

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais
Ano 22

Coletânea Interdisciplinar 23
Francisco Bezerra dos Santos

Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)

2026

2026

2026

2026

Niterói – RJ

Revista Querubim 2026 – Ano 22 – Coletânea Interdisciplinar 23 – 100p. (julho – 2026) Rio de Janeiro: Querubim, 2026 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. -
Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Samira de Paula Silva Reis Diniz e Francisco Bezerra dos Santos – As tecnologias digitais de informação e comunicação e seu potencial pedagógico	04
02	Francisco Bezerra dos Santos – Vozes, imagens e afetos: as múltiplas linguagens como ponte para a inclusão e permanência de jovens do Programa Partiu IF (2025), no IFRS <i>Campus</i> Vacaria	10
03	Francisco Bezerra dos Santos e Cláudia Zamboni de Almeida – Entrelaçando saberes: fios de arte e letras que tecem horizontes	17
04	Samira de Paula Silva Reis Diniz e Francisco Bezerra dos Santos – <i>Podcast</i> na educação: uma nova forma de aprender	23
05	Samira de Paula Silva Reis Diniz e Francisco Bezerra dos Santos – Tecnologias integradas à sala de aula: notas sobre as mídias digitais na educação	28
06	Mayara Ferreira de Farias, Maria Eduarda da Silva Barbosa e Mayane Ferreira de Farias – Aprendizagem, emoção e instituição: reflexões teóricas em psicopedagogia	35
07	Mayara Ferreira de Farias, Maria Eduarda da Silva Barbosa e Mayane Ferreira de Farias – Ensinar e aprender em sinais: fundamentos teóricos da Libras no contexto educacional	65

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SEU POTENCIAL PEDAGÓGICO

Samira de Paula Silva Reis Diniz¹
Francisco Bezerra dos Santos²

Resumo

Este estudo discute a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC) na prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica. A partir de uma revisão bibliográfica, o trabalho examina como as TIC podem transformar o ambiente escolar, promovendo a diversificação das práticas pedagógicas e a melhoria da formação acadêmica dos alunos. A pesquisa destaca as potencialidades das TIC para dinamizar o ensino, fomentar a comunicação acadêmica e romper com modelos tradicionais de ensino. Também são analisadas as implicações para a formação e atuação dos professores, enfatizando a necessidade de capacitação contínua para a integração efetiva das TIC no currículo escolar. O estudo sugere que a adoção adequada das tecnologias digitais pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos, além de promover práticas educacionais mais interativas e participativas.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC), Educação Básica, Prática Pedagógica.

Abstract

This study investigates the impact of Digital Information and Communication Technologies (ICT) on pedagogical practices and the teaching-learning process in Basic Education. Through a comprehensive literature review, the study examines how ICT can transform the educational environment by promoting diversified pedagogical practices and enhancing students' academic development. The research highlights the potential of ICT to invigorate teaching, foster academic communication, and break away from traditional teaching models. It also explores the implications for teachers' training and practice, emphasizing the need for continuous professional development to effectively integrate ICT into the school curriculum. The study suggests that proper adoption of digital technologies can contribute to cognitive and intellectual development of students, as well as promote more interactive and participatory educational practices.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies (ICT), Basic Education, Pedagogical Practice.

Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC) se fazem presentes na sociedade contemporânea, sendo utilizadas no cotidiano. Uma vez que a Internet é um dos principais meios de acesso à informação e comunicação entre indivíduos atualmente, empresas e instituições de ensino vêm modificando suas estruturas operacionais, buscando aproximar o conhecimento tecnológico de suas práticas, sendo utilizadas na criação, gestão, comunicação e disseminação de informações, assim como no desenvolvimento de produtos e serviços (Costa, 2019).

¹ Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia-UNAMA.

² Doutor em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná-UFPR.

A partir do desenvolvimento tecnológico ocorrido nos últimos anos, o ambiente escolar se viu diante da necessidade de transformação, a partir de uma nova realidade, a qual possui caráter tecnológico. Embora a tecnologia seja uma realidade para a sociedade, muitas vezes o acesso às tecnologias existentes é comprometido por questões econômicas, culturais e sociais. O acesso à Internet é tido como o procedimento de conexão a uma rede de computadores pessoais e dispositivos móveis, os quais podem ser utilizados por indivíduos e/ou instituições públicas e privadas. Nesse viés, o acesso à Internet é condicionado a dados e informações de usuários, os quais podem se conectar remotamente uns com os outros, estabelecendo novas formas de se comunicar e informar (Salomon, 2016).

Na atualidade, crianças e adolescentes crescem imersos em recursos tecnológicos, os quais são capazes de lhes oferecer contato ilimitado de conhecimentos e informações. Todavia, é preciso que ocorra formação para que o indivíduo, ao utilizar recursos tecnológicos, tenha consciência dos seus direitos e deveres de uso, a partir do desenvolvimento crítico. O ambiente escolar se configura como um espaço formador de indivíduos que, imersos na Tecnologia, necessitam compreender como suas ferramentas podem contribuir para seu desenvolvimento pessoal e para sua formação acadêmica (Rodrigues, 2006).

O objetivo deste estudo é analisar o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC) na prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, com ênfase nas implicações para a formação e atuação dos professores e no desenvolvimento dos alunos. A metodologia adotada envolve uma revisão bibliográfica, abrangendo estudos recentes e relevantes sobre a utilização das TIC na educação, além da análise de dados provenientes de pesquisas e experiências práticas.

As tecnologias digitais na educação

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem de alunos de acordo com sua capacidade de aprendizagem, inserindo no cotidiano educacional recursos visuais, sonoros e verbais de forma híbrida. Diante disso, as TIC podem ser aplicadas a diferentes estilos de aprendizagem, tornando a prática do ensino diversificada, prática sinalizada como capaz de promover engajamento nas aulas, estimulando estudantes na resolução de situações-problema.

Conforme Costa (2012) as TIC não devem ser compreendidas como ferramentas que dificultam a viabilização de currículos, sendo necessário interpretá-las a partir da premissa de que as TIC possibilitam fazer, com os recursos tecnológicos atuais, realizar práticas pedagógicas que, anteriormente à sua existência, não se faziam possíveis (Costa, 2012).

Nessa perspectiva, alguns cenários advindos se fazem possíveis a partir da utilização das TIC no ensino e aprendizagem de Ciências, são eles: a promoção da aceleração cognitiva de estudantes, possibilitando que estes desenvolvam capacidades e experiências diferentes do que sem a utilização desses recursos; facilidade na captação assim como apresentação de informações, transformando o estudante em um indivíduo com maior autonomia e competência quanto ao autogerenciamento de responsabilidades (Zandyliet, 2012).

Além disso, as práticas pedagógicas adotadas a partir da implantação das TIC no ensino têm destaque no estudo de Zandyliet (2012), propondo que esses recursos melhoram o envolvimento de docentes, os quais desenvolvem habilidades para planejar processos e

procedimentos referentes à sua aprendizagem. Por consequência, a interação entre estudantes, professores e o ambiente escolar é modificada a partir da inclusão de recursos tecnológicos, criando-se condições para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma mútua entre educador e educando.

Corrêa e Castro (2016) apontam que a utilização das TIC no contexto escolar vem sendo amplamente discutida na literatura, refletindo esse fato na vasta quantidade de estudos como teses, dissertações e artigos científicos que buscam estudar esse tema. Em vistas disso, as TIC apresentam-se como uma forma de potencialmente melhorar a qualidade da oferta educacional no Brasil a partir da utilização de novas formas de aprendizagens, as quais são mais participativas e interativas.

Nesta conjuntura, as TIC são concebidas como ferramentas importantes pedagogicamente, uma vez que possibilitam a realização de atividades que não podem ser realizadas no ambiente de sala de aula tradicional. Diante disso, as TIC têm a capacidade de romper com práticas pedagógicas tradicionalistas, baseadas na exposição de conteúdos de forma monótona (Bonilla; Pretto, 2016).

Nesse viés, estas ferramentas buscam inserir no cotidiano de ensino e aprendizagem a apresentação do conteúdo de modo diversificado, a partir da confecção de textos digitalizados em editores de textos, a partir da produção de materiais gráficos e com possibilidades de realização das tarefas diversas, visto que as possibilidades que as TIC oferecem são diversas. Com isso, o professor passa a ter maior autonomia para propor tarefas, integrando-as com os objetivos pedagógicos do currículo escolar (Bizelli; Geraldi, 2015).

Para Saviani (2013) a educação escolar tem como princípio a veiculação dos saberes de maneira sistematizada a partir do domínio de tecnologias e formas para transmitir o conhecimento. Levando em consideração o advento das Tecnologias Digitais, a prática pedagógica deve ser pensada enquanto ferramentas de pensamento aliadas às possibilidades didáticas, através do compartilhamento de conhecimentos entre professores e alunos, com o objetivo de construir o raciocínio científico

Costa (2019) afirma que não existem dúvidas com relação ao potencial das TIC "instrumento-chave no processo de ensino e aprendizagem" (Costa, 2019. p. 23), de forma que sua utilização oportuniza novas formas de aprendizagem, promovendo a melhora da formação acadêmica de estudantes e contribuindo para a integração desses indivíduos no que o autor denomina de "sociedade da informação e do conhecimento".

Nesse viés, Costa (2019) sinaliza as tecnologias digitais podem diversificar as experiências pedagógicas de estudantes através da utilização de dispositivos digitais no ensino, em diversos domínios e áreas do conhecimento, em diferentes pretextos com objetivos e percepções teóricas diversas. Sobre as potencialidades educacionais das TIC, o autor conclui que "Enfim, que as TIC podem induzir a inovação dos processos de ensino e aprendizagem, na medida em que também permitem realizações que não eram possíveis antes da sua existência" (Costa, 2019. p. 26).

Conforme Bonilla e Pretto (2016), a formação de educadores sob perspectiva de utilização de recursos tecnológicos deve ser baseada em alguns fatores. Em um primeiro momento se faz necessária a mentoria do profissional, compreendida pela apresentação da

importância da implantação das TIC no universo educacional do Brasil. Em seguida, tem-se o incentivo para a massificação da formação, compreendida pelo efetivo treinamento a partir de instituições e Centros de Informática na Educação, com a finalidade de introduzir a utilização das TIC à rotina docente.

Além disso, se faz necessária a formação presencial nos espaços de ensino, buscando aproximar o professor da prática, construindo os conhecimentos necessários para que este venha a aplicá-los em suas atividades didáticas e pedagógicas. Nesse sentido, essas abordagens devem considerar o contexto de demanda, a situação econômica, social, a infraestrutura do ambiente escolar e a disponibilidade de tempo para promover a formação de professores. Ademais, se faz necessária contextualizar e enfatizar com clareza a importância de introduzir tecnologias da informação à prática do professor, rompendo com o sistema de ensino tradicionalista (Bizelli; Giraldi, 2015).

O estudo realizado por Basniak e Soares (2016) sobre a identificação dos avanços estabelecidos a partir dos Programas e incentivos para a inserção das TIC revelam algumas considerações que se fazem importantes para compreender quais são as potencialidades da aplicação desses recursos na Educação brasileira. Por isso, em um primeiro momento, os autores perceberam, com relação à formação de professores, a existência de formação insuficiente para educadores.

