

# ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO LEITORA  
E ESCRITORA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR



ANA PAULA ULIANA MASON  
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR  
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA  
(ORGANIZADORES)

  
EDITORA  
SCHREIBEN

ANA PAULA ULIANA MASON  
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR  
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA  
(ORGANIZADORES)

**ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO  
E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA:  
CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO LEITORA  
E ESCRITORA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR**

  
EDITORA  
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: Inteligência Artificial (OpenAI/DALL-E), com direção editorial

Revisão: os autores

Livro publicado em: 04/05/2026

Termo de publicação: TP0322026

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)

Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (URI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

C385 Alfabetização, letramento e educação especial inclusiva : caminhos para a formação leitora e escritora na perspectiva da inclusão escolar / Ana Paula Uliana Mason, Dilmar Rodrigues da Silva Júnior, Lívia Barbosa Pacheco Souza (organizadores). – Itapiranga: Schreiben, 2026.

139 p. ; e-book.

Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-670-3

DOI: 10.29327/5847176

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Educação inclusiva. 4. Educação especial. 5. Formação de leitores. I. Mason, Ana Paula Uliana. II. Silva Júnior, Dilmar Rodrigues da. III. Souza, Lívia Barbosa Pacheco. IV. Título.

CDD 372.4

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Comissão Organizadora</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.....	7
<i>Deivid Alex dos Santos   Raquel Franco Ferronato</i>	
A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E O PAPEL DO PROFESSOR NA EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INCLUSIVO.....	22
<i>Cristiane de Carvalho Rabelo   Milvio da Silva Ribeiro</i>	
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: INTERFACES COM AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PÓS- PANDEMIA.....	33
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior   Luana Vieira de Sousa</i>	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO A ESTUDANTES EM TRATAMENTO DE HEMODIÁLISE: UMA PRÁTICA INCLUSIVA.....	47
<i>Kiara Lilian Bernardino de Medeiros Silva</i>	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PÚBLICA.....	55
<i>Livia Barbosa Pacheco Souza   Rosângela da Luz Matos</i>	
CORREGULAÇÃO COMO O EIXO CENTRAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	69
<i>Deivid Alex dos Santos   Raquel Franco Ferronato</i>	
O USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA.....	83
<i>Danielly Coutinho de Souza   Malena Amazonas dos Santos Jacilene Martins da Silva   Jacineide Martins da Silva Sandrielle Coutinho de Oliveira</i>	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA.....	95
<i>Fernanda de Oliveira Santos   César Augusto do Prado Moraes</i>	

IMPORTÂNCIA DO USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS  
PARA ALFABETIZAR E LETRAR EM ESCOLA COMUNITÁRIA.....107

*Lívia Barbosa Pacheco Souza | Rosângela da Luz Matos*

IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA  
PESSOAS COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....121

*Ailton Batista de Albuquerque Junior | Sinara Socorro Duarte Rocha*

*Antonia Lis de Maria Martins Torres | Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho*

*Emanuele Maria Silva Gonçalves | Lia Mara Silva Alves Batista*

*Saamara Gerviz Cunha Silva | Lorena de Fátima Coelho Guerra*

*Luiz Cláudio Azevedo Gomes | Hugo Ferreira da Fonseca*

*Clebson dos Santos Simplicio | Wandes Bezerra Leite*

*Eranilde Figueiredo Carneiro | Erica dos Santos Ribeiro*

SOBRE OS ORGANIZADORES.....133

ÍNDICE REMISSIVO.....135

## APRESENTAÇÃO

O presente e-book, intitulado *“Alfabetização, Letramento e Educação Especial Inclusiva: Caminhos para a Formação Leitora e Escritora na Perspectiva da Inclusão Escolar”*, tem como propósito contribuir para a reflexão e o aprofundamento sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, considerando a diversidade presente no contexto educacional contemporâneo.

Partindo da compreensão de que alfabetizar e letrar são processos indissociáveis e fundamentais para o desenvolvimento humano, esta obra busca discutir práticas pedagógicas que favoreçam a construção de competências leitoras e escritoras de forma significativa, crítica e contextualizada. Ao mesmo tempo, enfatiza-se a importância da Educação Especial Inclusiva, destacando estratégias que possibilitem a participação efetiva de todos os estudantes, respeitando suas especificidades, potencialidades e formas singulares de aprender.

O e-book foi elaborado com o intuito de apoiar professores, estudantes e profissionais da educação na compreensão de que a inclusão escolar não se limita ao acesso, mas se consolida por meio de práticas pedagógicas intencionais, acolhedoras e comprometidas com a aprendizagem de todos. Dessa forma, propõe-se uma abordagem que articula teoria e prática, promovendo uma educação mais justa, democrática e humanizadora.

Assim, esta obra se apresenta como um convite à reflexão e à transformação das práticas educativas, reafirmando o papel da escola como espaço de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Desejamos uma excelente leitura,

*Comissão Organizadora.*



# CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

*Deivid Alex dos Santos<sup>1</sup>*  
*Raquel Franco Ferronato<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A Teoria Social Cognitiva (TSC) (Bandura, 1977) a partir da década de 1980, constitui um dos referenciais teóricos mais influentes para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano em contextos educacionais. Diferentemente de abordagens que privilegiam exclusivamente fatores ambientais (como o behaviorismo) ou exclusivamente fatores internos (como certas vertentes do cognitivismo), a TSC propõe um modelo de determinismo recíproco, no qual fatores pessoais (crenças, expectativas, conhecimentos), comportamentais e ambientais interagem de maneira dinâmica e bidirecional. Bandura (2008, p. 18) afirma que “as pessoas não são nem agentes autônomos nem meros reagentes a estímulos ambientais; elas operam como agentes dentro de um sistema de reciprocidade triádica”.

O conceito de agência humana, figura como um dos principais constructos desenvolvidos pelo autor (Bandura, 1977). Ela se manifesta por meio de quatro propriedades fundamentais: intencionalidade, antecipação, autorregulação e autorreflexão. No âmbito educacional, a TSC oferece subsídios para compreender como os estudantes aprendem não apenas por experiência direta, mas também por observação de modelos (aprendizagem vicária), como desenvolvem crenças sobre suas próprias capacidades (autoeficácia) e como progressivamente assumem o controle sobre seus próprios processos de aprendizagem (autorregulação).

---

1 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Membro do grupo de pesquisa “Educação Transversal” na linha “Educação Especial e Inclusão”. Professor Adjunto na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Professora Adjunta no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Dentre os construtos da TSC com maior aplicabilidade ao campo pedagógico, destaca-se a autorregulação da aprendizagem, definida como o processo pelo qual os estudantes ativam e sustentam cognições, afetos e comportamentos sistematicamente orientados para o alcance de metas de aprendizagem (Zimmerman, 2000). O modelo trifásico proposto por Zimmerman descreve a autorregulação como um ciclo composto pela fase de prévia ou antecipação (análise da tarefa, estabelecimento de metas e ativação de crenças motivacionais), pela fase de desempenho ou controle volitivo (aplicação de estratégias, automonitoramento e uso de autoinstruções) e pela fase de autorreflexão (autoavaliação dos resultados e reações afetivo-atribucionais).

Estudantes autorregulados são aqueles que planejam, estabelecem metas, organizam, monitoram e avaliam seu próprio aprendizado em diferentes momentos do processo de aquisição de conhecimento (Schunk; Zimmerman, 2007). No entanto, a autorregulação plena não emerge espontaneamente nem é igualmente acessível a todos os estudantes, especialmente àqueles que enfrentam barreiras significativas para a aprendizagem em razão de deficiências, transtornos do desenvolvimento ou outras condições que caracterizam o público-alvo da Educação Especial.

É nesse contexto que o conceito de correção assume relevância central, pois oferece o elo teórico necessário para compreender como os estudantes transitam da dependência de regulação externa (exercida por professores, pais ou pares mais experientes) para a autorregulação plena e autônoma. A correção é definida como um processo transitório e compartilhado de regulação da aprendizagem, no qual a responsabilidade pelo planejamento, monitoramento e ajuste das ações é gradualmente transferida do mediador externo para o aprendiz (Hadwin; Järvelä; Miller, 2011).

Diferentemente da regulação externa, na qual o professor assume integralmente o controle do processo, e da autorregulação plena, na qual o estudante opera de forma independente, a correção caracteriza-se por uma distribuição dinâmica das funções regulatórias em um contexto de interação social intencional e planejada. Schunk e Zimmerman (2007) situam a correção como o segundo e terceiro níveis de um modelo desenvolvimental de aquisição da autorregulação, que vai da observação de modelos (nível inicial) à autorregulação condicionada (nível final), passando pela imitação guiada e pela execução supervisionada. Trata-se, portanto, de um processo pedagógico fundamental, pois é precisamente na zona da correção que a mediação do professor produz seus efeitos mais estratégicos e duradouros.

A aplicação do conceito de correção à Educação Especial Inclusiva revela-se promissora, pois oferece um quadro teórico para superar duas

abordagens problemáticas ainda recorrentes na história da educação de pessoas com deficiência. De um lado, a abordagem tutelar ou superprotetora, na qual o professor toma todas as decisões, antecipa-se a todas as dificuldades e não permite que o estudante experimente o erro ou desenvolva suas próprias estratégias, resultando em dependência crônica e baixa autoeficácia. De outro lado, a abordagem de abandono pedagógico, na qual o estudante com deficiência é simplesmente inserido na sala de aula comum sem os suportes necessários, sendo lançado a uma suposta autonomia para a qual não foi preparado (Monteiro; Marchi, 2023).

A correção oferece uma terceira via: ao invés de superproteger ou abandonar, o professor atua como mediador estratégico que gradativamente transfere o controle do processo de aprendizagem ao estudante, respeitando seu tempo, suas potencialidades e suas especificidades. Como argumentam Wehmeyer e Shogren (2017, p. 798), “para estudantes com deficiência intelectual, a aquisição de habilidades autorregulatórias não ocorre espontaneamente nem por simples exposição a ambientes inclusivos; ela requer intervenção intencional baseada em princípios de modelagem, *feedback* e transferência gradual de responsabilidade”.

A atuação docente, tanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto na sala de aula comum inclusiva, pode ser significativamente qualificada pela adoção intencional de estratégias correção fundamentais na Teoria Social Cognitiva. Professores que compreendem os princípios da correção podem planejar e executar mediações que efetivamente conduzam o estudante da dependência externa à autogestão da própria aprendizagem, por meio de práticas como a modelagem cognitiva (pensar em voz alta enquanto executa uma tarefa), o *feedback* orientado para o processo (focado nas estratégias utilizadas e nos ajustes possíveis) e a negociação colaborativa de metas (estabelecimento conjunto de objetivos realistas e desafiadores) (McCaslin; Hickey, 2001).

Essa abordagem não apenas promove a autonomia e a autodeterminação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também ressignifica o papel do professor especializado, que de mero provedor de adaptações passa a atuar como mediador do desenvolvimento de capacidades autorregulatórias. Assim, o presente capítulo propõe-se a investigar, à luz da Teoria Social Cognitiva e do conceito de correção, como o AEE e a Educação Especial Inclusiva podem estruturar práticas pedagógicas que efetivamente promovam a transição da regulação externa para a autorregulação, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

## INTERLOCUÇÃO ENTRE A TEORIA SOCIAL COGNITIVA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A Teoria Social Cognitiva (TSC) fundamenta-se em uma tradição teórica que dialoga com diferentes matrizes do pensamento psicológico e educacional. Suas principais influências advêm do behaviorismo social, especialmente da obra de Julian Rotter sobre as expectativas de controle, bem como das contribuições da psicologia cognitiva que emergiu na segunda metade do século XX, com sua ênfase nos processos mentais de processamento de informações (Sternberg; Sternberg, 2017). No entanto, Bandura distancia-se tanto do behaviorismo radical, que negligencia os processos internos, quanto do cognitivismo puro, que subestimava o papel do ambiente e da aprendizagem social. Como afirma Bandura (2008, p. 18), “as pessoas não são nem agentes autônomos nem meros reagentes a estímulos ambientais; elas operam como agentes dentro de um sistema de reciprocidade triádica”. Essa perspectiva interacionista, que integra fatores pessoais, comportamentais e ambientais, constitui a espinha dorsal da TSC e a distingue de outras abordagens teóricas.

A trajetória teórica de Albert Bandura (1925-2021) teve seu marco inaugural com a publicação, em 1977, do artigo “*Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*”, no periódico *Psychological Review*, e, posteriormente, com o livro “*Social Learning Theory*”, do mesmo ano (Bandura, 1977). Nascido no Canadá e radicado nos Estados Unidos, Bandura desenvolveu suas primeiras pesquisas na Universidade de Stanford, onde permaneceu por toda sua carreira acadêmica. Dentre seus experimentos, salienta-se o estudo com o boneco João Bobo, conduzido no início da década de 1960, que demonstraram que crianças aprendem comportamentos agressivos por meio da observação de modelos adultos, desafiando as explicações behavioristas que atribuíam toda aprendizagem à experiência direta com reforços e punições. Conforme ressalta Pajares (2002, p. 2), “Bandura demonstrou que a aprendizagem poderia ocorrer vicariamente, sem que o aprendiz executasse qualquer resposta ou recebesse qualquer reforço direto”. Essa descoberta revolucionou a psicologia educacional ao evidenciar o papel central da observação e da imitação nos processos de aprendizagem humana.

Ao longo de sua carreira, Bandura promoveu uma importante mudança na nomenclatura de sua abordagem teórica. Inicialmente denominada Teoria da Aprendizagem Social (*Social Learning Theory*), a partir da década de 1980 passou a ser chamada de Teoria Social Cognitiva (*Social Cognitive Theory*). Essa mudança não foi meramente cosmética, mas refletiu um aprofundamento conceitual significativo.

De acordo com Bandura (2008, p. 25), “a designação original superenfatizava os processos de aprendizagem em detrimento dos mecanismos cognitivos, motivacionais e afetivos que operam na agência humana”. A substituição do termo “aprendizagem” por “cognitiva” visava evidenciar que o foco da teoria não se restringe a como as pessoas adquirem novos comportamentos, mas abrange um espectro mais amplo de fenômenos psicológicos, incluindo crenças de autoeficácia, processos de antecipação, autorregulação e autorreflexão. Como observa Zimmerman (2001, p. 126), “a transição terminológica sinalizou o reconhecimento de que os processos cognitivos desempenham um papel ativo e constitutivo, e não meramente reativo, na determinação do comportamento humano”.

A aprendizagem vicária constitui um dos conceitos mais originais e influentes da Teoria Social Cognitiva. Diferentemente das abordagens behavioristas, que postulavam que a aprendizagem ocorre necessariamente por meio da experiência direta com consequências reforçadoras ou punitivas, Bandura demonstrou que os seres humanos podem aprender novos padrões de pensamento e ação simplesmente observando o comportamento de outras pessoas e as consequências que esse comportamento produz.

Como afirma Bandura (1986, p. 47), “boa parte da aprendizagem humana ocorre vicariamente, por meio da observação das ações de outros e das consequências que se seguem a essas ações”. Esse tipo de aprendizagem é particularmente relevante para contextos educacionais, pois permite que os estudantes adquiram conhecimentos, habilidades, estratégias e atitudes sem terem que passar por processos prolongados de tentativa e erro, o que seria ineficiente e, em alguns casos, potencialmente perigoso. Na educação especial, a aprendizagem vicária assume papel central, pois muitos estudantes com deficiência podem apresentar dificuldades na aprendizagem por experiência direta, beneficiando-se enormemente da oportunidade de observar modelos competentes executando tarefas e estratégias.

A aprendizagem por modelagem é o mecanismo central por meio do qual a aprendizagem vicária se efetiva. Modelagem refere-se ao processo pelo qual um indivíduo (o modelo) exibe um padrão de comportamento ou pensamento, e um observador adquire representações simbólicas desse padrão, que podem posteriormente ser traduzidas em ação. Bandura (2008, p. 35) distingue quatro subprocessos envolvidos na modelagem: atenção (o observador deve prestar atenção ao modelo), retenção (as informações observadas devem ser armazenadas simbolicamente, seja por imagens ou por códigos verbais), produção (o observador deve ser capaz de traduzir as representações simbólicas em ação) e motivação (o observador deve ter razões para reproduzir o comportamento modelado).

Na prática pedagógica, a modelagem pode ser realizada de forma deliberada e sistemática, como quando o professor “pensa em voz alta” enquanto resolve um problema matemático ou planeja um texto, oferecendo ao estudante um modelo explícito dos processos cognitivos envolvidos. Schunk e Zimmerman (2007, p. 9) destacam que “a modelagem não se limita à demonstração de comportamentos motores; ela pode e deve ser utilizada para ensinar estratégias cognitivas, metacognitivas e autorregulatórias, especialmente para estudantes que têm dificuldade em inferir esses processos por conta própria”.

A autoeficácia é, sem dúvida, o construto mais conhecido e amplamente pesquisado da Teoria Social Cognitiva. Definida como as crenças que o indivíduo possui sobre sua capacidade de organizar e executar cursos de ação necessários para produzir determinados tipos de desempenho (Bandura, 1997), a autoeficácia influencia praticamente todos os aspectos da vida humana: as escolhas que as pessoas fazem, o esforço que dedicam às tarefas, a persistência diante de obstáculos, os padrões de resposta emocional (ansiedade, estresse, confiança) e a resiliência frente a adversidades. Bandura (1997, p. 3) enfatiza que “as crenças de autoeficácia afetam a forma como as pessoas pensam, se sentem, se motivam e agem”.

Importante ressaltar que a autoeficácia não se confunde com a autoestima ou com a autoconfiança geral; trata-se de um julgamento situacional e específico sobre a capacidade de executar uma determinada tarefa ou lidar com uma determinada situação. No contexto educacional, estudantes com elevada autoeficácia tendem a estabelecer metas mais desafiadoras, utilizar estratégias de aprendizagem mais sofisticadas e persistir por mais tempo diante de dificuldades, em comparação a estudantes com baixa autoeficácia, que frequentemente desistem ante o primeiro sinal de fracasso (Zimmerman, 2000).

A autorregulação da aprendizagem refere-se ao processo pelo qual os estudantes ativam e sustentam cognições, afetos e comportamentos sistematicamente orientados para o alcance de metas de aprendizagem. O modelo proposto por Zimmerman (2000) é o mais influente na área e descreve a autorregulação como um processo cíclico composto por três fases inter-relacionadas. A primeira fase, denominada prévia ou antecipação, envolve a análise da tarefa (como estabelecimento de metas e planejamento estratégico) e a ativação de crenças motivacionais (como autoeficácia e interesse).

A segunda fase, denominada desempenho ou controle volitivo, envolve a aplicação de estratégias específicas (como sumarização, autoquestionamento, busca de ajuda), o automonitoramento do progresso e o uso de autoinstruções. A terceira fase, denominada autorreflexão, envolve a autoavaliação dos resultados alcançados (comparando-os com as metas estabelecidas) e as reações afetivas

e atribucionais que se seguem, as quais influenciarão as estratégias e crenças mobilizadas no ciclo seguinte. Como sintetizam Schunk e Zimmerman (2007, p. 14), “os estudantes autorregulados são aqueles que planejam, estabelecem metas, organizam, monitoram e avaliam seu próprio aprendizado em diferentes momentos do processo de aquisição de conhecimento”.

Para que a autorregulação se desenvolva, é necessário compreender a distinção entre dois tipos de regulação situados em extremos opostos de um continuum. A regulação externa caracteriza-se pelo controle total exercido por uma fonte externa ao aprendiz, geralmente um professor, um tutor ou um colega mais experiente. Nesse modo, é o agente externo quem define os objetivos, planeja as ações, monitora o progresso, corrige os desvios e avalia os resultados. O aprendiz, nesse caso, executa as ações prescritas sem assumir responsabilidade significativa pelo processo regulatório. Em contrapartida, a regulação interna (ou autorregulação plena) caracteriza-se pelo controle total exercido pelo próprio aprendiz, que assume integralmente as funções de planejamento, monitoramento e avaliação, sem necessidade de suporte externo.

Entre esses dois extremos, situa-se a correção, conceito-chave para este projeto. A correção é definida por Hadwin, Järvelä e Miller (2011, p. 68) como “um processo transitório e compartilhado de regulação, no qual a responsabilidade pelas funções regulatórias é gradualmente transferida do agente externo para o aprendiz, em um contexto de interação social intencional e planejada”. A correção não é um estado fixo ou uma categoria dicotômica, mas sim um processo dinâmico e gradual que ocorre ao longo do tempo e em diferentes contextos. Diferentemente da regulação externa, na qual o professor assume integralmente o controle, e da autorregulação plena, na qual o estudante opera de forma independente, a correção caracteriza-se por uma distribuição variável das funções regulatórias entre mediador e aprendiz.

Como destacam McCaslin e Hickey (2001, p. 234), “na correção, o suporte externo não desaparece abruptamente, mas se transforma qualitativamente: de controle direto para monitoramento distanciado, de instrução explícita para *feedback* pontual, de imposição de metas para negociação colaborativa”. Essa transformação qualitativa é essencial para que o aprendiz desenvolva não apenas habilidades técnicas, mas também um senso de agência e responsabilidade sobre sua própria aprendizagem.

Schunk e Zimmerman (2007) propõem um modelo desenvolvimental de aquisição da autorregulação que situa a correção em um lugar preciso. Segundo esses autores, o desenvolvimento da autorregulação ocorre em quatro níveis sequenciais. No primeiro nível, o estudante observa um modelo (professor ou colega competente) executando uma estratégia, sem ainda executá-la por si

mesmo. No segundo nível, o estudante imita o modelo, executando a estratégia sob supervisão e recebendo feedback imediato e específico. No terceiro nível, o estudante executa a estratégia de forma independente, mas ainda em situações similares àquelas em que foi treinado, sem necessidade de supervisão constante. No quarto e último nível, o estudante internaliza a estratégia a ponto de adaptá-la e aplicá-la em contextos novos e variados, sem qualquer suporte externo. A correção situa-se precisamente nos níveis dois e três desse modelo, caracterizando o período em que o mediador ainda está presente, mas de forma decrescente, e o estudante já assume parte significativa da responsabilidade regulatória.

Para que a correção seja efetiva, Rosário e colaboradores (2014) identificam três componentes interativos essenciais. O primeiro é a modelagem explícita, que vai além da simples demonstração de comportamentos observáveis: o professor deve “pensar em voz alta” durante a execução da tarefa, revelando os processos cognitivos e metacognitivos que orientam suas decisões. O segundo componente é o feedback orientado para o processo, que focaliza não o resultado final (nota ou produto) nem a pessoa do estudante (“você é inteligente”), mas as estratégias utilizadas e os ajustes possíveis (“que estratégia você usou? Como poderia fazer diferente?”). O terceiro componente é a negociação de metas, na qual professor e estudante estabelecem conjuntamente objetivos realistas e desafiadores, criando um compromisso compartilhado com a aprendizagem. Como sintetizam Rosário *et al.*, (2014, p. 56), “a correção bem-sucedida depende da qualidade da interação social, da intencionalidade do mediador e da progressiva transferência de responsabilidade, sempre respeitando o ritmo e as características do aprendiz”.

A correção oferece contribuições potencialmente transformadoras para a Educação Especial, especialmente ao desafiar duas abordagens problemáticas ainda recorrentes na história da educação de pessoas com deficiência. De um lado, a abordagem tutelar ou superprotetora, na qual o professor toma todas as decisões, antecipa-se a todas as dificuldades e não permite que o estudante experimente o erro ou desenvolva suas próprias estratégias, resultando em dependência crônica e baixa autoeficácia. De outro lado, a abordagem de abandono pedagógico, na qual o estudante com deficiência é simplesmente inserido na sala de aula comum sem os suportes necessários, sendo lançado a uma suposta autonomia para a qual não foi preparado, o que frequentemente leva ao fracasso, à exclusão e ao reforço de crenças negativas sobre sua própria capacidade (Monteiro; Marchi, 2023).

A correção oferece uma terceira via: ao invés de superproteger ou abandonar, o professor atua como mediador estratégico que gradativamente

transfere o controle do processo de aprendizagem ao estudante, respeitando seu tempo, suas potencialidades e suas especificidades. Como argumentam Wehmeyer e Shogren (2017, p. 798), “para estudantes com deficiência intelectual, a aquisição de habilidades autorregulatórias não ocorre espontaneamente nem por simples exposição a ambientes inclusivos; ela requer intervenção intencional baseada em princípios de modelagem, feedback e transferência gradual de responsabilidade”.

Pesquisas recentes têm explorado a aplicação de princípios correlogulatórios a diferentes populações da Educação Especial, ainda que nem sempre utilizando explicitamente o termo “correlogulação”. Hume e colaboradores (2014) investigaram intervenções baseadas em modelagem e *feedback* para promover independência em adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), demonstrando aumentos significativos na execução autônoma de rotinas escolares e atividades de vida diária. Tseng *et al.*, (2019) desenvolveram um programa de intervenção baseado na Teoria Social Cognitiva para adolescentes com TEA, com ênfase na modelagem de habilidades sociais e na negociação de metas comportamentais, obtendo melhorias na interação social e na autoeficácia percebida pelos participantes.

Butler (2018), descreve “aprendizagem estratégica de conteúdo”. O autor aplicou princípios correlogulatórios a estudantes com dificuldades de aprendizagem, demonstrando que a combinação de modelagem explícita, *feedback* orientado ao processo e negociação colaborativa de metas produz ganhos superiores em comparação a abordagens baseadas exclusivamente em instrução direta ou em adaptações de materiais. No contexto brasileiro, Vilaronga e Mendes (2014) e Miranda *et al.*, (2025) têm apontado a necessidade de práticas mais sistemáticas de mediação no AEE, embora sem ainda recorrer explicitamente ao referencial da correlogulação, o que evidencia a lacuna que o presente projeto pretende ajudar a preencher.

No Brasil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) como um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. O AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais, no turno inverso ao da sala de aula comum, e deve complementar ou suplementar a formação do estudante, conforme seu tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Diferentemente de outras modalidades de apoio educacional, o AEE não se configura como “reforço escolar” ou como “reeducação”, mas como

um espaço de desenvolvimento de estratégias e recursos que promovam a autonomia e a participação do estudante no contexto escolar comum. Como afirmam Vilaronga e Mendes (2014, p. 76), “o AEE deve ser entendido como um serviço de natureza pedagógica, mas não como um simples reforço de conteúdos curriculares; sua função primordial é ensinar ao estudante como aprender, como acessar o currículo e como participar ativamente da vida escolar”.

A legislação brasileira avançou significativamente ao estabelecer a promoção da autonomia como princípio estruturante do atendimento educacional a pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 27, afirma que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.

O Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o AEE, reforça essa perspectiva ao determinar que o atendimento deve assegurar “condições de acesso ao currículo, por meio da disponibilização de recursos de acessibilidade, da eliminação de barreiras e da promoção da autonomia do estudante público-alvo da educação especial”. Como observa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 16), “o objetivo da educação inclusiva é promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, garantindo-lhes a participação em condições de igualdade na vida escolar e social”. Esses dispositivos legais, no entanto, indicam o que deve ser feito, mas não explicitam como fazer; é precisamente nesse ponto que o referencial teórico da correção pode oferecer contribuições substantivas ao traduzir princípios legais (como autonomia e participação) em práticas pedagógicas concretas e fundamentadas teoricamente.

A literatura especializada tem apontado desafios significativos na efetivação dessa perspectiva emancipatória no cotidiano do AEE. Pesquisas indicam que muitos planos de AEE ainda se concentram predominantemente em adaptações de materiais e atividades, com ênfase na compensação de dificuldades, mas sem uma abordagem sistemática de desenvolvimento de estratégias cognitivas, metacognitivas e comportamentais que promovam a autorregulação e a autonomia do estudante. Vilaronga e Mendes (2014, p. 82) constataram que “a atuação dos professores do AEE frequentemente se limita à confecção de materiais adaptados e à oferta de apoio na realização de tarefas escolares, com pouca ênfase no ensino de estratégias de aprendizagem ou no desenvolvimento da autonomia do estudante”.

Miranda *et al.*, (2025) afirmam que “predomina no AEE uma lógica adaptativa-compensatória, em que o professor ‘dá’ recursos e adaptações ao estudante, mas não necessariamente ‘ensina’ o estudante a usar esses recursos de forma autônoma e estratégica”. Em outras palavras, o AEE tem sido mais “adaptativo” do que “desenvolvimental”, mais focado em “dar” recursos do que em “ensinar” o estudante a gerir seus próprios processos de aprendizagem. Essa dificuldade em promover a autonomia não é meramente técnica ou instrumental; ela reflete, em parte, a ausência de referenciais teóricos que orientem o professor do AEE sobre como planejar e executar uma mediação que gradualmente transfira o controle do processo ao estudante.

A articulação entre a Teoria Social Cognitiva, a correção e o Atendimento Educacional Especializado revela-se particularmente promissora para a qualificação das práticas inclusivas. Se o objetivo do AEE, conforme a legislação brasileira, é promover a autonomia do estudante com deficiência no contexto escolar inclusivo, então as práticas pedagógicas nesse espaço devem ser intencionalmente orientadas para a transição da regulação externa (exercida pelo professor do AEE) para a autorregulação do estudante. Isso implica que o professor do AEE não deve apenas adaptar materiais e ensinar conteúdos curriculares, mas, fundamentalmente, deve atuar como mediador correlogatório: modelando estratégias, oferecendo *feedback* orientado ao processo, negociando metas realistas e desafiadoras, e gradualmente transferindo ao estudante o controle sobre seu próprio planejamento, monitoramento e avaliação. Como argumenta Bandura (2008, p. 40), “a função da educação não é apenas transmitir conhecimentos, mas também desenvolver nos estudantes as capacidades autorregulatórias que lhes permitam continuar aprendendo ao longo da vida”. Essa máxima aplica-se com especial força à Educação Especial, em que a dependência de suportes externos pode tornar-se um obstáculo à participação social e ao exercício da cidadania.

A aplicação do modelo correlogatório ao AEE exige a explicitação de estratégias pedagógicas concretas que materializem os princípios teóricos em ações observáveis e passíveis de planejamento sistemático. A primeira estratégia é a modelagem cognitiva, na qual o professor do AEE “pensa em voz alta” enquanto executa uma tarefa, revelando como planeja seu trabalho, como monitora seu progresso, como lida com dificuldades e como ajusta estratégias quando necessário. Essa prática é especialmente relevante para estudantes que têm dificuldade em inferir processos internos a partir apenas da observação do comportamento externo, como muitos estudantes com TEA ou com deficiência intelectual.

A segunda estratégia é o *feedback* orientado para o processo, que deve ser específico, imediato e focado nas estratégias utilizadas, não no resultado

final ou na pessoa do estudante. Exemplos incluem: “você usou uma lista de verificação para organizar os passos da tarefa; como isso ajudou?” ou “quando você encontrou dificuldade, que estratégia usou para continuar?”. A terceira estratégia é a negociação colaborativa de metas, na qual professor e estudante estabelecem conjuntamente objetivos de curto, médio e longo prazo, com critérios claros de sucesso e prazos realistas. Schunk e Zimmerman (2007, p. 18) enfatizam que “a negociação de metas, quando feita de forma colaborativa, aumenta o compromisso do estudante e sua percepção de agência, elementos centrais para a motivação intrínseca e para a persistência diante de desafios”.

A articulação entre correção e AEE implica uma redefinição do próprio papel do professor especializado. Tradicionalmente, o professor do AEE é visto como um “especialista em adaptações” ou um “facilitador de acessibilidade”. Na perspectiva da correção, esse papel se amplia e se aprofunda: o professor do AEE torna-se um “mediador do desenvolvimento da autonomia”, cujo sucesso não se mede pela quantidade de adaptações que produz, mas pela progressiva redução da necessidade de seu próprio suporte ao longo do tempo. Isso não significa que o professor do AEE torne-se obsoleto ou desnecessário; ao contrário, seu papel torna-se mais sofisticado e tecnicamente exigente, pois requer não apenas conhecimento sobre deficiências e recursos de acessibilidade, mas também competências em modelagem, feedback, negociação de metas, avaliação de progressos autorregulatórios e ajuste fino do nível de suporte oferecido (Monteiro; Marchi, 2023).

Para Wehmeyer e Shogren (2017, p. 805):

“a meta final da educação especial não é que o estudante torne-se independente no sentido de não precisar de ninguém, mas que torne-se autorregulado no sentido de poder dirigir sua própria vida, fazer escolhas informadas, defender seus interesses e recorrer a suportes quando necessário, de forma estratégica e não dependente”.

Essa visão alinha-se com os princípios da Teoria Social Cognitiva e com o conceito de correção, posicionando o AEE como espaço legítimo e estratégico para a promoção da autonomia de estudantes público-alvo da Educação Especial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa, de natureza teórico-bibliográfica, teve como objetivo analisar como os processos de correção, à luz da Teoria Social Cognitiva, podem orientar práticas pedagógicas na Educação Especial Inclusiva, favorecendo a transição da regulação externa para a autorregulação da aprendizagem. A correção pode oferecer respostas ao desafio de promover autonomia sem

cair no assistencialismo ou no abandono pedagógico. A literatura aponta que a correção atua como mediação entre regulação externa e autorregulação, envolvendo modelagem, *feedback* processual e negociação de metas. Embora a legislação brasileira enfatize a autonomia como princípio do AEE, as práticas ainda se concentram em adaptações compensatórias, em detrimento de abordagens desenvolvimentais, o que reforça a relevância da proposta.

Quanto às limitações, destaca-se o caráter teórico do estudo, sem dados empíricos, o que impede a verificação direta da efetividade das práticas propostas. Além disso, o recorte de fontes e período pode ter excluído contribuições relevantes, e os diferentes públicos da Educação Especial foram tratados de forma agregada, sem aprofundamento em suas especificidades. Também não foram analisadas, de modo detalhado, as condições institucionais e formativas necessárias para a implementação de práticas correção, como formação docente, recursos e organização do trabalho pedagógico.

Diante disso, sugerem-se pesquisas futuras de campo que investiguem práticas correção em contextos reais, bem como revisões bibliográficas ampliadas e estudos de intervenção que testem a efetividade dessas estratégias. Recomenda-se, ainda, explorar diferentes públicos, faixas etárias e contextos educacionais, além de analisar variáveis como autoeficácia, desempenho acadêmico e autonomia. Tais investigações poderão consolidar a aplicação prática da correção e contribuir para uma educação inclusiva que promova autonomia, autodeterminação e protagonismo dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- AZZI, R. G. *et al.* Bandura e sua importância para a psicologia. *In:* AZZI, R. G. *et al.* **Introdução a Teoria Social Cognitiva**. Belo Horizonte: Artezã, 2021. p.19-32.
- BANDURA, A. **Social learning theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. *In:* BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BUTLER, D. L. The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: a report of three studies. **Journal of Educational Psychology**, [s.l.], v. 90, n. 4, p. 682–697, 1998.

