira pessoa do plural se faz presente em suas falas, que a coloca enquanto uma pessoa que se insere na luta, demonstrando seu engajamento e pertencimento com a causa, mostrando seu *ethos* de engajamento.

Em vista do exposto, nas publicações analisadas da Deputada Federal Erika Hilton, podemos perceber seu constante posicionamento como agente de mudança na defesa da causa LGBTQIAPN+, evidenciando engajamento e determinação na luta por direitos dessa comunidade historicamente invisibilizada. O uso do *ethos* de engajamento, autoridade e lucidez reforça essa postura, pois, ao se apresentar como parte da luta, a deputada se aproxima daqueles que representa. Sua presença na política destaca o papel estratégico das redes sociais como ferramentas de visibilidade e mobilização, uma vez que, o discurso político atinge novos públicos e mantém vivas pautas historicamente marginalizadas no debate público.

### Considerações finais

Nossa pesquisa teve como objetivo analisar o discurso político da Deputada Federal Erika Hilton na rede social X, observando como ela se posiciona em relação às questões de gênero e identidade. Para isso, identificamos os recursos discursivos que fundamentam sua atuação política e refletimos sobre a representatividade da comunidade LGBTQIAPN+ nos destaques de seu perfil oficial.

A análise revelou que Erika Hilton constrói um *ethos* de engajamento, autoridade e lucidez, apresentando-se como parte da causa e como voz ativa na luta por direitos. O uso da primeira pessoa em suas postagens reforça sua identificação com o grupo que representa e evidencia um compromisso político com a visibilidade e inclusão da população LGBTQIAPN+ no debate público.

Concluímos, portanto, que o discurso da deputada nas redes sociais funciona como ferramenta de resistência e afirmação. Através de uma atuação discursiva consciente e estratégica, Erika Hilton rompe com o silenciamento historicamente imposto a corpos dissidentes e reafirma o papel da linguagem como instrumento de transformação e conquista de direitos.

## Referências

- ANDRÉS, Roberto Rodríguez; UCEDA, Daniel Ureña. Diez razones para el uso de Twitter como herramienta en la comunicación política y electoral. *In:* VALLVEY, Fernando Martínez. **Comunicación y Pluralismo.** 10. ed. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 2011. cap. 6, p. 89-116.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero:** Feminismo e Subversão da Identidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CHARAUDEAU, Patrick. O Discurso Político. *In:* EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida Lúcia; MENEZES, William (org.). **Análise do Discurso:** gêneros, comunicação e sociedade. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, 2006. p. 251-267.
- DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 299 p. ISBN 8521801580.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 79 p. ISBN 855013592.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** A vontade de Saber. 13. ed. [s.l] Edições Graal, 1999. *E-book.*
- HILTON, Erika. CASAMENTO IGUALITÁRIO: EU DIGO SIM  [...]. [s.l], 13 de ago. 2024. X: @ErikakHilton. Disponível em: <https://x.com/ErikakHilton/status/1823473710738866419>. Acesso em: 03 de nov. 2024.
- HILTON, Erika. FRENTE PARLAMENTAR LGBTQIA+ [...]. [s.l], 21 de set. 2023b. X: @ErikakHilton. Disponível em: <https://x.com/ErikakHilton/status/1704911225778229485>. Acesso em: 03 de nov. 2024.
- HILTON, Erika. XX SEMINÁRIO LGTBQIA+ DO CONGRESSO NACIONAL [...]. [s.l], 20 de set. 2023a. X: @ErikakHilton. Disponível em: <https://x.com/ErikakHilton/status/1704620622339354951>. Acesso em: 03 de nov. 2024.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p. ISBN 978-85-7934-169-4.
- ROBINSON, Brandon Andrew. Heteronormativity and homonormativity. **The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies**, [s. l], ed. 1, 3 nov. 2024. DOI 10.1002/9781118663219.wbegss013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118663219.wbegss013>. Acesso em: 13 out. 2024.
- SILVA, Jose Adailton Barroso; VIEIRA, José Daniel; GRAÇA, Rogério Freire; RODRIGUES, Auro Jesus. Uma breve história sobre o surgimento e desenvolvimento do capitalismo. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE**, [S. l], v. 2, n. 3, p. 125–137, 2015. Disponível em: <https://periodicos.grupotiradentes.com/cadernohumanas/article/view/1950>. Acesso em: 28 set. 2024
- Enviado em 30/04/2025
- Avaliado em 15/06/2025

## RESENHA

PAIXÃO, Sergio Vale da. **Inácio! Larga esse celular.** 1. ed. Londrina: Madrepérola, 2020. 32p.

**Tecnologia, infância e educação: uma leitura crítica de *Inácio! Larga esse celular***

Ederson da Paixão<sup>18</sup>  
Patrícia Cristina de Oliveira Duarte<sup>19</sup>

### Resumo

Esta resenha tem como objetivo apresentar as contribuições da obra *Inácio! Larga esse celular*, de Sergio Vale da Paixão, para o trabalho com a leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O livro traz à tona reflexões importantes acerca do uso do aparelho celular, ao relatar a história vivida pelo jovem personagem Inácio em uma narrativa atraente, repleta de surpresas e ensinamentos. Assim, a obra em questão veio para enriquecer ainda mais o ensino de literatura na escola, contribuindo com o trabalho docente, e longe de ser apenas mais um livro para ficar guardado nas prateleiras das escolas.