Consonante com esse apontamento, o estudo revela que a formação prevista pelos Programas institucionais de fomento à educação continuada de professores é dificultada em função de baixos recursos disponíveis para que os responsáveis pela capacitação de docentes realizem ações de treinamento. Consideram que as questões técnicas são comumente apontadas como mais relevantes para professores no que tange à inserção de práticas pedagógicas a partir das TIC (Basnik; Soares, 2016; Brasilino, 2017).

Outrossim, apresentam a importância do Portal do Professor e da TV Escola, como iniciativas que se fizeram importantes para a formação continuada de professores, indicando que esses incentivos deveriam ter continuidade sob infraestrutura e condições ideais para manutenção. O estudo aponta ainda que professores consideram que a oportunidade de formação continuada apresenta mudanças em suas práticas pedagógicas, pois os oportuniza compreender novas práticas educativas existentes (Brasilino, 2017).

Por sua vez, as modificações nas práticas pedagógicas a partir do contato de professores com as TIC foram destacadas pelos autores da seguinte forma: nota-se que a inserção de tecnologias pode propiciar ao ensino o contato com conhecimentos que anteriormente não eram aprofundados. Todavia, na prática, os recursos tecnológicos não são utilizados enquanto instrumentos pedagógicos. Com isso, os autores apontam a importância de que a inserção das TIC seja mencionada em Projetos Pedagógicos de instituições de ensino.

Nessa nova perspectiva de ensino, professores assumiram o papel de mediadores pedagógicos, através da descentralização dos saberes, sendo responsável por estimular, orientar e promover a busca por novos conhecimentos a partir dos recursos tecnológicos disponíveis à sua prática docente, contribuindo para a construção do conhecimento científico (Moran, 2012). Nesse sentido, Papert (2008) argumenta que a Revolução Tecnológica foi um episódio histórico que demarcou a necessidade de professores reconsiderarem as formas como

o conhecimento é repassado, oportunizando a melhora da qualidade do ensino e por consequência do ambiente de aprendizagem.

Maltempi e Mendes (2016) apontam que a implementação de tecnologias digitais no ambiente escolar é um dos maiores desafios para a Educação no contexto brasileiro, visto que, para a efetivação da integração de Tecnologias Digitais no processo de ensino e aprendizagem ocorre a necessidade de reestruturação dos espaços escolares, promovendo e disponibilizando novas ferramentas para que esse processo educacional seja viabilizado. Dentre os fatores existentes, destaca-se a existência de políticas públicas falhas, currículos educacionais ultrapassados tecnologicamente, pouca ou nenhuma infraestrutura tecnológica nos ambientes escolares, pouca ou nenhuma capacitação de professores e dificuldade de professores compreenderem as mudanças nos processos educacionais.

Conclusão

Em um primeiro momento pode-se concluir que as Tecnologias de Informação e Comunicação possuem influência sobre o processo educacional de jovens e adolescentes estudantes da Educação Básica brasileira. Sendo assim, a utilização das TIC tem o potencial de transformar o desenvolvimento intelectual e cognitivo de discentes de maneira promissora, uma vez que dinamiza o ensino e aprendizagem, facilitando a comunicação acadêmica e promovendo novas formas de exposição de conteúdo, rompendo com o modelo de ensino tradicionalista, de forma que o educador passa a ser um mediador e orientador do conhecimento, e não mais o detentor do saber.

Para além disso, pode-se inferir que no campo da Educação a utilização das TIC tem o potencial de, em um primeiro momento, introduzir tecnologias digitais ao processo de ensino, promovendo a familiarização de alunos e professores sobre o funcionamento de computadores, assim como seu uso a partir de questões éticas e sociais relacionadas. Desse modo, conclui-se que as TIC possuem a capacidade de capacitar educadores e estudantes a utilizar recursos tecnológicos de maneira consciente sobre seus direitos e deveres no ambiente virtual, informando-os a respeito das potencialidades existentes a partir do uso das tecnologias digitais para aprender e ensinar, desenvolvendo a criatividade, habilidade de se comunicar e formular pensamentos científicos nos alunos.

Todavia, faz-se necessário que a equipe docente e pedagógica das instituições educacionais busque promover capacitações de trabalho levando em consideração a inserção das TIC na prática pedagógica, tendo-se em vista que diferentes educadores possuem diferentes vivências e formações no que tange ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Assim, recomenda-se que sejam promovidas ações de Educação Continuada voltada a docentes, com o objetivo de informá-los e capacitá-los sobre a possibilidade de integração curricular a partir do uso das TIC em sala de aula.

Referências

BIZELLI, José Luís; GERALDI, Luciana Maura Aquaroni A. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Médio Público. In: LEÃO, A. M. C.; MUZZETTI, L. R. (org.). **Perspectivas, Práticas e Reflexões Educacionais**: Cultura Acadêmica. 2015.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Revista Perspectiva**, v. 33, n. 2, 2016.

CASTRO, Márcia Corrêa e. **Correlações entre o uso pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicação e desempenho escolar: análise envolvendo dados da TIC Educação 2011 e Prova Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Fernando Albuquerque; RODRIGUEZ, Carla; CRUZ, Elisabete; FRADÃO Sandra. **Repensar as TIC na Educação: o professor como agente transformador**. 1. ed. Carnaxide: Santillana, 2012.

COSTA, Fernando Albuquerque. Reflexões sobre a integração de tecnologias digitais na escola. *In: SIOPA, Conceição et al. (org.). Língua e Literacia(s) no Século XXI*. Maputo: Plural Editores, 2019. p. 14–39, 2019.

DOURADO, Luiz Fernando; SIQUEIRA, Romilson. Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2012.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

SALOMON, Gavriel. It's not just the tool but the educational rationale that counts. *In: ELSTAD, E. (ed.). Educational Technology and polycontextual bridging*. Rotterdam: SensePublishers, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 10-20.

ZANDVIERT, David. ICT learning environments and science education: perception to practice. *In: FRASER, B.; TOBIN, K.; McROBBIE, C. (ed.). Springer international handbook of education*. Dordrecht: Springer, 2012. v. 2, p. 1277–1289.

VOZES, IMAGENS E AFETOS: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO PONTE PARA A INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE JOVENS DO PROGRAMA PARTIU IF (2025), NO IFRS *CAMPUS* VACARIA

Francisco Bezerra dos Santos³

Resumo

Este trabalho relata a experiência com oficinas de poesia, crônica e colagem no programa Partiu IF, *Campus* Vacaria, com o objetivo de promover inclusão por meio de multiletramentos. Os resultados confirmaram maior engajamento, desenvolvimento da autoria e fortalecimento do vínculo dos estudantes com o ambiente educacional. A prática demonstrou que estratégias multimodais são eficazes para assegurar uma permanência significativa, transformando a sala de aula em um espaço de expressão e pertencimento.

Palavras-chave: Partiu IF, Multiletramento. Educação.

Abstract

This paper reports on the experience with poetry, creative writing, and collage workshops in the Partiu IF program at the Vacaria Campus, with the aim of promoting inclusion through multiliteracies. The results confirmed greater engagement, the development of authorship, and a strengthened bond between students and the educational environment. The practice demonstrated that multimodal strategies are effective in ensuring meaningful retention, transforming the classroom into a space for expression and belonging.

Keywords: Partiu IF, Multiliteracy. Education.

Introdução

A inclusão de jovens no ambiente educacional é um processo complexo que exige abordagens criativas e adaptadas às suas necessidades. O projeto Partiu IF destaca-se por sua função social ao se concentrar nas áreas da linguagem, matemática e ciências naturais, a partir de metodologias que facilitam e recuperam o ensino e aprendizado dos estudantes do último ano do ensino fundamental para promover a integração de estudantes no Instituto Federal. No campo da linguagem, a diversidade de expressões não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também valoriza as diferentes formas de aprender e interagir, com vistas para um espaço educacional acolhedor e significativo.

Nesse contexto, a experiência do Partiu IF revela como estratégias que vão além do ensino tradicional podem engajar jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade ou com dificuldades de adaptação. Através das aulas, oficinas e atividades interdisciplinares, o projeto demonstra que a inclusão vai muito além da simples permanência na instituição, trata-se de garantir que os estudantes se sintam parte ativa do processo educativo, com suas vozes e potencialidades reconhecidas.

Diante do exposto, este relato de experiência busca, portanto, apresentar os impactos das aulas de língua portuguesa com o uso de múltiplas linguagens na inclusão sociocultural dos jovens do programa em questão a partir de três oficinas, com destaque para os desafios e os

³ Doutor em Letras-Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Vacaria.

avanços observados. Ao compartilhar as práticas desenvolvidas no Partiu IF, pretende-se inspirar reflexões sobre como a educação pode ser mais dinâmica e sensível às diferentes realidades.

O Programa Partiu IF: promoção de oportunidades na educação

O Programa Partiu IF é uma iniciativa do Governo Federal, coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), em parceria com os Institutos Federais (IFs), lançada em 2024. Seu principal objetivo é enfrentar as desigualdades étnico-raciais e socioeconômicas na educação e garantir o acesso equitativo à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O programa é voltado para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que tenham cursado integralmente a rede pública, com prioridade para negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e aqueles com renda familiar per capita de até um salário-mínimo. Por meio de aulas de reforço, atividades pedagógicas e preparação para o ensino técnico e tecnológico, o Partiu IF busca reduzir as lacunas de aprendizagem e ampliar as oportunidades para grupos historicamente marginalizados (Brasil, 2024).

O público-alvo do programa é composto por jovens em situação de vulnerabilidade social, especialmente aqueles que enfrentam barreiras estruturais no acesso à educação de qualidade. A seleção prioriza estudantes que vivenciam dupla ou tripla exclusão, seja por questões raciais, socioeconômicas ou de acessibilidade, oferecendo suporte pedagógico e mentorias para fortalecer suas trajetórias escolares. Além do mais, o Partiu IF trabalha em parceria com os Institutos Federais, que atuam como espaços de acolhimento e formação técnica, para facilitar a transição do Ensino Fundamental para cursos profissionalizantes e tecnológicos. Essa articulação entre políticas públicas e instituições de ensino visa não apenas recuperar defasagens de aprendizagem, mas também estimular a permanência e o sucesso educacional desses estudantes (Brasil, 2024).

O programa também inclui ações afirmativas, como bolsas de estudo e incentivos à participação em olimpíadas do conhecimento. Ao integrar políticas de inclusão e educação profissional, o Partiu IF representa um avanço na democratização do acesso ao ensino técnico e tecnológico, com forte contribuição para a redução das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa. Com essa iniciativa, o Governo Federal e os IFs reafirmam o papel da educação como ferramenta de transformação social, garantindo que jovens em vulnerabilidade tenham reais oportunidades de ascensão por meio do conhecimento (Brasil, 2024).

Oficina poesia e teatralidade: quando o corpo fala

A oficina de poesia e teatralidade, realizada com os estudantes do programa Partiu IF, teve como objetivo central integrar palavra escrita e a expressão corporal, partindo da leitura compartilhada e da encenação de três poemas fundamentais da nossa literatura: "Ismália", de Alphonsus de Guimaraens; "Soneto da caixa de fósforos", de Luiz Bacellar; e "Canção do Exílio", de Gonçalves Dias. A metodologia fundamentou-se nos princípios da pedagogia crítica de Freire (1996), que valoriza a dialogicidade e a autonomia do educando a partir da integração de diferentes linguagens na construção de sentidos. Além disso, dialoga com as ideias de Augusto Boal (1991) sobre o teatro como instrumento de transformação social e com os estudos de Antonio Candido (1995) sobre a literatura como direito humano.