HADWIN, A. F.; JÄRVELÄ, S.; MILLER, M. Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. *In*: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Ed.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011. p. 65-84.

HUME, K. *et al.* Supporting independence in adolescents on the autism spectrum. **Remedial and Special Education**, Thousand Oaks, v. 35, n. 2, p. 102-113, 2014.

McCASLIN, M.; HICKEY, D. T. Self-regulated learning and academic achievement: a Vygotskian view. *In*: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Ed.). **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**. 2. ed. Mahwah: Erlbaum, 2001. p. 227-252.

MONTEIRO, Janete Lopes; MARCHI, Rita de Cassia. Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 36, e69440, 2023. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-686X2023000100301&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-686X2023000100301&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 14 abr. 2026.

TSENG, A *et al.* Social cognitive interventions for adolescents with autism spectrum disorders: a systematic review. **Journal of Affective Disorders**, Amsterdam, v. 274, p. 199–204, 1 set. 2020.

MIRANDA, Leandro *et al.* O papel do atendimento educacional especializado (AEE): desafios e perspectivas para a implementação do AEE como prática pedagógica complementar e suplementar à escolarização, à luz do novo decreto federal. *In*: **Congresso Conhecimento Em Rede: Explorando A Multidisciplinaridade**, 3., 2025. Anais... [S.l.]: Editora Seven, 2025. p. 1–33. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/edimpacto2025.090-087>. Acesso em: 14 abr. 2026.

PAJARES, F. Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. **School Psychology Quarterly**, Washington, v. 17, n. 2, p. 1-17, 2002.

ROSÁRIO, P. *et al.* **Autorregulação da aprendizagem**: intervenções em contextos educativos. Porto Alegre: Penso, 2014.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. **Reading and Writing Quarterly**, London, v. 23, n. 1, p. 7-25, 2007.

STERNBERG, R. J.; STERNBERG, K. **Psicologia Cognitiva**. 7. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas e desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 73-88, 2014.

WEHMEYER, M. L.; SHOGREN, K. A. Self-determination and self-regulation in individuals with intellectual disability. *In*: STERNBERG, R. J. (Ed.). **The Cambridge handbook of intelligence**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. p. 789-812.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Ed.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. *In*: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Ed.). **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**. 2. ed. Mahwah: Erlbaum, 2001. p. 1-37.

# A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E O PAPEL DO PROFESSOR NA EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INCLUSIVO

*Cristiane de Carvalho Rabelo<sup>1</sup>*

*Milvio da Silva Ribeiro<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, enquanto princípio e política pública, busca assegurar o direito de todos à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, emocionais ou sociais. Fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a inclusão representa um avanço nas concepções de igualdade e cidadania. Contudo, embora o acesso à escola tenha se ampliado, ainda persiste o desafio de garantir a permanência e o sucesso escolar dos estudantes com deficiência e daqueles que apresentam diferentes formas de aprender. Garantir o acesso, portanto, não é suficiente: é necessário transformar as práticas pedagógicas, os currículos e as relações no ambiente escolar para que a instituição se torne, de fato, um espaço inclusivo e de aprendizagem significativa.

Para que essa transformação ocorra, é imprescindível compreender a inclusão não apenas como uma exigência legal, mas como um projeto político e pedagógico comprometido com a valorização da diversidade humana. A escola inclusiva deve promover a participação de todos os alunos, reconhecendo que cada sujeito traz consigo saberes, experiências e modos próprios de construir o conhecimento. Essa perspectiva desafia as práticas tradicionais, centradas

---

1 Pedagogia especialista em Neuropsicopedagogia e educação inclusiva, mestranda em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana/Fics. E-mail: rabelocristiane25@gmail.com.

2 Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará – PPGEO/UFPA. Professor na Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel – FATEFIG, Pedagogo; Geógrafo. E-mail: milvio.geo@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1118-7152>.

na homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem, e convoca os educadores a repensarem suas metodologias, suas concepções de avaliação e, principalmente, sua forma de se relacionar com os estudantes. Nesse contexto, o professor assume papel central na concretização de uma educação que seja, simultaneamente, democrática, crítica e inclusiva.

De acordo com Freire (1996, p. 32), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Essa afirmação sintetiza a essência da prática docente crítica e emancipadora, na qual o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos para tornar-se mediador de aprendizagens e promotor da autonomia intelectual e ética dos educandos. O processo educativo, nessa perspectiva, é dialógico e problematizador, exigindo do docente sensibilidade para reconhecer as potencialidades de cada aluno e criar condições favoráveis à participação de todos. Assim, a inclusão escolar, entendida sob a ótica freireana, está diretamente ligada à capacidade do professor de refletir sobre sua prática e sobre o contexto social em que atua.

Entretanto, a formação docente no Brasil ainda enfrenta lacunas significativas no que diz respeito à preparação para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Em muitos cursos de licenciatura, a temática da inclusão é tratada de forma superficial ou restrita ao campo da educação especial, o que limita a compreensão da complexidade envolvida no processo de ensino inclusivo. Mantoan (2015) destaca que o maior desafio da inclusão é justamente a mudança de mentalidade dos profissionais da educação, pois de nada adianta reformular políticas ou currículos se o educador não estiver preparado para romper com práticas excludentes e adotar uma postura ética e reflexiva diante das diferenças.

Além da formação inicial, é fundamental que as redes de ensino invistam em programas de formação continuada que proporcionem aos professores oportunidades de estudo, reflexão e troca de experiências. Como ressaltam Michels (2011) e Tardif (2014), o saber docente é construído ao longo da trajetória profissional e se alimenta das vivências cotidianas na escola, das interações com os alunos e do compromisso com a transformação social. Nesse sentido, promover uma formação docente crítica implica reconhecer o professor como sujeito de saber, capaz de aprender continuamente e de se posicionar diante dos desafios impostos pela realidade educacional contemporânea.

Dessa forma, este artigo busca discutir de que maneira a formação docente crítica pode contribuir para a efetivação do currículo inclusivo, analisando seus fundamentos, desafios e implicações pedagógicas. Parte-se do entendimento de que a inclusão só se concretiza quando o professor se apropria de uma postura investigativa e reflexiva, comprometida com a construção de uma escola que

valorize as diferenças e promova o aprendizado de todos. Acredita-se que a formação crítica, ao articular teoria e prática, pode fortalecer a autonomia docente e favorecer a implementação de um currículo mais sensível às múltiplas realidades e subjetividades que compõem o espaço escolar.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR**

A educação inclusiva se consolida como uma conquista histórica na luta por direitos humanos e justiça social, representando um avanço significativo nas políticas educacionais brasileiras. Ela reflete um compromisso ético e político com a promoção da igualdade de oportunidades e com o reconhecimento da diversidade como princípio constitutivo da vida em sociedade. Documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçam o dever do Estado em garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Esses marcos normativos sinalizam uma mudança paradigmática na forma de compreender a diferença — não mais como deficiência ou limitação, mas como expressão legítima da pluralidade humana.

Nesse cenário, o papel do professor ganha centralidade, pois ele é o mediador entre o conhecimento sistematizado e as experiências dos alunos. Para Libâneo (2012), o docente é o sujeito que torna possível a articulação entre o saber escolar e o saber social, construindo pontes entre os conteúdos curriculares e a realidade dos estudantes. Essa mediação ultrapassa a simples transmissão de informações, configurando-se como uma prática social carregada de intencionalidade e compromisso com a formação humana. O professor, portanto, contribui decisivamente para a construção de uma educação que não apenas instrui, mas também emancipa e forma cidadãos críticos, solidários e conscientes de seu papel no mundo.

De acordo com Glat e Pletsch (2012), a inclusão escolar não se restringe à presença física de estudantes com deficiência nas salas de aula. Ela exige a reestruturação das práticas pedagógicas, dos métodos de ensino e das relações interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar. A verdadeira inclusão requer uma revisão das concepções de aprendizagem e de avaliação, de modo que todos os alunos tenham condições reais de participar e se desenvolver, respeitando seus ritmos, potencialidades e trajetórias. Assim, o docente é desafiado a reinventar suas práticas, adotando estratégias flexíveis, colaborativas e contextualizadas, que considerem as singularidades de cada estudante.

Nesse sentido, o professor assume o papel de promotor da equidade, atuando para que a diversidade seja compreendida como riqueza e não como

obstáculo. Mantoan (2015, p. 47) destaca que “a escola inclusiva é aquela que reconhece a diferença como valor, e não como obstáculo”, o que implica transformar o espaço escolar em um ambiente de convivência ética, respeito mútuo e aprendizagem compartilhada. O compromisso com a inclusão, portanto, demanda do educador uma postura crítica e reflexiva, capaz de articular teoria e prática em favor de um currículo que valorize as múltiplas formas de ser e de aprender. Dessa forma, a ação docente torna-se um instrumento de justiça social e de democratização do conhecimento, contribuindo para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizadora.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

A formação docente crítica é entendida como um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, que ultrapassa a mera aquisição de técnicas pedagógicas e se fundamenta na reflexão sobre a prática e na análise das condições sociais em que a educação se realiza. Nessa perspectiva, formar professores é formar sujeitos conscientes de seu papel histórico e político na sociedade. A prática docente não pode ser reduzida a uma ação mecânica ou repetitiva; ela exige intencionalidade, compromisso ético e reflexão permanente. Assim, o professor crítico é aquele que busca compreender as causas estruturais das desigualdades educacionais e atua de modo a transformá-las, tornando o ensino um instrumento de emancipação e justiça social.

Saviani (2008, p. 47) defende que “a pedagogia histórico-crítica entende a educação como um ato político que visa à humanização do homem pela apropriação do conhecimento historicamente produzido”. Essa concepção destaca a centralidade do conhecimento como forma de libertação humana, na medida em que possibilita aos indivíduos compreenderem e intervirem na realidade. A formação docente crítica, portanto, precisa ser pautada por uma concepção de educação comprometida com a transformação social, com o desenvolvimento da consciência e com a valorização da cultura e dos saberes historicamente construídos. O professor, nesse contexto, é mediador entre o conhecimento científico e a experiência dos alunos, favorecendo a apropriação crítica do saber e a formação integral do sujeito.

Freire (1987) complementa essa visão ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 68). Essa afirmação sintetiza o caráter dialógico e coletivo da formação docente, evidenciando que o processo educativo é uma construção conjunta, marcada pela interação e pela troca de experiências. A prática pedagógica crítica, inspirada em Freire, exige que o educador se reconheça como aprendiz permanente, aberto ao diálogo com os estudantes,

com a comunidade e com os demais profissionais da escola. A formação, portanto, não se encerra na formação inicial, mas se renova continuamente na prática, na pesquisa e na reflexão compartilhada.

Tardif (2014) alerta que, frequentemente, os cursos de formação de professores ainda reproduzem modelos tradicionais, priorizando conteúdos teóricos descontextualizados e desarticulados das demandas concretas do cotidiano escolar. Para o autor, é indispensável reconhecer os saberes da experiência como parte legítima da formação profissional docente, uma vez que são esses saberes que dão sentido e concretude à ação pedagógica. Assim, formar um professor crítico significa oferecer-lhe condições para compreender o papel social da escola, identificar as contradições do processo educativo e engajar-se na superação das práticas excludentes. A formação docente crítica, nesse sentido, é um processo emancipador, que visa construir educadores reflexivos, autônomos e comprometidos com a transformação da realidade escolar e social.

## **O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO**

O currículo é um dos principais instrumentos de mediação entre o conhecimento sistematizado e a realidade dos alunos, configurando-se como o eixo organizador do processo educativo. Mais do que uma simples seleção de conteúdos, ele expressa concepções de sociedade, de ser humano e de educação. Segundo Moreira e Candau (2007), o currículo não é um conjunto neutro de saberes, mas uma construção social marcada por disputas ideológicas, interesses políticos e valores culturais. Dessa forma, as escolhas curriculares refletem o tipo de cidadão que se pretende formar e as relações de poder que se estabelecem dentro da escola. Compreender o currículo sob essa ótica crítica é reconhecer que ele pode tanto reproduzir desigualdades quanto se constituir como instrumento de emancipação social.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar desafia as escolas a repensarem o currículo tradicional, centrado em padrões homogêneos de aprendizagem, para adotar uma abordagem que reconheça a diversidade como princípio estruturante. Um currículo inclusivo precisa ser flexível, acessível e significativo, valorizando as diferentes linguagens, ritmos, culturas e experiências dos estudantes. Para Libâneo (2012), “a função social do currículo é democratizar o acesso ao conhecimento e desenvolver as capacidades humanas em sua totalidade”, o que implica superar modelos excludentes e elitistas. Assim, o currículo deve contemplar práticas pedagógicas que garantam a todos os alunos não apenas o acesso ao saber, mas também as condições reais de participação e desenvolvimento.

Morin (2003) acrescenta que a educação contemporânea deve promover a compreensão da complexidade, superando a fragmentação dos saberes e

conectando o conhecimento à vida cotidiana. Essa concepção se alinha à proposta de um currículo inclusivo, que reconhece a interdependência entre os saberes e a necessidade de formar sujeitos críticos e criativos. Nesse sentido, o currículo precisa dialogar com a realidade dos estudantes, incorporando temas sociais, culturais e ambientais que deem sentido ao aprendizado. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento e promover a interdisciplinaridade, a escola cria condições para que todos os estudantes se reconheçam no processo educativo, desenvolvendo autonomia intelectual e sensibilidade ética.

Michels (2011) reforça que a efetivação de um currículo inclusivo requer um trabalho coletivo e reflexivo entre professores, coordenadores e gestores. O diálogo entre os profissionais da educação é essencial para identificar as barreiras pedagógicas e propor práticas transformadoras que atendam às especificidades dos alunos. Essa construção colaborativa do currículo demanda um ambiente escolar pautado pela escuta, pelo respeito e pela corresponsabilidade. Mais do que um documento normativo, o currículo se materializa nas práticas cotidianas e nas relações que se estabelecem dentro da escola. Portanto, um currículo inclusivo é resultado de uma ação pedagógica consciente, que se compromete com a equidade, com o reconhecimento das diferenças e com a promoção de uma educação para todos.

## **DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INCLUSIVO**

A efetivação do currículo inclusivo, apesar dos avanços legais e discursivos, ainda enfrenta inúmeros desafios que comprometem sua concretização no cotidiano escolar. Um dos principais entraves é a formação inicial insuficiente, pois muitos cursos de licenciatura continuam tratando a temática da inclusão como um conteúdo periférico, isolado das disciplinas pedagógicas e específicas de cada área. Essa fragmentação impede que o futuro docente compreenda a inclusão como um princípio transversal e estruturante da prática educativa. A ausência de abordagens interdisciplinares e de experiências formativas que integrem teoria e prática faz com que os professores ingressem nas escolas sem segurança para lidar com a diversidade de seus alunos, o que acaba reforçando práticas excludentes e descontextualizadas.

Outro obstáculo importante refere-se à carência de políticas efetivas de formação continuada. A falta de programas permanentes de capacitação impede que os professores atualizem seus saberes e desenvolvam competências para atender às demandas contemporâneas da educação inclusiva. A formação docente, quando existente, muitas vezes se restringe a ações pontuais, desarticuladas da realidade escolar, o que dificulta a consolidação de uma cultura inclusiva. Além disso, as condições de trabalho enfrentadas pelos

educadores — como turmas superlotadas, infraestrutura precária e ausência de apoio pedagógico especializado — tornam o processo de inclusão ainda mais complexo. Em contextos marcados pela sobrecarga e pela falta de recursos, o ideal de uma educação para todos se transforma em um desafio quase inatingível.

Michels (2011, p. 540) destaca que “as políticas de inclusão, quando não acompanhadas de valorização docente, acabam por transferir aos professores a responsabilidade de resolver problemas estruturais”. Essa reflexão evidencia que a inclusão escolar não depende exclusivamente do esforço individual do educador, mas de uma política pública consistente que garanta condições materiais, pedagógicas e emocionais adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente. Somente quando o professor é valorizado e apoiado institucionalmente é que pode exercer plenamente sua função mediadora e reflexiva, contribuindo de forma crítica para a transformação do ambiente escolar em um espaço realmente inclusivo. Assim, torna-se urgente que as políticas de formação e valorização docente sejam articuladas às políticas curriculares, de modo a promover uma prática pedagógica integrada e comprometida com a equidade.

As resistências culturais e pedagógicas ainda representam uma barreira significativa para a efetivação do currículo inclusivo. Muitos professores, por falta de formação ou por influência de concepções tradicionais, associam a inclusão à ideia de perda de qualidade do ensino, o que perpetua estigmas e reforça a exclusão. Glat e Pletsch (2012) afirmam que a inclusão requer mudança de atitudes e a construção de uma cultura escolar colaborativa, baseada no respeito, na empatia e no reconhecimento das diferenças. Não basta adotar leis e diretrizes; é preciso investir na formação humana e ética dos educadores, fortalecendo o compromisso com a justiça social e com o direito à aprendizagem de todos. Nesse sentido, a formação crítica aparece como condição indispensável para que o professor desenvolva sensibilidade, empatia e compromisso social — elementos fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

## **POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA E INCLUSIVA**

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados, há experiências exitosas no campo da educação inclusiva que indicam caminhos promissores para uma prática pedagógica mais equitativa e transformadora. Uma dessas experiências é o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa parceria possibilita o planejamento conjunto das atividades, o compartilhamento de responsabilidades

e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que consideram as necessidades específicas de cada aluno. Quando o diálogo entre esses profissionais é contínuo e pautado na cooperação, cria-se um ambiente mais acolhedor, capaz de responder de forma sensível e criativa à diversidade presente nas salas de aula.

O trabalho colaborativo se consolida, portanto, como um eixo fundamental da prática inclusiva. Ele rompe com a lógica individualista que historicamente permeou a docência e promove a construção de uma cultura escolar baseada na solidariedade e no apoio mútuo. A interação entre os professores permite que o conhecimento circule, que as experiências sejam compartilhadas e que novas metodologias sejam experimentadas de forma conjunta. Essa prática colaborativa também contribui para diminuir a sensação de isolamento docente e fortalece o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, o que impacta diretamente na qualidade do ensino e nas relações pedagógicas.

Outro elemento essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas é a formação continuada em serviço. Diferentemente das capacitações pontuais e descontextualizadas, a formação em serviço acontece dentro da escola, considerando as reais demandas do cotidiano e as experiências concretas dos professores. Esse processo favorece a reflexão sobre a prática e possibilita que os docentes construam coletivamente soluções para os desafios enfrentados. Além disso, a formação continuada estimula o desenvolvimento da autonomia pedagógica, ao reconhecer o professor como sujeito ativo na produção de saberes e não apenas como executor de políticas ou metodologias prontas.

Freire (1996, p. 79) afirma que “a prática docente crítica implica o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Essa concepção destaca a importância da postura investigativa e reflexiva como condição essencial da prática educativa. O professor que pensa criticamente sobre sua ação é capaz de compreender seus alunos em sua totalidade, valorizando suas singularidades e reconhecendo suas potencialidades. Essa atitude não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação humana e ética dos estudantes, fortalecendo os vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Além disso, a gestão democrática é um elemento indispensável para o sucesso da educação inclusiva. Quando a escola adota práticas participativas, que envolvem professores, alunos, famílias e demais membros da comunidade, cria-se um ambiente de corresponsabilidade e diálogo. A gestão democrática possibilita que as decisões pedagógicas sejam construídas coletivamente e que as vozes de todos os sujeitos escolares sejam ouvidas e valorizadas. Esse processo fortalece o compromisso institucional com a inclusão, pois reconhece que a educação é um direito coletivo e que sua efetivação depende da participação ativa de todos.

Libâneo (2012) reforça essa ideia ao afirmar que a escola precisa ser um espaço de partilha, diálogo e corresponsabilidade, onde o ato educativo se constrói de forma cooperativa e consciente. Dessa forma, o papel da gestão e dos docentes transcende a mera execução de tarefas: eles tornam-se mediadores e articuladores de processos que visam à formação integral dos alunos. A experiência inclusiva, nesse contexto, revela-se como um projeto ético-político de transformação social, no qual o conhecimento e as relações humanas se entrelaçam em favor da construção de uma sociedade mais justa, solidária e plural. Assim, as práticas colaborativas, reflexivas e democráticas representam não apenas estratégias pedagógicas, mas caminhos concretos para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação docente crítica é o alicerce sobre o qual se constrói o currículo inclusivo e democrático. Formar professores reflexivos, éticos e socialmente comprometidos é condição essencial para que a inclusão escolar ultrapasse o discurso das políticas e se concretize na prática pedagógica cotidiana. Um docente crítico compreende que ensinar é um ato político, no sentido de envolver escolhas, valores e compromissos com a transformação social. Ao assumir tal postura, ele reconhece que a educação não é neutra, mas profundamente vinculada às condições históricas, culturais e sociais de cada contexto. Assim, o compromisso com a inclusão implica repensar a própria identidade docente e as finalidades do ato educativo.

O currículo inclusivo, quando fundamentado em princípios democráticos e críticos, propõe-se a valorizar a diversidade, reconhecer os diferentes modos de aprender e promover uma aprendizagem significativa para todos os estudantes. Essa perspectiva exige que os professores desenvolvam sensibilidade para perceber as particularidades de cada aluno, adequando metodologias, recursos e estratégias pedagógicas conforme as necessidades do grupo. Mais do que adaptar conteúdos, trata-se de reconstruir o sentido da escola como espaço de convivência, respeito e reconhecimento mútuo. Nesse processo, a prática pedagógica torna-se um instrumento de emancipação e justiça social, na medida em que assegura o direito de todos à participação plena no ambiente escolar.

Como lembra Freire (1996, p. 76), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Essa coragem, segundo o autor, é a base da ação pedagógica crítica, pois demanda que o professor confronte suas próprias crenças, reveja suas práticas e questione os padrões excludentes naturalizados ao longo da história da escola. Amar, nesse sentido, significa comprometer-se com o outro e com a transformação da realidade. O educador que atua de forma

crítica e amorosa compreende que a inclusão não é uma concessão, mas um direito inalienável de cada sujeito à aprendizagem e à dignidade.

A construção de um currículo inclusivo demanda, portanto, um movimento coletivo e permanente de reflexão e transformação. A escola precisa ser vista como um espaço de aprendizagem mútua, onde professores e alunos constroem juntos os significados do conhecimento. Essa concepção rompe com o modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos, e adota uma visão dialógica e interativa do ensino. O currículo, nessa perspectiva, passa a refletir a pluralidade dos sujeitos e das culturas que compõem o espaço escolar, tornando-se instrumento de inclusão, reconhecimento e valorização das diferenças.

Além disso, o fortalecimento da formação docente crítica está diretamente relacionado à oferta de políticas públicas que garantam condições efetivas de desenvolvimento profissional. Programas de formação inicial e continuada precisam articular teoria e prática, promovendo espaços de diálogo entre universidade e escola. Tardif (2014) defende que o saber docente é múltiplo e construído na interseção entre o conhecimento acadêmico, a experiência prática e a reflexão sobre o fazer pedagógico. Dessa forma, investir na formação dos professores é investir na qualidade e na equidade da educação.

Por fim, o professor que compreende seu papel como agente de transformação contribui para consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva e humanizadora. Ele reconhece que a diversidade não é um obstáculo, mas uma riqueza que amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem. A efetivação do currículo inclusivo, nesse sentido, não depende apenas de legislações ou diretrizes, mas da ação consciente e comprometida dos educadores. A coragem, a empatia e a criticidade tornam-se, portanto, pilares de uma prática pedagógica capaz de construir uma educação pautada na equidade, na justiça social e no respeito à dignidade de todos os sujeitos.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLAT, Roseli; PLETSCHE, Márcia. **Inclusão escolar: caminhos e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 14. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MICHELS, Miriam. **Formação de professores: desafios e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MOREIRA, Antonio; CANDAU, Vera. **Currículo: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

# PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: INTERFACES COM AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PÓS- PANDEMIA

*Dilmar Rodrigues da Silva Júnior<sup>1</sup>*

*Luana Vieira de Sousa<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

O contexto social e sanitário do ano de 2020 apresentou diversos desafios aos mais diferenciados espaços, dentre eles ao campo educacional. A crise da saúde causada pelo vírus SARS-CoV-2, conhecido por infectar humanos e causar doenças respiratórias, inviabilizando o contato sociável dos indivíduos e instigou a demanda por afastamento social.

Em meio ao caos na saúde pública, houveram o fechamento das escolas e conseqüentemente, o atraso no calendário escolar num recorte temporal de cinco meses, durante o ano 2020. A partir de então, novos estudos foram sendo adotados por pesquisadores em educação e saúde, afim de possibilitar a continuidade dos serviços educacionais em outros formatos. Assim, obtiveram as formas de ensino síncronos e assíncronos, cuja adaptação dos seus público-alvo: alvo seria proeminentemente necessária para que o ano letivo não ficasse perdido.

De modo geral, para se alcançar um salto de qualidade, ainda que fragilizado durante o período pandêmico, alunos, professores e toda a comunidade escolar tiveram que se adaptar a essa nova realidade. Dentre as estratégias para o ensino remoto no período pandêmico, encontram-se: produção de vídeo aulas

---

1 Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGEd, da Universidade Federal do Piauí- UFPI. Mestre em Educação pelo PPGEd/UFPI. Especialista em Docência para EPT/IFMA e Gestão e Supervisão escolar/Faculdade Dom Bosco. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com.

2 Doutoranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGEd, da Universidade Federal do Piauí- UFPI. Mestre em Educação pelo PPGEd/UFPI. Pedagogia formada pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

em aplicativos digitais como *WhatsApp*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*. Estas, foram algumas ferramentas digitais que possibilitam o distanciamento social, porém, a aproximação virtual e continuidade do processo educacional. Outra forma bastante visível no contexto social da educação foi a entrega de atividades impressas, justificada ao fato de muitos indivíduos tais como “[...] crianças, adultos e jovens em processo de escolarização, ainda não possuem aparelhos de celular, computador ou tablets para assistir às referidas aulas”, conforme aponta (Colello, 2021, p.32).

Os estudos acerca da temática alfabetização em contexto pandêmico são contemporâneos por ser uma questão também recente, o ensino público em si possui muitas implicações com a paralisação das aulas nas escolas e o ensino remoto esses problemas apenas ficaram mais evidentes. Sobre essa questão tem-se observado que o ensino remoto causou impactos na aprendizagem de crianças nos anos iniciais. O processo de alfabetização durante a pandemia foi um grande desafio não só para os professores, mas principalmente para os alunos, o contato direto com os professores fez bastante falta, uma vez que por meio dessa troca, o aluno tem a liberdade de tirar dúvidas sempre que necessário.

Com a volta das aulas presenciais pôde-se perceber uma grande defasagem no aprendizado de algumas crianças, conhecimentos básicos como matemática, leitura e escrita ficaram completamente comprometidos. A população carente que em sua maioria frequenta as escolas públicas foram prejudicadas de várias formas na pandemia, uma dessas formas foi pela falta de acesso à internet, impedindo que esse público acabasse sendo privado do seu direito que é a educação.

Levando em consideração o contexto da alfabetização na pandemia de Covid-19 e considerando o ser humano como um ser social, que aprende através de interações, da troca, e o contato mútuo na escola, sendo esta, um espaço privilegiado de convivência, facilita esse aprendizado, tem-se a necessidade de responder a seguinte questão-problema: Quais as dificuldades e desafios apresentados no processo de apropriação de leitura e da escrita no cenário da alfabetização da Covid-19?

O estudo, portanto, tem como objetivo geral apresentar os desafios enfrentados no processo de apropriação da leitura e da escrita no cenário da alfabetização pós-pandemia de Covid-19. Considerando as proposições as questões da pesquisa, o estudo apoia-se nos seguintes objetivos específicos: Compreender as bases teórico-metodológicas do processo de alfabetização de crianças; analisar os desafios gerados pelo ensino emergencial no processo de alfabetização de crianças; compreender os desafios ou dificuldades enfrentadas pelas crianças no cenário pós-pandemia de Covid-19, no que concerne às práticas de leitura e escrita.

Considerando o exposto, considera-se que este estudo tem relevância social e acadêmica, pois poderá contribuir para suscitar novas reflexões sobre os processos de alfabetização de crianças, contribuindo com análises a respeito da realidade educacional atual no cenário pós-pandemia de Covid-19, indicando a necessidade de valorização das experiências socioculturais das crianças, bem como por anunciar a necessidade de investimentos nas escolas e por reivindicar a valorização dos professores e políticas para desenvolvimento de seus processos educativos e de formação continuada em tempos emergenciais.

Quanto a metodologia do estudo, tem-se um trabalho de abordagem qualitativa, realizado por meio de levantamento bibliográfico, e exploratório, apoiado nas afirmações de Gil (2008) e Lakatos e Marconi (1991) considerando o método como um trabalho lógico, planejado, eficaz e racional.

Para organização estrutural deste artigo, foi sistematizado um referencial teórico com três seções, atendendo aos objetivos específicos, além da introdução, a metodologia, os resultados e a conclusão. A introdução mostra a apresentação conceitual acerca do objeto de estudo do trabalho, bem como as intencionalidades, justificativa, problematização, objetivos e relevância do estudo para a comunidade social e acadêmica. O referencial teórico discute acerca dos aspectos teórico-metodológicos da alfabetização, apresentando ainda uma breve discussão acerca dos impactos do ensino emergencial na aprendizagem da leitura e da escrita de alunos durante a pandemia de Covid-19 e tem-se na última seção a tessitura acerca dos desafios/dificuldades encontradas pelas crianças no que diz respeito ao sistema de apropriação da leitura e da escrita desenvolvidas no pós-pandemia de Covid-19. Tem a contribuição de alguns autores, dentre eles, destacam-se: Alves (2020), Carvalho (2010), Pagliarini (2022), Soares (2005, 2011) entre outros autores abordando alguns conceitos de alfabetização e sua articulação com as práticas de leitura e escrita e também do letramento.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa tem como objeto de estudo as práticas de leitura e escrita a partir dos desafios encontrados no contexto pós-pandemia de Covid-19. O estudo está inserido numa abordagem qualitativa, firmado a partir das proposições de Marconi e Lakatos (1991, p. 35) que considera “um tipo de estudo bastante difundido nas ciências humanas, pois está relacionando o objeto de estudo ligado exclusivamente aos fenômenos humanos, as subjetividades, os modos de organizar-se e vivenciar determinadas situações no meio em que vive”. Assim, a pesquisa qualitativa estabelece um vínculo indissolúvel entre o sujeito e o objeto, e a tessitura reflexiva acerca da dimensão existencial dos problemas humanos e suas interferências na sociedade.

A partir dos autores, entende-se a necessidade dessa aproximação entre o fato/acontecimento a partir do levantamento bibliográfico utilizado, o conhecimento empírico ou as experiências concretas “colocadas no papel” e divulgada pelos grupos humanos. Neste sentido, se trata de um estudo de natureza qualitativa realizado exclusivamente por meio de levantamento bibliográfico.

A consolidação do levantamento bibliográfico foi realizada integralmente por meio de pesquisa no *Google acadêmico*, em publicações de artigos publicados em periódicos de revistas de universidades, com conceito no *Qualis Capes*, além de documentos oficiais como Brasil (1996) que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A interpretação dos dados coletados foi realizada através da análise crítica interna e externa, pois permite um amplo entendimento do conteúdo presente nas referências bibliográficas. A análise crítica interna aprecia o sentido e o valor do conteúdo e forma um juízo de valor sobre a autoridade do autor e o valor que representa o trabalho e as ideias nele obtidas. (Marconi e Lakatos, 2010, p. 40). Já a análise crítica externa, “focaliza o significado, a importância e o valor histórico de um documento”. (Marconi e Lakatos, 1991, p. 39). A leitura, análise e interpretação desses materiais é uma tarefa importante, e primordial para a realização desta pesquisa, portanto, realizada de forma minuciosa, para não ter erros de informações e a possível descredibilidade do estudo.

A pesquisa realizada no *Google acadêmico* contemplou leitura prévia do material e posteriormente, a leitura prévia e superficial. Em seguida, houve o aprofundamento da leitura do material de maneira criteriosa, a reflexão de citações, e a produção de resumo e fichamento em maneira “à parte” de modo a conter na tessitura corpus do texto escrito definitivo do artigo científico.

Quanto aos critérios de inclusão do estudo são publicações que versam a tessitura da alfabetização, sobretudo o seu desenvolvimento durante e após a pandemia de Covid-19, bem como os desafios das práticas de alfabetização no período emergencial, bem como suas possibilidades entrelaçadas no contexto pós-pandemia. Configuram-se como critérios de exclusão todos os materiais que não tiveram estreita relação com o objeto de estudo.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

### **Alfabetização e letramento: aportes teórico-metodológicos**

O objetivo desta seção, é compreender as implicações dos enfoques teóricos sobre alfabetização no desenvolvimento metodológico do ensino da linguagem escrita. É preciso realizar uma abordagem acerca do processo

escolar de alfabetização fazendo relação aos aspectos teóricos e metodológicos referentes a apropriação da leitura e da escrita.

Ao longo da história da educação brasileira, “o processo de alfabetização tem sido objeto de discussão por parte de profissionais e de pesquisadores, tendo em vista os desafios do processo de alfabetizar em uma sociedade marcada pelo analfabetismo”. (Soares, 2003, p.44). No cenário educacional brasileiro, o processo de alfabetização escolar continua sendo alvo de discussão entre profissionais e pesquisadores da área da Educação, “[...] tendo em vista os desafios do processo de alfabetizar de maneira competente, respondendo às expectativas de aquisição da leitura e da escrita relacionadas aos usos e funções sociais numa sociedade letrada”. (Morais, 2009, p.34).

A concepção de alfabetização vem sendo modificado com base nas reflexões acerca de sua conceituação, natureza e complexidade, dado o seu caráter multifacetado, de modo a enfatizar outros aspectos acerca do processo de alfabetizar, deixando de lado o viés negativo das considerações em torno do fracasso escolar. Nesse sentido:

o processo de alfabetização busca compreender os aspectos desenvolvidos no interior da escola, tendo em vista o desvelamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras bem-sucedidas, postulando que a ação docente favorece situações significativas de aprendizagem no tocante à apropriação do sistema alfabético, mediadas por diferentes situações de interação, apoiando-se nos mais variados suportes de leitura e escrita decorrentes de práticas de letramento desenvolvidas no interior da sala de aula enquanto ambiente alfabetizador que enfatiza a leitura e a escrita como práticas sociais. (Morais, 2009, p.45).