**Palavras-chave:** Tecnologia. Literatura. Educação.

A utilização do celular de maneira inadequada, ou em excesso, pode trazer algum resultado indesejado ou alguma consequência negativa para os indivíduos, principalmente para as crianças e adolescentes, cada vez mais ansiosos pelo desejo de possuírem seus próprios dispositivos, seja para momentos de lazer ou para atividades escolares. Contudo, é necessário que tal uso seja mediado pelos adultos (pais e responsáveis) e também abordado em sala de aula, a fim de uma educação tecnológica que deve começar desde cedo.

*Inácio! Larga esse celular*, publicado no ano de 2020, veio para enriquecer a abordagem da tecnologia em sala de aula, de modo especial, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma obra que aborda uma temática atual e que se mostra como um importante recurso para favorecer as aulas de literatura, ao mesmo tempo em que leva os estudantes a refletirem sobre as consequências do uso exagerado dos recursos tecnológicos, de modo particular, o *smartphone*, na vida das pessoas.

O assunto apresentado é extremamente atual e importante, uma vez que a tecnologia, além de intervir no comportamento das pessoas e suas formas de interagir com as demais, por exemplo, tem impactado diretamente o ambiente escolar, influenciando, inclusive, o trabalho do professor. Devemos considerar, segundo Paixão (2016), que os recursos tecnológicos presentes na contemporaneidade exigem novas posturas por parte dos profissionais, a fim de que atendam às necessidades apresentadas pelos sujeitos. Assim sendo, ainda em conformidade com o autor, as instituições de ensino não podem ser indiferentes a tal realidade.

O livro em tela é de autoria de Sergio Vale da Paixão, que possui Doutorado em Psicologia, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Assis-SP, e Pós-Doutorado em Letras, na área de Linguística, Letras e Artes pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). O pesquisador é professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus de Jacarezinho-PR, além de palestrante e autor de textos, livros e artigos relacionados à tecnologia e educação.

<sup>18</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP), Campus de Jacarezinho-PR. Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e integrante do Grupo de Pesquisa *Leitura e Ensino* (UENP-CJ/CNPq).

<sup>19</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho-PR, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP). Vice-líder do Grupo de Pesquisa *Leitura e Ensino* (UENP-CJ/CNPq).

Por meio de uma narrativa atraente, distribuída ao longo de 32 páginas, *Inácio! Larga esse celular* conta a história de Inácio, descrito como um menino bom, porém teimoso, que ganha em seu aniversário o presente tão almejado: o seu primeiro celular. Embora tenha prometido a sua mãe reconhecer o esforço por comprá-lo e não tornar-se dependente dele, com o passar dos tempos o garoto começa a sofrer as consequências do seu uso em demasia, principalmente no que diz respeito à dependência e utilização em momentos inapropriados, comprometendo, inclusive, seu rendimento escolar.

Inácio começa a desobedecer a sua mãe, permanecendo acordado até tarde, e passa sentir dores de cabeça e ardência nos olhos, consequência da exposição constante frente à tela do dispositivo, além de começar a sentir sensações estranhas em seu corpo, como se seus braços ficassem cada vez mais longos e pesados por estarem distantes do aparelho. No ambiente escolar, o jovem garoto buscava o seu celular a todo o momento na mochila, fator que tirava a sua atenção da professora e de suas obrigações enquanto estudante.

Diante dos problemas causados pelo uso exagerado do *smartphone*, em uma de suas conversas com sua mãe, Inácio se compromete a buscar outras distrações e a ficar distante do dispositivo que estava lhe causando mal, mas aquela sensação estranha em seus braços passa a se intensificar em diferentes situações do cotidiano, como se algo realmente estivesse faltando em si, impedindo-o de manter o autocontrole. Contudo, em uma festa de aniversário, ao abraçar e sentir-se abraçado por seus amigos, tudo passa a mudar na vida do jovem, pois o garoto comprehende que aqueles braços que pareciam tão grandes, são os mesmos capazes de oferecer e de receber carinhos.

Repleta de surpresas e ensinamentos, a história contada por um narrador atento aos fatos em seus mínimos detalhes, é bastante atraente e consegue prender o leitor do início ao fim. Ao fazer o uso de uma linguagem simples e acessível, com imagens coloridas relacionadas à narrativa apresentada, Paixão permite que seus leitores reflitam sobre a temática em evidência a partir das consequências vivenciadas pelo personagem principal que, por não cumprir com o combinado, necessita lidar com algumas transformações em sua maneira de ver, de compreender o meio em que está inserido e de se relacionar com os demais.

A literatura, segundo Cândido (2011), é um direito humano básico que forma a sensibilidade e, assim, contribui para o entendimento da realidade. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o texto literário influencia consideravelmente na formação do sujeito, haja vista se tratar de um valioso instrumento de mediação cultural e social. Nesse viés, é necessário que, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, haja uma preocupação acerca do trabalho com as obras literárias, a fim de estimular o hábito da leitura, ao abordar temas que venham contribuir com a formação dos estudantes em sua totalidade, tais como o livro de Sergio Vale da Paixão, aqui apresentado.

*Inácio! Larga esse celular* está longe de ser apenas mais um livro para ficar guardado nas prateleiras das escolas, pois, segundo Coelho (2000), a literatura (e de modo especial, a infantil), tem um papel essencial a exercer no meio social: atuar como agente de formação. Ao possibilitar, portanto, um diálogo entre ficção e realidade, a obra merece ser conhecida e explorada em sala de aula pelos docentes, de modo particular, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de conduzir os leitores em formação à reflexão sobre os impactos positivos e negativos do uso do celular, e da tecnologia de modo geral, para a vida dos indivíduos.

### Referências

- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- PAIXÃO, Sergio Vale da. **Sentimentos na rede e educação: um estudo a partir das narrativas de jovens no Facebook**. 2016. 136 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.
- Enviado em 30/04/2025  
Avaliado em 15/06/2025