Esta seleção proposital buscou apresentar uma diversidade de estilos, épocas e temáticas, do lirismo simbolista e a melancolia de Ismália, à concisão cotidiana de Bacellar, passando pelo ufanismo e a saudade da obra-prima de Dias, permitindo aos estudantes um contato plural com as possibilidades da linguagem poética.

A importância pedagógica desta atividade reside em sua abordagem interdisciplinar, que transcende a leitura silenciosa e individual. Ao ler os poemas em voz alta, em grupo, os estudantes foram desafiados a negociar ritmos, entonações e pausas, desenvolvendo competências de interpretação textual, escuta ativa e trabalho colaborativo. Esse processo foi inspirado na noção de "performance literária" de Zumthor (1993), em que a performance é vista como elemento central da criação poética. Para o referido teórico, a obra literária não se esgota no texto escrito, mas ganha vida na ação de performar, ou seja, na recitação, na voz, no corpo e no contexto ritualístico em que é apresentada.

Esse primeiro momento transformou o texto estático em uma experiência sonora e coletiva, em que o significado foi construído e compartilhado. A etapa da representação cênica elevou a experiência, exigindo que os estudantes traduzissem as abstrações, emoções e narrativas dos poemas em linguagem corporal, expressão facial e movimento no espaço. Este processo criativo é profundamente formativo, pois estimula a inteligência emocional, ao exigir que se coloquem no lugar do eu-lírico, e a criatividade, ao terem de encontrar soluções cênicas para conceitos complexos. A encenação de "Ismália", por exemplo, pode ter demandado a materialização de seu estado onírico; já o "Soneto da caixa de fósforos", possivelmente, exigiu uma encenação mais contida e crítica sobre o trivial.

A representação dos poemas foi parte importante da atividade para a percepção dos estudantes de que o teatro é instrumento de liberação corporal e crítica social, como pressupõe Boal (1991). Ao traduzir em gestos e movimentos as emoções dos poemas, os participantes exercitaram o que o teórico chama de "desmecanização" do corpo, processo de desconstrução de padrões físicos impostos socialmente.

Os resultados observados foram notoriamente positivos para a formação integral dos discentes. Além do óbvio estímulo ao apreço pela literatura nacional, a atividade promoveu o desenvolvimento de aspectos essenciais, como autoconfiança para se expressar em público, capacidade de comunicação não verbal e fortalecimento do vínculo entre os participantes.

Quanto à escolha dos poemas canônicos, buscamos em Candido (1995) a premissa de que a literatura é direito humano fundamental. Ao tornar textos canônicos acessíveis por meio da performance, a oficina democratiza o acesso ao patrimônio literário, evitando a fossilização da literatura como artefato elitizado. Por fim, a oficina cumpriu um papel que vai além do artístico, atingindo a esfera da cidadania. Ao trabalhar com poemas que tratam de identidade, saudade da pátria e da existência humana em suas múltiplas facetas, a atividade provocou reflexões profundas sobre pertencimento, cultura e emoção.

Oficina de produção textual: a vez da crônica

Esta atividade foi concessionada com o objetivo de apresentar o gênero textual crônica aos estudantes do programa, com destaque tanto para sua dimensão literária quanto sua proximidade com o cotidiano. Nosso respaldo teórico busca abrigo nos estudos de Rildo Cosson (2018) sobre o letramento literário. O referido teórico compreende a literatura como prática

social e experiência estética capaz de transformar o leitor e sua relação com a linguagem. Desse modo, nessa perspectiva, o letramento literário vai além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita, trata-se de um processo de inserção do sujeito na cultura letrada por meio de práticas significativas e dialógicas.

Para introduzir as características fundamentais do gênero, foi distribuído um mapa mental sintético, elaborado para servir como guia visual e teórico. Neles, constavam os elementos centrais que definem a crônica: linguagem coloquial e acessível, temáticas inspiradas no dia a dia, subjetividade autoral e reflexões breves, porém significativas. Em seguida, os estudantes receberam dois textos para leitura e análise: “Amor e Amora” e “A crônica do amor”, ambos de José Evangelista Teixeira. A seleção dessas crônicas buscou apresentar perspectivas diversas sobre um tema universal, o amor, para ilustrar a versatilidade do gênero e sua capacidade de abrigar múltiplas vozes e abordagens.

A escolha do gênero crônica justifica-se por suas características únicas, a saber: mediação entre cotidiano e o literário, uma vez que a crônica permite um trânsito suave entre a experiência comum e a elaboração artística, ao funcionar como "porta de entrada" para o letramento literário, especialmente para leitores em formação; **acessibilidade e profundidade**, já que a crônica combina linguagem coloquial e reflexão poética, o que facilita o engajamento afetivo e intelectual dos estudantes.

Após um debate enriquecedor em sala de aula, os estudantes foram desafiados a produzir suas próprias crônicas. Essa etapa constituiu o ápice da atividade: cada estudante mobilizou memórias, observações do cotidiano e sua imaginação para criar textos autorais, transformando experiências pessoais em narrativas literárias. Foi perceptível o engajamento e a dedicação de toda a turma durante a produção. Mesmo os que inicialmente manifestaram receio em relação à escrita entregaram-se à tarefa com empenho e entusiasmo, resultando em uma atmosfera de criação coletiva.

A estrutura da oficina, que se materializa a partir da leitura e análise de textos modelares (“Amor e Amora” e “A crônica do amor”) e avançou para a produção escrita, alinhou-se à **metodologia das sequências didáticas** proposta por Cosson (2018), organizada em quatro eixos: 1) **motivação**: apresentação do gênero e de seus elementos constitutivos por meio de mapas mentais; 2) **introdução**: leitura e análise de textos exemplares, com discussão coletiva sobre estilo, temática e recursos expressivos; 3) **produção**: escrita de crônicas autorais, com base em vivências pessoais e observações do cotidiano e 4) **socialização**: compartilhamento das produções para a valorização das vozes dos estudantes.

Sob a perspectiva da mediação pedagógica, notou-se que a crônica permitiu um acesso afetivo e menos intimidante à literatura, contrastando com gêneros mais distantes da realidade dos discentes. Os resultados finais surpreenderam pela diversidade, criatividade e sensibilidade, revelando tanto maturidade interpretativa quanto autenticidade narrativa. A experiência reforçou a ideia de que o ensino de literatura pode transcender o aspecto técnico e normativo, tornando-se um espaço potente de expressão individual e autoconhecimento.

Desse modo, o acesso afetivo à literatura observado durante a atividade reflete diretamente as ideias de Cosson (2018) sobre o **caráter dialógico e prazeroso** do letramento literário. Para o estudioso, a literatura deve ser vivenciada como encontro sensível e subjetivo, e não como decodificação passiva de textos canônicos. A crônica, por sua proximidade com o

quotidiano, mostrou-se um gênero ideal para concretizar essa proposta, ao permitir que os estudantes se reconhecessem nas narrativas e se sentissem encorajados a produzir suas próprias histórias. Por fim, a ênfase na **autoria** e na **expressão individual** corrobora a visão de que o letramento literário é um processo de emancipação. Ao escreverem crônicas que articulam experiência pessoal e criatividade literária, os estudantes não apenas desenvolveram competências textuais, mas também construíram suas vozes autorais.

Oficina de colagem: o que nos dizem os recortes?

Nesta proposta didática, os estudantes foram convidados a usufruir das potencialidades da linguagem visual e verbal por meio da técnica de colagem criativa. Para tanto, foram disponibilizados suportes textuais diversificados (livros, revistas, jornais) que serviram como matéria-prima para recortes de imagens, palavras e fragmentos textuais, os quais foram ressignificados na composição de novas produções. A noção de multiletramentos sustenta a natureza multimodal da oficina. A atividade exigiu que os discentes utilizassem sistemas semióticos distintos como uma prática que Roxane Rojo (2012; 2015) chama de multiletramentos. A estudiosa em questão, ao trazer as ideias do *New London Group* para o Brasil, enfatiza a necessidade de uma escola que prepare para os letramentos múltiplos da contemporaneidade, numa tentativa de superar a visão restrita do letramento como domínio do código escrito.

O desenvolvimento da atividade revelou-se academicamente frutífero desde seu estágio inicial. O manuseio dos materiais gerou um dinâmico processo de desconstrução e reconstrução de sentidos, onde o ato aparentemente simples de recortar e colar transformou-se em operação metacognitiva complexa. Os estudantes engajaram-se em um exercício de curadoria textual, ao selecionarem elementos que dialogassem com suas intenções expressivas.

Em contraste com a valorização excessiva de gêneros textuais canônicos, comum nas escolas, que muitas vezes não dialogam com as culturas juvenis e com as práticas de letramento dos estudantes, a oficina funcionou como arenas de dialogismo, onde contextos preexistentes foram re combinadas para formar novos enunciados carregados de autoria. As produções resultantes organizaram-se em três eixos principais: literário (onde predominou a sensibilidade estética), crítico (com marcante caráter sociopolítico) e experimental (relações entre palavra e imagem).

A produção de criações multimodais pelos estudantes concretiza o que Rojo (2012) denomina de práticas de significação plurais e heterogêneas. Nesse contexto, a colagem se configura simultaneamente como um gênero emergente e uma prática de letramento híbrida, que, por sua natureza flexível e sinestésica, cria pontos de acesso diversificados. Essa abertura foi fundamental para que estudantes com distintos perfis e repertórios de letramento encontrassem canais eficazes para sua expressão e autoria. Dessa forma, a atividade não apenas validou os saberes prévios dos estudantes, mas também materializou o princípio fundamental de uma pedagogia dos multiletramentos: o reconhecimento e a valorização da pluralidade de vozes e experiências que compõem o espaço da sala de aula.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade demonstrou eficácia em romper com a rigidez dos gêneros textuais convencionais, permitindo que estudantes com diferentes perfis de letramento encontrassem canais adequados para sua expressão. Assim, ao recortar e reordenar representações do mundo social, os estudantes trabalharam criticamente. Eles não apenas

consumiram passivamente as mensagens da mídia (revistas, jornais), mas as manipularam, as questionaram e as resignificaram. Isso transformou a colagem em um exercício de crítica cultural. Por esses trilhos, Rojo (2012) argumenta que os multiletramentos devem promover uma leitura de mundo crítica, capaz de desnaturalizar discursos e ideologias presentes nos textos, e a colagem fornece as ferramentas materiais e simbólicas para isso.

Para além disso, o entusiasmo manifestado pela turma relaciona-se diretamente ao caráter lúdico-investigativo da proposta, que transformou a sala de aula em espaço de experimentação estética. Nessa direção, colocamos em prática o que propõe Rojo (2012), quando discute a importância de trazer as **culturas juvenis** e suas semioses para o espaço da sala de aula. A colagem, mesmo de forma analógica, dialoga diretamente com a estética de recortes e colagens presente na cultura digital (como em memes e *edits*). Assim, a identificação com a oficina por parte dos estudantes pode ser atribuída ao caráter familiar e lúdico, que encontra eco nas práticas comunicativas dos jovens fora da escola.

Os resultados obtidos validam pedagogias que interajam com criação artística e produção textual, demonstrando que abordagens menos convencionais podem gerar engajamento profundamente intelectual. A satisfação observada nos estudantes relaciona-se não apenas ao produto final, mas ao processo de descoberta de sua própria agência criativa.