Em decorrência do surgimento do termo letramento, novas proposições vão sendo estruturadas acerca da alfabetização, contemplando as possibilidades de alfabetizar letrando, como forma de responder às exigências sociais em torno do uso da leitura e da escrita, numa cultura letrada. Dessa forma, compreende-se que a leitura e a escrita são produtos culturais de uso e função social sendo, portanto, necessário seu desenvolvimento mediante a utilização dos diferentes recursos dos quais usa-se cotidianamente para o processo de comunicação.

A alfabetização e o letramento são duas portas de entrada para o mundo da leitura e da escrita, mesmo sendo processos distintos, eles são indissociáveis. Portanto, é necessário trabalhá-los concomitantemente. Entende-se por alfabetização a ação de ler e escrever, já o letramento é a utilização desta tecnologia em práticas sociais de leitura e de escrita. Segundo Soares (2003), nesse sentido, não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. Assim, deve-se ensinar a técnica, mas também envolvê-las nas práticas sociais de leitura e escrita.

A alfabetização no século XIX passou a ter uma característica fortemente marcada na sua prática em sala de aula envolvendo a padronização do ato de ler e escrever, pois tomava por base “os processos de codificação e decodificação de textos ou palavras, integrada a métodos específicos, a exemplo do método sintético e analítico, que sistematizava o desenvolvimento da leitura e escrita” (Albuquerque, 2007, p.11). Assim sendo, as práticas escolares neste período consideravam a alfabetização um conjunto de regras compensatórias para construir habilidades e competências em torno da aprendizagem, apenas dos códigos escritos.

A alfabetização no Brasil sempre foi o grande desafio aos docentes por diversos motivos, principalmente nas escolas públicas onde se encontram em sua maioria a população mais carente. Os índices de defasagem na aprendizagem são altos; crianças e adolescentes que deveriam ter o domínio da leitura e da escrita encontram-se prejudicadas no seu percurso escolar. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento responsável pela descrição de competências e habilidades por área de conhecimento, orienta que as atividades sejam desenvolvidas visando a inserção dos estudantes “[...] na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil, 2019, p.13).

Em detrimento dos inúmeros estudos acerca da alfabetização, suas concepções e teorias, tem-se o letramento como perspectiva de alfabetizar o indivíduo considerando as relações estabelecidas com o meio. Assim, Soares (1998, p. 18) define letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. As atividades de letramento envolvem elementos de escrita do meio social dos alunos, como: cartazes, receitas, listas, histórias em quadrinhos, lendas, parlendas, entre outros gêneros do discurso linguístico.

Infelizmente, os problemas de infraestrutura de ensino adequada, de falta de professores preparados, de políticas educacionais eficazes, de recursos, no geral, também são apontados responsáveis pela situação de fracasso na alfabetização. No entanto, pode-se depreender que:

“a baixa proficiência de crianças e jovens em leitura pode ser associada, em algumas situações, às tentativas malsucedidas de implementar uma concepção mais atualizada de ensino, baseada na associação dos conceitos de apropriação do sistema de escrita e de letramento”. (Soares, 1998, p.16).

Tal situação ainda permeia a população brasileira, sobretudo àquela situada nas regiões norte e nordeste brasileiro, que mesmo em meio a implementação das políticas nacionais de alfabetização, a complexidade deste processo, seja por parte dos elementos afetivos, culturais, econômicos, psicológicos dos alunos,

os quais tem sido potencializadores no desfavorecimento da baixa proficiência, não podendo esquecer do aporte sociocultural das crianças no processo de alfabetização.

A seção a seguir, aborda alguns impactos do ensino emergencial na aprendizagem de alunos durante a pandemia de Covid-19.

### **Os impactos do ensino emergencial na educação durante a pandemia de Covid- 19**

A pandemia da Covid-19 tem provocado diversas transformações na vida da população mundial. Um setor amplamente afetado foi o de ensino, uma vez que as instituições, em escala global, tiveram que suspender as aulas presenciais ou se adaptar ao ensino remoto. Assim, em meio a este cenário, “diversas pesquisas têm sido desenvolvidas para investigar os diferentes impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem, bem como provocar uma reflexão a respeito do que pode ser feito para lidar com esse novo panorama”. (Garcia, 2020, p.35).

O Ensino Remoto Emergencial - ERE consiste em uma modalidade recomendada pelo MEC que foi adotada pelas escolas brasileiras diante da orientação de manutenção do distanciamento social devido a pandemia da COVID-19. Em virtude da divulgação da Portaria do MEC nº 343 (BRASIL, 2020) e das legislações subseqüentes que trataram dessa temática, as instituições de ensino públicas e privadas, desde a educação infantil até o ensino superior, tiveram que suspender as aulas presenciais e adotar o Ensino Remoto Emergencial. Enquanto educadoras, compreende-se que o ERE tem sido uma abordagem adequada à situação vivenciada, tanto por permitir o cumprimento do distanciamento social dos sujeitos que integram as instituições de ensino, como também por favorecer que o processo de ensino-aprendizagem transcorra diante do fechamento do espaço físico da escola.

A pesquisa acerca da temática em questão torna-se relevante por ser um problema recente que afeta negativamente na alfabetização de crianças dos anos iniciais. O ensino remoto foi uma alternativa encontrada para a continuidade das aulas de modo que não prejudicasse o aprendizado dos alunos, porém acabou causando impactos no desenvolvimento delas. Para fundamentar a pesquisa serão utilizados os estudos de autores como Ferreiro (1996), Soares (2020), entre outras bases teóricas que abordam a alfabetização e a sua importância, assim como outras fontes que também contribuem de forma significativa para o estudo.

Mediante este contexto, as instituições de ensino se viram desafiadas a adotar o ERE, de modo repentino e inesperado, sem que houvesse tempo hábil

para a preparação do corpo docente para utilizar os recursos, procedimentos e métodos que fomentassem o aprendizado dos estudantes nesse novo formato (Silva, Corrêa; Sousa, 2020). Para o desenvolvimento de práticas educativas exitosas, é essencial que a comunidade escolar, em especial os educadores estejam cientes das diferenças entre o ensino presencial e o ensino on-line. É necessário compreender que a metodologia precisa ser adaptada, bem como os modos de interação com os educandos.

Para favorecer do ensino online, podem ser oferecidos cursos de capacitação ao professor, acerca do uso das ferramentas tecnológicas em favor da aprendizagem, como também elencar maneiras de verificar o nível de aprendizagem dos alunos, por meio de sugestões de atividades e instrumentos avaliativos. Os professores que já faziam uso das tecnologias em sala de aula e tinham domínio das habilidades e competências digitais para utilizar esses recursos de forma pedagógica sentiram, em menor grau, os efeitos da imposição do ERE quando comparados àqueles que não tinham este conhecimento sobre os recursos digitais e a sua aplicabilidade no contexto de ensino (Garcia *et al.*, 2020).

Entende-se que este cenário instigou todos os professores (conhecedores ou não das tecnologias digitais aplicadas a contextos de aprendizagem) a ressignificarem suas práticas, produzirem os recursos, reinventarem procedimentos de ensino, bem como a fazerem uso de ferramentas até então pouco utilizadas no seu trabalho enquanto docente.

### **Desafios ou dificuldades enfrentadas pelas crianças no cenário pós-pandemia de Covid-19, no que concerne às práticas de leitura e a escrita**

Historicamente o processo de alfabetização no Brasil é marcado por um acentuado fracasso ao longo dos anos, mas que se agravou após o período pandêmico onde as escolas brasileiras não conseguiram atender de modo qualitativo a modalidade de ensino a distância, principalmente em processo inicial de alfabetização em que notoriamente acentuou o número de crianças não alfabetizadas.

Considerando os impactos das dificuldades apresentadas pelas unidades de ensino e pelos professores nesse período de ensino a distância, o uso muitas vezes precário das tecnologias e a falta de intervenções presenciais com as crianças em processo inicial de alfabetização e letramento acarretaram diversas consequências no ensino, sendo necessário a retomada, a busca e um repensar em métodos diferenciados capazes de reverter os casos de não aprendizagem dos alunos.

A partir desse argumento, urge transcender alguns apontamentos: E agora? como conciliar tantos diversos afazeres em um mesmo ambiente? Como separar os cômodos, para quem tem mais de um, de forma a trazer a cada local,

não somente a aparência mais próxima da realidade necessária, mas também os recursos necessários para a efetividade de cada ação? Como a escola e os pais devem lidar com as fragilidades enfrentadas no pós-pandemia?

Para Moraes; Albuquerque (2007, p. 15) “Alfabetização é o processo de aquisição da tecnologia escrita, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades necessárias para a prática de leitura e da escrita [...]”. Dessa forma, a partir dos autores, compreende-se a alfabetização com o sistema pelo qual são desenvolvidas às habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é o domínio do sistema de escrita.

Neste contexto, compete ao professor alfabetizador compreender que a alfabetização precisa oportunizar ao aluno um conhecimento de natureza conceitual, onde este compreenda além da representação gráfica da escrita, mas que, ela representa graficamente a linguagem.

Para Ferreiro (1996, p.47) “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. O que remete o pensamento que a alfabetização não ocorre em um momento isolado da vida escolar, pois a criança ao iniciar seu processo de escolarização já leva consigo um arsenal de conhecimentos que adquiriu desde a sua inserção no mundo.

A relação entre a criança e um alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa, pois as relações sociais da criança formulam o funcionamento da língua falada e escrita. Assim, no contexto atual a escola encontra-se no desafio de propiciar aos alunos condições para aprenderem a ler e escrever em período pós pandêmico, tempos estes em que, a maioria dos alunos em processo de alfabetização não frequentaram as aulas presenciais a quase dois anos, acarretando um grande prejuízo no processo ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a escola precisa pensar em estratégias que viabilizem a reconstrução do planejamento escolar/currículo para que de fato possa superar a lacuna aberta com a oferta do ensino remoto e a questão da não aprendizagem na alfabetização das crianças. Pode-se inferir que a alfabetização se constitui em uma etapa primordial nos anos iniciais do ensino que aliada ao letramento facilitará a efetuação eficaz do ensino e da aprendizagem no qual tem por objetivo que os alunos desenvolvam a leitura e escrita.

## **O que revelam as pesquisas sobre a alfabetização no contexto pós-pandemia**

A discussão acerca dos temas que permeiam a complexidade do processo de alfabetização no Brasil ainda é emergente. Pesquisa recente do Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em junho de 2019, aponta que o Brasil tem 11,3 milhões de analfabetos acima dos 15 anos, uma taxa de 6,8% de pessoas. Apesar da redução com relação à última pesquisa (2016), com taxa de 7,2%, ainda não atingiu a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Cenário que se agravou com o ensino remoto durante os anos de 2020 e 2021. Este PNE determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional e apresentou 20 metas, sendo que as primeiras onze referem-se à Educação Básica. A meta 5, especificamente, trata da alfabetização e estabelece que o Brasil deve “Alfabetizar todas as crianças no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p.10) (cód. 75).

Evidencia-se que o país ainda está na contramão dessa meta. A alfabetização é definida por Soares (2020) como aquisição do sistema convencional de escrita, já o letramento é entendido como o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Embora sejam processos distintos, são interdependentes e indissociáveis. Nesse sentido, a alfabetização só se efetiva quando é desenvolvida no contexto de práticas sociais, ou seja, de letramento.

A alfabetização é um processo complexo e multifacetado. Atividades ligadas às práticas de leitura e escrita favorecem uma aprendizagem cognitiva e sociocultural no que tange ao sistema de apropriação da língua escrita. No entanto, durante a pandemia de covid-19, as complexidades deste processo tornaram bilateral: enquanto de um lado, os professores e alunos tiveram dificuldades de lidar com a parafernália tecnológica ou não dispunham desse acesso, de outro, as atividades de leitura e escrita foram desenvolvidas apenas por meio da entrega periódica de atividades impressas aos alunos que não provinham de dispositivos tecnológicos. (Colello, 2021).

Com o retorno das aulas presenciais, após o surgimento da vacina e imunização nas pessoas, as aulas tiveram que ser ressignificadas para que a aprendizagem fosse recomposta sob o olhar dos traumas e implicações que a pandemia haveria causado. Assim, a escola, precisou ter um melhor estudo de cada aluno, de modo individual, para que as atividades fossem melhor aplicada, dada situação/particularidade de cada aluno, desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio, nos contextos de escolas públicas e/ou privadas. (Silva Júnior, 2022).

Com isso, pesquisas foram desenvolvidas com o objetivo de aferir, diagnosticar e verificar o nível de aprendizagem das ações educativas desenvolvidas no período pandêmico, bem como a possibilidade de continuidade dos estudos após o retorno presencial. Assim sendo, foram levados, considerando alguns aspectos cruciais para a consecução dos princípios e tomadas de decisão pós-pandemia de covid-19: aspectos físicos, culturais, afetivos, emocionais e cognitivos foram alguns fatores primordiais. (Garcia *et al.*, 2020).

Pesquisa mais recentes desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2022), apontam que a alfabetização no período da pandemia, tem se configurado como um campo de educação muito complexo, muitas vezes apenas sendo considerada um “faz que ensina” e “faz que aprende”, uma vez que as crianças não tiveram mediação presencial ou mesmo de modo remoto/virtual, o distanciamento da figura do professor tivera essa implicância. Por outro lado, a família, muitas vezes se opunha a este processo, pois, pais analfabetos, sem tempo para acompanhar a demanda de atividades de seus filhos, favoreceram para tal fragilidade. (Silva Júnior, 2022).

A partir da visão de Silva Júnior (2022), a necessidade de uma reflexão profunda enquanto profissionais de educação e alfabetizadoras a despertar um olhar criterioso sobre as práticas pedagógicas no processo de alfabetização, bem como identificar as concepções de alfabetização que precisa-se articular e mobilizar por meio desses saberes teóricos, na prática, construindo novos valores para o trabalho do professor, sobretudo, valorizando os contextos socioculturais dos alunos nos diferentes espaços e tempos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo, teve como objetivo apresentar os desafios enfrentados no processo de apropriação da leitura e da escrita no cenário da alfabetização pós-pandemia de Covid-19. A partir do exposto e das leituras desenvolvidas para a produção escrita do artigo, entende-se que os professores não podem manter-se isolados desse processo de transformação das propostas educativas, que os desafia a “aprender a aprender” lidar com as questões de não aprendizagem, provocar, orientar e mediar os processos educativos almejando desenvolvimento dos alunos no processo de leitura e escrita.

A esse respeito, em Gadotti (2000) encontra-se orientações de que a escola precisa criar mecanismos para orientar criticamente as crianças na busca de informações que as façam crescer, preocupando-se com a formação dos sujeitos ativos no seu contexto histórico. A questão-problema do estudo: Quais as dificuldades ou desafios apresentados no processo de apropriação de leitura e da escrita no cenário da alfabetização no pós-pandemia? Realça que a escola deve estar atenta principalmente com as situações de aprendizagem, visto que é responsabilidade dela garantir que propostas de ensino se efetive independentemente de período pandêmico ou não.

É de conhecimento de todos que o processo de alfabetização no Brasil em sua trajetória perpassa por bons e maus momentos e que na atualidade a recomposição da aprendizagem dos alunos emerge um olhar sensível de toda unidade e uma reestruturação das propostas metodológicas e até mesmo políticas.

Uma vez que, os governantes não podem se eximir da problemática que aflige a educação brasileira. Neste contexto, é preciso criar mecanismos de políticas públicas voltadas para qualificação profissional, formação docente e a oferta e manutenção de programas de alfabetização que auxiliem o professor a reverter o cenário da não aprendizagem e potencializar as aprendizagens dos alunos.

O ensino remoto, foi colocado como a possibilidade de substituição ao funcionamento das escolas. Da mesma forma, é oportuno denunciar que essa alternativa traz em seu interior uma forma precarizada de trabalho e não cumpre o papel reservado à educação pública. Não pode-se esquecer que a crise sanitária que ora vivencia-se poderia ter seus efeitos minimizados se a mesma tivesse tido uma condução séria.

Além do ensino remoto, houve também outra alternativa para a continuidade da alfabetização de crianças, como: entrega de atividades impressas, elaboradas pelos professores em suas escolas, que apesar de serem as únicas estratégias para a continuidade do ensino durante a pandemia, não foi capaz de oferecer uma aprendizagem satisfatória aos alunos, haja vista o processo de mediação dos materiais foram praticamente inexistentes.

Sobre às práticas de leitura e escrita, constata-se diante das inúmeras leituras desenvolvidas que elas são a possibilidade para a inserção da criança ao mundo letrado, porém, são indispensáveis para a inclusão dos indivíduos na sociedade moderna. Por isso, para se conseguir uma robusta compreensão leitora, é necessário estratégias diversas, que devem ser trabalhadas desde a fase da alfabetização. A escola precisa, nesse sentido, reavaliar sua postura enquanto instituição responsável pelo ensino e aprendizagem, considerando a relação letramento/formação do indivíduo; formação e compromisso do educador na formação humana e utilização de atividades que explorem, criticamente, a leitura, a escrita e os aspectos da variação linguística e da oralidade.

Os resultados enfatizam que o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização de crianças deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas numa linguagem real, natural e significativa. Ensinar a ler, escrever e se expressar de maneira competente foi um grande desafio entre os professores no período da pandemia de Covid-19, apresentando carências intensas no cenário pós-pandemia.

Percebe-se, porém, no cenário atual, após a pandemia, a necessidades de resignificação das práticas pedagógicas alfabetizadoras, que possa diagnosticar/identificar as fragilidades sociais, afetivas, culturais e individuais de cada aluno. É necessário compreender a singularidade da demanda para redirecionar as estratégias de leitura e da escrita. É necessário que o professor identifique as etapas cognitivas do sistema ou etapa de leitura e escrita e estabeleça além das

formas específicas do seu trabalho, a motivação, uma vez que foram dois anos árduos de trabalho fragilizado, muitas vezes sem o retorno esperado.

Ainda, em consonância com a aprendizagem da leitura e da escrita, geralmente se ensinava o aluno a codificar e decodificar, através da utilização de métodos de alfabetização, e só depois se ofereciam atividades de leitura e escrita de textos. Atualmente, o processo de alfabetização só tem sentido completo se o educador também inserir no ensino-aprendizagem o letramento, ou seja, propor um conjunto de práticas de construção de conhecimento que significam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito, de exercícios de reflexões e competência da escrita. Neste sentido, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos podem ser vistos como simultâneos. O conceito de alfabetização compreende o de letramento e vice-versa.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Org). **Alfabetização e Letramento: Conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 11-22.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, Brasília, 1996.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Impactos da Pandemia de Covid-19 na educação alfabetizadora brasileira**. Brasília, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- COLELLO, Sílvia Maria Gasparin. Alfabetização em Tempos de Pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan-abr, 2021. Disponível em: [www.silviacolello.com.br](http://www.silviacolello.com.br). Acesso em: 25 jul 2021.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.
- GARCIA, T. C. M. *et al.* **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDES/UFRN, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL\\_proposta\\_de\\_design\\_organizacao\\_aulas.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf). Acesso em: 07 ago. 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico: resultados**. São Paulo. 2019.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. Ed. 3. São Paulo: Atlas, 1991.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva Morais. **Alfabetização na perspectiva do letramento**: estudo etnográfico. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Piauí- UFPI, Teresina/PI 2009.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetização e letramento**. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

SILVA, E. K. S.; CORRÊA, A. M. S.; SOUSA, J. B. Utilização do Instagram como metodologia de ensino em tempos de pandemia. *In*: ROLIM, A. A.; CAMARGO-JUNIOR, I. D.; SOUSA, J. T. (org.). **Prática docente**: Rupturas, diálogos e inovações. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

SILVA JÚNIOR, Dilmar Rodrigues da. **Alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no campo**: entrelugares da leitura e da escrita / Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/Universidade Federal do Piauí) - 2022, 150p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

# ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO A ESTUDANTES EM TRATAMENTO DE HEMODIÁLISE: UMA PRÁTICA INCLUSIVA

*Kiara Lilian Bernardino de Medeiros Silva<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

**E**ste relato de experiência apresenta as vivências da autora enquanto professora de classe hospitalar, que realiza acompanhamento pedagógico as crianças e adolescentes com Doença Renal Crônica (DRC), em uma clínica de hemodiálise, na cidade de Natal/RN. A inclusão escolar de estudantes com doenças crônicas constitui um desafio permanente para os sistemas educacionais, especialmente quando tais condições implicam internações frequentes, limitações físicas, impactos emocionais, dentre outros aspectos. Entre essas condições, destaca-se a DRC, caracterizada pela perda progressiva e irreversível da função dos rins, exigindo tratamentos contínuos como hemodiálise, diálise peritoneal ou transplante renal.

Segundo Ministério da Saúde (MS), Doenças Renais Crônicas (DRC) é um termo utilizado para se referir às alterações que afetam a estrutura e a função renal, com múltiplas causas e múltiplos fatores de risco. “Trata-se de uma doença de curso prolongado, que pode parecer benigno, mas que muitas vezes torna-se grave e que na maior parte do tempo tem evolução assintomática” (Brasil, 2024).

Ao definirem doença crônica, Vieira e Garcia (2002, p. 553) afirmam que ela é “aquela que têm um curso longo, podendo ser incurável deixando sequelas e impondo limitações às funções do indivíduo requerendo adaptação”. No caso das doenças crônicas renais, de acordo com informações trazidas no site do Hospital Pequeno Príncipe (2023), a fase em que se encontra cada paciente é que determina o tratamento, quando a função renal cai abaixo de 15% é necessário iniciar tratamentos como diálise ou transplante.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI/UERN. Especialização em Educação Infantil pela UFRN. Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís. E-mail: kiaramedeiros10@gmail.com.

O objetivo principal do relato é apresentar discussões acerca do direito a educação de crianças e adolescentes com Doença Renal Crônica, descrevendo alguns desafios e estratégias adotadas em contexto hospitalar, com vistas à promoção de práticas inclusivas, o acesso, a permanência e a participação desses estudantes no processo de ensino e aprendizagem escolar.

A relevância deste relato reside na necessidade de ampliar a compreensão sobre a escolarização de estudantes com doença renal crônica, considerando que a legislação brasileira assegura o direito à educação a todos, independentemente de suas condições de saúde. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre práticas pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses estudantes.

A Educação Inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as pessoas têm direito à educação em condições de igualdade, respeitando-se suas especificidades. Para Mantoan (2003), a inclusão implica a transformação da escola para que esta atenda à diversidade, superando práticas segregadoras. Nesse contexto, entendemos que a classe hospitalar oportuniza aos estudantes durante as sessões de diálise um direito fundamental, a educação.

Quanto à metodologia do relato, apresentamos como abordagem o paradigma qualitativo, tendo em vista que “tem por objetivo traduzir e expressar os fenômenos do mundo social” (Maanen, 1979<sup>a</sup>, p. 520). Com base em nossa atuação e observação participante como professora da Classe Hospitalar e dos registros realizados durante os acompanhamentos pedagógicos com os estudantes na clínica, foi possível compreender melhor essa realidade.

O trabalho se estrutura da seguinte forma: introdução onde apresentamos os objetivos do relato e alguns conceitos importantes como o de Doença Renal Crônica. A fundamentação teórica que traz estudiosos sobre a classe hospitalar e algumas leis que asseguram o serviço educacional. O desenvolvimento que apresenta o acompanhamento pedagógico e as considerações que tratam a respeito do nosso olhar a respeito da temática abordada.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Educação é um direito fundamental garantido por lei para todas as crianças e adolescentes do Brasil. Direito esse previsto na Constituição Federal (Brasil,1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, promulgada por meio da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), bem como, no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), lei nº 8.069/1990, dentre outras políticas educacionais. A Classe Hospitalar no Rio Grande do Norte emergiu para que os estudantes em tratamento de saúde também pudessem ter garantido o seu direito à educação.

Para tanto, a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte possui a oferta do Serviço de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar, assegurado pela lei 10.320/2018, regulamentado pela portaria nº 533 de 06 de julho de 2022. O serviço é coordenado pela Subcoordenadoria de Educação Especial – SUESP e do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar – NAEHD/RN, atuando através de convênios firmados com hospitais e casas de apoio a crianças e adolescentes em tratamento de saúde prolongado, na busca de garantir os seus direitos educacionais.

O Ministério da Educação orienta que os ambientes serão projetados com o propósito de favorecer o desenvolvimento e a construção do conhecimento para crianças, jovens e adultos, no âmbito da educação básica, respeitando suas capacidades e necessidades educacionais especiais individuais (Brasil, 2002). Nesse sentido, Rocha (2014) considera a classe hospitalar um lugar potencializador de estratégias ao enfrentamento do adoecimento, que promove a autonomia da criança, ludicidade, conhecimento de si e da situação à sua volta, minimizando o estresse da hospitalização.

Corroborando com esse entendimento, Oliveira (2016, p. 29) considera a classe hospitalar como lugar de aprendente, um espaço construído, socialmente, pela interação dos atores que dele fazem parte: crianças, adolescentes e adultos, sua historicidade traduz os princípios políticos e éticos que o caracterizam como um lugar de garantia de direitos. Para Rodrigues (2022, p. 79), além de um direito, o acesso ou a continuidade da escolarização da criança durante o tratamento de saúde, na classe hospitalar ou na escola regular, passa a ser uma importante ferramenta para a melhoria de sua qualidade de vida e em seu processo de cura.

Diante disso, compreendemos a classe hospitalar como um lugar de aprendizagens significativas, construção de vínculos afetivos, interações entre os sujeitos (crianças, adolescentes, familiares e profissionais da saúde) e fortalecimento de vínculos entre a escola regular e os estudantes. Ela é um espaço formativo não apenas para as crianças e adolescentes, mas também para os docentes, tendo em vista que a prática pedagógica exige formação contínua, sensibilidade e uma escuta atenta.

## **DESENVOLVIMENTO DO TEMA**

O acompanhamento pedagógico das professoras começa logo no início do ano letivo com a apresentação do serviço da classe hospitalar aos estudantes e aos familiares atendidos pela clínica de hemodiálise. Nesse primeiro momento é preenchida uma ficha cadastro com os seguintes dados: nome, idade, endereço, ano/série em que está matriculado, quadro clínico, se há aluno novato, dentre

outros aspectos. A partir dessas informações, realizamos sondagens em linguagens (leitura e escrita) e em matemática, para se pensar nas atividades que serão propostas.

O público alvo da classe hospitalar observada é composto por estudantes da educação básica, sendo 02 crianças da Educação Infantil, 03 do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e 03 adolescentes que estão matriculados nos (Anos Finais) do Ensino Fundamental. Todos os estudantes estão matriculados em redes públicas estadual e municipal de ensino e fazem hemodiálise três vezes por semana durante as manhãs.

Percebemos que um número considerável dos estudantes em tratamento de hemodiálise ainda não desenvolveram as habilidades para o ano/série em que estão matriculados e diante dessa realidade as professoras trabalham com a recomposição das aprendizagens, que é um processo fundamental para garantir a continuidade do desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Nesse contexto, o trabalho pedagógico é organizado de forma flexível e individualizada, considerando o estado clínico e as necessidades específicas de cada estudante.

O trabalho pedagógico é flexível porque pode ser ajustado de acordo com a condição de saúde do estudante naquele dia, por exemplo, se ele estiver cansado, com dor, as atividades podem ser mais curtas, “leves” ou até adiadas. Além disso, é individualizado porque considera as necessidades específicas de cada estudante, como sua série escolar, dificuldades de aprendizagem, ritmo e interesses.

Todos os estudantes possuem um “kit escolar” que ficam guardados na sala da hemodiálise, ele é composto por cadernos, lápis, coleções, borrachas, jogos de alfabetização e livros didáticos enviados pela Secretária de Educação Estadual do Rio Grande do Norte e/ou pela escola regular. As atividades também são pensadas a partir do nível em que o estudante se encontra, temos casos de educandos matriculados no 2º e 3º anos do ensino fundamental, porém realizamos a recomposição de aprendizagens para o 1º ano devido o nível da criança.

**Imagem 03 – kit escolar para os estudantes**



Fonte: acervo da pesquisadora

O acolhimento e uma escuta ativa são práticas comuns para as professoras que atuam em ambiente hospitalar, a conversa, a escuta sensível e o respeito ao estudante em contexto de vulnerabilidade são essenciais para o processo pedagógico, corroborando com esse pensamento, Oliveira (2019) afirma que:

É comum ouvirmos das professoras que é preciso ter sensibilidade para atuar profissionalmente em classe hospitalar. Compreendemos que essa sensibilidade está atrelada ao conhecimento sobre o que a doença faz na vida de quem a recebe abruptamente, de quem precisa rever e refazer sua vida, tomando como guia, os cuidados (im)postos pelo tratamento de saúde [...].

As docentes da classe hospitalar atuam como mediadoras entre os estudantes, as famílias e a escola regular, pois além de orientar as famílias quanto ao direito a educação dos filhos mesmo estando em tratamento de saúde, entram em contato com as instituições escolares nas quais os estudantes estão matriculados e até realizam visitas em lócus quando possível, na perspectiva de realizar um trabalho pedagógico colaborativo. A esse respeito, Rodrigues (2022) ressalta que:

É pela garantia do direito à educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde que a escola se insere no ambiente hospitalar, e busca ser ponte entre o estudante enfermo e a escola fora dos muros do hospital. Além do desenvolvimento humano em sua totalidade, a finalidade da classe hospitalar é, também, a de amenizar as perdas educacionais de crianças e adolescentes em idade escolar [...].

Um desafio enfrentado como professora de estudantes em tratamento de Doença Renal Crônica são os efeitos que a hemodiálise pode causar no corpo,

por exemplo, cansaço, câimbras, queda de pressão, enjoo, tudo isso é vivenciado e relatado por alguns estudantes durante o atendimento. Outro aspecto presente é a sonolência, as crianças precisam chegar muito cedo a clínica para iniciar o tratamento, muitas delas se deslocam de Municípios do interior do Estado, acordam ainda pela madrugada e percorrem longa distância para poderem realizar a diálise. Algumas estratégias pedagógicas são adotadas como por exemplo: jogos pedagógicos, bingos, uso de celular e notebook para realização de atividades mais dinâmicas.

**Imagem 01 – estudante realizando atividade no notebook e imagem 02 criança com jogo pedagógico.**



Fonte: acervo da pesquisadora

Em virtude das aulas durante a diálise dependerem do estado clínico e emocional dos estudantes, as professoras estão sempre dialogando com os pais ou responsáveis para incentivarem e estimularem seus filhos nas atividades escolares em casa sempre que for possível, visto que o tempo de interação entre as docentes e os estudantes durante a diálise é menor em relação a escola regular.

Durante o ano letivo, as professoras da classe hospitalar juntamente com a equipe médica promovem momentos de comemoração em datas especiais, como o Dia das Crianças, as festas juninas e o Natal, proporcionando às crianças, adolescentes e familiares experiências de alegria, pertencimento e descontração mesmo durante o período de tratamento. Essas celebrações são adaptadas à realidade da clínica, respeitando as condições de saúde de cada estudante, e incluem atividades lúdicas, oficinas temáticas, contação de histórias, apresentações simbólicas e entrega de presentes e lancheiras. Esses momentos contribuem significativamente para o bem-estar emocional, fortalecendo a

autoestima, a esperança e o sentimento de normalidade em meio ao contexto de hospitalização.

Ao final do ano letivo, cada criança e adolescente recebe o caderno e o portfólio contendo todas as atividades pedagógicas, registros, produções e experiências desenvolvidas ao longo do ano, como forma de valorização de sua trajetória escolar na clínica, esforço e dedicação mesmo diante dos desafios impostos pelo tratamento. Para as escolas são enviados os relatórios semestrais de cada estudante para que cada instituição possa acompanhar como está sendo o desenvolvimento dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A classe hospitalar é um espaço de garantia de direito a educação, de resistência, acolhimento e escuta sensível aos estudantes e familiares atendidos. Esse relato de experiência evidenciou a importância de uma prática pedagógica sensível, flexível, acolhedora e que reconhece o estudante como sujeito ativo no seu processo de escolarização.

Essa prática, que tem por intenção amenizar os impactos trazidos pela doença, vem servindo de elo entre o estudante hospitalizado e a escola em que está matriculado, contribuindo com a diminuição dos índices de evasão, de repetência e a distorção idade série, garantindo o direito à educação da criança e do adolescente com Doença Renal Crônica, evidenciou também que a inclusão escolar vai além da adaptação de conteúdo, trata-se de um compromisso ético e político com todos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério de Educação. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças Renais Crônicas**. Brasília: 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/d/drc#:~:text=Trata%2Dse%20de%20uma%20doen%C3%A7a,o%20diagn%C3%B3stico%20seja%20feito%20tardamente>. Acesso em: 04 de nov. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

MAANEN, Jonh, Van. Reclaiming Qualitative Methods for organizational research: a preface. *In. Administrative Science quartel*, Vol. 24, no. 4 December 1979<sup>a</sup>, pp 520-526.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Narrativas de Aprendizagens ao Longo da Vida: uma pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. -PPGEd/UFRN. 2016.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Experiências Pedagógicas em Classe Hospitalar: por uma Formação Docente Especializada**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, RN, 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura do Esporte e do Lazer. Portaria SEI ° 533, de 06 de julho de 2022. **Orientações e Normativas do Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar**. Natal: 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.320, de 05 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre a criação do Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar nas unidades da Rede Estadual de Saúde e dá outras providências. Natal-RN, 2018.

ROCHA, Simone Maria da. **VIVER E SENTIR; REFLETIR E NARRAR: crianças e professores contam suas experiências no hospital e na classe hospitalar**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFRN. 2014, 338 p.

RODRIGUES, Senadaht Barbosa Baracho. **Acompanhamento educacional no hospital e na escola regular: o que dizem crianças, mães e professoras**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEFROLOGIA. **Hemodiálise**. 2003. Disponível em: <https://sbn.org.br/publico/tratamentos/hemodialise/>. Acesso em: 04 de nov. 2024.

VIEIRA, Maria Aparecida; GARCIA, Regina Aparecida Lima. Crianças e adolescentes com doença crônica: convivendo com mudanças. **Revista Latino-americana de enfermagem**, jul. /ago; 10(4), p. 552-560, 2002.