Esta experiência reforça o valor de metodologias que privilegiam a autoria estudantil e a transgressão controlada de normas textuais, ao abrir espaço para que vozes juvenis se manifestem através de múltiplas semioses. A colagem mostrou-se, assim, não como técnica artística secundária, mas como potente ferramenta de letramento crítico e criação literária.

Conclusão

Em suma, a experiência desenvolvida no âmbito do Programa Partiu IF evidencia que o uso intencional de múltiplas linguagens (poética, teatral, textual e visual) constitui um eixo fundamental para a efetiva inclusão e permanência dos jovens no ambiente educacional. As oficinas realizadas demonstraram que estratégias que transcendem o ensino tradicional, ancoradas em referenciais como Freire, Boal, Cosson e Rojo, não apenas facilitam o acesso ao conhecimento, mas também valorizam os repertórios culturais e afetivos dos estudantes. Dessa forma, a integração entre palavra, corpo e imagem mostrou-se capaz de criar um espaço pedagógico mais dialógico e acolhedor, onde a aprendizagem ganha sentido e os estudantes se reconhecem como sujeitos ativos de sua formação.

Os resultados observados, que incluíram desde o desenvolvimento da autoconfiança e da expressão corporal até a emergência de vozes autorais na escrita e na colagem, reforçam a premissa de que a inclusão é um processo multidimensional. Mais do que garantir a presença física dos estudantes, as atividades permitiram que eles resignificassem suas trajetórias no espaço institucional, ao fortalecer vínculos e construir pertencimento. A pedagogia dos multiletramentos, em especial, confirmou seu potencial como ferramenta de equidade, ao criar múltiplos pontos de entrada e valorizar diferentes formas de saber e criar, incluindo aquelas oriundas das culturas juvenis e das mídias contemporâneas.

Por fim, este relato ressalta a importância de se adotarem práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às realidades dos estudantes, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais. Acredita-se que experiências como essa, que unem rigor teórico,

criatividade e escuta ativa, possam inspirar novas ações não apenas no Partiu IF, mas em diferentes iniciativas de educação inclusiva, consolidando a escola como um território de transformação e emancipação.

Referências

- BOAL, Aagusto. **O teatro do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Promoção de Igualdade de Oportunidades para acesso de estudantes da rede pública de ensino à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Partiu IF)**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/partiu-if>. Acesso em: 23 de jun. 2025.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a "literatura" medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ENTRELAÇANDO SABERES: FIOS DE ARTE E LETRAS QUE TECEM HORIZONTES

Francisco Bezerra dos Santos⁴
Cláudia Zamboni de Almeida⁵

Resumo

O presente trabalho relata a experiência do projeto de extensão “Entrelaçando saberes: fios de arte e letras que tecem horizontes”, desenvolvido pelo IFRS *Campus* Vacaria, com o objetivo de democratizar o acesso à cultura por meio da articulação entre literatura e artes têxteis. A metodologia, de natureza participativa e dialógica, fundamentou-se nos pressupostos de Paulo Freire e Antonio Candido e na valorização horizontal dos saberes comunitários e acadêmicos. Apresenta-se três oficinas realizadas com públicos distintos: estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, comunidade de diferentes faixas etárias e trabalhadoras terceirizadas do *campus*. As narrativas mobilizadas foram “A moça tecelã” (Marina Colasanti) e “Um apólogo” (Machado de Assis), cujas temáticas sobre trabalho, autonomia e relações sociais foram discutidas simultaneamente às práticas de bordado, costura e tecelagem. Os resultados indicam que a integração entre palavra e manualidade ativou processos de memória afetiva, reflexão crítica e expressão criativa, além de fortalecer vínculos intergeracionais e o bem-estar dos participantes.

Palavras-chave: Extensão universitária. Literatura. Artes têxteis. Democracia cultural.

Abstract

This paper reports on the experience of the extension project “Interweaving Knowledge: Threads of Art and Literature That Weave Horizons”, developed by the IFRS Vacaria Campus, with the aim of democratizing access to culture through the integration of literature and textile arts. The methodology, participatory and dialogic in nature, was grounded in the principles of Paulo Freire and Antonio Candido and in the horizontal valorization of community and academic knowledge. Three workshops conducted with distinct audiences are presented: students in the Bachelor’s program in Education, community members of different age groups, and outsourced workers at the campus. The narratives used were “A moça tecelã” (Marina Colasanti) and “Um apólogo” (Machado de Assis), whose themes of work, autonomy, and social relations were discussed alongside practices of embroidery, sewing, and weaving. The results indicate that the integration of words and manual skills activated processes of affective memory, critical reflection, and creative expression, in addition to strengthening intergenerational bonds and the participants’ self-esteem.

Keywords: University extension. Literature. Textile arts. Cultural democracy.

⁴ Doutor em Letras-Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Vacaria.

⁵ Mestra em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Farroupilha.

Considerações iniciais

O presente trabalho apresenta os resultados do projeto de extensão "Entrelaçando saberes: fios de arte e letras que tecem horizontes", financiado pelo IFRS, *Campus* Vacaria por meio do Edital Nº 41/2025. A iniciativa destinou-se à comunidade acadêmica do referido Instituto (estudantes de todos os níveis, servidores e seus familiares) e à população da região de abrangência, sem restrições etárias ou de formação prévia. Seus objetivos foram formulados a partir da observação da carência de atividades criativas e culturais no *campus*, uma lacuna identificada pelos integrantes do projeto.

A demanda nasceu da constatação de que o referido *campus*, apesar de seu potencial educativo, não dispõe de iniciativas regulares que estimulem a expressão artística, a autonomia criativa e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais através da arte/literatura para experimentação cultural. A proposta visou preencher essa lacuna estratégica, oferecendo à comunidade atividades que combinassem educação formal com expressão criativa, promovendo não apenas aquisição de habilidades técnicas, mas também o fortalecimento da identidade cultural regional, do bem-estar por meio da arte e a formação integral dos participantes. Ao fazê-lo, o projeto alinhou-se à concepção de Antonio Candido (2011), para quem a literatura não é um privilégio de poucos, mas um **direito social fundamental**, na medida em que atua como fator indispensável de humanização. Sem o acesso organizado à literatura, argumenta o crítico literário, a pessoa tem sua formação comprometida, tornando-se privada de um bem que a enriquece e a completa. Assim, a relevância social do projeto se manifestou na dupla transformação esperada: para os participantes, o acesso a novas formas de aprendizagem e autoexpressão, enquanto para o IFRS representou consolidação de um eixo extensionista que enfatiza a educação multidimensional e o diálogo permanente com as demandas comunitárias.

Delineamento do projeto: abordagem metodológica e compromisso social

O projeto de extensão "Entrelaçando saberes: fios de arte e letras que tecem horizontes" constituiu-se como um espaço de convivência e aprendizado contínuo, estruturado para promover a interconexão entre a comunidade de Vacaria e a produção cultural e artística em suas múltiplas manifestações. Por meio da leitura de textos escritos e visuais, da realização de discussões mediadas e da criação coletiva, a iniciativa buscou ampliar o acesso à cultura e fomentar a expressão tanto individual quanto coletiva. Em um contexto no qual o acesso equitativo a bens culturais e a oportunidades de expressão criativa permanece desigual, particularmente em comunidades situadas fora dos grandes centros urbanos, a realização do projeto foi importante pela necessidade premente de democratização desses recursos. Ademais, a proposta alinhou-se à missão institucional do IFRS *Campus* Vacaria, que preconiza a transformação social por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, materializando o compromisso da instituição com o desenvolvimento cultural e humano da região.

A metodologia adotada pelo projeto fundamentou-se em uma abordagem participativa, dialógica e integradora, ao priorizar a vivência direta e a experimentação com diferentes linguagens artísticas. As atividades contemplaram sessões de apreciação, que envolveram leitura, audição e visualização de produções culturais, e oficinas de criação nas áreas de leitura, artes visuais e têxteis. Para além das práticas artísticas, foi propiciado espaços de discussões mediadas e rodas de conversa que estimularam a reflexão crítica e a troca de experiências entre

participantes, mediadores e, eventualmente, convidados externos. A metodologia buscou ainda estabelecer diálogo constante com a realidade e o patrimônio cultural de Vacaria e região, valendo-se do uso de espaços comunitários e da abordagem de temas que ressoassem com as vivências dos participantes. Nesse sentido, a proposta foi intencionalmente adaptável às necessidades e aos interesses dos diferentes públicos-alvo, permitindo ajustes nos formatos das atividades, nos temas abordados e nos materiais utilizados, de modo a garantir relevância e engajamento contínuos. Essa adaptabilidade metodológica alinha-se aos pressupostos freireanos de superação da "educação bancária", na qual o conhecimento é depositado passivamente, em favor de uma **educação problematizadora** que parte das vivências concretas dos sujeitos (Freire, 1987).

Inicialmente, o projeto desenvolve-se em torno de um eixo comum entre artes visuais e literatura, com foco nas manualidades têxteis, como bordado, tecelagem e costura, e nas narrativas que delas emergiram. A arte e a literatura são compreendidas como áreas do conhecimento que atravessam toda a história da humanidade independentemente da condição sociocultural, razão pela qual o projeto ofereceu um espaço de compartilhamento horizontal em que todos podem ensinar e aprender, sem distinções baseadas em papéis hierárquicos. Essa opção metodológica buscou estabelecer conexões efetivas entre os conhecimentos comunitários e a vivência acadêmica, valorizando a diversidade de trajetórias e experiências. Conforme defende Freire (1996), quando disse que **ensinar exige respeito aos saberes dos educandos**, preceito que o projeto operacionalizou ao tomar as memórias afetivas, as técnicas manuais familiares e as narrativas de vida como conteúdos tão legítimos quanto os acadêmicos.

A interdisciplinaridade e a interprofissionalidade manifestam-se na articulação entre conhecimentos específicos das áreas de arte e literatura e uma compreensão ampliada do saber, integrando metodologias, conceitos e experiências oriundos de diferentes campos. Partiu-se do entendimento de que vivemos uma crise de dessensibilização do ser humano frente ao mundo e às relações, cenário no qual as artes visuais e a literatura podem desempenhar um papel singular no processo de (re)sensibilização. Para Freire (1996), a prática educativa não pode ser reduzida a mero treinamento técnico, mas deve envolver a **formação estética e ética do sujeito**, o que se tornou possível quando os participantes, ao bordar e tecer, também refletiram criticamente sobre trabalho, autonomia e relações sociais.

No que tange à responsabilidade social e cultural, o projeto contemplou o estímulo ao encontro intergeracional, ao criar espaços de convivência e troca entre pessoas de diferentes idades, experiências e formações. As oficinas e rodas de conversa buscaram valorizar as histórias de vida dos participantes e incentivar o reconhecimento da diversidade de trajetórias, sem hierarquizar saberes acadêmicos, populares ou técnicos. Embora não seja um projeto de educação ambiental em seu escopo principal, propôs o uso consciente de materiais, como o reaproveitamento de tecidos e insumos têxteis, com reflexões sobre consumo, descarte e sustentabilidade na produção cultural. Contribuiu, ainda, para a preservação e atualização do patrimônio cultural imaterial, ao recuperar técnicas manuais transmitidas entre gerações e integrá-las a linguagens visuais e literárias contemporâneas.

Os fios, as narrativas e os resultados do projeto

As oficinas do projeto "Entrelaçando saberes: fios de arte e letras que tecem horizontes" foram realizadas com diferentes públicos da comunidade de Vacaria. Das atividades realizadas, destacamos três encontros importantes que resumem as atividades do projeto, as quais buscou-

se articular a literatura com práticas manuais de bordado, costura e tecelagem. A diversidade dos grupos participantes, que incluiu desde estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia até trabalhadoras terceirizadas e membros da comunidade em diferentes faixas etárias, revelou-se um dos aspectos mais fecundos da experiência, pois cada encontro mobilizou repertórios culturais, memoriais e afetivos distintos. A seguir, descrevem-se os resultados e aprendizagens obtidos em cada uma das três oficinas realizadas.

Na primeira oficina, intitulada "Retalhos e literatura", participaram os estudantes do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, *Campus* Vacaria. A obra literária utilizada como cerne da discussão foi o conto "A moça tecelã", de Marina Colasanti. A partir dos desdobramentos da narrativa, os participantes foram convidados a desenvolver ideias para bordados e a pensar formas de aproveitamento de retalhos de tecido que seriam descartados.

O resultado foi um misto de criatividade e relatos emocionados: muitos trouxeram lembranças de avós que costuravam, de mães que bordavam ou de si mesmos como aprendizes tardios de uma arte manual que julgavam esquecida. Aprendemos que a literatura, quando associada a uma prática concreta como o bordado, ativa camadas profundas da memória afetiva e permite que jovens estudantes reconectem-se com saberes tradicionais frequentemente desvalorizados no ambiente acadêmico.

A segunda oficina foi realizada com participantes de diversas faixas etárias da comunidade de Vacaria, incluindo adolescentes, adultos e idosos, o que conferiu ao encontro uma dinâmica intergeracional particularmente rica. A narrativa escolhida foi o conto "Um apólogo", de Machado de Assis, em que uma agulha e uma linha disputam entre si a primazia no trabalho de costura, revelando, no desfecho, a dependência mútua entre os elementos e as hierarquias sociais implícitas nas relações de trabalho. Após a escuta atenta do texto, os participantes foram orientados no aprendizado dos pontos básicos de costura e bordado, partindo de técnicas elementares até chegar a pontos mais elaborados.

O grande aprendizado deste encontro foi constatar que alguns dos participantes não possuíam experiência prévia significativa com as técnicas propostas, alguns nunca haviam segurado uma agulha, isso acabou por favorecer uma atmosfera de colaboração horizontal entre gerações. A discussão sobre os papéis sociais e a moral da narrativa machadiana desdobrou-se em reflexões sobre o trabalho invisível, a paciência exigida pelos ofícios manuais e a relação entre arte e autonomia criativa.

A terceira e última oficina foi direcionada às trabalhadoras terceirizadas do IFRS *Campus* Vacaria, grupo composto exclusivamente por mulheres que atuam nos serviços de limpeza e manutenção. Retomou-se a narrativa "A moça tecelã", de Marina Colasanti, mas agora com uma abordagem distinta daquela realizada com as estudantes de Pedagogia. Após a escuta e a contextualização do conto, as discussões revelaram-se particularmente acaloradas, pois as vivências dessas mulheres, muitas delas chefes de família, mobilizaram inúmeros comentários sobre papéis sociais, divisão sexual do trabalho, autonomia feminina e as teias de dependência que as narrativas culturais muitas vezes naturalizam.

A prática proposta foi a tecelagem propriamente dita, utilizando pequenos tear manuais e barbante. O resultado mais significativo foi a percepção de que essas mulheres, embora em sua maioria sem experiência formal em tecelagem, rapidamente dominaram as técnicas e

passaram a produzir as peças com muita maestria. Aprendemos que o acesso à arte não depende de escolaridade ou de capital cultural prévio, mas sim de um ambiente acolhedor que reconheça e valorize os saberes da vida como ponto de partida legítimo para a criação. Essa constatação confirma a intuição freireana de que o acesso ao saber não depende da escolarização formal, mas de um **ambiente pedagógico que reconheça o saber da experiência feito** como fundamento para a construção de novos conhecimentos (Freire, 1987).

Além disso, ficou evidente que a literatura, quando bem mediada, pode funcionar como um espelho crítico no qual os participantes se reconhecem e, a partir desse reconhecimento, transformam sua compreensão sobre si mesmos e sobre o mundo.

Ao final das três oficinas, foi possível identificar resultados comuns que atravessaram os diferentes grupos. O primeiro deles foi o fortalecimento da autonomia e da confiança criativa dos participantes, muitos dos quais chegaram ao projeto declarando pouca ou quase nenhuma experiência e finalizaram a oficina com produções autorais das quais se orgulhavam. O segundo resultado é a constituição de redes de afeto e solidariedade entre os participantes de diferentes gerações. O terceiro resultado, de ordem institucional, foi o reconhecimento, por parte da comunidade acadêmica e das trabalhadoras terceirizadas, do IFRS *Campus* Vacaria como um espaço efetivamente aberto à troca horizontal de saberes, e não apenas como um local de transmissão unidirecional de conhecimentos. Aprendemos, enquanto equipe executora, que projetos de extensão com base na articulação entre literatura e artes manuais produzem impactos desproporcionais em relação aos recursos investidos, justamente porque tocam em dimensões sensíveis da existência humana, a memória, o afeto, a paciência e a capacidade de transformar matéria em significado, que ainda encontram pouco acolhimento nos espaços formais de educação e formação.

Considerações finais

A experiência do projeto "Entrelaçando saberes: fios de arte e letras que tecem horizontes" demonstrou que a articulação entre literatura e artes têxteis constitui uma estratégia potente e singular para a promoção do acesso democrático à cultura. Ao longo das três oficinas realizadas com públicos distintos, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, comunidade de diferentes faixas etárias e trabalhadoras terceirizadas do IFRS *Campus* Vacaria, observou-se que o bordado, a costura e a tecelagem, quando precedidos ou acompanhados da escuta atenta de narrativas literárias, ativam processos de memória, reflexão crítica e expressão afetiva que dificilmente seriam alcançados por meio de abordagens unidimensionais.

A recepção das narrativas "A moça tecelã" e "Um apólogo" revelou-se particularmente fecunda, pois ambas oferecem camadas de sentido que dialogam diretamente com questões universais, a saber: o trabalho, o poder, a autonomia, a dependência, a paciência e a criação, permitindo que cada grupo as ressignificasse a partir de suas próprias vivências e repertórios. O projeto confirmou, assim, a importância de se conceber a extensão universitária não como mera prestação de serviços à comunidade, mas como um espaço de construção compartilhada de saberes, no qual os conhecimentos acadêmicos e os saberes da vida se encontram em situação de horizontalidade e respeito mútuo.

Os resultados obtidos apontam ainda para a relevância de iniciativas que valorizem as manualidades e as técnicas tradicionais como formas legítimas de conhecimento e expressão artística. Em um contexto histórico marcado pela hipervalorização do digital, da velocidade e da produtividade, as oficinas proporcionaram aos participantes uma experiência pouco comum de desaceleração, de concentração na tarefa manual e de reconhecimento do valor do processo em detrimento do produto final. As falas registradas ao término dos encontros indicaram que muitos participantes redescobriram o prazer de criar com as próprias mãos, resgataram memórias afetivas ligadas a parentes que praticavam ofícios têxteis e, sobretudo, sentiram-se acolhidos em um espaço institucional que historicamente lhes pareceu distante ou intimidante. Esses resultados empíricos confirmam a tese de Candido (2011) de que a literatura não é um adorno cultural, mas um direito que, quando efetivamente democratizado, produz impactos concretos na autonomia, na capacidade crítica e no sentimento de pertencimento dos sujeitos.

Por fim, conclui-se que o projeto em referência alcançou seus objetivos fundamentais ao promover o acesso democrático à cultura, favorecer a interconexão entre diferentes linguagens artísticas e incentivar a expressão individual e coletiva dos participantes.

Referências

- ASSIS, Machado de. **Um apólogo**. Rio de Janeiro: Gazeta de Notícias, 1885.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 169-191.
- COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. São Paulo: Global, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PODCAST NA EDUCAÇÃO: UMA NOVA FORMA DE APRENDER

Samira de Paula Silva Reis Diniz⁶

Francisco Bezerra dos Santos⁷

Resumo

Esta pesquisa discute o uso do *podcast* como recurso tecnológico no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacando seu potencial como ferramenta de ensino que promove o protagonismo estudantil e a construção de competências essenciais para o século XXI. A partir de uma revisão bibliográfica, foram analisados diferentes formatos e aplicações de *podcasts* em ambiente educacional, demonstrando como essa mídia facilita a criação de conteúdos pelos próprios alunos e promove o desenvolvimento de habilidades como comunicação, autonomia e pensamento crítico. Constatou-se que o *podcast*, quando utilizado como estratégia pedagógica, proporciona uma aprendizagem mais interativa, colaborativa e alinhada às demandas de uma sociedade digital. Conclui-se que a inclusão do *podcast* nas práticas educativas pode enriquecer a formação integral dos estudantes, especialmente quando professores atuam como facilitadores desse processo, favorecendo uma experiência educacional inovadora e significativa.

Palavras-chave: *Podcast*, Educação Profissional e Tecnológica, protagonismo estudantil.

Abstract

This research explores the use of podcasts as a technological resource in the context of Professional and Technological Education (PTE), highlighting its potential as a teaching tool that promotes student engagement and the development of essential 21st-century skills. Through a bibliographic review, various formats and applications of podcasts in educational settings were analyzed, demonstrating how this medium facilitates content creation by students and fosters skills such as communication, autonomy, and critical thinking. It was found that podcasts, when used as a pedagogical strategy, provide a more interactive and collaborative learning experience aligned with the demands of a digital society. The study concludes that incorporating podcasts into educational practices can enrich students' holistic development, especially when teachers act as facilitators of this process, fostering an innovative and meaningful educational experience.

Keywords: Podcast, Professional and Technological Education, student engagement.

Introdução

Os professores enfrentam desafios constantes para assegurar uma educação de qualidade, especialmente ao lidar com o desinteresse dos alunos. Tornar as atividades interessantes e produtivas é uma dificuldade presente em diversas disciplinas do currículo. Embora não exista uma solução única para esse problema, é fundamental buscar estratégias que envolvam o aluno, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens significativas que o capacitem a compreender e interagir com o mundo ao seu redor. Para alcançar esse objetivo, muitos educadores têm utilizado novas tecnologias para diversificar as metodologias de ensino

⁶Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Facvest - UNIFACVEST. Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura Pela Universidade da Amazônia-UNAMA.

⁷ Doutor em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná-UFPR.

e aprendizagem, desenvolvendo projetos criativos que criem condições para experiências de aprendizagem mais motivadoras, interativas e colaborativas.

No entanto, um dos obstáculos comuns para a implementação dessas tecnologias é a falta de conhecimento e domínio técnico por parte de muitos professores. Como apontam Leite e Ribeiro (2012), é essencial que o professor tenha uma formação sólida, que a escola possua uma estrutura adequada, que sejam feitos investimentos em capacitação e que o docente tenha motivação para inovar e aprimorar sua prática pedagógica. Além disso, é fundamental que o currículo integre essas tecnologias e que os objetivos de formação do aluno sejam sempre considerados ao planejar a implementação desses recursos, garantindo, assim, uma contribuição efetiva para a formação integral do estudante.