VIEIRA, Sheila de Souza; DUPAS, Giselle; FERREIRA, Noeli Marchioro Liston Andrade. **Doença renal crônica: conhecendo a experiência da criança**. Escola Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 74-83, 2009.

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PÚBLICA

*Livia Barbosa Pacheco Souza<sup>1</sup>*

*Rosângela da Luz Matos<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

**A**lphabetização e o letramento constituem dimensões centrais no processo educativo, especialmente no contexto da escola pública brasileira, onde se evidenciam desafios históricos relacionados à equidade, qualidade do ensino e permanência dos estudantes. Enquanto a alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento amplia essa perspectiva ao considerar o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. Estudos clássicos apontam que tais processos são indissociáveis e devem ser trabalhados de forma integrada no cotidiano escolar, superando práticas mecanicistas ainda presentes em muitas instituições (Tfouni, 1997; Soares, 2018).

No cenário contemporâneo, observa-se um avanço nas discussões teóricas e metodológicas sobre alfabetização e letramento, sobretudo com a incorporação de abordagens socioculturais que valorizam as práticas sociais de linguagem. Pesquisas indicam que o ensino centrado em contextos reais de uso da língua favorece a construção de sentidos e o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras mais significativas. No entanto, a realidade das escolas públicas ainda revela lacunas na formação docente, na disponibilidade de recursos didáticos e na implementação de políticas educacionais eficazes, o que impacta diretamente os resultados de aprendizagem dos estudantes (Rojo, 2009).

---

1 Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Salvador-BA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5978999436523962>. E-mail: [adm.liviapacheco@gmail.com](mailto:adm.liviapacheco@gmail.com).

2 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Salvador-BA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4993456936547499>. E-mail: [rosangela.matos@uesb.edu.br](mailto:rosangela.matos@uesb.edu.br).

Além disso, avaliações em larga escala têm evidenciado baixos níveis de proficiência em leitura e escrita entre alunos da educação básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse cenário aponta para a necessidade de revisão das práticas pedagógicas e das concepções que orientam o ensino da língua materna. Pesquisas recentes destacam que intervenções pedagógicas contextualizadas, que considerem as especificidades socioculturais dos estudantes, tendem a produzir melhores resultados no processo de alfabetização e letramento (Brasil, 2019).

Diante desse contexto, torna-se fundamental aprofundar os estudos sobre alfabetização e letramento na escola pública, considerando suas múltiplas dimensões e desafios. A relevância desta temática está diretamente relacionada à garantia do direito à educação de qualidade, à formação de sujeitos críticos e à promoção da inclusão social. Investigar práticas pedagógicas eficazes e contextualizadas contribui para a construção de caminhos que possam minimizar desigualdades educacionais e potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes (Freire, 1996; Mortatti, 2006).

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar os principais desafios e identificar práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e ao letramento no contexto da escola pública, buscando compreender como tais práticas podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Pretende-se, ainda, discutir estratégias que favoreçam a integração entre teoria e prática, bem como refletir sobre o papel do professor como mediador na construção do conhecimento, à luz das contribuições da literatura acadêmica na área.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico, configurando-se como uma revisão de literatura acerca da alfabetização e do letramento no contexto da escola pública. A abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender, interpretar e analisar criticamente as contribuições teóricas e empíricas já produzidas sobre o tema, permitindo a construção de uma síntese interpretativa do conhecimento disponível. A revisão de literatura, nesse sentido, possibilita mapear diferentes perspectivas, identificar lacunas e estabelecer relações entre os estudos selecionados.

Para a constituição do corpus da pesquisa, foram realizadas buscas em bases de dados acadêmicas reconhecidas, tais como SciELO, Google Acadêmico e periódicos indexados na área da educação. Utilizaram-se descritores como “alfabetização”, “letramento”, “práticas pedagógicas” e “escola pública”,

combinados por meio de operadores booleanos, a fim de refinar os resultados. Como critérios de inclusão, consideraram-se artigos científicos, livros e documentos oficiais publicados preferencialmente nas últimas décadas, que apresentassem relevância teórica e aderência ao tema proposto. Foram excluídos trabalhos que não dialogavam diretamente com os objetivos da pesquisa ou que apresentavam baixa consistência metodológica.

A análise dos dados foi realizada por meio de leitura exploratória, seletiva e analítica dos materiais, buscando identificar categorias temáticas recorrentes relacionadas aos desafios e às práticas pedagógicas em alfabetização e letramento. Posteriormente, conforme Quadro 1, procedeu-se à interpretação dos achados à luz do referencial teórico adotado, estabelecendo articulações entre diferentes autores e perspectivas. Esse processo permitiu a sistematização das principais contribuições da literatura, favorecendo uma compreensão ampliada do fenômeno investigado e subsidiando as discussões apresentadas ao longo do trabalho.

**Quadro 1. Artigos selecionados após a Pré-Análise do material**

Nr Ordem	Título	Autor(es)	Ano
1	Alfabetização e letramento: conexões e desafios na educação contemporânea	BUENO, Tatijana Bessa; OLIVEIRA, Laura de; SIQUEIRA, Cristiano do Nascimento	2025
2	Leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento: desafios e contextos	LACERDA, Vanessa do Carmo Rodrigues; MENDES, Sandra Karina Barbosa	2024
3	Alfabetização e letramento na educação infantil: a perspectiva da criança	CAMARGO, Gisele Brandelero; SERZOSKI, Ana Claudia Carvalho	2023
4	Alfabetização e letramento com tecnologias digitais: o desafio da formação docente	SILVA, Marcos Augusto da; BELLAS, Hugo Cesar	2023
5	Desafios e alternativas para alfabetizar letrando no pós-pandemia	SOUZA, Luciane Souza de Lima; ESPÍRITO SANTO, Edeil Reis do	2023
6	O ensino de ciências articulado com a alfabetização e o letramento numa perspectiva interdisciplinar	BEZERRA, P.; LIMA, E. S	2022
7	Desafios e pressupostos atuais da alfabetização na educação de jovens e adultos	SILVA, Jaqueline Luzia da	2021
8	Alfabetização e letramento: desafios e perspectivas nas séries iniciais do ensino fundamental	MATA JÚNIOR, Délcio Geraldo da; SANTOS, Anderson Oramisio	2019
9	Base Nacional Comum Curricular	BRASIL. Ministério da Educação.	2019
10	Multiletramentos na escola	ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo	2019
11	Letramento: um tema em três gêneros	SOARES, Magda	2018
12	Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando – avanços e desafios	ALVES, Vera Souto	2017

Continuação			
13	Projetos de letramento e formação de professores de língua materna	OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo	2014
14	Sistema de escrita alfabética	MORAIS, Artur Gomes de	2012
15	Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola	ROJO, Roxane	2012
16	Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições	LUCKESI, Cipriano Carlos	2011
17	Letramento e alfabetização	TFOUNI, Leda Verdiani	2010
18	Letramentos múltiplos, escola e inclusão social	ROJO, Roxane	2009
19	Alfabetização e letramento: implicações para o ensino	KLEIMAN, Angela B.	2007
20	Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho	HERNÁNDEZ, Fernando	2007
21	História dos métodos de alfabetização no Brasil	MORTATTI, Maria do Rosário Longo	2006
22	Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos	SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes	2005
23	Letramento: um tema em três gêneros	SOARES, Magda	2004
24	What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice	STREET, Brian V	2003
25	Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures	COPE, Bill; KALANTZIS, Mary	2000
26	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa	FREIRE, Paulo	1996

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## DESENVOLVIMENTO

### Concepções teóricas de alfabetização e letramento

As concepções teóricas de alfabetização e letramento têm sido amplamente discutidas na literatura educacional, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando se intensificaram os estudos sobre os processos de aquisição da linguagem escrita. Tradicionalmente, a alfabetização foi compreendida como o domínio do código escrito, envolvendo a aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas. No entanto, essa visão mais restrita passou a ser questionada por abordagens que consideram a complexidade do processo de leitura e escrita, ampliando o entendimento para além da decodificação mecânica de símbolos (Soares, 2018; Morais, 2012).

Nesse contexto, o conceito de letramento emerge como uma ampliação da alfabetização, incorporando as práticas sociais de uso da leitura e da escrita. O letramento refere-se à capacidade de utilizar a língua escrita em diferentes situações sociais, atribuindo sentido às práticas de leitura e produção textual. Essa perspectiva desloca o foco do ensino da língua para o uso significativo da linguagem, considerando os contextos culturais e sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. Assim, a alfabetização e o letramento passam a ser compreendidos como processos interdependentes e complementares.

A literatura contemporânea destaca que a dissociação entre alfabetização e letramento pode comprometer o desenvolvimento pleno das competências linguísticas dos estudantes. Pesquisas apontam que práticas pedagógicas centradas exclusivamente na codificação e decodificação tendem a limitar a compreensão leitora e a produção escrita significativa. Em contrapartida, abordagens integradas, que articulam o ensino do sistema alfabético com práticas sociais de leitura e escrita, favorecem a construção de conhecimentos mais consistentes e duradouros (Rojo, 2009; Soares, 2004).

Além disso, contribuições da psicogênese da língua escrita, desenvolvidas por estudos de base construtivista, evidenciam que a aprendizagem da escrita não ocorre de forma linear, mas por meio de hipóteses construídas pelas crianças ao longo do processo. Esses estudos demonstram que os sujeitos atribuem significados à escrita antes mesmo de dominarem o sistema convencional, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem os conhecimentos prévios dos alunos e promovam situações reais de uso da linguagem (Ferreiro; Teberosky, 1999; Ferreiro, 2001).

Outro aspecto relevante nas concepções teóricas refere-se à abordagem sociocultural do letramento, que enfatiza o papel das interações sociais na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita é mediada por práticas culturais e pela participação em comunidades letradas. Estudos nessa linha destacam que o contexto social, as experiências de vida e o acesso a materiais escritos influenciam diretamente o desenvolvimento das habilidades de letramento, reforçando a necessidade de uma educação que valorize a diversidade cultural dos estudantes (Street, 2003).

Dessa forma, as concepções contemporâneas de alfabetização e letramento apontam para a necessidade de práticas pedagógicas integradas, críticas e contextualizadas, que promovam não apenas a aprendizagem do código escrito, mas também a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira autônoma na sociedade letrada. Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental na democratização do acesso à cultura escrita, devendo desenvolver estratégias que articulem teoria e prática, respeitando as especificidades dos contextos educacionais e contribuindo para a formação cidadã dos estudantes (Soares, 2016; Rojo, 2009).

## **A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR**

A relação entre alfabetização e letramento no contexto escolar tem sido compreendida, na literatura acadêmica, como um processo indissociável que deve orientar as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da língua escrita.

Estudos apontam que a alfabetização, enquanto domínio do sistema alfabético, precisa ocorrer articulada às práticas sociais de leitura e escrita, características do letramento. Essa integração permite que o aluno não apenas aprenda a ler e escrever, mas compreenda os usos sociais da linguagem em diferentes contextos, o que amplia significativamente o sentido da aprendizagem (Kleiman, 2007).

No contexto escolar, essa articulação se materializa por meio de práticas pedagógicas que integram o ensino do código escrito com situações reais de uso da linguagem. Pesquisas evidenciam que o trabalho com gêneros textuais, por exemplo, constitui um eixo fundamental para aproximar alfabetização e letramento, pois permite que os estudantes compreendam a funcionalidade da leitura e da escrita em práticas sociais concretas. Dessa forma, o ensino deixa de ser exclusivamente técnico e passa a ser orientado pela construção de sentidos e pela participação ativa dos alunos.

Além disso, estudos recentes indicam que a presença de práticas integradas de alfabetização e letramento desde os primeiros anos da escolarização contribui para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Ao serem expostos a atividades que envolvem leitura, escrita e interpretação em contextos significativos, os alunos desenvolvem habilidades mais complexas, como argumentação, criticidade e autonomia. Essa perspectiva reforça a importância de um ensino que vá além da decodificação, promovendo o uso funcional da linguagem (Lacerda e Mendes, 2024).

No entanto, a efetivação dessa integração no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios importantes. Pesquisas apontam que há uma tendência, em muitas práticas pedagógicas, de priorizar a alfabetização em seu sentido mais restrito, deixando em segundo plano as dimensões sociais do letramento. Essa fragmentação compromete o desenvolvimento pleno dos estudantes, uma vez que limita sua capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma significativa em diferentes contextos sociais (Bueno e Oliveira, 2025).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de considerar as especificidades dos contextos educativos e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Estudos mostram que a relação entre alfabetização e letramento deve ser construída a partir das experiências e vivências dos alunos, respeitando suas trajetórias socioculturais. Nesse sentido, práticas pedagógicas que dialogam com o cotidiano dos estudantes tendem a favorecer maior engajamento e aprendizagem, ao aproximar o conteúdo escolar da realidade vivida (Camargo e Serzoski, 2023).

Nesse sentido, a literatura destaca que a consolidação de uma abordagem integrada entre alfabetização e letramento depende, em grande medida, da formação docente e das políticas educacionais que orientam o trabalho

pedagógico. A compreensão teórica desses conceitos e sua aplicação prática são fundamentais para garantir um ensino mais eficaz e inclusivo. Assim, torna-se imprescindível investir em formação continuada e em propostas pedagógicas que valorizem essa integração, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e socialmente participativos (Schmidt; Aguiar, 2016).

## **DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA ESCOLA PÚBLICA**

Os desafios da alfabetização e do letramento na escola pública brasileira são múltiplos e complexos, estando diretamente relacionados a fatores estruturais, pedagógicos e sociais. Estudos apontam que o contexto das escolas públicas, muitas vezes marcado por desigualdades socioeconômicas, impacta significativamente o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Alunos provenientes de contextos socialmente vulneráveis tendem a ter menos acesso a práticas letradas fora da escola, o que amplia as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar e exige maior esforço institucional para garantir a aprendizagem (Silva e Bellas, 2023).

Outro desafio recorrente refere-se às lacunas na formação inicial e continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Pesquisas evidenciam que muitos docentes não se sentem plenamente preparados para articular alfabetização e letramento em suas práticas pedagógicas, especialmente diante das demandas contemporâneas, como o uso de tecnologias digitais no ensino. A ausência de formação adequada compromete a implementação de metodologias inovadoras e dificulta a construção de práticas mais significativas e contextualizadas.

Além disso, a escassez de recursos didáticos e a inadequação de materiais pedagógicos também configuram entraves importantes. Em muitas escolas públicas, os materiais disponíveis não dialogam com a realidade dos estudantes ou não contemplam abordagens que integrem alfabetização e letramento de forma efetiva. Estudos indicam que a falta de recursos e de suporte pedagógico adequado limita as possibilidades de inovação no ensino e contribui para a manutenção de práticas tradicionais pouco eficazes (Mata-Júnior e Santos, 2019).

As políticas públicas educacionais também desempenham um papel crucial nesse cenário, sendo frequentemente apontadas como insuficientes ou descontinuadas. Pesquisas destacam que a ausência de políticas consistentes e de longo prazo para a alfabetização compromete a qualidade do ensino, especialmente em contextos mais vulneráveis. Além disso, a falta de atenção a modalidades específicas, como a Educação de Jovens e Adultos, evidencia

lacunas na garantia do direito à educação para todos, reforçando desigualdades históricas (Silva, 2021).

Outro aspecto relevante diz respeito aos impactos recentes da pandemia de COVID-19, que intensificaram os desafios já existentes no processo de alfabetização. Estudos mostram que a interrupção das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto acentuaram desigualdades, dificultando o acesso de muitos estudantes às atividades escolares e comprometendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Esse cenário evidenciou a necessidade de estratégias pedagógicas mais flexíveis e inclusivas, capazes de responder a contextos adversos (Souza e Espírito Santo, 2023).

Em suma, destaca-se a necessidade de considerar a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, incluindo estudantes com necessidades específicas, como aqueles com transtornos do desenvolvimento. Pesquisas indicam que a inclusão desses alunos no processo de alfabetização e letramento exige práticas pedagógicas diferenciadas, formação docente especializada e maior suporte institucional. A ausência dessas condições pode dificultar ainda mais o processo de aprendizagem, reforçando a importância de políticas e práticas educacionais inclusivas (Barros dos Santos; Nóbrega, 2025).

## **O PAPEL DO PROFESSOR E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

O papel do professor no processo de alfabetização e letramento é central e determinante para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes. A literatura acadêmica destaca que o docente atua como mediador entre o aluno e a cultura escrita, sendo responsável por criar condições pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento. Nesse sentido, o professor não apenas transmite conteúdos, mas organiza experiências de aprendizagem que possibilitam a apropriação significativa da linguagem escrita, considerando as necessidades e especificidades dos alunos (Alves, 2017).

Além disso, o professor desempenha um papel fundamental no planejamento e na execução de práticas pedagógicas que integrem alfabetização e letramento. Estudos indicam que não existem métodos únicos ou receitas prontas para o ensino da leitura e da escrita, sendo necessário que o docente desenvolva estratégias diversificadas e contextualizadas. A prática pedagógica deve ser flexível e adaptada à realidade da turma, permitindo que os alunos avancem de acordo com seus ritmos e níveis de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação docente contínua, especialmente no que diz respeito à compreensão das concepções contemporâneas de alfabetização e letramento. Pesquisas apontam que a formação de professores alfabetizadores deve contemplar tanto fundamentos

teóricos quanto práticas pedagógicas, possibilitando uma atuação mais crítica e reflexiva. Programas de formação continuada têm se mostrado essenciais para o aprimoramento das práticas docentes e para a melhoria dos resultados educacionais (Bezerra, 2022).

No âmbito das práticas pedagógicas, destaca-se a importância de promover atividades que envolvam o uso real da leitura e da escrita, como o trabalho com diferentes gêneros textuais e projetos interdisciplinares. Estudos evidenciam que práticas contextualizadas contribuem para o desenvolvimento de habilidades mais complexas, permitindo que os alunos compreendam a função social da linguagem e utilizem a escrita de forma significativa em diferentes situações.

Ademais, a atuação do professor deve considerar a heterogeneidade presente nas salas de aula, reconhecendo que cada aluno possui trajetórias, conhecimentos prévios e ritmos de aprendizagem distintos. Pesquisas mostram que práticas pedagógicas eficazes são aquelas que respeitam essas diferenças e promovem a inclusão, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, a mediação docente torna-se ainda mais relevante para assegurar a equidade no ensino (Silva e Bella, 2023; Bueno e Oliveira, 2025).

Nesse contexto, a literatura ressalta que o papel do professor vai além da sala de aula, envolvendo também a articulação com a família e a comunidade escolar. A construção de um ambiente letrado depende da participação de diferentes atores sociais, sendo o professor um agente fundamental na promoção dessa integração. Ao desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com o contexto sociocultural dos alunos, o docente contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar de forma ativa na sociedade.

## **ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFICAZES**

As estratégias e práticas pedagógicas eficazes no processo de alfabetização e letramento estão diretamente relacionadas à capacidade de articular o ensino do sistema de escrita com situações reais de uso da linguagem. A literatura acadêmica evidencia que práticas que integram leitura, escrita e oralidade em contextos significativos favorecem a aprendizagem dos estudantes, tornando o processo mais dinâmico e contextualizado. Nesse sentido, o trabalho com situações comunicativas reais permite que o aluno compreenda a função social da escrita, ampliando sua participação nas práticas letradas (Soares, 2004).

Uma das estratégias mais destacadas na literatura é o uso de gêneros textuais como eixo organizador do ensino. Pesquisas apontam que a diversidade de textos — como cartas, bilhetes, notícias, histórias e receitas — possibilita aos alunos reconhecer diferentes finalidades comunicativas e estruturas discursivas.

Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da competência textual e discursiva, ao mesmo tempo em que fortalece o processo de alfabetização ao contextualizar o uso do sistema de escrita (Rojo e Moura, 2019).

Outra prática pedagógica eficaz refere-se ao desenvolvimento de projetos didáticos interdisciplinares, que articulam diferentes áreas do conhecimento em torno de um tema central. Estudos indicam que essa abordagem favorece a aprendizagem significativa, pois permite que os alunos estabeleçam conexões entre conteúdos e vivenciem situações reais de leitura e escrita. Além disso, os projetos estimulam o protagonismo dos estudantes, promovendo maior engajamento e participação nas atividades escolares (Kleiman, 2007).

O uso de metodologias ativas também tem sido apontado como uma estratégia relevante para o ensino da leitura e da escrita. Práticas como aprendizagem baseada em problemas, rodas de leitura, produção coletiva de textos e oficinas de escrita incentivam a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. Pesquisas demonstram que essas metodologias contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da capacidade de reflexão sobre a linguagem, aspectos fundamentais para o letramento.

Além disso, a avaliação formativa se configura como uma prática pedagógica essencial no processo de alfabetização e letramento. Diferentemente das avaliações tradicionais, que se concentram em resultados finais, a avaliação formativa acompanha o desenvolvimento do aluno ao longo do processo, permitindo intervenções pedagógicas mais precisas e eficazes. Estudos destacam que essa abordagem possibilita identificar dificuldades, valorizar avanços e orientar o planejamento docente, contribuindo para a melhoria da aprendizagem (Hernández, 2007; Luckesi, 2011).

Assim, a incorporação de tecnologias digitais no ensino tem se mostrado uma estratégia promissora para potencializar práticas de alfabetização e letramento. Pesquisas indicam que o uso de recursos digitais, como plataformas educacionais, aplicativos de leitura e escrita e ambientes virtuais de aprendizagem, amplia as possibilidades de interação com a linguagem escrita e favorece o desenvolvimento de múltiplos letramentos. No entanto, ressalta-se que o uso dessas tecnologias deve ser mediado de forma crítica e intencional pelo professor, garantindo sua efetividade no processo educativo.

## **ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

A relação entre alfabetização, letramento e inclusão social constitui um dos eixos centrais das discussões contemporâneas no campo da educação, especialmente quando se considera o papel da escola pública na redução das

desigualdades. A literatura aponta que o domínio da leitura e da escrita, aliado à capacidade de utilizá-las em práticas sociais, é condição fundamental para a participação ativa na sociedade. Nesse sentido, o letramento ultrapassa a dimensão técnica da alfabetização, tornando-se instrumento de inserção social, acesso a direitos e exercício da cidadania (Tfouni, 2010; Soares, 2018).

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais, a ausência ou fragilidade dos processos de alfabetização e letramento contribui para a manutenção de ciclos de exclusão. Estudos evidenciam que indivíduos com baixos níveis de letramento enfrentam maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho, acesso à informação e participação política. Dessa forma, a escola assume um papel estratégico na promoção da inclusão social, ao garantir o acesso efetivo à cultura escrita desde os primeiros anos de escolarização (Oliveira *et al.*, 2014).

Além disso, pesquisas destacam que a inclusão social por meio do letramento está diretamente relacionada à valorização das práticas culturais e linguísticas dos sujeitos. A perspectiva dos multiletramentos enfatiza a necessidade de reconhecer a diversidade cultural, social e tecnológica presente na sociedade contemporânea, incorporando diferentes linguagens e formas de expressão no processo educativo. Essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a inclusão de grupos historicamente marginalizados (Cope e Kalantzis, 2000; Rojo, 2012).

Outro aspecto relevante refere-se à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no processo de alfabetização e letramento. Estudos apontam que a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige adaptações metodológicas, uso de recursos diferenciados e formação docente adequada. A ausência dessas condições pode dificultar o acesso desses estudantes à aprendizagem da leitura e da escrita, reforçando processos de exclusão. Por outro lado, práticas inclusivas bem estruturadas contribuem para o desenvolvimento pleno dos alunos e para a construção de uma escola mais equitativa.

A literatura também evidencia que a alfabetização e o letramento desempenham um papel fundamental na emancipação dos sujeitos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Ao desenvolver competências críticas de leitura e escrita, os indivíduos tornam-se mais capazes de interpretar a realidade, questionar estruturas sociais e participar ativamente de processos de transformação. Nesse sentido, o letramento crítico emerge como uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos conscientes e atuantes (Freire, 1996; Street, 2003).

Por fim, destaca-se que a promoção da inclusão social por meio da alfabetização e do letramento depende da articulação entre políticas públicas,

práticas pedagógicas e compromisso institucional. Estudos apontam que iniciativas que integram escola, família e comunidade tendem a produzir resultados mais consistentes no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Assim, a construção de uma educação inclusiva e de qualidade requer esforços coletivos e contínuos, visando garantir que todos os sujeitos tenham acesso às práticas letradas e possam exercer plenamente sua cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a alfabetização e o letramento, quando compreendidos de forma integrada, constituem pilares fundamentais para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos. No contexto da escola pública, os desafios identificados — como desigualdades sociais, limitações estruturais, fragilidades na formação docente e lacunas nas políticas educacionais — demandam respostas pedagógicas e institucionais consistentes. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de práticas educativas que articulem o domínio do sistema de escrita com seu uso social, promovendo experiências significativas de leitura e escrita. O papel do professor, enquanto mediador desse processo, mostra-se central na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, críticos e contextualizados, capazes de favorecer o desenvolvimento pleno dos estudantes.

No que se refere às perspectivas futuras, torna-se imprescindível ampliar os investimentos em políticas públicas voltadas à alfabetização e ao letramento, com foco na formação continuada de professores, na valorização das práticas pedagógicas inovadoras e na incorporação crítica de tecnologias digitais. Além disso, recomenda-se o fortalecimento de pesquisas empíricas que investiguem intervenções pedagógicas eficazes em diferentes contextos escolares, especialmente em realidades marcadas por vulnerabilidade social. A construção de uma educação mais equitativa passa, necessariamente, pelo compromisso coletivo entre escola, família e sociedade, visando garantir o acesso democrático à cultura escrita e a consolidação de práticas educativas que contribuam para a inclusão social e a transformação da realidade educacional brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Vera Souto. Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando – avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, 2017.

BEZERRA, P.; LIMA, E. S. O ensino de ciências articulado com a alfabetização e o letramento numa perspectiva interdisciplinar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 18, 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2019.

BUENO, Tatijana Bessa; OLIVEIRA, Laura de; SIQUEIRA, Cristiano do Nascimento. Alfabetização e letramento: conexões e desafios na educação contemporânea. **Revista Científica Educ@ção**, v. 10, n. 15, 2025.

CAMARGO, Gisele Brandelero; SERZOSKI, Ana Claudia Carvalho. Alfabetização e letramento na educação infantil: a perspectiva da criança. **Revista Contexto & Educação**, v. 38, n. 120, 2023.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60–92, 2000.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. **Revista Artmed**, v. 2, n. 1, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 7, n. 6, 2007.

LACERDA, Vanessa do Carmo Rodrigues; MENDES, Sandra Karina Barbosa. Leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento: desafios e contextos. **Revista FT**, v. 28, 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. **Revista ABC Educatio**, v. 7, n. 2, 2011.

MATA JÚNIOR, Délcio Geraldo da; SANTOS, Anderson Oramisio. Alfabetização e letramento: desafios e perspectivas nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Alpha**, v. 20, n. 1, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** São Paulo: UNESP, 2006.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Projetos de letramento e formação de professores de língua materna. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 3, 2014.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. **Revista Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. **Revista Parábola Editorial**, v. 10, n. 1, 2019.

SILVA, Jaqueline Luzia da. Desafios e pressupostos atuais da alfabetização na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 14, 2021.

SILVA, Marcos Augusto da; BELLAS, Hugo Cesar. Alfabetização e letramento com tecnologias digitais: o desafio da formação docente. **REEDUC - Revista de Estudos em Educação**, 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 9, n. 34, 2005.

SOUZA, Luciane Souza de Lima; ESPÍRITO SANTO, Edeíl Reis do. Desafios e alternativas para alfabetizar letrando no pós-pandemia. **Cadernos Macambira**, v. 9, n. especial, 2023.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77–91, 2003.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77–91, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

# CORREGULAÇÃO COMO O EIXO CENTRAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

*Deivid Alex dos Santos<sup>1</sup>*  
*Raquel Franco Ferronato<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A Teoria Social Cognitiva (TSC), desenvolvida por Albert Bandura a partir da década de 1980, constitui um dos referenciais teóricos mais influentes para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano em contextos educacionais (Bandura, 1977). Diferentemente de abordagens que privilegiam exclusivamente fatores ambientais (como o behaviorismo) ou exclusivamente fatores internos (como certas vertentes do cognitivismo), a TSC propõe um modelo de determinismo recíproco, no qual fatores pessoais, comportamentais e ambientais interagem de maneira dinâmica e bidirecional. Bandura (2008, p. 18) afirma que “as pessoas não são nem agentes autônomos nem meros reagentes a estímulos ambientais; elas operam como agentes dentro de um sistema de reciprocidade triádica”.

Ao longo de sua trajetória, Bandura (1986) refinou sua teoria, substituindo a designação original de Teoria da Aprendizagem Social por Teoria Social Cognitiva, para evidenciar que o foco não se restringe à aquisição de comportamentos, mas abrange os mecanismos cognitivos, motivacionais e afetivos que constituem a agência humana. Entre os conceitos centrais dessa teoria destacam-se a aprendizagem vicária, a aprendizagem por modelagem, a autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem, todos com profundas implicações para a prática pedagógica.

---

1 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Membro do grupo de pesquisa “Educação Transversal” na linha “Educação Especial e Inclusão”. Professor Adjunto na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Professora Adjunta no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A autorregulação da aprendizagem, em particular, tem sido amplamente estudada como um processo cíclico no qual o estudante ativa e sustenta cognições, afetos e comportamentos sistematicamente orientados para o alcance de metas de aprendizagem (Zimmerman, 2000). No entanto, a autorregulação plena não emerge espontaneamente nem é igualmente acessível a todos os estudantes, especialmente àqueles que enfrentam barreiras significativas para a aprendizagem em razão de deficiências, transtornos do desenvolvimento ou outras condições que caracterizam o público-alvo da Educação Especial. É nesse contexto que o conceito de correção assume relevância central, pois oferece o elo teórico necessário para compreender como os estudantes transitam da dependência de regulação externa (exercida por professores, pais ou pares mais experientes) para a autorregulação plena e autônoma.

A correção é definida como um processo transitório e compartilhado de regulação da aprendizagem, no qual a responsabilidade pelo planejamento, monitoramento e ajuste das ações é gradualmente transferida do mediador externo para o aprendiz (Hadwin; Järvelä; Miller, 2011). Schunk e Zimmerman (2007) situam a correção como o segundo e terceiro níveis de um modelo desenvolvimental de aquisição da autorregulação, que vai da observação de modelos à internalização plena, passando pela imitação guiada e pela execução supervisionada.

A aplicação do conceito de correção à Educação Especial revela-se particularmente promissora, pois oferece um quadro teórico para superar duas abordagens problemáticas ainda recorrentes na história da educação de pessoas com deficiência. De um lado, a abordagem tutelar ou superprotetora, na qual o professor toma todas as decisões e não permite que o estudante experimente o erro ou desenvolva suas próprias estratégias, resultando em dependência crônica e baixa autoeficácia. De outro lado, a abordagem de “inclusão fictícia” ou abandono pedagógico, na qual o estudante com deficiência é simplesmente inserido na sala de aula comum sem os suportes necessários, sendo lançado a uma suposta autonomia para a qual não foi preparado.

A correção oferece uma terceira via: ao invés de superproteger ou abandonar, o professor atua como mediador estratégico que gradativamente transfere o controle do processo de aprendizagem ao estudante, respeitando seu tempo, suas potencialidades e suas especificidades. Como argumentam Vicente *et al.*, (2020) para estudantes com deficiência intelectual, a aquisição de habilidades autorregulatórias não ocorre espontaneamente nem por simples exposição a ambientes inclusivos; ela requer intervenção intencional baseada em princípios de modelagem, feedback e transferência gradual de responsabilidade.

No Brasil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui o espaço institucional privilegiado para a oferta de suporte pedagógico a estudantes

público-alvo da Educação Especial, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011. A legislação brasileira, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), preconiza expressamente a promoção da autonomia como princípio estruturante do atendimento.

A literatura tem apontado que muitas práticas no AEE ainda se concentram predominantemente em adaptações de materiais e atividades, com ênfase na compensação de dificuldades, mas sem uma abordagem sistemática de desenvolvimento de estratégias que promovam a autorregulação e a autonomia do estudante (Vilaronga; Mendes, 2014; Peranzoni, *et al.*, 2024). Predomina, segundo esses autores, uma lógica adaptativa-compensatória, em que o professor “dá” recursos ao estudante, mas não necessariamente “ensina” o estudante a usar esses recursos de forma autônoma e estratégica. Essa constatação evidencia a necessidade de um referencial teórico que oriente o professor do AEE sobre como planejar e executar uma mediação que gradualmente transfira o controle do processo ao estudante.

Diante do exposto, o presente texto de desenvolvimento tem como objetivo apresentar a correção como eixo central do Atendimento Educacional Especializado, articulando os fundamentos da Teoria Social Cognitiva com as demandas específicas da Educação Especial Inclusiva. Serão apresentadas exemplos de estratégias correção e discutidos os desafios e as condições necessárias para a implementação da correção no contexto do AEE brasileiro, na expectativa de oferecer subsídios teóricos e práticos para a qualificação do atendimento e para a efetiva promoção da autonomia de estudantes público-alvo da Educação Especial.

## **CORREGULAÇÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Nascido no Canadá e radicado nos Estados Unidos, Bandura desenvolveu suas primeiras pesquisas na Universidade de Stanford, onde permaneceu por toda sua carreira acadêmica. Seus experimentos mais célebres, como o estudo com o boneco Bobo, conduzido no início da década de 1960, demonstraram que crianças aprendem comportamentos agressivos por meio da observação de modelos adultos, desafiando as explicações behavioristas que atribuíam toda aprendizagem à experiência direta com reforços e punições (Azzi *et al.*, 2021).

Conforme ressalta Pajares (2002, p. 2), “Bandura demonstrou que a aprendizagem poderia ocorrer vicariamente, sem que o aprendiz executasse qualquer resposta ou recebesse qualquer reforço direto”. Essa descoberta revolucionou a psicologia educacional ao evidenciar o papel central da

observação e da imitação nos processos de aprendizagem humana. Ao longo das décadas seguintes, Bandura expandiu sua teoria para incorporar construtos como autoeficácia, autorregulação e agência humana, consolidando a Teoria Social Cognitiva como um dos referenciais mais influentes da psicologia contemporânea. Como observa Zimmerman (2001, p. 126), “a obra de Bandura transcendeu os limites da psicologia experimental para impactar profundamente a educação, a saúde, o comportamento organizacional e o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões”.