Diante desse contexto, este estudo justifica-se pela crescente necessidade de inovação nas práticas educacionais, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), onde se busca integrar ferramentas que estimulem a motivação e o engajamento dos alunos. Nesse cenário, o uso de *Podcasts* apresenta-se como um recurso tecnológico capaz de diversificar as metodologias de ensino e enriquecer o processo de aprendizagem.

O objetivo desta pesquisa é discorrer como o *Podcast* pode ser incorporado à educação como uma ferramenta pedagógica, analisando seu potencial para facilitar uma educação mais interativa e acessível, alinhada às demandas contemporâneas de formação integral dos estudantes. Para atingir esse objetivo, adotou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica, com revisão de obras, artigos e estudos acadêmicos que abordam o uso de tecnologias digitais na educação, possibilitando uma compreensão aprofundada sobre as práticas e benefícios do uso de *Podcasts* no ambiente educativo.

Educação integrada as tecnologias digitais

Na formação proposta pela EPT, destaca-se o objetivo de desenvolver o indivíduo de forma integral, promovendo uma sociedade mais justa e incentivando o avanço social, político e econômico. Para isso, é fundamental que a educação seja centrada nos estudantes, com o incentivo do protagonismo no processo de ensino-aprendizagem e visando a construção de competências que respondam tanto a demandas locais quanto globais e que promovam transformações significativas (Brasil, 2017). Essa perspectiva dialoga com as ideias de Delors (2010) no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI para a UNESCO, o qual o conceito de educação ao longo da vida “supera a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, respondendo ao desafio de um mundo em rápida transformação” (Delors, 2010, p. 12-13).

É importante, então, que a escola contribua para o desenvolvimento do estudante com conhecimentos e habilidades que se apliquem para além da sala de aula, refletindo as realidades atuais e apoiando-o em sua vida profissional e pessoal. Estudos buscam identificar as competências essenciais para o sucesso pessoal e para o bom funcionamento social, que devem ser desenvolvidas por todos os cidadãos. Entre elas, Sá e Paixão (2015) destacam o domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Anderson (2010) descreve as TIC como o conjunto de tecnologias, ferramentas e meios para registrar, interpretar, armazenar, receber e distribuir informações, ou seja, todos os métodos tecnológicos que facilitam a comunicação e a troca de dados.

Estudos do Fórum Econômico Mundial (World Economic Forum – WEF, 2016) indicam que o domínio das TIC é parte dos letramentos fundamentais, que são a base para o desenvolvimento de habilidades mais complexas. O letramento em TIC, segundo a WEF (2015) ou letramento digital, como preferido por Anderson (2010), compreende a capacidade de criar e usar conteúdos tecnológicos, localizar e compartilhar informações, além de interagir digitalmente com outras pessoas e recursos computacionais.

Nesse contexto, os estudantes, como nativos digitais, interagem diariamente com formatos variados de conteúdo, como imagens, vídeos, animações e áudio. Embora tenham fácil acesso a uma enorme quantidade de informações pela Internet, especialmente por meio de dispositivos móveis, o papel da escola e dos professores permanece essencial. Prensky (2010) defende que a tecnologia pode e deve apoiar os alunos em seu aprendizado, com o professor atuando como guia. Anderson (2010) complementa, posicionando o professor como um facilitador que oferece opções e incentiva a autonomia dos alunos.

O *Podcast* é um formato de mídia em áudio, semelhante a um programa de rádio, distribuído digitalmente (em formato mp3 ou via *streaming*) e acessado sob demanda, permitindo ao ouvinte escolher o que ouvir, quando e onde, em qualquer dispositivo. Comparativamente, o *Podcast* é para o rádio o que o *YouTube* é para a televisão, oferecendo maior flexibilidade de acesso e produção de conteúdo (Freire, 2013a, p. 59). A diferença entre rádio e *Podcast* está na forma de distribuição, pois “o rádio produz conteúdos para escuta instantânea em horários definidos [...], enquanto o *Podcast* trabalha com programas acessíveis sob demanda, conforme a conveniência do público” (Freire, 2013b, p. 43).

O *Podcast* é uma mídia de TIC relativamente recente, lançada em 2004, com a primeira produção brasileira em 2005 (Freire, 2013a). Desde então, vem ganhando popularidade no Brasil e no mundo, com grandes empresas como *Google* e *Spotify* investindo nesse formato (Trindade, 2019). Tradicionalmente, as definições de *Podcast* focam seu aspecto técnico de distribuição via RSS (*Really Simple Syndication*), um sistema ligado a agregadores de conteúdo. O termo “*Podcast*” combina “iPod” (o então famoso tocador de MP3 da Apple) com *broadcast* (transmissão) (Paula, 2010; Freire, 2013a). Em nosso estudo, utilizamos o conceito ampliado de Freire, que define o *Podcast* como “um modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na oralidade e/ou em sons/músicas” (Freire, 2013a, p. 68).

As características do *Podcast*, especialmente a facilidade técnica para sua criação e audição, tornam-no acessível como uma ferramenta de comunicação em contextos educacionais. Com o intuito de explorar esses usos, utilizamos a taxonomia de *Podcasts* escolares desenvolvida por Eugênio Freire (2013a, 2015a), que os organiza em três categorias principais, baseadas na forma de produção, a saber: Registro, voltado à captura de falas educacionais para disponibilizá-las em outros momentos e contextos; Ampliação Tecnológica, que adapta materiais de outras mídias para o formato de *Podcast*; e Produção Original, que se refere a conteúdos produzidos exclusivamente como *Podcast*. Essas categorias podem ser subdivididas quanto ao uso educacional em Ampliação Espacial-Cronológica; Material Didático; Desenvolvimento Oral; Expressão de Vozes; Lúdico; Introdução Temática; Trânsito Informativo; Ponto de Encontro Comunicativo; Cooperativo; e *Podcasts* para surdos.

Para a proposta de contribuição ao EPT exposta anteriormente, o foco recai na categoria de produção original, na qual os *Podcasts* podem ser produzidos tanto por professores quanto por alunos. Diversos estudiosos ressaltam o valor educacional de *Podcasts* produzidos por

estudantes para outros estudantes, pois a afinidade entre produtores e ouvintes do mesmo grupo facilita a empatia, tornando o material mais atraente (Freire, 2013a, p. 189). Ademais, ao perceberem-se como produtores de conteúdo e saberem que sua criação será compartilhada com colegas e possivelmente acessível na internet, os alunos sentem-se mais motivados a elaborar seu material com atenção, incentivando-os a produzir (Bottentuit Júnior; Coutinho, 2007).

Nesse sentido, “o *Podcast* destaca-se como um recurso que proporciona aos aprendizes oportunidades reais de construção do conhecimento, ao mesmo tempo que permite que eles se tornem pesquisadores e produtores” (Soares; Barin, 2016, p. 8). Isso significa que os estudantes tendem a se engajar mais na criação de *Podcasts* ao perceberem que participam ativamente da criação de um conteúdo que vai além do espaço de avaliação pelo professor, sendo agentes ativos no processo de aprendizagem.

Desse modo, a produção de *Podcasts* contribui para colocar os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem, rompendo com o modelo tradicional que centraliza o professor como o único detentor do conhecimento. Essa prática promove a autonomia dos estudantes, permitindo uma transformação na autopercepção de sua própria capacidade (Freire, 2013a; Paula, 2010). Esse conceito converge com o princípio de que a formação integrada é uma experiência de democracia participativa, que se afasta do autoritarismo por meio da ação coletiva, com a participação de professores abertos à inovação (Ciavatta, 2012). Araújo e Frigotto (2015) reforçam essa ideia, considerando a autonomia como uma condição desejável no ensino integrado, para que o indivíduo se veja não apenas como produto, mas como sujeito de sua própria trajetória.

Considerações finais

O *Podcast* emerge como um recurso inovador e significativo para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao promover a autonomia e o protagonismo dos alunos, a produção de *Podcasts* possibilita um aprendizado mais colaborativo e interativo, alinhando-se aos princípios de uma formação integral. A exploração das tecnologias de comunicação, como o *Podcast*, favorece a construção de competências essenciais para o século XXI, ampliando as habilidades dos estudantes tanto para a vida profissional quanto para a participação ativa em uma sociedade cada vez mais digital.

O uso de *Podcasts* permite que o conteúdo educacional se expanda além dos limites da sala de aula, promovendo uma aprendizagem contínua e acessível em qualquer momento e lugar. A pesquisa indica que o envolvimento dos alunos na criação de conteúdo gera maior engajamento e empatia entre eles, valorizando suas vozes e perspectivas e fortalecendo sua capacidade de comunicação. Esse cenário incentiva práticas educacionais mais dinâmicas e inclusivas, com professores atuando como facilitadores e orientadores do aprendizado, em consonância com uma educação que busca responder às exigências de um mundo em constante transformação.

Conclui-se que, com o suporte necessário em capacitação e infraestrutura, o *Podcast* pode ser um importante aliado para o desenvolvimento de habilidades fundamentais na EPT. Sua aplicação possibilita tanto o aprimoramento dos processos de ensino quanto o atendimento às demandas formativas contemporâneas, abrindo caminhos para práticas pedagógicas inovadoras e mais alinhadas ao perfil dos estudantes do século XXI.

Referências

- ANDERSON, Jonathan. **ICT Transforming Education: a regional guide**. Bangkok: UNESCO, 2010.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.
- BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. *Podcast* em educação: um contributo para o estado da arte. In: BARCA, A. *et al.* (ed.). **Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia**, 9., 2007, Corunha. Anais[...]. Coruña: Universidade da Coruña, 2007. p. 837-846.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Modelo Brasileiro de Formação Continuada de Professores da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação**. 2013a. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2013a.
- FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Conceito educativo de podcast: um olhar para além do foco técnico. **Revista Educação, Formação & Tecnologias**, Caparica, Portugal, v. 6, n. 1, p. 35-51, jul. 2013b.
- FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Aprofundamento de uma estratégia de classificação para podcasts na educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 391-411, set./dez. 2015a.
- FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Potenciais cooperativos do podcast escolar por uma perspectiva freinetiana. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1033-1056, out./dez. 2015b.
- LEITE, Welayne. Stuart. Soares.; RIBEIRO, Carlos. Augusto. do Nascimento. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, Colômbia, v. 5, n. 10, p. 173-187, 2012.
- PAULA, João Basílio Costa e. **Podcasts educativos: possibilidades, limitações e a visão de professores de ensino superior**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2010.
- PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010.
- SÁ, P.; PAIXÃO, F. Competências-chave para todos no séc. XXI: Orientações emergentes do contexto europeu. **Revista Interações**, Santarém – Portugal, v. 11, n. 39: NÚMERO ESPECIAL - XV Encontro Nacional de Educação em Ciências, p. 243-254, 2015.
- SOARES, Aline Bairos; BARIN, Cláudia. *Podcast*: potencialidades e desafios na prática educativa. **Revista Tecnologias na Educação**, Ano 8, n. 14, jul. 2016.
- TRINDADE, Rodrigo. Com gigantes por trás, 2019 é o novo "ano do podcast" no Brasil. **Site UOL**. São Paulo, 20 ago. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2019/08/20/2019-e-o-ano-dos-podcasts-no-brasil.htm>. Acesso em: 20 mai. 2025
- WORLD ECONOMIC FORUM. **New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology**. Cologny/Geneva Switzerland, mar. 2016.

TECNOLOGIAS INTEGRADAS À SALA DE AULA: NOTAS SOBRE AS MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Samira de Paula Silva Reis Diniz⁸
Francisco Bezerra dos Santos⁹

Resumo

Este estudo aborda a importância das mídias digitais na educação, explorando seus benefícios para educadores e alunos. A pesquisa destaca a integração dessas mídias no currículo escolar e universitário, enfatizando como enriquecem o ensino-aprendizagem, estimulam a motivação, facilitam a construção do conhecimento e promovem a interação. As tecnologias digitais também são cruciais para a inclusão de estudantes com deficiência, oferecendo conteúdos adaptados. No entanto, a pesquisa aponta desafios, como a capacitação de educadores e a infraestrutura escolar. Conclui-se que a adoção eficaz exige comprometimento coletivo da comunidade escolar, com formação contínua de professores e estratégias inovadoras. As mídias digitais devem ser vistas como elementos fundamentais para a transformação da prática educativa, promovendo um ensino mais inclusivo, criativo e alinhado ao século XXI.

Palavras-chave: Mídias Digitais, Pedagogia, Inclusão, Educação.

Abstract

This study addresses the importance of digital media in education, exploring its benefits for educators and students. The research highlights the integration of these media into school and university curricula, emphasizing how they enrich teaching and learning, stimulate motivation, facilitate knowledge construction, and promote interaction. Digital technologies are also crucial for the inclusion of students with disabilities, offering adapted content. However, the research points to challenges, such as the training of educators and school infrastructure. It is concluded that effective adoption requires collective commitment from the school community, with ongoing teacher training and innovative strategies. Digital media should be viewed as fundamental elements for transforming educational practice, promoting teaching that is more inclusive, creative, and aligned with the 21st century.

Keywords: Digital Media, Pedagogy, Inclusion, Education.

Introdução

A crescente presença das mídias digitais no cotidiano contemporâneo transforma não apenas a forma como nos comunicamos, mas também como aprendemos e ensinamos. No contexto educacional, essas ferramentas têm se mostrado cada vez mais relevantes, oferecendo novas oportunidades e desafios tanto para educadores quanto para alunos. A integração das mídias digitais no currículo escolar e universitário propõe uma reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma interação mais dinâmica e engajadora entre os participantes. Nesse sentido, a presente pesquisa se propõe a explorar os diferentes tipos de mídias digitais que podem ser incorporadas ao ambiente educacional, examinando suas aplicações práticas e os benefícios percebidos por educadores e estudantes.

⁸ Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura Pela Universidade da Amazônia-UNAMA.

⁹ Doutor em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná-UFPR.

Compreender as vantagens da utilização das mídias digitais na aprendizagem é fundamental para a formação de um ambiente educacional inclusivo e acessível. Além de proporcionar maior motivação e interesse nos conteúdos abordados, essas ferramentas podem facilitar a personalização do aprendizado, atendendo às necessidades específicas de cada aluno, incluindo aqueles com deficiência. Assim, o presente estudo busca investigar de que maneira a adoção das mídias digitais pode contribuir para uma educação mais inclusiva, permitindo que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado significativo.

A metodologia deste estudo é baseada em uma pesquisa bibliográfica que visa investigar a influência das mídias digitais na educação. Foram selecionados artigos acadêmicos, livros e documentos oficiais. A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa. A revisão da literatura abrangeu fontes coletadas no Google Acadêmico, sem período pré-definido, utilizando-se as palavras-chave “mídias digitais”, “pedagogia”, “educação”, “educação básica” e “inclusão” para varredura de estudos.

Ao longo deste trabalho, foi apresentada a fundamentação teórica que sustenta a utilização das mídias digitais na educação, discutindo-se as implicações da inclusão digital na formação de um ambiente escolar que valoriza a diversidade e a participação ativa de todos os estudantes. Este trabalho visa não apenas contribuir para a compreensão do papel das mídias digitais na educação, mas também promover reflexões que possam orientar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas no contexto educacional.

As mídias digitais e a transformação da educação

As instituições educacionais têm se dado conta da importância das tecnologias para o processo de aprendizagem no contexto atual. Negar a utilização constante dessas ferramentas no ensino do século XXI é ignorar a evolução que está profundamente ligada à essência humana. Apesar disso, muitas escolas e educadores ainda mantêm práticas pedagógicas arcaicas, mesmo quando têm acesso a laboratórios de informática equipados com tecnologias de ponta. Essa resistência ao novo impede uma compreensão adequada da relevância das inovações tecnológicas (Silva; Corrêa, 2014).

Os alunos frequentemente chegam às escolas com dispositivos móveis modernos e demonstram uma preferência por interagir em redes sociais durante as aulas, ao invés de se concentrarem nos conteúdos considerados essenciais para sua formação. Por sua vez, muitos educadores continuam a utilizar métodos tradicionais, como o quadro-negro e giz, perpetuando um modelo educacional ultrapassado que resulta em desempenho insatisfatório (Silva; Corrêa, 2014).

Desde a introdução do computador no ambiente educacional após a Segunda Guerra Mundial, sua utilidade como uma ferramenta valiosa para a construção do conhecimento tem sido reconhecida. Essa tecnologia se apresenta de forma dinâmica e prática, tornando-se mais atraente para os estudantes. Nesse sentido, é possível entender que, na contemporaneidade, os interesses da juventude estão interligados a diversas atividades, permitindo-lhes conectar-se a várias coisas ao mesmo tempo. Isso sugere que a inclusão das tecnologias no espaço escolar pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais envolvente, significativo para os alunos e dinâmico para os educadores (Zuin, 2010).

Silva *et al.* (2023) afirmam que a mídia digital é uma forma de mídia que utiliza a internet para distribuição e se constitui inteiramente de códigos numéricos ou dígitos. Diferente da mídia analógica, que requer dispositivos físicos para gravação e reprodução, a mídia digital possibilita a interação em tempo real do receptor. Segundo Silva *et al.* (2023), os principais exemplos de mídia digital são plataformas de comunicação online, como sites, blogs e redes sociais, abrangendo assim qualquer conteúdo ou meio de comunicação com base na internet.

O campo da educação tem evoluído constantemente, e com o surgimento das mídias digitais, esse progresso tem se intensificado. A integração das mídias digitais na educação tem transformado significativamente o modo como os alunos aprendem e como os professores ensinam, oferecendo novas oportunidades e também desafios. Esse tema tem sido amplamente explorado por pesquisadores e educadores (Silva *et al.*, 2023).

Para Moran (2000), a mídia digital, incluindo a televisão e a internet, pode ser incorporada ao processo educativo para facilitar a interpretação e a correlação de dados. Moran propõe o uso de vídeos e da internet em diferentes etapas do aprendizado, seja para introduzir novos conteúdos, ilustrar realidades distantes, simular situações complexas ou perigosas, ou até mesmo para avaliar o processo de ensino e a interação entre professor e aluno.

No contexto do Brasil, a inserção das mídias digitais na educação é influenciada por diversos fatores, sendo um deles o aumento da penetração da internet e dos dispositivos móveis na sociedade brasileira. Isso reforça a necessidade de escolas inovadoras e acolhedoras, que promovam o diálogo e a liberdade de expressão, criando ambientes físicos e digitais abertos e compartilhados entre gestores, professores, alunos e a comunidade externa. Essas escolas também incentivam a criatividade, o empreendedorismo e a experimentação, aceitando o erro como parte do processo de aprendizagem e superação (Moran, 2015).

Outro fator relevante é a política educacional brasileira, que destaca a importância da inclusão digital e da alfabetização midiática. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem impulsionado o uso das mídias digitais em sala de aula e a capacitação de professores para utilizá-las de maneira eficaz. Porém, esse processo também enfrenta desafios, como o desenvolvimento de competências digitais em alunos e professores, que precisam aprender a utilizar essas mídias para o aprendizado e a avaliar criticamente as informações disponíveis online. Além disso, a desigualdade no acesso a esses recursos digitais continua sendo um obstáculo. Apesar do aumento no acesso à internet e dispositivos móveis, há diferenças significativas entre grupos sociais e regiões do país (Brasil, 2018).

O uso de mídias digitais na educação tem mostrado ser uma ferramenta poderosa para aprimorar o processo de ensino. Mélo (2023, p. 01) ressalta que a sociedade do século XXI está em constante mudança, e a educação deve acompanhar essas transformações. A autora destaca que a aplicação das novas mídias na educação vai além do ensino tradicional, oferecendo uma ampla gama de conteúdos e permitindo a interação em tempo real. Silva *et al.* (2023) apontam que, além de beneficiar os alunos, as mídias digitais otimizam o trabalho dos professores, ampliando suas possibilidades de atuação e reduzindo o tempo de planejamento e execução de aulas. Dessa forma, as mídias digitais melhoram a qualidade da educação e preparam os alunos para a sociedade digital contemporânea. No entanto, é fundamental que tanto os professores quanto os alunos estejam devidamente capacitados para utilizá-las.

No panorama atual, as mídias digitais são diversificadas e desempenham um papel essencial na educação, especialmente na criação de conteúdos para a sala de aula. Elas proporcionam novas formas de ensinar e aprender, favorecendo a interação e colaboração entre alunos e professores, o que é cada vez mais relevante na sociedade conectada do século XXI (Silva *et al.*, 2023).

Benefícios do uso de mídias digitais na aprendizagem

A partir desse momento, o uso das TICs passou a ser considerado com maior frequência nas salas de aula. Surgiram questionamentos sobre a capacitação de educadores e gestores, ressaltando a necessidade de que esses letramentos sejam desenvolvidos no âmbito educacional. É essencial que educadores e alunos se familiarizem com os novos recursos digitais, de modo a permitir a informação, comunicação e expressão por meio de diferentes modalidades, como processamento de texto, internet, e-mail, chats, listas de discussão e blogs (Almeida; Silva, 2011).

A intenção era ressignificar essas ferramentas na relação entre professores e alunos, definindo diretrizes para sua aplicação efetiva. Além disso, a educação deve desempenhar um papel crucial no desenvolvimento da capacidade humana, agregando valor à economia e contribuindo para o patrimônio cultural, o discurso social e a saúde das comunidades. O acesso à educação de qualidade é fundamental para multiplicar essas contribuições e garantir que os benefícios do crescimento econômico sejam distribuídos de maneira equitativa (Silva; Corrêa, 2014).

Se a educação antes da revolução tecnológica já buscava enriquecer o conhecimento produzido em sala de aula, com a chegada das novas tecnologias, essa contribuição se torna ainda mais qualitativa. O crescimento não se limita apenas ao aspecto econômico de um país, mas também envolve o desenvolvimento participativo e crítico das capacidades humanas. É imprescindível que a escola, os gestores, os educadores e as famílias compreendam que as mudanças estão se intensificando e impactando diretamente a realidade atual, moldando novas formas de comunicação e interação, e despertando a curiosidade e a disposição para adotar novos hábitos (Almeida, 2010).

Diversos debates têm ocorrido sobre o papel do professor nos dias atuais. Este profissional é muitas vezes visto como um pai, mãe, psicólogo e assistente social, acumulando diversas responsabilidades. Essa expectativa pode levar à percepção de que a escola é a única fonte de saber, o que não corresponde à realidade. É necessário criticar o modelo educacional que impõe métodos sem fornecer os recursos adequados para sua implementação. Embora a teoria pareça promissora, a prática muitas vezes revela uma realidade distinta (Silva; Corrêa, 2014).