A aprendizagem vicária constitui um dos conceitos mais originais e influentes da Teoria Social Cognitiva, ao demonstrar que os seres humanos podem aprender novos padrões de pensamento e ação observando o comportamento de outras pessoas e as consequências que esse comportamento produz. Como afirma Bandura (1986, p. 47), “boa parte da aprendizagem humana ocorre vicariamente, por meio da observação das ações de outros e das consequências que se seguem a essas ações”. Esse tipo de aprendizagem é particularmente relevante para contextos educacionais, pois permite que os estudantes adquiram conhecimentos, habilidades, estratégias e atitudes sem terem que passar por processos prolongados de tentativa e erro.

A aprendizagem por modelagem é o mecanismo central por meio do qual a aprendizagem vicária se efetiva, referindo-se ao processo pelo qual um indivíduo (o modelo) exhibe um padrão de comportamento ou pensamento, e um observador adquire representações simbólicas desse padrão. Bandura (2008, p. 35) distingue quatro subprocessos envolvidos na modelagem: atenção (o observador deve prestar atenção ao modelo), retenção (as informações observadas devem ser armazenadas simbolicamente), produção (o observador deve ser capaz de traduzir as representações simbólicas em ação) e motivação (o observador deve ter razões para reproduzir o comportamento modelado).

Na prática pedagógica, a modelagem pode ser realizada de forma deliberada e sistemática, como quando o professor “pensa em voz alta” enquanto resolve um problema ou planeja uma tarefa, oferecendo ao estudante um modelo explícito dos processos cognitivos envolvidos (Schunk; Zimmerman, 2007). Na Educação Especial, a modelagem assume papel ainda mais estratégico, pois muitos estudantes com deficiência podem apresentar dificuldades em inferir processos internos a partir apenas da observação do comportamento externo, beneficiando-se da modelagem explícita de estratégias cognitivas e metacognitivas.

A correção, no âmbito da Teoria Social Cognitiva, refere-se ao processo transitório e compartilhado de regulação da aprendizagem, no qual a responsabilidade pelo planejamento, monitoramento e ajuste das ações é

gradualmente transferida do mediador externo para o aprendiz. Diferentemente da regulação externa, na qual o professor assume integralmente o controle do processo, e da autorregulação plena, na qual o estudante opera de forma independente, a correção caracteriza-se por uma distribuição dinâmica e variável das funções regulatórias entre mediador e aprendiz, em um contexto de interação social intencional e planejada. Hadwin, Järvelä e Miller (2011, p. 68) definem a correção como “um processo transitório e compartilhado de regulação, no qual a responsabilidade pelas funções regulatórias é gradualmente transferida do agente externo para o aprendiz”.

Como destacam McCaslin e Hickey (2001, p. 234):

“na correção, o suporte externo não desaparece abruptamente, mas se transforma qualitativamente: de controle direto para monitoramento distanciado, de instrução explícita para *feedback* pontual, de imposição de metas para negociação colaborativa”.

Essa transformação qualitativa é essencial para que o aprendiz desenvolva não apenas habilidades técnicas, mas também um senso de agência e responsabilidade sobre sua própria aprendizagem. A correção situa-se, portanto, como um conceito ponte fundamental para compreender como a mediação pedagógica pode, ao mesmo tempo, apoiar e emancipar o estudante, respeitando seu ritmo e suas especificidades (McCaslin; Hickey, 2001).

Schunk e Zimmerman (2007) propõem um modelo desenvolvimental de aquisição da autorregulação que situa a correção em um lugar preciso. Segundo esses autores, o desenvolvimento da autorregulação ocorre em quatro níveis sequenciais: no primeiro, o estudante observa um modelo executando uma estratégia; no segundo, imita o modelo sob supervisão e com *feedback*; no terceiro, executa a estratégia de forma independente, mas ainda em situações similares; no quarto, internaliza a estratégia a ponto de adaptá-la a novos contextos. A correção situa-se precisamente nos níveis dois e três, caracterizando o período em que o mediador ainda está presente, mas de forma decrescente, e o estudante já assume parte significativa da responsabilidade regulatória. Para que a correção seja efetiva, Rosário *et al.*, (2014) identificam três componentes interativos essenciais.

O primeiro é a modelagem explícita, que vai além da simples demonstração de comportamentos observáveis: o professor deve “pensar em voz alta” durante a execução da tarefa, revelando os processos cognitivos e metacognitivos que orientam suas decisões. O segundo componente é o *feedback* orientado para o processo, que focaliza não o resultado final nem a pessoa do estudante, mas as estratégias utilizadas e os ajustes possíveis. O terceiro componente é a negociação de metas, na qual professor e estudante estabelecem conjuntamente

objetivos realistas e desafiadores, criando um compromisso compartilhado com a aprendizagem. Como sintetizam Rosário *et al.*, (2014, p. 56), “a correção bem-sucedida depende da qualidade da interação social, da intencionalidade do mediador e da progressiva transferência de responsabilidade, sempre respeitando o ritmo e as características do aprendiz”.

A correção não deve ser compreendida como uma técnica periférica ou complementar no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas sim como o princípio estruturante que dá sentido e direção a todas as demais ações pedagógicas nesse espaço. Defender a correção como eixo central significa afirmar que toda intervenção no AEE, desde a adaptação de materiais até o ensino de conteúdos curriculares, deve ser realizada com a intencionalidade explícita de promover a progressiva transferência de responsabilidade do professor para o estudante (Monteiro; Marchi, 2023).

Sem essa intencionalidade correção, o AEE corre o risco de tornar-se meramente adaptativo ou assistencialista, oferecendo suportes que o estudante passa a consumir de forma passiva e dependente, sem desenvolver as capacidades autorregulatórias que lhe permitiriam, no futuro, prescindir desses suportes ou recorrer a eles de forma estratégica. Como argumenta Bandura (2008, p. 40), “a função da educação não é apenas transmitir conhecimentos, mas também desenvolver nos estudantes as capacidades autorregulatórias que lhes permitam continuar aprendendo ao longo da vida”. Essa máxima aplica-se com especial força à Educação Especial, em que a dependência de suportes externos pode tornar-se um obstáculo à participação social e ao exercício da cidadania. Portanto, assumir a correção como eixo central do AEE implica uma reconfiguração profunda do papel do professor especializado, que de mero provedor de recursos passa a atuar como mediador do desenvolvimento da autonomia.

A literatura tem apontado que muitas práticas no AEE ainda se concentram predominantemente em adaptações de materiais e atividades, com ênfase na compensação de dificuldades, mas sem uma abordagem sistemática de desenvolvimento de estratégias cognitivas, metacognitivas e comportamentais que promovam a autorregulação e a autonomia do estudante. Vilaronga e Mendes (2014, p. 82) constataram que:

“a atuação dos professores do AEE frequentemente se limita à confecção de materiais adaptados e à oferta de apoio na realização de tarefas escolares, com pouca ênfase no ensino de estratégias de aprendizagem ou no desenvolvimento da autonomia do estudante”.

Peranzoni *et al.*, (2024), afirmam que predomina no AEE uma lógica adaptativa-compensatória, em que o professor ‘dá’ recursos e adaptações ao

estudante, mas não necessariamente ‘ensina’ o estudante a usar esses recursos de forma autônoma e estratégica. Esse modelo adaptativo-compensatório, embora necessário em muitos casos, revela-se insuficiente quando se torna o único foco do atendimento. A crítica que se faz não é às adaptações em si mesmas, mas à ausência de uma intencionalidade desenvolvimental que oriente essas adaptações como degraus para a progressiva autonomia do estudante. Na perspectiva correlogratória, toda adaptação deve vir acompanhada de um plano explícito de como o estudante aprenderá, gradualmente, a realizar aquela mesma ação ou a utilizar aquele mesmo recurso de forma independente. Caso contrário, o AEE corre o risco de perpetuar a dependência do estudante, ainda que com as melhores intenções de apoio e acolhimento.

Para Moreno (2016), a correlogratória oferece exatamente o que o modelo adaptativo-compensatório não oferece: um mecanismo explícito e planejado de transição entre o suporte intensivo (regulação externa) e a autonomia plena (autorregulação). Esse mecanismo de transição é fundamental porque a autonomia não é um estado binário (autônomo versus não autônomo), mas sim um continuum no qual diferentes níveis de suporte podem ser necessários em diferentes momentos e para diferentes tarefas. Segundo Vicente *et al.*, (2020) para estudantes com deficiência intelectual, a aquisição de habilidades autorregulatórias não ocorre espontaneamente nem por simples exposição a ambientes inclusivos; ela requer intervenção intencional baseada em princípios de modelagem, feedback e transferência gradual de responsabilidade.

A correlogratória operacionaliza essa transferência gradual ao propor que o professor do AEE comece com um nível elevado de suporte (regulação externa), oferecendo instrução explícita, modelagem detalhada e *feedback* constante. Em seguida, reduz progressivamente o suporte, passando a incentivar o estudante a assumir partes crescentes do processo regulatório, como o planejamento inicial, o automonitoramento durante a execução ou a autoavaliação ao final. Por fim, quando o estudante demonstra capacidade de executar a tarefa ou utilizar a estratégia de forma independente, o professor reduz o suporte ao mínimo necessário, limitando-se a um monitoramento distante e à disponibilidade para consultas pontuais (Moreno, 2016).

Essa abordagem correlogratória contribui para o AEE porque reconhece que a autonomia não é um pré-requisito para a inclusão, mas sim um processo a ser desenvolvido durante a própria trajetória escolar. Muitas práticas educacionais, ainda que bem-intencionadas, partem do pressuposto equivocado de que o estudante precisa primeiro “tornar-se autônomo” para depois “ser incluído” na sala de aula comum. A correlogratória inverte essa lógica ao afirmar que é justamente no contexto do suporte (no AEE) que a autonomia deve ser

construída, por meio de mediações que simulam, antecipam e preparam o estudante para as demandas do ambiente escolar comum (Hadwin; Järvelä; Miller, 2011).

Como observam Schunk e Zimmerman (2007, p. 21), “a correção não é um estágio a ser superado o mais rapidamente possível, mas sim um processo interativo que pode ser revisitado sempre que o estudante enfrenta novas tarefas, novos contextos ou novas demandas”. Isso significa que, mesmo para estudantes que já desenvolveram um repertório significativo de estratégias autorregulatórias, pode ser necessário retomar níveis mais intensivos de correção quando eles se deparam com desafios inéditos ou particularmente complexos. O professor do AEE, ao dominar esse processo, torna-se capaz de calibrar o nível de suporte oferecido, oferecendo exatamente a quantidade de mediação necessária para que o estudante possa avançar, sem subestimá-lo (com superproteção) nem superestimá-lo (com abandono). Essa calibragem fina é, talvez, a competência mais sofisticada exigida do professor especializado na perspectiva correção.

A modelagem cognitiva, também denominada “pensamento em voz alta”, constitui uma das estratégias correção mais poderosas e aplicáveis ao contexto do AEE. Trata-se do processo pelo qual o professor executa uma tarefa enquanto verbaliza seus próprios pensamentos, decisões, dúvidas e ajustes, revelando ao estudante os processos cognitivos e metacognitivos que orientam sua ação. Diferentemente da modelagem comportamental, que demonstra apenas o que fazer, a modelagem cognitiva demonstra como pensar durante a execução, oferecendo um modelo explícito das estratégias de planejamento, monitoramento e avaliação que caracterizam o aprendiz autorregulado (Azzi *et al.*, 2021).

Bandura (1986, p. 51) já destacava que “a modelagem não se limita à transmissão de padrões de ação; ela pode também transmitir estratégias cognitivas, regras de pensamento e padrões de raciocínio”. No AEE, essa estratégia é relevante para estudantes que têm dificuldade em inferir processos internos a partir apenas da observação do comportamento externo, como muitos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com deficiência intelectual. Ao ouvir o professor “pensar em voz alta” enquanto, por exemplo, planeja a escrita de um texto (“vou primeiro fazer um esquema com as ideias principais... agora vou organizar essas ideias em parágrafos... aqui encontrei uma dificuldade, não sei como continuar, então vou reler o que já escrevi...”), o estudante adquire um modelo verbal que pode posteriormente internalizar e aplicar em situações similares.

A aplicação sistemática da modelagem cognitiva no AEE exige que o professor planeje explicitamente quais processos cognitivos serão verbalizados e

em quais momentos da tarefa. Hume *et al.*, (2014), em pesquisa com adolescentes com TEA, demonstraram que a combinação de modelagem cognitiva com listas de verificação visuais produziu aumentos significativos na execução autônoma de rotinas escolares e atividades de vida diária. Os autores recomendam que a modelagem seja inicialmente muito detalhada, com o professor verbalizando cada passo e cada decisão, e que, progressivamente, a modelagem seja reduzida, passando a verbalizar apenas os pontos críticos ou as decisões mais complexas. Além disso, sugerem que o estudador seja incentivado a realizar sua própria modelagem cognitiva, verbalizando em voz alta seus pensamentos enquanto executa a tarefa, com o professor oferecendo feedback corretivo e ajustes.

Esse procedimento, conhecido como “modelagem recíproca”, acelera o processo de internalização das estratégias e transfere ao estudante o papel ativo de monitorar seus próprios processos cognitivos. Como sintetizam Schunk e Zimmerman (2007, p. 16), “a modelagem cognitiva, quando combinada com oportunidades para o estudante praticar a auto-verbalização, produz efeitos mais robustos e duradouros do que a modelagem comportamental isolada, especialmente para a aquisição de estratégias autorregulatórias complexas”.

Na perspectiva correção, o sucesso do Atendimento Educacional Especializado não se mede pela quantidade de atendimentos realizados, pela quantidade de adaptações produzidas ou pelo tempo de permanência do estudante na sala de recursos multifuncionais. O verdadeiro indicador de sucesso, nesse quadro teórico, é a progressiva redução da necessidade de suporte externo ao longo do tempo. Como argumentam Vicente *et al.*, (2020) a meta final da educação especial não é que o estudante torne-se independente no sentido de não precisar de ninguém, mas que torne-se autorregulado no sentido de poder dirigir sua própria vida, fazer escolhas informadas, defender seus interesses e recorrer a suportes quando necessário, de forma estratégica e não dependente. Isso significa que o professor do AEE deve ter como meta explícita “tornar-se progressivamente menos necessário” para aquele estudante, o que não significa abandono ou negligência, mas sim empoderamento e desenvolvimento da autonomia (Vicente *et al.*, 2020).

A redução do suporte não é, contudo, um processo linear ou irreversível; pode haver retrocessos, momentos de maior necessidade de suporte diante de tarefas novas ou situações estressantes, e variações conforme o domínio de conhecimento ou o contexto. O que caracteriza o sucesso, então, não é a ausência absoluta de suporte, mas a capacidade do estudante de operar com níveis decrescentes de suporte em tarefas e contextos para os quais já foi preparado, bem como de solicitar suporte de forma estratégica quando necessário, em vez de esperar passivamente que o suporte lhe seja oferecido (Fávero *et al.*, 2024).

Operacionalizar a redução progressiva do suporte como indicador de sucesso exige que o professor do AEE documente e avalie sistematicamente o nível de mediação necessário para que o estudante realize determinadas tarefas ou utilize determinadas estratégias. Instrumentos como rubricas de correção, *checklists* de níveis de suporte e registros de episódios de mediação podem ser utilizados para monitorar a evolução do estudante ao longo do tempo. Butler (1998), em sua pesquisa sobre aprendizagem estratégica de conteúdo, propõe uma escala de cinco níveis de suporte correção: (1) suporte máximo (professor realiza a tarefa enquanto o estudante observa); (2) suporte intensivo (professor e estudante realizam juntos, com o professor liderando); (3) suporte moderado (estudante realiza com o professor orientando e corrigindo); (4) suporte mínimo (estudante realiza sozinho, com professor apenas monitorando à distância); (5) suporte zero (estudante realiza de forma totalmente autônoma, sem qualquer intervenção do professor).

A meta do AEE, nessa perspectiva, é que o estudante progrida do nível 1 ou 2 para o nível 4 ou 5 ao longo do tempo, em cada uma das habilidades ou estratégias trabalhadas. É importante ressaltar que diferentes habilidades podem estar em diferentes níveis para o mesmo estudante: ele pode já estar no nível 5 para planejamento de tarefas de escrita, mas ainda no nível 2 para monitoramento de sua própria compreensão de leitura. O professor do AEE, ao mapear esses diferentes níveis para diferentes habilidades, pode planejar intervenções correção precisas, oferecendo suporte intensivo exatamente onde ele ainda é necessário e recuando onde o estudante já demonstra autonomia. Essa abordagem individualizada e processual é o que distingue uma prática correção efetiva de uma abordagem genérica ou padronizada (Andrikos; Smith; Ciccarelli, 2024).

Adotar a correção como eixo central do Atendimento Educacional Especializado não é uma tarefa simples nem isenta de desafios. Em primeiro lugar, a implementação da correção exige formação continuada específica para os professores do AEE, que muitas vezes não tiveram contato, durante sua formação inicial, com os conceitos da Teoria Social Cognitiva ou com as estratégias de modelagem, feedback orientado ao processo e negociação de metas. Como observam Vilaronga e Mendes (2014, p. 85):

“a formação do professor do AEE tem privilegiado aspectos técnicos relacionados a recursos de acessibilidade e adaptações curriculares, em detrimento de uma formação mais ampla em estratégias de mediação e desenvolvimento da autonomia”.

Sem essa formação, os professores podem até intuir a importância de promover a autonomia, mas não dispõem de um repertório sistemático de

estratégias para fazê-lo, recorrendo a práticas assistemáticas ou intuitivas que nem sempre produzem os resultados desejados (Vilaronga; Mendes, 2014).

A implementação da correção exige tempo para planejamento individualizado, para documentação do progresso do estudante e para articulação com o professor regente da sala de aula comum. O professor do AEE precisa não apenas planejar suas próprias sessões de atendimento, mas também alinhar suas estratégias com o que está sendo trabalhado na sala comum, para que a correção no AEE possa transferir-se para o contexto mais amplo da vida escolar. Infelizmente, a realidade de muitos professores do AEE inclui carga horária excessiva, número elevado de estudantes atendidos e falta de tempo institucional para planejamento colaborativo, o que dificulta a implementação de abordagens mais sofisticadas como a correção (Leão; Martins; Camargo, 2019).

Além das condições formativas e institucionais, a implementação da correção no AEE também enfrenta desafios subjetivos e culturais. Muitos professores do AEE, assim como familiares e outros profissionais, podem sentir-se desconfortáveis com a ideia de reduzir progressivamente o suporte, interpretando erroneamente essa redução como abandono ou negligência. Como alertam Peranzoni, *et al.*, (2024), há uma cultura de superproteção em torno da pessoa com deficiência, que dificulta que profissionais e familiares permitam que o estudante experimente o erro, enfrente desafios e desenvolva suas próprias estratégias. Essa cultura superprotetora, embora bem-intencionada, produz o efeito paradoxal de perpetuar a dependência e a baixa autoeficácia do estudante, que internaliza a mensagem de que não é capaz de realizar tarefas sem a mediação constante de um adulto. Para superar esse desafio, é necessário não apenas formar os professores, mas também engajar as famílias e a comunidade escolar em uma reflexão sobre o sentido da autonomia na Educação Especial.

Para Vicente *et al.*, (2020) a promoção da autonomia de pessoas com deficiência exige uma mudança cultural, que vá além das práticas pedagógicas e alcance as crenças, expectativas e atitudes de todos os atores envolvidos. Nesse sentido, as condições para implementação da correção incluem: (a) formação continuada sistemática e baseada em evidências; (b) redução do número de estudantes por professor do AEE; (c) tempo institucional reservado para planejamento e documentação; (d) articulação formal com o professor regente; (e) envolvimento das famílias no processo corretivo; e (f) supervisão e apoio pedagógico especializado. Sem essas condições, a correção corre o risco de permanecer como uma proposta teórica interessante, mas não efetivamente implementada na realidade concreta do AEE brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo teve como objetivo analisar como os processos de correção, fundamentados na Teoria Social Cognitiva, podem orientar práticas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na Educação Especial Inclusiva, com foco na transição da regulação externa para a autorregulação da aprendizagem. Os resultados indicam que a correção é um conceito teórico importante e aplicável, capaz de enfrentar o desafio de promover autonomia sem recorrer ao assistencialismo ou ao abandono pedagógico. Destaca-se seu papel como mediação entre regulação externa e autorregulação, por meio de estratégias como modelagem cognitiva, feedback orientado ao processo e negociação de metas.

A pesquisa também evidenciou um descompasso entre o que a legislação propõe e o que se observa na prática, ainda centrada em adaptações de materiais com caráter compensatório. Nesse sentido, a articulação entre Teoria Social Cognitiva, correção e AEE mostra-se promissora ao traduzir princípios legais em ações pedagógicas concretas, ressignificando o papel do professor como mediador do desenvolvimento da autonomia, cujo sucesso se mede pela redução gradual do suporte oferecido ao estudante.

Um achado central refere-se à formação de professores, considerada condição essencial para a implementação da correção. Evidenciou-se a necessidade de formação continuada baseada em evidências, que desenvolva estratégias específicas e também questione crenças que sustentam práticas superprotetoras. Sem esse suporte formativo, os docentes tendem a adotar práticas intuitivas e pouco sistematizadas. Assim, reforça-se a importância de processos formativos contínuos, colaborativos e articulados à prática.

O estudo apresenta limitações como a ausência de dados empíricos e abordagem generalizada dos diferentes públicos da Educação Especial. Como perspectivas futuras, sugerem-se pesquisas de campo, revisões ampliadas e estudos de intervenção que investiguem a efetividade da correção em contextos reais, contribuindo para o avanço de práticas pedagógicas mais inclusivas e orientadas à promoção da autonomia.

## REFERÊNCIAS

ANDRIKOS, G. P.; SMITH, C. A.; CICCARELLI, M. Supporting co-regulation and development of self-regulation skills in students with intellectual disabilities: a scoping review. **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**, [s.l.], p. 1–17, 2024.

AZZI, R. G. *et al.* Bandura e sua importância para a psicologia. In: AZZI, R. G. *et al.* **Introdução a Teoria Social Cognitiva**. Belo Horizonte: Artzã, 2021. p.19-32.

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. *In:*

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

BUTLER, D. L. The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: a report of three studies. **Journal of Educational Psychology**, [s.l.], v. 90, n. 4, p. 682–697, 1998.

FÁVERO, C. H. *et al.* **Educação inclusiva e os desafios do atendimento educacional especializado**. 2024. 7 p. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue11/Ser-13/F2611134147.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2026.

HADWIN, A. F.; JÄRVELÄ, S.; MILLER, M. Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. *In:* ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Ed.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011. p. 65-84.

HUME, K. *et al.* Supporting independence in adolescents on the autism spectrum. **Remedial and Special Education**, Thousand Oaks, v. 35, n. 2, p. 102-113, 2014.

LEÃO, A. T.; MARTINS, J. dos S.; CAMARGO, S. P. H. Revisão de estudos sobre a co-regulação para alunos com transtorno do espectro autista. **Revista GEPESvida**, [s.l.], v. 5, n. 13, p. 1–11, 2019.

McCASLIN, M.; HICKEY, D. T. Self-regulated learning and academic achievement: a Vygotskian view. *In:* ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Ed.). **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**. 2. ed. Mahwah: Erlbaum, 2001. p. 227-252.

MONTEIRO, J. L.; MARCHI, R. de C. Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 36, e69440, 2023.

- MORENO, J.; SANABRIA, L.; LÓPEZ, O. Theoretical and Conceptual Approaches to Co-Regulation: A Theoretical Review. **Psychology**, v. 7, p. 1587-1607, 2016.
- PAJARES, F. Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. **School Psychology Quarterly**, Washington, v. 17, n. 2, p. 1-17, 2002.
- PERANZONI, V. C. *et al.* Specialized Educational Assistance (AEE) from the perspective of inclusive education. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. e3365, 2024.
- ROSÁRIO, P. *et al.* **Autorregulação da aprendizagem**: intervenções em contextos educativos. Porto Alegre: Penso, 2014.
- SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. **Reading and Writing Quarterly**, London, v. 23, n. 1, p. 7-25, 2007.
- VICENTE, E. *et al.* Self-determination in people with intellectual disability: the mediating role of opportunities. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [s.l.], v. 17, n. 17, p. 6201, 2020.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas e desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 73-88, 2014.
- ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Ed.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39.
- ZIMMERMAN, B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. *In*: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Ed.). **Self-regulated learning and academic achievement**: theoretical perspectives. 2. ed. Mahwah: Erlbaum, 2001. p. 1-37.

# O USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

*Danielly Coutinho de Souza<sup>1</sup>*

*Malena Amazonas dos Santos<sup>2</sup>*

*Jacilene Martins da Silva<sup>3</sup>*

*Jacineide Martins da Silva<sup>4</sup>*

*Sandrielle Coutinho de Oliveira<sup>5</sup>*

## INTRODUÇÃO

**A** Língua Inglesa ocupa um papel de destaque na formação dos estudantes, por ser um idioma amplamente utilizado em contextos acadêmicos, profissionais, científicos e culturais. No entanto, observa-se que muitos alunos apresentam dificuldades no aprendizado dessa língua, especialmente quando as aulas se limitam a metodologias tradicionais, pouco atrativas e distantes da realidade dos estudantes. Nesse sentido, a inserção das ferramentas tecnológicas no ambiente escolar surge como uma alternativa capaz de tornar o ensino mais significativo, estimulando o interesse, a participação e o protagonismo dos alunos.

No CETI Dom Jorge Marskell, percebe-se a presença crescente das tecnologias no cotidiano dos estudantes, seja por meio do uso de celulares, computadores, aplicativos ou plataformas digitais. Contudo, nem sempre esses recursos são utilizados de forma pedagógica e planejada no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o presente projeto propõe a utilização consciente e orientada das ferramentas tecnológicas como estratégia metodológica no ensino da Língua Inglesa, buscando integrar os conteúdos curriculares às possibilidades oferecidas pelos recursos digitais.

---

1 Especialista em Língua Inglesa. UNICA. E-mail: daniellycoutinho2023@gmail.com.

2 Especialista em Ensino de Geografia, Meio Ambiente e História. FAVENI. E-mail: malenamazonas@gmail.com.

3 Mestre em Ciências da Educação. UNIDA. E-mail: jacilene.silva@ufam.edu.br.

4 Mestre em Ciências da Educação. UNIDA.. E-mail: jacymartinsbt@gmail.com.

5 Tecnólogo em Serviços Jurídicos Notariais. ÚNICA. E-mail: elleoliveiracoutinho@gmail.com.

O uso das ferramentas tecnológicas no ensino da Língua Inglesa pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, como leitura, escrita, compreensão oral e produção oral, além de favorecer a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico. Recursos como vídeos, jogos educativos, aplicativos, plataformas digitais e materiais multimídia possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e contextualizados, aproximando o ensino da realidade dos estudantes.

Além disso, o projeto está alinhado às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância do uso das tecnologias digitais como ferramentas de apoio ao processo educativo e à formação integral dos estudantes. Ao promover a integração entre tecnologia e ensino de Língua Inglesa, o projeto busca contribuir para a inovação das práticas pedagógicas, para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação de alunos mais críticos, participativos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Dessa forma, o desenvolvimento deste projeto no CETI Dom Jorge Marskell justifica-se pela necessidade de fortalecer o ensino da Língua Inglesa por meio de metodologias ativas e do uso pedagógico das ferramentas tecnológicas, contribuindo para um aprendizado mais eficaz, significativo e alinhado às demandas educacionais atuais.

## **DESENVOLVIMENTO**

A inserção de tecnologias no ensino tem revolucionado a prática pedagógica e ampliado as possibilidades de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, como o inglês. O uso de ferramentas tecnológicas no ensino da língua inglesa permite personalizar o aprendizado, aumentar o engajamento dos estudantes e desenvolver habilidades linguísticas de maneira interativa e dinâmica (Levy, 1997; Warschauer, 2004).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm sido amplamente exploradas no ensino de idiomas, permitindo a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, o uso de aplicativos interativos, plataformas educacionais e inteligência artificial para a personalização do ensino (Stockwell, 2013; Godwin-Jones, 2018). A aprendizagem baseada em tecnologia não apenas amplia o acesso ao conhecimento, mas também promove o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, escuta e fala (Chapelle & Voss, 2016).

A incorporação de tecnologias no ensino de línguas remonta aos laboratórios linguísticos da década de 1960, mas foi com o avanço da internet e o surgimento da Web 2.0 que a interação entre alunos e professores ganhou novos formatos. Ferramentas como blogs, fóruns e redes sociais passaram a fazer parte

do processo educativo, favorecendo a colaboração e a troca de experiências entre aprendizes de diferentes contextos (Warschauer, 2004).

A introdução de ambientes de realidade virtual e aumentada trouxe novas possibilidades para o ensino de idiomas. Essas tecnologias permitem que os alunos pratiquem a língua inglesa em situações simuladas, proporcionando uma experiência imersiva sem a necessidade de estar fisicamente em um país de língua inglesa (Godwin-Jones, 2018). O uso de assistentes virtuais e aplicativos baseados em inteligência artificial, como Duolingo e Babbel, vem revolucionando a forma como os alunos aprendem, adaptando conteúdos conforme seu desempenho e dificuldades específicas (Stockwell, 2013).

No contexto da gamificação e do ensino baseado em jogos digitais, Gee (2003) argumenta que os jogos educacionais estimulam o pensamento crítico e a aprendizagem ativa, tornando o processo mais envolvente e motivador. Aplicativos como Kahoot! e Quizlet têm sido utilizados para reforçar o vocabulário, a gramática e a pronúncia de forma lúdica e interativa. Além disso, plataformas como Google Classroom, Moodle e Edmodo permitem a organização de conteúdos, realização de atividades e comunicação entre alunos e professores, otimizando o ensino híbrido (Hubbard, 2013).

O ensino híbrido, que combina atividades presenciais e online, tem se mostrado uma estratégia eficaz no ensino da língua inglesa, pois oferece flexibilidade e personalização ao aprendizado (Graham, 2006). Estudos indicam que essa abordagem melhora a autonomia dos estudantes, pois eles podem acessar materiais digitais a qualquer momento, revisar conteúdos e praticar o idioma conforme sua necessidade (Benson, 2011).

Outro fator importante é a autonomia do aprendiz no processo de aquisição da língua. A tecnologia possibilita que os alunos assumam um papel mais ativo em seus estudos, acessando conteúdos autênticos, como podcasts, vídeos e artigos, que contribuem para a construção de um aprendizado mais contextualizado e significativo (Reinders & White, 2016). Segundo Benson (2011), o aprendizado autônomo é essencial para o desenvolvimento da proficiência linguística, e o uso de ferramentas digitais favorece essa independência ao permitir que os alunos escolham os recursos mais adequados ao seu ritmo de aprendizagem.

Entretanto, apesar das inúmeras vantagens do uso da tecnologia no ensino da língua inglesa, alguns desafios ainda precisam ser superados. A falta de acesso a dispositivos tecnológicos e à internet de qualidade pode limitar a participação de alguns alunos, criando uma desigualdade no aprendizado (Selwyn, 2011). Além disso, muitos professores ainda não possuem formação adequada para utilizar tecnologias educacionais de forma eficiente, o que dificulta sua integração na prática pedagógica (Hubbard, 2013).

Outro desafio é a necessidade de um planejamento pedagógico estruturado para que as tecnologias sejam utilizadas de maneira significativa e não apenas como um complemento superficial às aulas tradicionais. A tecnologia, por si só, não garante um aprendizado eficaz; é essencial que seja inserida dentro de uma metodologia ativa e alinhada aos objetivos educacionais (Reinders & White, 2016).

Diante desse cenário, a formação continuada de professores é um fator determinante para o sucesso da implementação das ferramentas tecnológicas no ensino de inglês. Programas de capacitação devem ser promovidos para que os docentes saibam explorar o potencial das TDICs e adaptem suas práticas pedagógicas às novas demandas do século XXI (Godwin-Jones, 2018).

As tecnologias educacionais representam uma revolução no ensino da língua inglesa, proporcionando novas oportunidades para tornar o aprendizado mais interativo, acessível e eficaz. No entanto, sua implementação exige planejamento adequado, infraestrutura tecnológica e capacitação docente para garantir seu pleno aproveitamento. Neste sentido, o projeto que será realizado na Escola Estadual Deputado João Valério de Oliveira, com estudantes do 3º série do Ensino Médio, busca demonstrar como o uso de ferramentas tecnológicas pode transformar a aprendizagem da língua inglesa. Por meio da utilização de plataformas digitais, aplicativos educacionais, recursos de inteligência artificial e ambientes virtuais interativos, pretende-se desenvolver estratégias inovadoras que favoreçam a prática linguística, a autonomia dos alunos e a personalização do ensino. O objetivo é proporcionar um ambiente educacional mais dinâmico, engajador e alinhado às demandas do século XXI, contribuindo para uma aprendizagem significativa e a melhoria do ensino de inglês na escola.

## **METODOLOGIA**

### **Materiais e Métodos**

A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa e quantitativa, visando analisar a aplicação das ferramentas tecnológicas no ensino da Língua Inglesa e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do CETI Dom Jorge Edward Marskell. O projeto foi aplicado com a participação de 35 alunos, durante as aulas regulares de Língua Inglesa, conforme o planejamento pedagógico da escola.

A metodologia consistiu na utilização de ferramentas tecnológicas integradas às aulas, com o objetivo de tornar o ensino mais dinâmico, interativo e significativo. Foram aplicadas atividades pedagógicas mediadas por aplicativos educacionais, plataformas digitais, vídeos educativos, jogos digitais, quizzes

interativos e recursos multimídia, selecionados de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

As atividades foram organizadas a partir de metodologias ativas, incluindo estratégias de gamificação, como desafios, pontuações, níveis e missões, estimulando a participação dos estudantes e favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e produção oral em Língua Inglesa. Os alunos participaram de atividades individuais e coletivas, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis na escola, como computadores e acesso à internet, respeitando as normas institucionais vigentes.

Para a coleta de dados, foram utilizados questionários aplicados aos alunos, registros de observação da participação e do engajamento durante as atividades, bem como a análise do desempenho dos estudantes nas tarefas propostas. Os dados quantitativos foram organizados em tabelas simples, enquanto os dados qualitativos foram analisados de forma descritiva, considerando o envolvimento, o interesse e a evolução dos alunos ao longo da aplicação do projeto.

Os resultados obtidos a partir da aplicação dessa metodologia permitiram avaliar a contribuição das ferramentas tecnológicas no ensino da Língua Inglesa, subsidiando as análises apresentadas no relatório final e comprovando a execução das atividades previstas no projeto aprovado pelo Programa Ciência na Escola.

## **CRONOGRAMA DE ATIVIDADES**

### ***Atividade (A-1) Planejamento e Preparação***

Foi realizado o planejamento geral do projeto, com definição dos objetivos, organização do cronograma e seleção dos conteúdos de Língua Inglesa. Também foram escolhidas as ferramentas tecnológicas e os recursos digitais a serem utilizados durante a aplicação das atividades.

### ***Atividade (A-2) Introdução Teórica e Ambientação Tecnológica***

O projeto foi apresentado aos estudantes, com explicação dos objetivos e das etapas previstas. Os alunos foram orientados quanto ao uso pedagógico das ferramentas tecnológicas, como aplicativos educacionais, plataformas digitais e recursos multimídia. Nessa fase, foram aplicados questionários iniciais para levantamento de informações sobre o uso prévio de tecnologias educacionais.

### ***Atividade (A-3) Aplicação das Ferramentas e Desenvolvimento de Atividades***

As aulas de Língua Inglesa passaram a integrar o uso de vídeos educativos, jogos digitais, quizzes interativos e aplicativos de aprendizagem. As atividades

foram desenvolvidas de forma individual e coletiva, com foco no aprimoramento das habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e produção oral.

#### ***Atividade (A-4) Experimentação de Metodologias Ativas e Gamificação***

Foram aplicadas estratégias de metodologias ativas, especialmente a gamificação, por meio de desafios, tarefas interativas, pontuações e atividades colaborativas, promovendo maior engajamento e participação dos estudantes durante as aulas.

#### ***Atividade (A-5) Consolidação e Produção Final***

Os alunos realizaram atividades finais de consolidação dos conteúdos trabalhados, incluindo exercícios digitais, produções escritas e atividades avaliativas mediadas por ferramentas tecnológicas.

#### ***Atividade (A-6) Avaliação e Divulgação dos Resultados***

Foram analisados os dados coletados por meio de questionários, observações e desempenho dos alunos nas atividades propostas. Os resultados obtidos foram socializados com a comunidade escolar, destacando os impactos do uso das ferramentas tecnológicas no ensino da Língua Inglesa.

#### ***Atividade (A-7) Elaboração do Relatório Final***

Foi elaborado o relatório final do projeto, contendo a descrição das atividades desenvolvidas, os resultados alcançados e as considerações finais, conforme as orientações do Programa Ciência na Escola (PCE/FAPEAM).

## **RESULTADOS ALCANÇADOS**

O projeto de iniciação científica O uso das ferramentas tecnológicas no ensino da Língua Inglesa, desenvolvido no âmbito do Programa Ciência na Escola (PCE/FAPEAM), alcançou resultados técnico-científicos relevantes, diretamente relacionados aos objetivos propostos e às atividades efetivamente executadas durante a pesquisa no CETI Dom Jorge Edward Marskell.

Como resultado principal, verificou-se a ampliação do engajamento e da participação dos estudantes nas aulas de Língua Inglesa, especialmente durante as atividades mediadas por ferramentas tecnológicas. Os alunos demonstraram maior interesse, envolvimento e disposição para participar das propostas pedagógicas, quando comparadas às aulas tradicionais.

Observou-se também melhoria no desenvolvimento das habilidades linguísticas, com avanços na leitura, escrita, compreensão oral e produção oral

em Língua Inglesa, evidenciados por meio das atividades realizadas, dos registros de observação e dos questionários aplicados. As ferramentas tecnológicas favoreceram a contextualização dos conteúdos e facilitaram a compreensão dos temas trabalhados em sala de aula.

Outro resultado alcançado foi a diversificação das práticas pedagógicas, com a incorporação de metodologias ativas e estratégias de gamificação, que contribuíram para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo e significativo. A utilização de aplicativos educacionais, vídeos, quizzes interativos e jogos digitais mostrou-se adequada à realidade dos estudantes e aos objetivos da disciplina.

No âmbito da pesquisa, foram produzidos instrumentos de coleta de dados, como questionários e registros de observação, além de materiais pedagógicos digitais utilizados durante a execução do projeto. Esses materiais poderão ser reaproveitados em futuras práticas pedagógicas na escola.

Por fim, os resultados obtidos permitiram avaliar positivamente a contribuição das ferramentas tecnológicas no ensino da Língua Inglesa, confirmando os resultados esperados no projeto aprovado. A pesquisa gerou dados e reflexões que fortalecem a integração entre tecnologia e educação, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação de estudantes mais participativos e motivados.

## **IMPACTOS**

### **Impacto Científico**

O projeto de pesquisa desenvolvido apresentou impacto científico ao contribuir para a ampliação do conhecimento na área do ensino de Língua Inglesa na educação básica, especialmente no que se refere ao uso pedagógico de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa possibilitou a análise prática e sistematizada de metodologias mediadas por tecnologias digitais, produzindo evidências sobre sua eficácia no contexto escolar.

Os resultados obtidos demonstraram que a utilização de aplicativos educacionais, plataformas digitais, vídeos e recursos multimídia favoreceu o engajamento, a motivação e a participação dos estudantes, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e produção oral em Língua Inglesa. Esses achados reforçam discussões teóricas já existentes e agregam dados empíricos oriundos da realidade da escola pública.

O impacto científico também se manifesta na produção de registros, observações e materiais pedagógicos digitais, que serviram como base para a análise dos dados e para a reflexão crítica sobre as práticas docentes. Tais registros possibilitam a sistematização da experiência desenvolvida e podem

subsidiar futuras pesquisas ou intervenções pedagógicas na área de ensino de línguas mediado por tecnologias.

Além disso, o projeto contribuiu para a formação científica da pesquisadora, ao proporcionar o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento, execução e avaliação de uma pesquisa educacional, bem como à articulação entre teoria e prática. A vivência no projeto fortaleceu a compreensão sobre o papel das tecnologias digitais como instrumentos de inovação pedagógica.

Dessa forma, conclui-se que a pesquisa apoiada gerou impacto científico ao produzir conhecimentos aplicados à área educacional, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o avanço dos estudos sobre o uso de tecnologias no ensino da Língua Inglesa na educação básica.

### **Impacto Tecnológico**

O projeto de pesquisa apresentou impacto tecnológico ao promover a aplicação pedagógica de ferramentas tecnológicas no ensino da Língua Inglesa, contribuindo para a incorporação de recursos digitais no contexto escolar do CETI Dom Jorge Edward Marskell. A pesquisa possibilitou o uso sistemático de tecnologias educacionais como parte integrante do planejamento e da execução das aulas, fortalecendo a cultura de utilização pedagógica das tecnologias disponíveis na escola.

Durante a execução do projeto, foram utilizados aplicativos educacionais, plataformas digitais, vídeos e recursos multimídia como instrumentos de apoio ao ensino, o que ampliou as possibilidades didáticas e favoreceu a interação entre professor e alunos. O uso desses recursos demonstrou que as tecnologias podem ser integradas de forma funcional e pedagógica, mesmo em contextos de infraestrutura limitada, desde que alinhadas aos objetivos educacionais.

O impacto tecnológico também se evidencia na produção e adaptação de materiais digitais utilizados nas aulas, os quais permaneceram como recursos disponíveis para a escola após o encerramento do projeto. Esses materiais contribuem para a continuidade do uso das tecnologias no ensino da Língua Inglesa e podem ser reutilizados ou adaptados por outros docentes.

Além disso, o projeto favoreceu o desenvolvimento de competências tecnológicas por parte dos estudantes, ao estimular o uso consciente e educativo das ferramentas digitais, bem como da pesquisadora, ao aprofundar conhecimentos sobre o uso pedagógico das tecnologias no ensino de línguas. Dessa forma, a pesquisa apoiada contribuiu para a ampliação do uso das tecnologias educacionais, fortalecendo práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem.

## **Impacto Econômico**

O projeto de pesquisa gerou impacto econômico ao demonstrar a viabilidade do uso pedagógico de ferramentas tecnológicas de baixo custo e, em sua maioria, gratuitas, no ensino da Língua Inglesa. A utilização desses recursos possibilitou a execução das atividades propostas sem a necessidade de investimentos financeiros adicionais.

Durante a pesquisa, foram empregados aplicativos educacionais gratuitos, plataformas digitais de acesso livre e recursos multimídia já disponíveis, otimizando os materiais existentes e promovendo o uso eficiente dos recursos públicos destinados à educação. Essa abordagem evidenciou que é possível inovar as práticas pedagógicas sem a aquisição de novos equipamentos ou softwares pagos.

O impacto econômico também se manifesta na possibilidade de reaplicação das estratégias pedagógicas e dos materiais digitais produzidos, sem custos adicionais, em outras turmas e contextos educacionais. Tal fator contribui para a sustentabilidade das ações desenvolvidas e para a ampliação dos benefícios da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa evidenciou que a integração das tecnologias ao ensino pode ocorrer de maneira economicamente viável, favorecendo a melhoria da qualidade do ensino e o melhor aproveitamento dos recursos já disponíveis.

### **Impacto Social**

O projeto de pesquisa gerou impacto social ao contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, favorecendo o engajamento, a participação e o interesse dos estudantes nas atividades escolares. A utilização de ferramentas tecnológicas aproximou o conteúdo trabalhado da realidade dos alunos, promovendo maior interação, motivação e inclusão no ambiente educacional.

Observou-se que as estratégias adotadas estimularam a participação ativa dos estudantes, fortalecendo a autonomia, a colaboração e o protagonismo no processo de aprendizagem. O uso de recursos digitais também contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais para a formação cidadã, como o uso responsável da tecnologia, o pensamento crítico e a comunicação.

Além disso, a pesquisa possibilitou a ampliação do acesso a práticas pedagógicas inovadoras, favorecendo a democratização do uso das tecnologias no contexto educacional. Os resultados alcançados podem ser replicados em outras turmas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação de estudantes mais preparados para os desafios acadêmicos e sociais da contemporaneidade.

Dessa forma, o projeto apoiado pelo Programa Ciência na Escola apresentou impacto social positivo ao fortalecer práticas educativas mais inclusivas, dinâmicas e alinhadas às demandas da sociedade atual.

## **DIFICULDADES ENCONTRADAS E SUGESTÕES**

Durante a execução do projeto de pesquisa, foram identificadas dificuldades de caráter técnico-científico, financeiro, administrativo e gerencial. No aspecto técnico-científico, observou-se que, entre os 35 alunos participantes, havia diferenças no nível de conhecimento e familiaridade com os aplicativos educacionais utilizados. Enquanto alguns estudantes já dominavam ferramentas como o aplicativo Duolingo, outros apresentaram dificuldades iniciais no uso pedagógico dessas tecnologias, o que exigiu maior tempo de orientação, adaptação e acompanhamento durante as atividades.

Apesar dessas limitações iniciais, constatou-se que a maioria dos alunos possuía acesso ao uso do celular, o que favoreceu significativamente o desenvolvimento da pesquisa. O uso desses dispositivos ocorreu de forma orientada e pedagógica, em conformidade com a Lei nº 15.100/2025, que regulamenta o uso de aparelhos eletrônicos no ambiente escolar para fins educacionais, contribuindo positivamente para a execução das atividades propostas.

No âmbito financeiro, o projeto priorizou a utilização de ferramentas gratuitas e de baixo custo, o que minimizou a necessidade de investimentos adicionais. Ainda assim, a limitação de equipamentos disponíveis exigiu organização e planejamento para o compartilhamento dos recursos tecnológicos entre os alunos.

Quanto aos aspectos administrativos e gerenciais, houve desafios na conciliação do cronograma do projeto com o calendário escolar e demais atividades pedagógicas. Como sugestão, recomenda-se o fortalecimento da formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias, o planejamento antecipado das ações e a ampliação gradual do acesso a recursos tecnológicos, visando potencializar os resultados obtidos e facilitar a execução de projetos futuros.

## **CONCLUSÃO**

As conclusões desta pesquisa, desenvolvido no âmbito do Programa Ciência na Escola (PCE/FAPEAM), confirmam a relevância da integração das ferramentas tecnológicas ao ensino da Língua Inglesa como estratégia pedagógica eficaz para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A execução do projeto permitiu constatar que o uso orientado de recursos digitais

contribui significativamente para tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e alinhadas ao perfil dos estudantes da educação básica.

Os resultados obtidos demonstraram aumento do interesse, da motivação e da participação dos alunos nas atividades propostas, bem como avanços no desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura, escrita, compreensão oral e produção oral. A utilização de aplicativos educacionais, plataformas digitais, vídeos e recursos multimídia favoreceu a contextualização dos conteúdos e ampliou as possibilidades metodológicas no ensino da Língua Inglesa, promovendo maior autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem.

Observou-se também que o uso pedagógico das tecnologias, realizado de forma planejada e orientada, contribuiu para a diversificação das práticas docentes e para a aproximação entre os conteúdos escolares e a realidade digital dos alunos. Dessa forma, o projeto deixou como legado metodologias e materiais pedagógicos que podem ser reutilizados e adaptados em outras turmas e contextos educacionais.

Como perspectivas de trabalhos futuros, sugere-se a ampliação da pesquisa para outras séries e componentes curriculares, bem como a realização de estudos de maior duração, possibilitando a análise longitudinal dos impactos das tecnologias no ensino de línguas. Recomenda-se ainda o desenvolvimento de projetos voltados à formação continuada de professores para o uso pedagógico das tecnologias e a criação de ambientes digitais de aprendizagem colaborativa, fortalecendo a integração entre inovação tecnológica e educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BENSON, P. (2011). **Ensino e pesquisa sobre autonomia na aprendizagem de línguas**. Routledge.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre o uso de aparelhos eletrônicos por estudantes nas instituições de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2025.

CHAPELLE, C. A., & Voss, E. (2016). **20 anos de tecnologia e avaliação de línguas em Aprendizagem e Tecnologia de Línguas**. *Aprendizagem e Tecnologia de Línguas*, 20(2), 116–128.

FAPEAM. **Programa Ciência na Escola (PCE)**. Edital nº 004/2025. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.

GEE, J. P. (2003). O que os videogames têm a nos ensinar sobre aprendizagem e alfabetização. Palgrave Macmillan. Godwin-Jones, R. (2018). **Aprendizagem de vocabulário de segunda língua: uma perspectiva assistida por computador**. *The Modern Language Journal*, 102(1), 3-18.

GRAHAM, C. R. (2006). **Sistemas de aprendizagem combinada**: Definição, tendências atuais e direções futuras. Em Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Eds.), *The Handbook of Blended Learning* (pp. 3-21). Pfeiffer.

HUBBARD, P. (2013). **Argumentando sobre o treinamento do aluno em ambientes de aprendizagem de línguas aprimorados por tecnologia**. *Calico Journal*, 30(2), 163-178.

LEVY, M. (1997). *Aprendizagem de línguas assistida por computador: Contexto e conceituação*. Oxford University Press. Reinders, H., & White, C. (2016). **20 anos de autonomia e tecnologia**: até onde chegamos e para onde vamos agora?. *Aprendizagem de línguas e tecnologia*, 20(2), 143-154.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018. PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SELWYN, N. (2011). **Educação e tecnologia**: principais questões e debates. Bloomsbury.

STOCKWELL, G. (2013). **Tecnologia e motivação no ensino e aprendizagem da língua inglesa**. Em Chapelle, C. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais, metodologias ativas e o papel do professor**. Campinas: UNICAMP, 2019.

WARSCHAUER, M. (2004). **Mudança tecnológica e o futuro do CALL**. Em Fotos, S., & Browne, C. (Eds.), *Novas perspectivas sobre o CALL para salas de aula de segunda língua* (pp. 15-26). Lawrence Erlbaum.

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA

*Fernanda de Oliveira Santos<sup>1</sup>*

*César Augusto do Prado Moraes<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A alfabetização compreendida como processo de apropriação do sistema de escrita, e o letramento entendido como inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, constituem dimensões estruturantes da escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em uma sociedade marcada pela centralidade da cultura escrita, garantir que as crianças aprendam a ler e a escrever de forma significativa representa não apenas um desafio pedagógico, mas um compromisso ético com a democratização do conhecimento. Como destaca Soares (2016), a questão dos métodos de alfabetização não pode ser dissociada das concepções de linguagem e de aprendizagem que orientam o trabalho docente, pois é nesse entrelaçamento que se define o sentido da formação leitora e escritora.

A literatura educacional evidencia que alfabetizar não significa apenas ensinar a decodificar palavras, mas promover a compreensão dos usos sociais da escrita (SOARES, 2017). Ferreiro (2018) ressalta que a criança constrói hipóteses sobre a língua escrita, e que esse percurso exige acompanhamento sensível por parte do professor. Nesse sentido a avaliação da aprendizagem assume papel fundamental, pois é por meio dela que se identificam avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção pedagógica.

---

1 Fernanda de Oliveira Santos Mestranda em Educação (UMESP), bolsa de fomento no programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES). Pós-graduada em Ensino das Artes. Graduada em Pedagogia e Artes Visuais. Linha de pesquisa: Didática, Alfabetização e Inovação Pedagógica. E-mail: fernandadeoliveirasantos254@gmail.com , (11) 97665-081.

2 Cesar Augusto do Prado Moraes, Professor Adjuntos da Universidade Federal do Piauí - UFPI e dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo - UMEESP e do Programa de Educação Inclusiva da Universidade do Vale do Rio São Francisco - UNIVASF. E-mail: cesarmatbori@hotmail.com, (11) 97349-5686.

Contudo apesar do reconhecimento da importância de uma avaliação comprometida com o desenvolvimento do estudante, estudos apontam a permanência de práticas classificatórias e seletivas no cotidiano escolar. Hoffmann (2011) argumenta que avaliar deve significar promover aprendizagens, e não simplesmente mensurar resultados. Na mesma direção, Luckesi (2018) menciona que a avaliação é componente do ato pedagógico e deve orientar decisões que favoreçam o crescimento do educando. Entretanto como demonstram pesquisas recentes sobre avaliação nos anos iniciais (WARKEN, 2022; SANTIAGO, 2022; SILVA, 2023), ainda há fragilidades na articulação entre concepções formativas e práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas.

O levantamento bibliográfico realizado entre 2020 a junho de 2025, confirma essa problemática. A busca em bases como IBICT, BDTD, CAPES, USP e Scielo revelou número reduzido de estudos que abordam de maneira integrada alfabetização, letramento e avaliação. Embora existam pesquisas sobre avaliação diagnóstica, formação docente e ética na avaliação (DINIZ, 2023; FIGUEIREDO, 2024), ainda são escassas as investigações que examinam como as práticas avaliativas incidem diretamente sobre a constituição da identidade leitora e escritora das crianças nos anos iniciais.

Além disso autores como Gatti (2021) e Tardif (2014) destacam que o trabalho docente é permeado por saberes construídos na prática, o que reforça a necessidade de formação consistente para que a avaliação deixe de ser instrumento de classificação e se torne ferramenta de acompanhamento formativo. A ausência de articulação sistemática entre alfabetização, letramento e avaliação revela portanto, uma lacuna teórica e prática que compromete a consolidação de processos pedagógicos mais coerentes com a formação integral do estudante.

Diante desse cenário o problema que orienta este artigo pode ser assim formulado: em que medida as práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental favorecem ou limitam o processo de alfabetização e letramento, influenciando a formação leitora e escritora das crianças? A revisão de literatura evidencia que, embora a avaliação formativa seja amplamente defendida, ainda são insuficientes as pesquisas que analisam essa articulação de maneira integrada e aprofundada.

Assim este artigo tem como objetivo geral analisar as inter-relações entre alfabetização, letramento e avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à luz da produção acadêmica recente. Como objetivos específicos, busca-se: discutir os fundamentos teóricos que sustentam a articulação entre alfabetização e letramento; examinar as concepções de avaliação presentes na literatura contemporânea; e evidenciar as lacunas investigativas existentes no campo, ressaltando a necessidade de ampliação de estudos que integrem essas dimensões na perspectiva da formação leitora e escritora.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo configura-se como uma revisão de literatura, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo, desenvolvida com o propósito de compreender como a produção acadêmica recente tem articulado alfabetização, letramento e avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A opção por esse delineamento metodológico não se deu apenas pela necessidade de mapear o estado da arte da temática, mas pela intenção de identificar tendências, recorrências e lacunas que sustentam o problema investigado.

Ao considerar que pesquisar em educação implica dialogar com problemas concretos da prática escolar, adota-se a perspectiva defendida por Campos (2009), para quem a pesquisa educacional deve contribuir para a compreensão crítica das realidades escolares. Nesse sentido esta revisão não se limita a um levantamento descritivo, mas busca produzir análise interpretativa sobre os fundamentos teóricos e as implicações pedagógicas das práticas avaliativas no processo de alfabetização.

Na perspectiva de Ferreira (2015), a pesquisa qualitativa permite apreender sentidos e concepções que estruturam os fenômenos educacionais, ultrapassando a simples mensuração de dados:

“A abordagem qualitativa, no campo da educação, possibilita compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas e às experiências vividas, permitindo uma análise mais profunda das relações que constituem o fenômeno investigado.” (FERREIRA, 2015, p. 116).

Essa compreensão orientou a escolha da revisão qualitativa como caminho metodológico, pois o objetivo deste trabalho não foi quantificar publicações, mas compreender como os estudos recentes abordam a relação entre avaliação e formação leitora.

A coleta do material bibliográfico foi realizada entre 2020 a junho de 2025, período definido por representar a produção acadêmica mais recente após a consolidação de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). As buscas ocorreram nas seguintes bases:

- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT);
- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD);
- Banco de Teses e Dissertações da CAPES;
- Biblioteca da Universidade de São Paulo (USP);
- Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Foram utilizados os descritores: “avaliação nos anos iniciais”, “processo avaliativo”, “alfabetização”, “letramento” e “formação de professores”, combinados por operadores booleanos (AND).

Os critérios de inclusão foram:

1. Produções publicadas entre 2020 e 2025;
2. Estudos voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental;
3. Pesquisas que abordassem avaliação articulada à alfabetização ou formação docente.

Foram excluídos trabalhos que tratassem exclusivamente de avaliações externas em larga escala, disciplinas isoladas ou outros níveis de ensino, e após leitura de títulos e resumos, os textos potencialmente pertinentes foram analisados na íntegra. O processo resultou na seleção de seis dissertações que atenderam aos critérios estabelecidos.

## DISCUSSÕES SOBRE AS DISSERTAÇÕES CORPUS DO MAPEAMENTO DOS RESULTADOS

A tabela abaixo apresenta a sistematização das dissertações selecionadas, organizadas por autor, título, modalidade, ano e instituição de origem, constituindo o corpus analisado nesta revisão de literatura.

**Tabela: Dissertações Correlatas**

Nº	Autor	Título	Modalidade	Ano	Universidade
01	SILVA, Luana Rosa de Araújo	Formação Continuada de professores e Professoras do Ensino Fundamental-Sentidos e Significados	Dissertação	2022	Universidade de Brasília – UnB
02	SANTIAGO, Reila Garcia	Avaliação da aprendizagem na formação Continuada de professores dos Anos Iniciais do ensino Fundamental I	Dissertação	2022	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM
03	WARKEN, Fernanda	Avaliação da Aprendizagem: Concepções e Práticas dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Dissertação	2022	Universidade do Oeste de Santa Catarina
04	DINIZ, Deuvanir de Souza Lima	Avaliação da Aprendizagem a ética Humanista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Dissertação	2023	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
05	SILVA, Cristiana Maria	A Avaliação Diagnóstica como Instrumento Norteador no Processo de Ensino Aprendizagem em Português	Dissertação	2023	Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor)

06	Figueredo, Niljane Correa	Avaliação da Aprendizagem em Processo e suas possíveis implicações na atribuição de notas: estudo de caso nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo	Dissertação	2024	Universidade de São Paulo (USP)
----	------------------------------	--	-------------	------	---------------------------------

Fonte: Própria Autora (2025)

A sistematização apresentada a acima evidencia que embora as dissertações selecionadas abordem dimensões distintas da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais, todas dialogam direta ou indiretamente, com a necessidade de repensar práticas avaliativas à luz de perspectivas formativas. A organização do corpus permite visualizar não apenas a diversidade institucional e metodológica das pesquisas, mas também a convergência temática em torno da formação docente, das concepções de avaliação e de seus impactos no processo educativo. A partir dessa base empírica, torna-se possível aprofundar a análise interpretativa das produções selecionadas, examinando como essas investigações contribuem para compreender as articulações entre avaliação, alfabetização e letramento, bem como os desafios ético-pedagógicos que emergem no cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: CONCEPÇÕES, FORMAÇÃO DOCENTE E IMPLICAÇÕES ÉTICO-PEDAGÓGICAS**

A partir dessa sistematização procede-se à análise interpretativa das produções selecionadas, com o objetivo de identificar convergências, lacunas e contribuições para a compreensão das relações entre alfabetização, letramento e avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A leitura integral das dissertações evidencia que, apesar das diferenças metodológicas e dos recortes específicos adotados por cada pesquisa, emergem resultados recorrentes que permitem delinear um panorama consistente sobre o tema investigado.

As dissertações examinadas revelam que, mesmo partindo de enfoques distintos, convergem quanto à necessidade de superar modelos avaliativos de caráter classificatório e ampliar abordagens formativas, éticas e humanizadoras no âmbito da prática pedagógica. De modo geral, os estudos apontam a permanência de práticas avaliativas centradas na verificação de resultados e na atribuição de notas, em contraste com o discurso que valoriza a avaliação formativa. Tal constatação aparece como eixo comum entre as pesquisas analisadas e revela a necessidade de superação de modelos tradicionais. As

contribuições desses estudos são mobilizadas nesta investigação em diálogo com os referenciais teóricos adotados mantendo-se, entretanto, a autonomia analítica e a especificidade da pesquisa aqui desenvolvida.

A dissertação de Silva (2022) dedica-se a compreender os sentidos atribuídos por professores à formação continuada, buscando analisar de que maneira esses processos formativos se articulam ao trabalho docente e à prática pedagógica. Desenvolvida sob abordagem qualitativa, com utilização de entrevistas semiestruturadas e fundamentação no materialismo histórico-dialético, a pesquisa evidencia que a formação continuada produz efeitos concretos apenas quando se relaciona às demandas reais da escola, assegura condições adequadas de trabalho e promove a integração entre teoria e prática. O resultado central do estudo indica que formações descontextualizadas ou excessivamente teóricas pouco contribuem para a transformação das práticas avaliativas, evidenciando que a qualificação da avaliação depende também de condições institucionais favoráveis.

Em diálogo com essa perspectiva, Santiago (2022) investiga como os docentes dos anos iniciais vêm sendo preparados, no contexto da formação continuada, para exercer a função avaliativa. Trata-se de um estudo qualitativo que utiliza entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. A autora busca compreender em que medida a formação oferecida contribui para o desenvolvimento de competências avaliativas. Os resultados indicam que muitos professores carecem de base teórica consistente acerca da avaliação da aprendizagem, apoiando-se predominantemente em experiências vivenciadas enquanto estudantes. A pesquisa conclui que essa fragilidade formativa contribui para a reprodução de práticas tradicionais e que as iniciativas de formação ainda se mostram insuficientes diante das demandas concretas da prática escolar.

Por sua vez, Warken (2022) concentra-se nas concepções de avaliação e nos instrumentos utilizados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo, de natureza qualitativa, envolve aplicação de questionários e análise documental do Projeto Político-Pedagógico da instituição investigada, com tratamento dos dados por meio da análise de conteúdo. Os achados revelam que, embora haja aproximações com perspectivas formativas, prevalece o uso de instrumentos tradicionais, sobretudo provas escritas. O estudo demonstra que há incoerência entre o discurso docente, que valoriza a avaliação processual, e as práticas efetivamente adotadas em sala de aula. Evidenciam-se dificuldades na compreensão da avaliação como processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem, reforçando a necessidade de formação sistemática nessa área.

A dissertação de Diniz (2023), por sua vez, analisa se as práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais incorporam a dimensão da ética humanista.

Com abordagem qualitativa, de caráter fenomenológico e interpretativo, a pesquisa combina revisão bibliográfica, análise documental e investigação de campo, incluindo entrevistas em grupo focal com professoras de escola pública. A questão central indaga se a avaliação contempla o desenvolvimento integral do estudante ou se permanece restrita à mensuração de resultados. Os resultados indicam que, embora a dimensão ética esteja presente nos discursos docentes, as práticas ainda são fortemente influenciadas por procedimentos tradicionais, evidenciando a necessidade de um olhar mais atento às dimensões cognitivas, afetivas e sociais do aluno. O principal achado aponta que a ética aparece de forma implícita no discurso, mas não se consolida plenamente nas ações avaliativas cotidianas.

Já Silva (2023) dedica-se à análise da avaliação diagnóstica como instrumento orientador do processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa. A pesquisa adota abordagem quali quantitativa, utilizando questionários e análise estatística de dados. O estudo busca compreender em que medida o diagnóstico inicial contribui para o planejamento pedagógico. Os resultados apontam que a avaliação diagnóstica possibilita identificar fragilidades e potencialidades dos estudantes, favorecendo intervenções mais direcionadas. Contudo, a autora destaca limitações, como a ausência de devolutivas sistemáticas e a dificuldade de alguns professores em utilizar os resultados para reorganizar suas práticas. O estudo evidencia que, embora reconhecida como instrumento relevante, a avaliação diagnóstica nem sempre se converte em ação pedagógica transformadora.

Por fim, Figueiredo (2024) examina a Avaliação da Aprendizagem em Processo e suas implicações na atribuição de notas nos anos iniciais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, combina entrevistas com docentes e análise documental de políticas educacionais. Os resultados indicam que a avaliação exerce influência restrita na definição das notas, que frequentemente consideram critérios não cognitivos, como comportamento e participação. A autora também ressalta que a fragilidade da formação docente compromete a coerência entre as orientações das políticas avaliativas e sua efetiva aplicação no cotidiano escolar, apontando para a necessidade de programas específicos de formação em avaliação educacional. O achado central revela desalinhamento entre as propostas institucionais de avaliação em processo e sua operacionalização prática.

A análise articulada dessas produções permite concluir que a avaliação nos anos iniciais é reconhecida como elemento essencial para a promoção da aprendizagem, mas enfrenta desafios tanto conceituais quanto operacionais. Entre os principais resultados identificados destacam-se: a permanência de

práticas tradicionais, a fragilidade da formação docente em avaliação, a distância entre concepções formativas e práticas efetivas e a necessidade de maior integração entre avaliação, alfabetização e letramento. A ausência de formação específica, a permanência de práticas tradicionais, a distância entre referenciais teóricos e ações concretas, além da necessidade de maior sensibilidade ética, configuram entraves, mas também indicam possibilidades de transformação.

## **ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AVALIAÇÃO: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS**

Desse modo a análise do corpus fundamenta-se nos princípios da análise de conteúdo, conforme discutido por Oliveira *et al.*, (2003) e Alberto Garcia *et al.*, (2022). O procedimento metodológico desenvolve-se em três etapas complementares: pré-análise, exploração do material e tratamento interpretativo dos dados. A pré-análise compreende a organização do material e a leitura flutuante; a exploração do conteúdo envolve a identificação de categorias temáticas; e o tratamento interpretativo consiste na articulação entre os achados da revisão e o referencial teórico que sustenta a investigação.

Sobre esse processo, Oliveira *et al.*, (2003) mostram:

“A análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas que visa à interpretação sistemática e objetiva do conteúdo das mensagens, permitindo inferências acerca das condições de produção e recepção dos textos.” (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 4).

A partir desse procedimento, foram organizados quatro eixos interpretativos: concepções de avaliação da aprendizagem; avaliação formativa na alfabetização; formação docente e práticas avaliativas; e lacunas investigativas no campo. A sistematização desses eixos permite compreender como a literatura recente aborda de forma integrada ou fragmentada as relações entre alfabetização, letramento e avaliação.

Esse processo analítico possibilita identificar que, embora exista produção sobre avaliação diagnóstica e formação docente, ainda são escassos os estudos que examinam de maneira articulada alfabetização, letramento e avaliação. O objetivo geral deste artigo consiste em analisar as inter-relações entre essas dimensões nos anos iniciais, à luz da produção acadêmica recente. Nesse sentido, a revisão qualitativa mostra-se adequada ao propósito da pesquisa, pois possibilita interpretar concepções, identificar recorrências e evidenciar fragilidades presentes na produção científica.

A escolha metodológica permite: identificar abordagens teóricas predominantes; mapear fragilidades e lacunas na produção científica; e sistematizar contribuições relevantes para o campo educacional. Assim, a

revisão não se restringe à descrição dos estudos, mas assume caráter analítico e interpretativo.

Como destaca Ponte (2004), pesquisar também significa compreender e transformar a própria prática. Nesse sentido, a revisão realizada não apenas descreve estudos, mas contribui para fundamentar reflexões sobre a necessidade de práticas avaliativas mais coerentes com a formação leitora e escritora.

Optar pela revisão de literatura significa reconhecer que o campo investigado apresenta dispersão temática e ausência de sínteses integradoras. Conforme argumenta Campos (2009), a pesquisa em educação cumpre papel social quando organiza o conhecimento produzido e evidencia lacunas que demandam aprofundamento. Ao sistematizar a produção recente, este estudo evidencia que a avaliação frequentemente aparece dissociada do processo de alfabetização e letramento, o que reforça a necessidade de investigações que articulem essas dimensões de forma mais consistente.

A clareza na definição do recorte temporal, das bases consultadas, dos descritores utilizados e dos critérios de seleção assegura a possibilidade de replicação do percurso investigativo por outros pesquisadores. Tal transparência metodológica fortalece a validade do estudo e sua contribuição para o campo acadêmico.

A metodologia adotada sustenta a análise desenvolvida nas seções que discutem as distinções e articulações entre alfabetização e letramento (SOARES, 2016; 2017; FERREIRO, 2018), as concepções de avaliação formativa (LUCKESI, 2018; HOFFMANN, 2011; PERRENOUD, 1999) e a formação docente como eixo de transformação das práticas avaliativas (TARDIF, 2014; GATTI, 2021). Desse modo, os procedimentos metodológicos dialogam diretamente com os objetivos propostos, assegurando coerência interna entre problema de pesquisa, fundamentação teórica e análise desenvolvida ao longo do artigo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida ao longo deste artigo confirma que alfabetização, letramento e avaliação constituem dimensões indissociáveis no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, configurando-se como eixos estruturantes da formação leitora e escritora. A investigação evidencia que a maneira como a avaliação é concebida e operacionalizada interfere diretamente na qualidade das experiências de aprendizagem oferecidas às crianças, influenciando não apenas o domínio do sistema de escrita, mas também a construção de sentidos, a autonomia intelectual e a relação do estudante com o conhecimento.

Os resultados do levantamento bibliográfico demonstram que, embora a avaliação formativa seja amplamente defendida no campo teórico, ainda

predominam práticas de caráter classificatório no cotidiano escolar. As dissertações analisadas apontam fragilidades recorrentes, como a insuficiência da formação docente específica em avaliação, a distância entre discurso e prática, a utilização predominante de instrumentos tradicionais e a limitada articulação entre avaliação diagnóstica e planejamento pedagógico. Evidencia-se, portanto, um descompasso entre os referenciais teóricos contemporâneos e a concretização efetiva de práticas avaliativas coerentes com a perspectiva do letramento.

Tal constatação responde diretamente ao objetivo geral deste estudo, que consistiu em analisar as inter-relações entre alfabetização, letramento e avaliação à luz da produção acadêmica recente, identificando fragilidades e lacunas investigativas. A revisão realizada permitiu mapear tendências, reconhecer avanços pontuais e, sobretudo, evidenciar a necessidade de maior integração entre essas dimensões, tanto no plano teórico quanto na prática pedagógica.

A hipótese que orientou esta investigação de que a articulação entre alfabetização, letramento e avaliação ainda se apresenta de forma insuficiente na literatura contemporânea mostra-se confirmada pelos resultados obtidos. O número reduzido de estudos que tratam dessas dimensões de maneira integrada, bem como a predominância de abordagens fragmentadas, revelam lacuna significativa no campo investigativo. Essa ausência de articulação sistemática compromete a consolidação de referenciais mais consistentes que orientem a prática docente nos anos iniciais.

Além disso, a análise indica que a avaliação, quando desvinculada do processo de alfabetização e letramento, tende a restringir-se à mensuração de resultados, perdendo sua função diagnóstica, reguladora e formativa. Por outro lado, quando concebida como processo contínuo, reflexivo e ético, a avaliação assume papel central na promoção da aprendizagem, favorecendo intervenções pedagógicas mais sensíveis às necessidades individuais e às singularidades dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que ampliar pesquisas que integrem alfabetização, letramento e avaliação constitui passo fundamental para fortalecer práticas pedagógicas mais éticas, inclusivas e comprometidas com a formação leitora e escritora das crianças. Investigações futuras podem aprofundar análises empíricas sobre o cotidiano escolar, explorar experiências formativas bem-sucedidas e contribuir para a construção de políticas educacionais que assegurem coerência entre fundamentos teóricos e práticas avaliativas. Ao reafirmar a centralidade dessa articulação, este estudo pretende colaborar para o avanço do debate acadêmico e para a consolidação de uma educação mais justa e socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTO Garcia, *et al*: **Análise de Conceito e Análise Temática na pesquisa qualitativa em educação**. Debates em Educação, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 358–378, 2022. DOI:10.28998/21756600.2022v14n36p358378. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13678>. Acesso em: 31 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAMPOS, Maria Malta. Para que serve uma pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.
- DINIZ, Deuvanir de Souza Lima. **Avaliação da aprendizagem: a ética humanista nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. 332 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2023.
- FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 113-121, 2015.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- FIGUEIREDO, Niljane Correia. **Avaliação da aprendizagem em processo e suas possíveis implicações na atribuição de notas: estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas da rede estadual de ensino de São Paulo**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
- GATTI, Bernadete A. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2021.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S.; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 1-17, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Penso, 1999.
- PONTE, João Pedro da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.
- SANTIAGO, Reila Garcia. **Avaliação da aprendizagem na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental I**. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2022.

SILVA, Cristiana Maria da. **A avaliação diagnóstica como instrumento norteador do processo de ensino-aprendizagem em Português**. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino) – Centro Universitário Vale do Rio Verde, Três Corações, 2023.

SILVA, Luana Rosa de Araújo. **Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental: sentidos e significados**. 2022. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WARKEN, Fernanda. **Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2022.

# IMPORTÂNCIA DO USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA ALFABETIZAR E LETRAR EM ESCOLA COMUNITÁRIA

*Lívia Barbosa Pacheco Souza<sup>1</sup>*

*Rosângela da Luz Matos<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A incorporação de materiais didáticos digitais no processo de alfabetização e letramento tem se consolidado como uma estratégia relevante no contexto educacional contemporâneo, especialmente diante das transformações promovidas pelas tecnologias da informação e comunicação. Tais recursos ampliam as possibilidades pedagógicas ao integrar múltiplas linguagens — visual, sonora e interativa — favorecendo diferentes estilos de aprendizagem e promovendo maior engajamento dos estudantes. Estudos apontam que o uso de tecnologias digitais pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, ao proporcionar ambientes mais dinâmicos e contextualizados de aprendizagem (Moran, 2015; Kenski, 2012).

No âmbito da alfabetização, o uso de materiais digitais permite a criação de práticas pedagógicas mais interativas, nas quais os alunos deixam de ser meros receptores de conteúdo e passam a atuar de forma ativa na construção do conhecimento. Recursos como aplicativos educacionais, jogos digitais e plataformas interativas têm demonstrado potencial para facilitar a compreensão do sistema de escrita alfabética, além de estimular a consciência fonológica e o reconhecimento de padrões linguísticos. Pesquisas indicam que essas ferramentas podem acelerar o processo de alfabetização quando utilizadas de forma planejada e mediada pelo professor (Soares, 2016).

---

1 Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Salvador-BA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5978999436523962>. E-mail: [adm.liviapacheco@gmail.com](mailto:adm.liviapacheco@gmail.com).

2 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Salvador-BA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4993456936547499>. E-mail: [rosangela.matos@uesb.edu.br](mailto:rosangela.matos@uesb.edu.br).

Além disso, no que se refere ao letramento, os materiais digitais possibilitam a inserção dos estudantes em práticas sociais reais de leitura e escrita, mediadas pelas tecnologias digitais, o que amplia o conceito tradicional de letramento para o chamado letramento digital. Nesse sentido, o contato com diferentes gêneros textuais em ambientes virtuais contribui para a formação de sujeitos mais críticos e capazes de atuar na sociedade contemporânea. De acordo com estudos recentes, o letramento digital é essencial para a inclusão social e para o exercício pleno da cidadania no século XXI.

A relevância de se estudar o uso de materiais didáticos digitais em escolas comunitárias se torna ainda mais evidente quando se considera o contexto de vulnerabilidade social em que muitas dessas instituições estão inseridas. Nessas realidades, a escola frequentemente assume um papel central na promoção da equidade educacional, sendo o acesso às tecnologias um fator determinante para a redução das desigualdades. Investigar como esses recursos podem ser utilizados de maneira eficaz contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e para a democratização do acesso ao conhecimento (Freire, 1996; Lévy, 1999).

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância do uso de materiais didáticos digitais no processo de alfabetização e letramento em uma escola comunitária, buscando compreender de que forma esses recursos influenciam a aprendizagem dos estudantes. Além disso, pretende-se identificar as potencialidades e desafios associados à sua utilização, bem como refletir sobre práticas pedagógicas que possam otimizar o uso dessas ferramentas no contexto educacional investigado.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, do tipo revisão de literatura, cujo objetivo consiste em analisar e sistematizar produções científicas acerca do uso de materiais didáticos digitais no processo de alfabetização e letramento, com ênfase no contexto de escolas comunitárias. A revisão de literatura permite a compreensão aprofundada do estado do conhecimento sobre determinado tema, possibilitando a identificação de tendências, lacunas e contribuições teóricas relevantes para a área investigada. Esse tipo de abordagem é amplamente utilizado em pesquisas educacionais por favorecer uma análise crítica e reflexiva das produções existentes.

Para a realização do levantamento bibliográfico, foram consultadas bases de dados reconhecidas no meio acadêmico, tais como SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, priorizando artigos científicos, livros e capítulos de livros publicados em língua portuguesa e inglesa. Foram utilizados descritores como “alfabetização digital”, “letramento digital”, “materiais didáticos digitais”,

“tecnologias na educação” e “escola comunitária”, combinados por meio de operadores booleanos. Como critérios de inclusão, consideraram-se publicações que abordassem diretamente a temática proposta, com recorte temporal preferencial dos últimos 10 anos, sem excluir obras clássicas de referência na área. Foram excluídos trabalhos que não apresentavam relação direta com o objeto de estudo ou que não possuíam rigor científico reconhecido.

A análise dos dados foi realizada por meio de leitura exploratória, seletiva e analítica dos materiais coletados, com o intuito de identificar categorias temáticas relevantes para a discussão do problema de pesquisa. Posteriormente, conforme Quadro 1, procedeu-se à organização e sistematização das informações, buscando estabelecer relações entre os diferentes autores e perspectivas teóricas encontradas na literatura. Essa etapa permitiu a construção de uma síntese interpretativa sobre o tema, contribuindo para a compreensão das potencialidades e desafios do uso de materiais didáticos digitais na alfabetização e no letramento em contextos educacionais comunitários.

**Quadro 1. Artigos selecionados após a Pré-análise do Material**

Nr Ordem	Título	Autor(es)	Ano
1	Letramento digital: possíveis desafios docentes enfrentados nas escolas públicas do Amazonas	TELES, Emanuele Martins; THOMÉ, Zeina Rebouças Correa; QUINTINO, Fernanda Pinto de Aragão	2026
2	Bridging the digital divide: mapping internet connectivity evolution, inequalities, and resilience in six Brazilian cities	GOZZI, Nicolò et al	2024
3	Tecnologias digitais na alfabetização e letramento do ensino fundamental	KORBES, Daniela Ketlin	2024
4	Integração das tecnologias digitais na educação: desafios e condições de trabalho em escolas de Jundiá-SP	MILL, Daniel; MARTONI, Juliano	2024
5	Alfabetização e letramento com tecnologias digitais: o desafio da formação docente	SILVA, Marcos Augusto da; BELLAS, Hugo Cesar	2024
6	Letramentos digitais e ensino: propostas didáticas para a formação do leitor na contemporaneidade	BERNARDES, Erica Cristina de Oliveira; GUERRA JUNIOR, Antonio Lemes	2022
7	A aplicabilidade das tecnologias digitais em contexto de vulnerabilidade social na Educação Básica: uma revisão sistemática da literatura	FERREIRA DE MELO, Domingos Sávio; COUTINHO, Emanuel Ferreira	2022
8	Alfabetização e letramento no ensino remoto: uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais	FERREIRA, Leidiane Silva; OLIVEIRA, Ely Sandra Carvalho de; PINTO, Auxiliadora dos Santos	2021
9	Education and Technology: Key Issues and Debates	SELWYN, Neil	2021
10	Reimagining our futures together: a new social contract for education	UNESCO	2021
11	Materiais didáticos digitais na relação com o ensinar	MOURA DOS SANTOS, Manoel	2018

Continuação			
12	Materiais didáticos digitais na educação a distância: o uso do hipertexto como elemento interativo	JAMUR, Helenice Ramires; BRITO, Gláucia da Silva	2016
13	O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas	REZENDE, Mariana Vidotti de	2016
14	Alfabetização e letramento	SOARES, Magda	2016
15	A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá	MORAN, José Manuel	2015
16	Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação	STREET, Brian V	2014
17	Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação	KENSKI, Vani Moreira	2012
18	Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação	KENSKI, Vani Moreira	2012
19	Letramentos múltiplos, escola e inclusão social	ROJO, Roxane	2009
20	A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá	MORAN, José Manuel	2007
21	Alfabetização e letramento	SOARES, Magda	2005
22	Letramento: um tema em três gêneros	SOARES, Magda	2004
23	Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide	WARSCHAUER, Mark	2004
24	Cibercultura	LÉVY, Pierre	1999
25	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa	FREIRE, Paulo	1996

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## DESENVOLVIMENTO

### Fundamentos da alfabetização e do letramento na educação contemporânea

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais e indissociáveis no desenvolvimento educacional dos indivíduos, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Enquanto a alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética, envolvendo a compreensão das relações entre fonemas e grafemas, o letramento diz respeito ao uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana. Essa distinção, embora conceitual, revela a necessidade de práticas pedagógicas que articulem ambas as dimensões, promovendo não apenas a decodificação, mas também a compreensão e a funcionalidade da linguagem escrita (Soares, 2004).

Na educação contemporânea, a compreensão de alfabetização ultrapassa a perspectiva tradicional centrada na memorização e repetição, passando a considerar o sujeito como ativo no processo de construção do conhecimento. Sob a influência de abordagens construtivistas, especialmente as contribuições de estudos sobre a psicogênese da língua escrita, entende-se que a criança formula hipóteses sobre a escrita antes mesmo do ensino formal, o que exige do educador uma atuação mediadora e sensível às etapas do desenvolvimento

cognitivo. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de forma processual e significativa.

Além disso, o conceito de letramento ampliou-se significativamente nas últimas décadas, incorporando novas práticas sociais mediadas por diferentes linguagens e tecnologias. O letramento deixa de ser visto apenas como a capacidade de ler e escrever textos impressos, passando a incluir a interpretação e produção de textos em múltiplos formatos e mídias. Essa ampliação está diretamente relacionada às transformações sociais e culturais impulsionadas pela globalização e pela cultura digital, que exigem dos indivíduos competências mais complexas e diversificadas (Rojo, 2009).

Outro aspecto relevante na educação contemporânea é a compreensão do letramento como prática social situada, ou seja, vinculada aos contextos culturais, históricos e sociais em que os sujeitos estão inseridos. Dessa forma, aprender a ler e escrever implica participar de práticas reais de uso da linguagem, o que reforça a importância de contextos educativos que valorizem a diversidade cultural e promovam a inclusão. Essa perspectiva contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem (Street, 2014).

Ademais, destaca-se a importância do papel do professor como mediador no processo de alfabetização e letramento. O docente deve planejar situações didáticas que integrem leitura e escrita de forma significativa, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e promovendo interações que favoreçam a aprendizagem. A prática pedagógica deve ser intencional, reflexiva e contextualizada, articulando teoria e prática para garantir o desenvolvimento pleno das competências linguísticas dos estudantes.

Nesse contexto, é importante reconhecer que os processos de alfabetização e letramento são contínuos e não se encerram nos anos iniciais da escolarização. Ao contrário, desenvolvem-se ao longo de toda a vida, acompanhando as transformações sociais e tecnológicas. Nesse contexto, a escola assume um papel essencial na formação de sujeitos capazes de se adaptar às novas demandas da sociedade, o que inclui o domínio de diferentes formas de linguagem e a capacidade de aprender continuamente. Assim, pensar a alfabetização e o letramento na contemporaneidade implica considerar sua natureza dinâmica e em constante evolução (Soares, 2005).

### **A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional**

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional configura-se como um dos principais marcos das transformações pedagógicas contemporâneas, impulsionadas pelo avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação

(TIC). Essas tecnologias passaram a integrar o cotidiano escolar não apenas como ferramentas auxiliares, mas como elementos estruturantes das práticas de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a escola é desafiada a repensar seus métodos tradicionais, incorporando recursos digitais que favoreçam a construção do conhecimento de forma mais dinâmica e interativa (Kenski, 2012).

Historicamente, o uso de tecnologias na educação evoluiu de recursos audiovisuais simples para ambientes digitais complexos, como plataformas virtuais de aprendizagem, aplicativos educacionais e recursos multimídia interativos. Essa evolução está diretamente relacionada ao desenvolvimento da cultura digital, que modifica a forma como os sujeitos acessam, produzem e compartilham informações. Estudos apontam que a presença dessas tecnologias no ambiente educacional amplia as possibilidades didáticas, promovendo maior autonomia dos estudantes e diversificação das estratégias pedagógicas (Moran, 2007; Selwyn, 2021).

No entanto, a simples inserção de tecnologias digitais no ambiente escolar não garante, por si só, melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. É necessário que haja uma integração pedagógica significativa, orientada por objetivos claros e fundamentada em concepções educacionais consistentes. A literatura destaca que o uso eficaz das tecnologias depende diretamente da formação docente e da capacidade do professor de mediar o processo educativo de forma crítica e reflexiva, evitando o uso meramente instrumental dos recursos digitais (Soares, 2016).

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial das tecnologias digitais para promover metodologias ativas de aprendizagem, nas quais o estudante assume um papel protagonista na construção do conhecimento. Abordagens como a aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e ensino híbrido têm sido amplamente discutidas na literatura como estratégias que se beneficiam do uso de recursos digitais. Essas metodologias favorecem o desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico e resolução de problemas, consideradas essenciais no contexto educacional contemporâneo.

Além das contribuições pedagógicas, a inserção das tecnologias digitais na educação também levanta questões relacionadas à inclusão e à desigualdade de acesso. Embora essas ferramentas ampliem as possibilidades de aprendizagem, sua efetividade está condicionada à disponibilidade de infraestrutura adequada e ao acesso equitativo por parte dos estudantes. Pesquisas indicam que a exclusão digital ainda é um desafio significativo, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, o que pode aprofundar desigualdades educacionais já existentes (Warschauer, 2004; UNESCO, 2021).

Assim, destaca-se que a presença das tecnologias digitais no contexto educacional demanda uma mudança de paradigma na forma de compreender

o processo de ensino e aprendizagem. Mais do que incorporar ferramentas tecnológicas, é necessário promover uma cultura digital na escola, que valorize a colaboração, a criatividade e o uso crítico da informação. Nesse sentido, a integração das tecnologias deve estar alinhada a uma proposta pedagógica inovadora, capaz de formar sujeitos preparados para atuar de maneira crítica e participativa na sociedade contemporânea (Castells, 2010; Prensky, 2010).

### **Materiais didáticos digitais: conceitos, características e potencial pedagógico**

Os materiais didáticos digitais podem ser compreendidos como recursos pedagógicos desenvolvidos em ambientes digitais, que integram diferentes linguagens e tecnologias com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente dos materiais tradicionais, esses recursos não se limitam à transmissão linear de conteúdos, mas incorporam elementos interativos, multimodais e dinâmicos, que ampliam as possibilidades de construção do conhecimento. Nesse sentido, os materiais digitais se configuram como objetos de aprendizagem que articulam texto, imagem, som e hiperlinks, promovendo experiências educativas mais ricas e diversificadas (Jamur; Brito, 2016).

Uma das principais características dos materiais didáticos digitais é a interatividade, que permite ao estudante participar ativamente do processo de aprendizagem. Diferentemente dos materiais impressos, os recursos digitais possibilitam navegação não linear, uso de hipertextos e integração de múltiplas mídias, favorecendo a construção de percursos personalizados de aprendizagem. Estudos indicam que essa característica contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, como análise, síntese e tomada de decisão, ao estimular a autonomia e o protagonismo do aluno (Rezende, 2016).

Além da interatividade, destaca-se a multimodalidade como um elemento central dos materiais digitais, uma vez que esses recursos integram diferentes formas de linguagem em um único ambiente. Essa característica permite atender a diferentes estilos de aprendizagem, tornando o ensino mais inclusivo e acessível. A literatura aponta que a combinação de textos, vídeos, animações e elementos gráficos potencializa a compreensão dos conteúdos e favorece a retenção da informação, especialmente em contextos de alfabetização e letramento (Bernardes; Guerra Júnior, 2022).

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial dos materiais didáticos digitais para promover práticas pedagógicas alinhadas aos multiletramentos e às demandas da cultura digital. Esses materiais possibilitam que os estudantes não apenas consumam informações, mas também produzam conteúdos, interajam em ambientes virtuais e participem de práticas sociais mediadas

pelas tecnologias. Nesse contexto, o uso de recursos digitais contribui para o desenvolvimento de competências digitais e para a formação de sujeitos mais críticos e participativos.

Ademais, os materiais didáticos digitais apresentam grande potencial para a personalização do ensino, permitindo a adaptação dos conteúdos às necessidades, ritmos e interesses dos estudantes. Plataformas digitais e objetos de aprendizagem podem oferecer feedback imediato, trilhas de aprendizagem diferenciadas e recursos adaptativos, o que favorece a aprendizagem individualizada. Pesquisas indicam que esse tipo de abordagem pode melhorar significativamente o desempenho dos alunos, especialmente quando associado a práticas pedagógicas mediadas e intencionais (Freitas Gomes *et al.*, 2022).

Dessa forma, revela-se que o potencial pedagógico dos materiais didáticos digitais está diretamente relacionado à forma como são concebidos e utilizados no contexto educacional. A simples digitalização de conteúdos tradicionais não garante inovação pedagógica; ao contrário, é necessário que esses materiais sejam planejados com base em princípios de design instrucional e em teorias de aprendizagem que valorizem a interação, a colaboração e a construção ativa do conhecimento. Assim, quando bem elaborados e utilizados de forma crítica, os materiais digitais podem contribuir significativamente para a transformação das práticas educativas.

### **Contribuições dos materiais digitais para o processo de alfabetização e letramento**

Os materiais didáticos digitais têm demonstrado contribuições significativas para o processo de alfabetização ao favorecerem a construção do conhecimento por meio de abordagens interativas e contextualizadas. Diferentemente dos métodos tradicionais, esses recursos permitem que a criança explore o sistema de escrita de maneira dinâmica, utilizando estímulos visuais, sonoros e interativos que potencializam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Estudos indicam que o uso de tecnologias digitais pode tornar o processo de alfabetização mais significativo, ao associar conteúdos escolares a práticas próximas da realidade dos estudantes (Korbes, 2024).

Além disso, os materiais digitais contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade essencial no processo de alfabetização. Aplicativos educativos, jogos digitais e plataformas interativas frequentemente utilizam recursos que associam sons, letras e imagens, facilitando a compreensão das relações entre fonemas e grafemas. Pesquisas apontam que essas estratégias auxiliam na internalização do sistema alfabético, especialmente quando mediadas por práticas pedagógicas intencionais e bem estruturadas (Silva; Bellas, 2024).

No que se refere ao letramento, os materiais digitais ampliam significativamente as possibilidades de inserção dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita. Ambientes digitais oferecem acesso a uma diversidade de gêneros textuais, como blogs, vídeos, redes sociais e hipertextos, permitindo que os alunos interajam com diferentes formas de linguagem. Essa diversidade favorece o desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento digital, entendido como a capacidade de compreender, produzir e interpretar informações em múltiplos formatos (Ferreira *et al.*, 2021).

Outro ponto relevante é o aumento do engajamento e da motivação dos estudantes no processo de aprendizagem. Os materiais digitais, ao incorporarem elementos lúdicos, como gamificação, feedback imediato e desafios progressivos, tornam o processo de alfabetização mais atrativo. Estudos evidenciam que ambientes digitais interativos podem aumentar o interesse dos alunos e favorecer a permanência nas atividades, contribuindo para melhores resultados no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ademais, os materiais didáticos digitais possibilitam a personalização do ensino, permitindo que os estudantes avancem em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades específicas. Plataformas digitais podem oferecer trilhas de aprendizagem adaptativas, atividades diferenciadas e acompanhamento individualizado, o que é especialmente importante no processo de alfabetização, onde há grande heterogeneidade entre os alunos. Pesquisas indicam que essa personalização contribui para a inclusão e para a redução das dificuldades de aprendizagem (Repositório UFPB, 2018).

Em suma, destaca-se que as contribuições dos materiais digitais para a alfabetização e o letramento estão diretamente relacionadas à mediação pedagógica e ao planejamento docente. Embora esses recursos apresentem grande potencial, sua eficácia depende de uma integração consciente e crítica às práticas educativas. Estudos ressaltam que, quando utilizados de forma articulada com objetivos pedagógicos claros, os materiais digitais podem enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem, promovendo não apenas a aquisição da leitura e escrita, mas também a formação de sujeitos críticos e participativos.

### **Desafios e limitações do uso de tecnologias digitais em escolas comunitárias**

A utilização de tecnologias digitais em escolas comunitárias, embora promissora, enfrenta desafios estruturais significativos, especialmente no que se refere à infraestrutura e ao acesso aos recursos tecnológicos. Muitas dessas instituições estão inseridas em contextos de vulnerabilidade social, nos quais há limitações relacionadas à disponibilidade de equipamentos, conectividade à

internet e suporte técnico. Estudos indicam que, mesmo com o aumento do acesso às tecnologias, persistem desigualdades significativas que dificultam sua integração efetiva no processo educativo, comprometendo o uso pedagógico desses recursos (Ferreira de Melo e Coutinho, 2022).

Outro desafio relevante diz respeito às condições de trabalho docente e à falta de formação adequada para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Muitos professores não recebem capacitação suficiente para integrar esses recursos de maneira crítica e eficiente em suas práticas pedagógicas, o que pode resultar em um uso superficial ou meramente instrumental das tecnologias. Pesquisas evidenciam que a ausência de formação continuada e de apoio institucional limita significativamente o potencial das tecnologias digitais na educação, especialmente em contextos escolares mais vulneráveis (Mill e Martoni, 2024; Teles *et al.*, 2026).

Além disso, a desigualdade digital constitui uma das principais limitações para a implementação eficaz das tecnologias no ambiente educacional. Em escolas comunitárias, muitos estudantes não possuem acesso a dispositivos tecnológicos ou à internet em seus domicílios, o que dificulta a continuidade das atividades educacionais fora do espaço escolar. Essa realidade contribui para a ampliação das desigualdades educacionais, uma vez que o acesso às tecnologias passa a ser um fator determinante para o sucesso acadêmico dos alunos (Gozzi *et al.*, 2024).

Outro ponto crítico refere-se à ausência de políticas públicas consistentes e de investimentos contínuos que garantam a sustentabilidade das iniciativas tecnológicas nas escolas comunitárias. Muitos projetos de inclusão digital são implementados de forma pontual, sem planejamento a longo prazo, o que compromete sua continuidade e efetividade. A literatura aponta que a integração das tecnologias digitais na educação depende de políticas estruturadas que articulem infraestrutura, formação docente e acompanhamento pedagógico.

Ademais, a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar também levanta desafios de ordem pedagógica e cultural. A resistência por parte de professores e gestores, associada à dificuldade de adaptação às novas práticas educativas, pode limitar a adoção dessas ferramentas. Além disso, o uso inadequado das tecnologias pode gerar distrações, superficialidade na aprendizagem e dificuldades na construção de conhecimento significativo, exigindo uma abordagem crítica e reflexiva por parte dos educadores (Silva e Bellas, 2024).

Por fim, é importante ressaltar que as tecnologias digitais também impõem desafios relacionados à ética, ao uso responsável da informação e à formação crítica dos estudantes. Em contextos de vulnerabilidade, a falta de

orientação adequada pode levar ao uso inadequado das ferramentas digitais, exposição a conteúdos inadequados e dificuldades na avaliação da qualidade das informações disponíveis na internet. Dessa forma, torna-se fundamental que a escola não apenas disponibilize tecnologias, mas também promova o desenvolvimento de competências digitais críticas, garantindo que os alunos possam utilizar esses recursos de maneira consciente e segura.

### **Possibilidades pedagógicas e estratégias para uso eficaz dos materiais digitais**

As possibilidades pedagógicas dos materiais didáticos digitais estão diretamente relacionadas à sua capacidade de promover práticas de ensino mais dinâmicas, interativas e centradas no estudante. Esses recursos permitem a incorporação de metodologias ativas, nas quais o aluno deixa de ocupar uma posição passiva e passa a atuar como protagonista do processo de aprendizagem. Estudos indicam que a utilização de materiais digitais favorece a construção do conhecimento por meio da experimentação, da resolução de problemas e da interação com diferentes linguagens, ampliando o potencial educativo das práticas pedagógicas (Moura dos Santos, 2018).

Uma estratégia pedagógica eficaz para o uso desses materiais consiste na integração das tecnologias digitais ao planejamento didático, de forma intencional e alinhada aos objetivos de aprendizagem. O uso de recursos digitais não deve ocorrer de maneira isolada ou descontextualizada, mas sim articulado ao currículo e às necessidades dos estudantes. A literatura destaca que o planejamento pedagógico é um elemento central para o sucesso da utilização dessas ferramentas, sendo necessário considerar aspectos como objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação.

Além disso, a adoção de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e ensino híbrido, constitui uma importante estratégia para potencializar o uso dos materiais digitais. Essas abordagens favorecem o engajamento dos estudantes e promovem aprendizagens mais significativas, ao relacionar os conteúdos escolares com situações reais e contextos do cotidiano. Pesquisas apontam que o uso combinado de tecnologias digitais e metodologias inovadoras contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, essenciais para a formação integral dos alunos (Costa *et al.*, 2022).

Outra possibilidade pedagógica relevante refere-se à personalização da aprendizagem por meio dos materiais digitais. Esses recursos permitem a criação de trilhas de aprendizagem adaptativas, nas quais os estudantes podem avançar em seu próprio ritmo, de acordo com suas necessidades e níveis de conhecimento. Ferramentas digitais possibilitam o acompanhamento individualizado do

desempenho dos alunos, oferecendo feedback imediato e contribuindo para a identificação de dificuldades de aprendizagem. Essa abordagem favorece a inclusão e a equidade no processo educativo.

A mediação pedagógica do professor também se configura como elemento essencial para o uso eficaz dos materiais digitais. O docente deve atuar como orientador e facilitador da aprendizagem, promovendo interações significativas entre os estudantes e os conteúdos digitais. Estudos ressaltam que o papel do professor se transforma nesse contexto, exigindo novas competências relacionadas ao uso crítico das tecnologias e à capacidade de integrar diferentes recursos em práticas pedagógicas coerentes e inovadoras (Rezende, 2016).

Por fim, destaca-se que o uso eficaz dos materiais didáticos digitais depende de uma abordagem pedagógica crítica, que vá além do uso técnico das ferramentas. É necessário promover o desenvolvimento de competências digitais nos estudantes, incentivando o uso consciente, ético e reflexivo das tecnologias. Quando bem planejados e mediados, os materiais digitais podem contribuir significativamente para a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de atuar de forma ativa na sociedade contemporânea.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS**

A análise realizada ao longo deste estudo evidenciou que o uso de materiais didáticos digitais no processo de alfabetização e letramento representa uma estratégia pedagógica com elevado potencial para promover aprendizagens mais significativas, interativas e contextualizadas. Ao integrar diferentes linguagens e possibilitar práticas alinhadas às demandas da cultura digital, esses recursos contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais na contemporaneidade, como o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de interpretar e produzir textos em múltiplos formatos. No entanto, também se constatou que a efetividade dessas ferramentas está diretamente condicionada a fatores como a formação docente, o planejamento pedagógico e as condições estruturais das instituições, especialmente em contextos de escolas comunitárias, onde persistem desafios relacionados à desigualdade de acesso e à infraestrutura.

Diante desse cenário, como perspectivas futuras, destaca-se a necessidade de ampliação de políticas públicas que promovam a inclusão digital de forma equitativa, garantindo acesso a recursos tecnológicos e formação continuada para professores. Além disso, torna-se fundamental o desenvolvimento de novas pesquisas que investiguem práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, capazes de potencializar o uso dos materiais digitais na alfabetização e no letramento. Estudos empíricos, especialmente em escolas comunitárias, podem contribuir para a compreensão mais aprofundada dos impactos dessas

tecnologias na aprendizagem dos estudantes, bem como para a construção de estratégias mais eficazes e inclusivas, alinhadas às demandas educacionais do século XXI.

## REFERÊNCIAS

- BERNARDES, Erica Cristina de Oliveira; GUERRA JUNIOR, Antonio Lemes. Letramentos digitais e ensino: propostas didáticas para a formação do leitor na contemporaneidade. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, v. 3, n. 6, 2022.
- FERREIRA DE MELO, Domingos Sávio; COUTINHO, Emanuel Ferreira. A aplicabilidade das tecnologias digitais em contexto de vulnerabilidade social na Educação Básica: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educar Mais**, v. 6, p. 1078–1092, 2022.
- FERREIRA, Leidiane Silva; OLIVEIRA, Ely Sandra Carvalho de; PINTO, Auxiliadora dos Santos. Alfabetização e letramento no ensino remoto: uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais. **Culturas & Fronteiras**, v. 5, n. 1, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOZZI, Nicolò *et al.* **Bridging the digital divide: mapping internet connectivity evolution, inequalities, and resilience in six Brazilian cities**. arXiv preprint, 2024.
- JAMUR, Helenice Ramires; BRITO, Glaucia da Silva. Materiais didáticos digitais na educação a distância: o uso do hipertexto como elemento interativo. *Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*, n. 12, p. 305–324, 2016.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- KORBES, Daniela Ketlin. Tecnologias digitais na alfabetização e letramento do ensino fundamental. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 15, n. 3, 2024.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MILL, Daniel; MARTONI, Juliano. Integração das tecnologias digitais na educação: desafios e condições de trabalho em escolas de Jundiaí-SP. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 24, n. 3, 2024.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.

MOURA DOS SANTOS, Manoel. **Materiais didáticos digitais na relação com o ensinar**. CIET:EnPED, 2018.

REZENDE, Mariana Vidotti de. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 94–107, 2016.

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

SELWYN, Neil. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. London: Bloomsbury, 2021.

SILVA, Marcos Augusto da; BELLAS, Hugo Cesar. Alfabetização e letramento com tecnologias digitais: o desafio da formação docente. **REEDUC – Revista de Estudos em Educação**, 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TELES, Emanuele Martins; THOMÉ, Zeina Rebouças Correa; QUINTINO, Fernanda Pinto de Aragão. Letramento digital: possíveis desafios docentes enfrentados nas escolas públicas do Amazonas. **Periódicos Brasil**, v. 5, n. 1, 2026.

UNESCO. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021.

WARSCHAUER, Mark. **Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide**. Cambridge: MIT Press, 2004.

# IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA PESSOAS COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

*Ailton Batista de Albuquerque Junior<sup>1</sup>*

*Sinara Socorro Duarte Rocha<sup>2</sup>*

*Antonia Lis de Maria Martins Torres<sup>3</sup>*

*Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho<sup>4</sup>*

*Emanuele Maria Silva Gonçalves<sup>5</sup>*

*Lia Mara Silva Alves Batista<sup>6</sup>*

*Saamara Gerviz Cunha Silva<sup>7</sup>*

*Lorena de Fátima Coelho Guerra<sup>8</sup>*

*Luiz Cláudio Azevedo Gomes<sup>9</sup>*

*Hugo Ferreira da Fonseca<sup>10</sup>*

- 
- 1 Doutor em Educação (UFU). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE): pedagogo.uece@hotmail.com.
  - 2 Doutora em Educação (UFC). Mestra em Educação (UECE). Professora-Pedagoga do IFCE Paracuru, Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação, Inclusão e Tecnologia (GEFIT): sinara.duarte@ifce.edu.br.
  - 3 Pós-doutora em Educação (UCB). Doutora em Educação (UFC). Professora do Departamento de Estudos Especializados da FAGED/UFC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Formação Docente Digital e Cultura Maker(GP/FDDCM): lisdemaria@ufc.br.
  - 4 Mestra em Educação (UFU). Especialista Educação em Direitos Humanos (2014). Graduada em Pedagogia (UFU): michele.carvalho@ufu.br.
  - 5 Mestra em Educação (UFU). Licenciada em Pedagogia (UFU): emanuelemsg@gmail.com.
  - 6 Mestranda em Educação (UFC). Bacharela em Pedagogia (Unifor). Participa do Grupo de Pesquisa em Formação Docente Digital e Cultura Maker(GP/FDDCM): liamry@hotmail.com.
  - 7 Graduada em Pedagogia (UVA) e Letras (UNIFAEEL). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar (FAK): saamaragerviz@hotmail.com.
  - 8 Mestranda em Educação e Ensino (UECE). Licenciada e bacharela em Geografia (UECE) e Licenciada em Pedagogia (FAVENI). Especialista em Didática da Educação Profissional Integrada a EJA (IFRR) e Gestão EaD (IFRR). Participa do Grupo de Pesquisa em Formação Docente Digital e Cultura Maker(GP/FDDCM): lorenaguerra1803@gmail.com.
  - 9 Licenciado em Pedagogia (UFMA). Especialista em Alfabetização e Letramento (IFG):luiz.letrasped@gmail.com.
  - 10 Especialista em Educação a Distância (FAVENI). Graduação em Educação Física (Cruzeiro do Sul) e Pedagogia (Intervale): hugopaulista2@gmail.com.

*Clebson dos Santos Simplicio*<sup>11</sup>

*Wandes Bezerra Leite*<sup>12</sup>

*Eranilde Figueiredo Carneiro*<sup>13</sup>

*Erica dos Santos Ribeiro*<sup>14</sup>

## INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior brasileiro representa um desafio complexo e multifacetado, envolvendo não apenas a garantia de acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes em ambientes historicamente pouco adaptados às suas necessidades específicas de aprendizagens (Melo; Constant; Ferreira, 2023). Apesar disso, a inclusão desabrocha como um processo contínuo de adaptação e melhoria para que todos os alunos e alunas tenham igualdade de oportunidades para aprender, crescer e se desenvolver, independentemente de suas diferenças individuais, respeitando os seus limites e os ritmos cognitivos de cada sujeito (Riboli; Pertuzzatti, 2025). Por essas vias, corroboramos com Costa e Gomes (2021), quando proferem que a educação inclusiva não deve ser ofertada somente às pessoas com deficiência, devendo ser viabilizada como uma ferramenta de igualdade e equidade a todos os indivíduos que divergem do padrão, abrangendo holisticamente as minorias socialmente excluídas.

Nessa percepção, a educação especial inclusiva deve ser compreendida como um processo coletivo e permanente, abrindo lacunas para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, além de configura-se como um campo em constante construção, atravessado por avanços significativos em âmbito normativo e conceitual, inclusive, permeado por imbróglis que dificultam sua plena efetivação. Portanto, para reconfigurar a realidade vigente da educação especial inclusiva exige-se investimentos contínuos em formação docente, acessibilidade, políticas intersetoriais e mudança de paradigmas educacionais.

11 Licenciado em Informática (IFAP). Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFAP), Mídias na educação (IFAP) e Educação a Distância (SENAC/AP): clebson.simpicio@gmail.com.

12 Graduação em Pedagogia (UECE). Especialista em Psicopedagogia (FLASCO): wandes@gmail.com.

13 Licenciada em Pedagogia (UNIFOR). Especialista em Tecnologias na Educação. Atualmente atua como Diretora Geral, da Escola Narcisa Borges, na rede municipal de Fortaleza (UNICHRISTUS): eranildefigueiredo@gmail.com.

14 Licenciada em Pedagogia (UECE). Especialista em Alfabetização, Letramento e Educação Infantil (Plus): ericaribeiro2401@gmail.com.

O presente artigo tem como *objetivo central* analisar os impactos da educação especial inclusiva sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior. A partir de uma revisão de literatura recente, empregamos os objetivos específicos de compreender como práticas pedagógicas inclusivas e políticas institucionais podem favorecer a permanência acadêmica, o bem-estar e o desenvolvimento profissional desse grupo e discutir o papel da práxis pedagógica inclusiva na promoção de justiça educacional e na superação de barreiras estruturais e atitudinais que ainda persistem no contexto universitário. À vista disso, assinalamos a questão norteadora/problematização: como a práxis pedagógica inclusiva impacta as experiências acadêmicas e a trajetória de estudantes com autismo no ensino superior?

Este estudo *justifica-se* em virtude de a inclusão de pessoas com autismo no ensino superior ser um desafio atual nas políticas educacionais, havendo escassez de estudos acadêmicos que discutem este objeto de estudo. Nesses termos, embora o acesso à universidade tenha se ampliado legalmente ao longo das últimas décadas, há evidências de que aprendizes autistas enfrentam barreiras significativas de acesso, permanência e participação plena nos cursos superiores (Pisetta; Marques, 2025). No Brasil, esse fenômeno reflete um quadro global que demanda investigação e ação pedagógica especializada para identificar as implicações dessa inclusão no âmbito da educação superior, considerando ser relevante avaliar não apenas índices de matrícula, mas, sobretudo, a qualidade da experiência acadêmica desses estudantes.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender de forma crítica como práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir para a construção de ambientes educacionais mais equitativos. Nesse enfoque, circunscrevemos que a inclusão no ensino superior ainda é incipiente e requer enfoques específicos que considerem a subjetividade dos estudantes com TEA, para além dos modelos médicos tradicionais que reduzem sua condição a déficits técnicos (Pisetta; Marques, 2025).

A *hipótese* central deste trabalho é que a educação especial inclusiva no ensino superior, quando estruturada por meio de práticas pedagógicas diferenciadas e suporte institucional contínuo, contribui positivamente para o sucesso acadêmico, a autonomia pessoal e o bem-estar social de estudantes com autismo.

## **DESENHO METODOLÓGICO**

Este itinerário investigativo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), verificando as produções científicas recentes acerca da inclusão de estudantes

com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior brasileira e internacional.

Optamos por uma pesquisa qualitativa, por compreender que esse tipo de abordagem possibilita a interpretação de fenômenos sociais complexos, valorizando significados, contextos e experiências (Minayo, 2021). Logo, no campo educacional, especialmente quando se trata de inclusão no ensino superior, a análise qualitativa favorece a compreensão das práticas institucionais, das políticas públicas e das vivências acadêmicas de estudantes com TEA.

O procedimento técnico adotado foi RSL, método que se caracteriza pela identificação, seleção, análise e síntese criteriosa de estudos já publicados sobre determinado tema, seguindo protocolos explícitos e reprodutíveis (Galvão; Ricarte, 2020). Tal escolha justifica-se pela necessidade de mapear evidências científicas atualizadas sobre o autismo no contexto universitário, considerando avanços normativos, pedagógicos e institucionais.

O levantamento bibliográfico no Google Acadêmico, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Scopus e na SciELO, sendo que a escolha dessas bases ocorreu em razão de sua relevância científica, abrangência nacional e internacional e credibilidade acadêmica. O Google Acadêmico foi utilizado para ampliar o alcance de publicações e identificar artigos recentes; a BDTD possibilitou acesso a dissertações e teses brasileiras; a Scopus foi utilizada para localizar artigos indexados em periódicos internacionais de alto impacto; e a SciELO contribuiu com publicações científicas latino-americanas.

Foram utilizados descritores combinados por operadores booleanos, tais como: “autismo” AND “ensino superior”, “Transtorno do Espectro Autista” AND “universidade”, “autism” AND “higher education” e “inclusive education” AND “autism”. Assim, nos critérios de inclusão recorreremos aos estudos que abordassem diretamente estudantes com TEA no ensino superior; artigos científicos, dissertações e teses e textos disponíveis integralmente. Foram excluídos estudos duplicados, pesquisas voltadas exclusivamente à educação básica e trabalhos que não apresentassem rigor metodológico explícito.

Após a leitura dos títulos e resumos, realizou-se a leitura integral dos estudos selecionados, seguida de categorização temática. A análise dos dados ocorreu por meio de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo identificar categorias como: políticas de inclusão, práticas pedagógicas, acessibilidade, permanência e desafios institucionais.

A revisão sistemática foi conduzida com base em protocolos metodológicos que asseguram transparência e reprodutibilidade (Galvão; Ricarte, 2020), dialogando com estudos recentes que destacam a ampliação do acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior brasileiro após a implementação de políticas inclusivas (Mantoan, 2003; Pletsch; Souza, 2020).

Sucintamente, assinalamos que a inclusão de estudantes com TEA na universidade demanda não apenas acesso, mas condições efetivas de permanência e aprendizagem, em consonância com a defesa dos Direitos Humanos. Nesses termos, a metodologia adotada permitiu sistematizar conhecimentos atuais sobre o autismo no ensino superior, identificando avanços, lacunas e desafios persistentes.

## **PANORAMA ATUAL DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**

Vislumbramos que todos os estudantes que frequentam instituições de ensino superior têm direito às experiências estudantis exitosas de alta qualidade, afetando positivamente o seu sucesso profissional, a sua realização pessoal e o seu autorreconhecimento como sujeito do seu processo de aprendizagens. À luz de Pitman Brett e Ellis (2021), essa prática será particularmente relevante para estudantes com deficiência, haja vista que eles vivenciam desvantagens culturais e socioeconômicas nas políticas de ensino superior.

Em consonância com Wise (2024), o termo deficiência abrange indivíduos cuja mente ou funcionamento não se enquadram com as normas sociais vigentes e dominantes, incluindo condições inatas, genéticas e/ou adquiridas. Nessa simbiose, a Lei Brasileira de Inclusão concebe *pessoa com deficiência* aquele indivíduo com impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo, que em interação com uma ou mais barreiras, pode ter sua participação plena e efetiva obstruída na sociedade, em igualdade de condições com os demais cidadãos (Brasil, 2015).

Na realidade, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que se manifesta mediante diferenças na interação social, comunicação e padrões de comportamento (Butcher; Lane, 2025). Assim, a educação especial inclusiva para estudantes com TEA passou por transformações históricas de uma abordagem segregacionista para um modelo que busca integrar os estudantes nos mesmos espaços educacionais que seus pares neurotípicos, os “normais”. Portanto, essas vicissitudes implicam o reconhecimento de suas necessidades específicas, adaptando métodos pedagógicos e estratégias de apoio adequadas.

Abordagens contemporâneas de inclusão educacional se distanciam de modelos médicos que veem o autismo exclusivamente como um déficit, privilegiando perspectivas que enfatizam o direito à diversidade e à participação plena em ambientes educacionais regulares. Em particular, a teoria ecológica sugere que o contexto institucional e social influencia diretamente a experiência do estudante autista, ampliando ou restringindo sua inclusão (Butcher; Lane, 2025).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cresce o número de estudantes com deficiência, incluindo autistas, matriculados no ensino superior brasileiro, o que reflete avanços em políticas de inclusão e ações afirmativas que garantem acesso à educação superior (IBGE, 2022). Ainda assim, a simples presença física no ambiente universitário não garante inclusão efetiva, necessitando pensar em estratégias de suporte contínuo.

Acerca da idade de ingresso desses jovens à universidade, detectamos que o acesso das pessoas com TEA acontece de forma mais tardia em relação aos não autistas, podendo essas dificuldades serem oriundas dos déficits da educação básica (Silva, 2020). No tocante à cor de pele dos estudantes com TEA que ingressam na educação superior destaca-se um público hegemonicamente branco, descortinando as marcas da história de opressão contra as minorias sociais constituídas pelos afrodescendentes, impactando essas pessoas pelos óbices no acesso à saúde e ao diagnóstico. Em síntese, todos esses marcadores sociais associados à deficiência, potencializam a discriminação contra esses indivíduos.

À propósito, estudantes com TEA no ensino superior frequentemente enfrentam desafios relacionados ao suporte institucional, à linguagem acadêmica e às relações sociais (Emer, 2024). Em contrapartida quando na existência de práticas inclusivas como tutoria especializada, ajustes de avaliação e suporte há impacto positivo no desempenho e na percepção dos estudantes sobre sua experiência acadêmica (Rensburg; Liang, 2025).

A práxis pedagógica inclusiva envolve a adaptação de currículos, uso de tecnologias assistivas e métodos de avaliação diferenciados que visem atender às necessidades específicas dos estudantes autistas. Logo, destacamos a importância de estruturas pedagógicas flexíveis e centradas no estudante, promovendo a diversidade metodológica e ajustando o processo de diagnóstico ao processo de aprendizado (Silva; Givigi; Santos, 2025).

Compactuamos com a necessidade da presença de núcleos de acessibilidade e apoio docente-discente, programas de capacitação para professores e serviços psicopedagógicos como suportes determinantes para a efetivação da educação especial inclusiva, por intermédio de suporte técnico para o favorecimento da construção de um ambiente acadêmico acolhedor e equitativo. Nesse viés, demarcamos que para a realização de uma autêntica avaliação da aprendizagem formativa para os autistas universitário, urge considerar as condições singulares cognitivas, comportamentais, emocionais e sensoriais de cada aluno na perspectiva do transtorno (Sales, 2021).

A autor profere que essa avaliação formativa com perspectiva inclusiva, além de ser diagnóstica, deverá ter caráter prognóstico, antevendo quais as habilidades e as competências que os alunos autistas desenvolverão com maior

precisão em relação aos seus hiperfocos de estudo. Por conseguinte, aqueles princípios avaliativos desprovidos de profundidade analítica e contextual são passíveis de desmotivação sistêmica dos envolvidos no processo de inclusão. À vista disso, a efetividade da inclusão de universitários autistas condiciona-se à superação de paradigmas avaliativos retrógrados, que não sugerem ou permitem uma compreensão dos distintos estilos da condição de aprendentes.

Por sua vez, estudantes autistas tendem a apresentar melhor desempenho e senso de pertencimento quando recebem suporte pedagógico ajustado às suas necessidades, o que se traduz em taxas de conclusão mais elevadas e maior engajamento em atividades acadêmicas (Bandeira, 2022). Adicionalmente, o desempenho acadêmico e a inclusão pedagógica têm impacto sobre a autoestima, a autonomia e a capacidade de estabelecer relações sociais dentro do contexto universitário, fatores essenciais para a formação integral dos discípulos autistas (Oliveira; Santiago, 2022)

A educação especial inclusiva no ensino superior tem o potencial de ampliar as oportunidades acadêmicas e promover justiça educacional para pessoas com autismo (Silva, 2020). Contudo, seu impacto depende criticamente da qualidade das práticas pedagógicas, da capacitação docente e de suporte institucional contínuo. Por isso, investir em estratégias inclusivas não é apenas uma demanda legal e ética, mas um imperativo para a promoção de ambientes educacionais ricos em diversidade e equidade.

De fato, a educação superior pode constituir-se como espaço complexo e isolador para estudantes neurodivergentes em virtude das múltiplas barreiras sistêmicas e injustiças que criam obstáculos para a acessibilidade e a inclusão nos ambientes de aprendizagens. Não obstante, experiências exitosas podem ser ajustadas com as adaptações adequadas, através de recursos humanos orientados por práticas que reafirmam a neurodiversidade como identidade genuína, currículos acessíveis e oportunidades de se conectar com colegas neurodivergentes, isto é, sujeitos cujos cérebros funcionam, aprendem, processam, assimilam e acomodam saberes de maneira diferente da norma neurotípica (Butcher; Lane, 2025).

Ingressar no ensino superior exige-se dos estudantes múltiplas adaptações de cunho acadêmico, social e comportamental. Nesse ínterim, em relação às pessoas autistas essas adaptações tendem a ser ainda mais desafiadoras em decorrência das particularidades que atingem neurodivergentes, bem como os obstáculos na inclusão e nas adequações por parte dos estabelecimentos de ensino (Thiele, 2023).

É fato que houve aumento substancial na presença de estudantes autistas na educação superior, impactado por políticas de inclusão e pelos avanços na detecção precoce e maior acesso à educação básica (Canal, 2021). Entretanto,

detectamos a baixa representatividade desse segmento, prevalecendo impedimentos significativos para sua permanência e êxito acadêmico, evidenciando-se a carência de maiores estudos na área, especialmente com maior enfoque nos movimentos de inclusão e de adaptação das faculdades, centros universitários e universidades para o recebimento de estudantes autistas, contribuindo inclusive para sua permanência e conclusão no ensino superior. Sinteticamente, “as universidades precisam desenvolver estratégias de inclusão e acessibilidade, desenvolvendo mais estudos que considerem as sugestões e experiências dessa população” (Chaves; Viana, 2025, p. 1).

No Brasil, a legislação educacional e de defesa dos direitos humanos tem evoluído, destacando a necessidade de políticas que garantam condições adequadas de aprendizagem para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Por sua vez, a educação inclusiva constitui um dos pilares dos direitos humanos contemporâneos e um desafio central para sistemas educacionais democráticos. No Brasil, a reafirmação desses princípios ganhou novo contorno com a edição do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, buscando garantir direitos educacionais a estudantes com deficiência, TEA e alta habilidade ou superdotação em um sistema escolar inclusivo (Brasil, 2025).

As características das pessoas com TEA podem dificultar o acesso e a permanência desses discentes no ensino superior, bem como a inexistência de informações e preparo para trabalhar com a diversidade, agravando a situação dos estudantes com autismo na universidade (Shibuta; Costa; Santos, 2021). Portanto, esses autores proferem que as legislações garantem a inclusão dessas pessoas na academia, contudo existindo uma gama de empecilhos para que isso aconteça de fato, enfrentando grandes entraves por parte das IES, dos coordenadores, dos professores e dos demais estudantes na compreensão das necessidades e das especificidades das pessoas com autismo matriculas na educação superior. Adicionalmente, pontuam a escassez de investigações acadêmico-científicas de aprendizes com TEA no ensino superior que apesar da evolução do número de matrículas desse segmento, ainda há um longo caminho a percorrer para efetivar a inclusão como realidade (Santos *et al.*, 2020).

## **ALEGAÇÕES FINAIS**

Sucintamente, evidenciamos uma série de dificuldades enfrentadas por estudantes com TEA nas instituições de ensino superior brasileiras, reverberando na “invisibilidade” desses estudantes no ambiente universitário face à ausência de reconhecimento formal da condição, subnotificação de diagnósticos e falta de informações institucionais adequadas sobre os serviços disponíveis.

Adicionalmente, observamos a carência de instrumentos específicos para mensurar a adaptação acadêmica de estudantes com TEA, assim como a falta de acolhimento institucional e preparo docente para lidar com as demandas de aprendizagem, comunicação e interação desses estudantes. Por conseguinte, estudantes neurodivergentes frequentemente enfrentam desafios relacionados à interação social, sobrecarga sensorial nos ambientes educacionais e dificuldades de adaptação às rotinas acadêmicas, fatores que podem comprometer seu desempenho e permanência no curso.

Embora haja ampliação do ingresso de estudantes autistas nas instituições de ensino superior, ainda são recorrentes dificuldades relacionadas à adaptação curricular, flexibilização metodológica, formação docente, acessibilidade comunicacional e apoio psicopedagógico especializado. Em muitos casos, a inclusão permanece centrada em ajustes pontuais, e não em uma transformação estrutural das práticas acadêmicas.

Detectamos também, a necessidade de fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades, com equipes multidisciplinares capacitadas para elaborar planos de acompanhamento individualizado, dialogando com professores e coordenações de curso. A formação continuada dos docentes é um ponto central, pois a inclusão de estudantes com TEA exige compreensão sobre especificidades sensoriais, comunicacionais e socioemocionais, além da adoção de estratégias pedagógicas mais flexíveis e diversificadas.

Em síntese, a inclusão não deve ser compreendida apenas como acesso às vagas, mas como garantia de condições reais para aprendizagem, desenvolvimento de autonomia e inserção profissional qualificada. Portanto, as políticas institucionais precisam contemplar apoio emocional, combate ao capacitismo e promoção de uma cultura universitária baseada no respeito às diferenças.

## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Luana Lopes. **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UnB**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39225>. Acesso em 2 fev. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 6 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm). Acesso em: 11 fev. 2026.

BUTCHER, Luke; LANE, Stevie. Neurodivergent student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. **Higher Education**, Austrália, v.1, nº 90, p. 243-263, 2025. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/384937263\\_Neurodivergent\\_Autism\\_and\\_ADHD\\_student\\_experiences\\_of\\_access\\_and\\_inclusion\\_in\\_higher\\_education\\_an\\_ecological\\_systems\\_theory\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/384937263_Neurodivergent_Autism_and_ADHD_student_experiences_of_access_and_inclusion_in_higher_education_an_ecological_systems_theory_perspective). Acesso em: 8 fev. 2026.

CANAL, Sandra. **A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação), PUCRS, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9546/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Sandra%20Canal.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2026.

CHAVES, Caroline Mustafa Bessa; VIANA, Tania Vicente. Dificuldades de estudantes universitários autistas: uma breve análise da literatura. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 11, nº 35, p. 1-15, 2025. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/6673>. Acesso em: 13 fev. 2026.

COSTA, Ademarcia Lopes de Oliveira; GOMES, Robéria Vieira Barreto. Educação Inclusiva: história, processo e debate. *In*: LIMA, João Francisco Lopes de; THEVES, Denise Wildner (org.). **A Escola Pública de Educação Básica: desafios e questões**. Maringá: Uniedusul, 2021, p. 112-126. Disponível em: <https://www.uniedusul.com.br/wp-content/uploads/2021/11/E-BOOK-A-ESCOLA-PUBLICA-DE-EDUCACAO-BASICA.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2020. Disponível em: <https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revis%03%A3o-Sistem%03%A1tica-de-Literatura.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.

SHIBUTA, Vallery; COSTA, Igor Favaro da; SANTOS, Fernanda Pimentel dos. Inclusão do autista no ensino superior público. **Psicologia e Saúde em debate**, Patos de Minas, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em <https://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/743>. Acesso em 2 fev. 2026.

EMER, Erisson Teixeira. **Atravessamentos e implicações na vida acadêmica de estudantes autistas no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/server/api/core/bitstreams/978e4fc0-1687-40f9-9bb7-e00508752580/content>. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

**Censo Demográfico 2022: Pessoas com Deficiência e Pessoas Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista – Resultados Preliminares da Amostra.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/amostra-pessoas-com-deficiencia-e-espectro-autista>. Acesso em: 8 fev. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 3. ed. São Paulo: Summus, 2003.

MELO, Sandra Cordeiro de; CONSTANT, Elaine; FERREIRA, Adriana Teixeira. Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n° 73, abr./jun. 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052023000200112](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052023000200112). Acesso em: 11 fev. 2026.

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

PISETTA, Maria Angélica A. A. M.; MARQUES, Thayná Marracho. Inclusão de estudantes universitários autistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282852, 2025 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3vYtf4gwxT493SRvhmZ7QYn/?lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2026.

PITMAN, Tim; BRETT, Matthew; ELLIS, K. Three decades of misrecognition: Defining people with disability in Australian higher education policy. **Disability and Society**, v. 38, n°2, p. 323–341, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/353083531\\_Three\\_decades\\_of\\_misrecognition\\_defining\\_people\\_with\\_disability\\_in\\_Australian\\_higher\\_education\\_policy](https://www.researchgate.net/publication/353083531_Three_decades_of_misrecognition_defining_people_with_disability_in_Australian_higher_education_policy). Acesso em: 8 fev. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal. Educação especial e inclusão no ensino superior brasileiro: avanços e desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 13 fev. 2026.

RENSBURG, Margaret Janse van; LIANG, Bridget. Improving Autistic Students' Experiences in Higher Education: Developing a Community Framework. **Autism Adulthood. Sage Journals**, Los Angeles, v. 7, n° 2, p. 1-45, 2025. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1089/aut.2022.0079>. Acesso em: 8 fev. 2026.

RIBOLI, Cesar; PERTUZZATTI, Mariluz Terezinha. Educação Especial Inclusiva e Políticas Públicas: Avanços, Desafios e Perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e. 156, p.1-22, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DXkgzYYhgWbDRvzxVZHvdhc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2026.

SALES, Jefferson Falcão. **Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior**: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58078>. Acesso em: 9 fev. 2026.

SANTOS, Wellington Farias dos, *et al.* A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior. Revista Entreideias: Educação, **Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 9, nº 3, p. 1-22, Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/33786>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SILVA, Vanessa Caroline da. **Os estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69805>. Acesso em 2 fev. 2026.

SILVA, Giovanna Santos da; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; SANTOS, Lucas Wendel Silva. Autismo e inclusão no ensino superior: uma proposta de intervenção na perspectiva da grupalidade. **Revista Cocar**, Belém, v. 23, nº 41, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10806>. Acesso em: 8 fev. 2026.

THIELE, Leia Marcia Arruda. Autismo e ensino superior. **Unificando Saberes**, Osasco, v.1, nº 2, p. 20–31. Disponível em: <https://revistas.unifio.br/psicologia/article/view/1462>. Acesso em: 9 fev. 2026

WISE, Sonny Jane. We're all neurodiverse. **Jessica Kingsley Publishers**. Filadélfia, 2024. Disponível em: <https://us.jkp.com/products/were-all-neurodiverse>. Acesso em: 8 fev. 2026.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

### **ANA PAULA ULIANA MASON**

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela UNISUL; Mestre em Tecnologias Educacionais pela UFSC; Neuropsicopedagoga Institucional e Clínica. Terapeuta Familiar e Cognitivo Comportamental. Especialista em ABA, Coaching Educacional. Especialista em Educação Infantil; Educação Especial e Inclusiva; Gestão Escolar; Linguagens e suas Tecnologias e Metodologias de Ensino. Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês. Bacharel em Ciências Contábeis e Administração. Atualmente graduanda em Direito pela UNISUL. Possui interesses nas áreas de Educação inclusiva e metodologias inovadoras; Neuropsicopedagogia e desenvolvimento cognitivo; Políticas educacionais e gestão escolar; Direito e cidadania; Terapias familiares e abordagens cognitivo-comportamentais e Tecnologias digitais aplicadas à aprendizagem.

### **DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR**

Doutorando Educação pelo PPGEd/UFPI. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEd/ da Universidade Federal do Piauí- UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação de professores e Práticas da docência. Especialista em Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso pelo Instituto de Educação Athena, da Faculdade Dom Bosco. Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano- IESF. Especialista em Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica - IFMA. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão- Campus Caxias.

### **LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA**

Mestranda em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC UNEB), Pedagoga (UNEB), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguaçú), Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA), em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB), e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguaçú). - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5978999436523962> - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536> - E-mail: [adm.liviapacheco@gmail.com](mailto:adm.liviapacheco@gmail.com).



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

- Alfabetização 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 118, 119
- Ambiente 10, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 37, 40, 51, 61, 63, 76, 83, 86, 91, 92, 112, 113, 116, 126, 128
- Aprendiz 8, 10, 13, 14, 25, 70, 71, 73, 74, 76, 85
- Aprendizado 8, 13, 16, 24, 27, 34, 39, 40, 83, 84, 85, 86, 126
- Aprendizagem 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 125, 126, 128, 129, 132, 133
- Assistencialismo 19, 80
- Atendimento Educacional Especializado (AEE) 9, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 28, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82
- Ausência 17, 27, 28, 61, 62, 65, 75, 77, 80, 96, 101, 102, 103, 104, 116, 128
- Autistas 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131
- Autonomia 9, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 27, 29, 31, 38, 49, 60, 64, 67, 70, 71, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 86, 91, 93, 94, 100, 103, 112, 113, 118, 119, 123, 127, 129
- Autorregulação 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 80
- Avaliação 13, 17, 18, 23, 24, 64, 76, 90, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 117, 126

### C

- Classe hospitalar 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54
- Cognitiva 7, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 19, 21, 69, 71, 72, 78, 80
- Competências 5, 18, 27, 38, 40, 55, 59, 62, 65, 66, 90, 91, 100, 107, 111, 114, 115, 117, 118, 126
- Comportamento 11, 17, 72, 76, 101, 125
- Compromisso 14, 18, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 44, 53, 66, 74, 95
- Conhecimento 8, 13, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 36, 38, 40, 41, 43, 45, 49, 51, 56, 59, 62, 64, 77, 84, 89, 92, 95, 103, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 116, 117, 131
- Corregulação 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80

Covid-19 34, 35, 36, 39, 40, 43, 44, 45  
Crianças 10, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 59, 71, 95, 96, 103, 104  
Cultura 25, 27, 28, 29, 37, 38, 59, 62, 65, 66, 79, 90, 95, 111, 112, 113, 118, 129  
Cultura digital 111, 112, 113, 118  
Currículo 16, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 41, 117  
Currículo inclusivo 23, 26, 27, 28, 30, 31

## D

Deficiência 9, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 24, 70, 72, 75, 76, 79, 81, 122, 124, 125, 126, 128  
Digitais 34, 40, 61, 64, 66, 68, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 133  
Digital 93, 108, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 120  
Diversidade 5, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 48, 59, 62, 63, 65, 67, 99, 111, 115, 125, 126, 127, 128  
Docente 9, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 37, 40, 44, 46, 55, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 86, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 111, 112, 115, 116, 118, 120, 122, 126, 127, 129  
Doença Renal Crônica 47, 48, 51, 53

## E

Educação especial 11, 15, 16, 18, 20, 23, 77, 81, 122, 123, 125, 126, 127  
Educação Especial Inclusiva 1, 5, 8, 9, 18, 71, 80, 128, 130, 131  
Educação Inclusiva 15, 16, 19, 22, 24, 47, 48, 71, 81, 95, 121, 130  
Ensino 5, 16, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 74, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 101, 105, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132  
Ensino remoto 33, 34, 39, 41, 42, 44, 62, 119  
Ensino Remoto Emergencial (ERE) 39, 40  
Ensino superior 39, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132  
Escola 5, 9, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 64, 65, 66, 67, 86, 87, 89, 90, 100, 101, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 117, 120  
Escola pública 55, 56, 61, 64, 66, 89, 101  
Escolarização 20, 34, 41, 48, 49, 53, 60, 65, 95, 110, 111  
Escrita 5, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 76, 78, 84, 87, 88, 89, 93, 95, 103, 107, 108, 110, 111, 114, 115  
Ética 23, 25, 27, 28, 29, 96, 98, 100, 101, 102, 105, 116, 127

## F

Formação 15, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 43, 44, 49, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 127, 129

Formação continuada 23, 27, 29, 35, 61, 63, 66, 78, 79, 80, 86, 92, 93, 100, 105, 116, 118, 129

Formação docente 19, 23, 25, 26, 27, 30, 31, 44, 55, 60, 62, 65, 66, 68, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 112, 116, 118, 120, 122, 129

Formação inicial 23, 26, 27, 31, 61, 78

## G

Gêneros 38, 46, 60, 63, 68, 108, 115, 120

## H

Habilidades 9, 11, 13, 15, 16, 38, 40, 41, 50, 59, 60, 62, 63, 70, 72, 73, 75, 78, 84, 87, 88, 89, 93, 112, 113, 126

Hemodiálise 47, 49, 50, 51

Hospitalar 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54

## I

Inclusão 1, 5, 7, 16, 20, 24, 31, 54, 69, 71, 81, 121, 125, 129, 130, 131, 132

Inclusão escolar 5, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 47, 53, 82

Integração 56, 60, 61, 63, 84, 85, 89, 91, 92, 93, 100, 102, 104, 112, 113, 115, 116, 117

Interação 8, 13, 14, 15, 25, 29, 37, 40, 49, 52, 64, 73, 74, 84, 90, 91, 114, 117, 125, 129

## J

Jogos 50, 52, 84, 85, 86, 87, 89, 107, 114

## L

Leitura 5, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 78, 84, 87, 88, 89, 93, 95, 98, 99, 102, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 124

Letramento 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 95, 96, 97, 99, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 118, 119, 120

Língua 41, 42, 55, 56, 58, 59, 67, 83, 84, 85, 86, 93, 94, 95, 108, 110

Linguagem 36, 41, 44, 55, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 95, 110, 111, 113, 115, 126

Língua Inglesa 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93

Literatura 16, 19, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 71, 74, 95, 96, 97, 98, 102, 103, 104, 108, 109, 112, 113, 116, 117, 119, 123, 130

## M

Materiais didáticos digitais 107, 108, 109, 113, 114, 115, 117, 118  
Mediação 8, 15, 17, 19, 24, 26, 43, 44, 63, 71, 73, 76, 78, 79, 80, 115, 118  
Mediador 8, 9, 13, 14, 17, 18, 23, 24, 25, 56, 62, 66, 70, 73, 74, 80, 111  
Metodologias 23, 29, 30, 61, 64, 83, 84, 87, 88, 89, 93, 94, 112, 117, 133  
Modelagem 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80

## P

Pandemia 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 62, 68  
Pedagogia 7, 22, 31, 32, 33, 67, 69, 95, 119, 121, 122, 133  
Plataformas 64, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 107, 112, 114  
Práticas pedagógicas 5, 9, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 37, 43, 44, 48, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 79, 80, 81, 84, 86, 89, 90, 91, 104, 107, 108, 110, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 127  
Professores 5, 8, 16, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 40, 42, 43, 44, 54, 61, 62, 66, 67, 70, 74, 78, 79, 80, 84, 85, 86, 93, 97, 98, 100, 101, 105, 106, 116, 118, 126, 128, 129, 133

## R

Recursos digitais 40, 64, 83, 87, 90, 91, 92, 112, 113, 114, 117  
Revisão Sistemática de Literatura (RSL) 123, 124

## S

Saberes 22, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 43, 67, 96, 119, 127  
Saúde 33, 48, 49, 50, 51, 52, 72, 126, 131  
Sistemática 12, 16, 71, 72, 74, 76, 79, 96, 100, 102, 104, 119, 124, 130

## T

Tecnologias 40, 61, 64, 66, 68, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 126  
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) 111, 112  
Tecnológicas 40, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 111, 113, 116  
Teoria Social Cognitiva (TSC) 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 19, 69, 71, 72, 78, 80  
Transtorno do Espectro Autista (TEA) 15, 76, 122, 123, 124, 125, 130, 131, 132