Observa-se uma pressão crescente para que os professores melhorem seu desempenho, especialmente no que diz respeito aos resultados de seus alunos em exames nacionais e internacionais. As críticas frequentemente direcionam a responsabilidade para os educadores, que são vistos como mal formados e pouco comprometidos com o desempenho de seus alunos. É vital envolver os educadores nessas discussões para que entendam a necessidade de se adaptarem às novas exigências educacionais que surgem com as transformações sociais, evitando que se tornem obsoletos (Silva *et al.*, 2013).

A inserção das tecnologias da informação e comunicação na escola deve ir além da simples inclusão digital. É necessário que esses recursos sejam apropriados como instrumentos que ampliam a capacidade humana de lidar com informações. Nesse cenário, a escola é desafiada a observar, reconhecer e contribuir para a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem, promovendo uma educação que esteja alinhada com as necessidades contemporâneas.

As mídias digitais e a inclusão de estudantes com deficiência na educação

Segundo Bonilla, Silva e Machado (2018), há várias décadas, o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência tem influenciado o desenvolvimento de políticas públicas no Brasil. Contudo, foi apenas em 2015 que o país promulgou uma legislação com foco específico na inclusão em diversas esferas.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), foi sancionada em 6 de julho de 2015 e entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016. No campo da inclusão escolar, a LBI reafirma o direito das pessoas com deficiência de acessar escolas regulares. Porém, a LBI não se limita à área da educação. Ela abrange também direitos que vão desde habilitação e reabilitação até o acesso à cultura, esporte, turismo e lazer. Outro aspecto relevante, no atual cenário de expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), é o fato de que a LBI aborda a questão da tecnologia assistiva, da acessibilidade e dos direitos à informação e comunicação.

De acordo com a legislação, os sistemas educacionais devem “[...] garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, Lei nº 13.146, 2015, art. 28), o que significa a necessidade de utilizar “[...] serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (Brasil, Lei nº 13.146, 2015, art. 28). As discussões sobre o uso das TIC nas salas de aula têm gerado debates em todo o país, visto que sua implementação é destacada não só como uma forma de melhorar a educação, mas também como um recurso essencial para aqueles que necessitam de suporte adicional no processo de aprendizagem (Bonilla, Silva e Machado, 2018).

Nesse sentido, a comunicação mais horizontal permite que estudantes e professores compartilhem suas ideias, culturas, referências e concepções de mundo, aprendendo uns com os outros e contribuindo para uma compreensão mais ampla, crítica e complexa da sociedade. Além disso, possibilita que professores e estudantes participem ou promovam movimentos ativistas sobre questões sociais e profissionais, influenciando o ambiente ao seu redor e a sociedade em geral (Pretto; Bonilla, 2014, p.22).

Para que isso seja efetivo, no entanto, é essencial que as TIC não sejam apenas utilizadas como ferramentas de apoio, mantendo a mesma lógica de transmissão de conhecimento que historicamente domina as escolas (Bonilla, Silva e Machado, 2018).

Conclusão

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia a relevância das mídias digitais no ambiente educacional contemporâneo, destacando suas diversas aplicações e os benefícios significativos que proporcionam tanto para educadores quanto para alunos. A integração dessas ferramentas no currículo escolar e universitário não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também promove uma educação mais inclusiva e acessível, capaz de atender às necessidades de um público diversificado.

Os diferentes tipos de mídias digitais, quando aplicados de maneira consciente e planejada, demonstram um potencial considerável para estimular a motivação dos alunos, facilitar a construção do conhecimento e favorecer a interação entre educadores e estudantes. Além disso, a inclusão de tecnologias digitais no processo educativo revela-se essencial para a promoção da equidade, permitindo que alunos com deficiência tenham acesso a métodos e conteúdos que favoreçam sua participação plena e ativa.

Porém, é fundamental que tanto educadores quanto instituições de ensino estejam cientes dos desafios que acompanham essa transformação. A capacitação dos professores, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e a infraestrutura adequada são aspectos cruciais para garantir que as mídias digitais sejam utilizadas de forma eficaz e realmente contribuam para uma educação de qualidade.

As mídias digitais representam uma oportunidade única para revolucionar a prática educativa, mas sua implementação exige um comprometimento coletivo. Ao se reconhecer a importância das novas tecnologias e ao se investir na formação contínua de educadores, é possível construir um ambiente educacional que valorize a inclusão, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI. Portanto, é imperativo que a comunidade educacional continue a explorar e a expandir o uso das mídias digitais, não apenas como ferramentas, mas como elementos fundamentais na construção de um futuro educacional mais justo e inovador.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o Compartilhar de significados. Em aberto, Brasília, c. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2010.
- ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. das G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 1, abril. 2011.
- BRASIL. Congresso Nacional. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da; MACHADO, Taiane Abreu. Tecnologias digitais e deficiência visual: a contribuição das TIC para a prática pedagógica no contexto da Lei Brasileira de Inclusão. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 412–425, 2018. DOI: 10.33361/RPQ.2018.v.6.n.12.236. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/236>. Acesso em: 26 set. 2024.
- MÉLO, Veneza Nascimento de Oliveira. Mídias na educação: impactos, contribuições e desafios no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 26, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/26/midias-na-educacao-impactos-contribuicoes-e-desafios-no-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: 20 set. 2025.

MORAN, José. **Principais diferenciais das escolas mais inovadoras**. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/diferenciais.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PRETTO, Nelson de Luca; BONILLA, Maria Helena. O Marco Civil da internet: desafios para a educação. *In: EPENN*, 22, 2014, Natal, RN. **Anais...** Natal, RN: ANPEd, 2014. p.1-27.

SILVA, Renildo Franco da; CORREA, Emilce Sena. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. **Educação & Linguagem**, v. 1, n. 1, p. 23-35, 2014.

SILVA, Jordana Romero; ESCOBAR, Cristiane Tonetto; SILVA, Cristiani Lopes; MEROTO, Monique Bolonha das Neves; NARCISO, Rodi. Integrando o futuro: a importância das mídias digitais na educação contemporânea. **Revista Amor Mundi**, [S. l.], v. 4, n. 11, p. 127–136, 2023.

WEINERT, Mariane Elisa; LIMA, Siumara Aparecida de; GRAVONSKI, Isabel Ribeiro; MOREIRA, Herivelto. O uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar das séries iniciais: panorama inicial. **R. B. E. C. T.**, v. 4, n. 3, set. – dez. 2011.

ZUIN, Antonio. A. S. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul. – set. 2010.

APRENDIZAGEM, EMOÇÃO E INSTITUIÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICAS EM PSICOPEDAGOGIA¹⁰

Mayara Ferreira de Farias¹¹

Maria Eduarda da Silva Barbosa¹²

Mayane Ferreira de Farias¹³

Resumo

O estudo em evidência analisa os fundamentos teóricos e práticos da Psicopedagogia, destacando sua atuação clínica e institucional na promoção de processos de aprendizagem significativos. O estudo aborda a relação entre cognição, emoção e desenvolvimento humano, ressaltando a complexidade do aprendizado e a necessidade de articulação entre aspectos cognitivos, afetivos, sociais e institucionais. Para tanto, utilizou-se a metodologia teórico-bibliográfica, baseada na revisão de literatura em obras clássicas e recentes da Psicopedagogia, Psicologia da Educação e Neurociência, permitindo uma compreensão crítica e integrada do objeto de estudo. O referencial teórico abordou a história e evolução da Psicopedagogia, teorias de aprendizagem cognitivo-comportamentais, construtivistas e sociointeracionistas, bem como a importância das emoções, motivação e avaliação psicopedagógica no planejamento de intervenções. Os resultados evidenciam que a atuação do psicopedagogo contribui para o enfrentamento de dificuldades de aprendizagem, promovendo inclusão, desenvolvimento integral e práticas educativas humanizadas. Conclui-se que a Psicopedagogia desempenha papel estratégico na construção de ambientes educacionais mais justos e eficazes, ao integrar conhecimento teórico e intervenção prática e ao considerar o sujeito em sua totalidade.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Aprendizagem. Emoção. Intervenção. Inclusão.

Abstract

The present study analyzes the theoretical and practical foundations of Psychopedagogy, highlighting its clinical and institutional roles in promoting meaningful learning processes. It addresses the relationship between cognition, emotion, and human development, emphasizing the complexity of learning and the need to integrate cognitive, affective, social, and institutional aspects. To this end, a theoretical-bibliographic methodology was adopted, based on a literature review of both classical and recent works in Psychopedagogy, Educational Psychology, and Neuroscience, allowing for a critical and integrated understanding of the object of study. The theoretical framework discusses the history and development of Psychopedagogy, cognitive-

¹⁰ Texto original que compõe a monografia apresentada à Faculdade Conexão como parte das exigências para a obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional de Mayara Ferreira de Farias

¹¹ Doutora, mestre e bacharel em Turismo [UFRN]. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira [FOCUS]. Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/NCCE [UFRN]. Especialista em Política de Promoção da Igualdade Racial - UNIAFRO [UFERSA]. Especialista em Gestão Pública Municipal [UFPB]. Especialista: em "Psicopedagogia Clínica e Institucional" e em "Libras" pela Faculdade Conexão. Graduada em Letras-Português [UNIÚNICA]. Graduada em Filosofia [ISEP]. Graduada em Letras-Espanhol [IFRN]. Graduada em Pedagogia [UNIÚNICA]. Graduada em Geografia [UNIÚNICA]. Graduada em Letras-Libras [UNIÚNICA]. Técnico em Guia de Turismo Regional [SENAC]. Técnico em Segurança do Trabalho [IFPB]. Técnico em Informática [IFRN]. E-mail: professora.mayara.farias@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/9575612347701759>.

¹² Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio (Natal/RN). Técnico em Eventos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte [IFRN]. Técnico em Hospedagem [SENAC-Natal/RN] E-mail: dudaasilva1310@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/0384983849542742>.

¹³ Especialista em Informática na Educação e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica [Faculdade FOCUS]. Pós-graduada em Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) [IFRN]. Licenciada em Computação e Informática pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido [UFERSA]. Graduada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci [UNIASSELVI]. Técnico em Informática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte [IFRN]. Professora de Informática na ECIT Jornalista José Itamar da Rocha Cândido - Cuité/PB. E-mail: mayanefarias@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/1541736464032538>.

behavioral, constructivist, and socio-interactionist learning theories, as well as the importance of emotions, motivation, and psychopedagogical assessment in planning interventions. The results indicate that the work of the psychopedagogue contributes to addressing learning difficulties, promoting inclusion, integral development, and humanized educational practices. It is concluded that Psychopedagogy plays a strategic role in the construction of more equitable and effective educational environments by integrating theoretical knowledge and practical intervention and by considering the individual as a whole.

Keywords: Psychopedagogy. Learning. Emotion. Intervention. Inclusion.

Um convite ao tema

A Psicopedagogia consolidou-se nas últimas décadas como um campo interdisciplinar que busca compreender e intervir nos processos de aprendizagem, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os fatores emocionais, sociais e institucionais que influenciam o desenvolvimento humano. Em um cenário marcado por constantes transformações educacionais, pela crescente demanda por práticas inclusivas e pela necessidade de articulação entre teoria e prática, a Psicopedagogia assume relevância acadêmica e social ao possibilitar uma análise crítica dos fenômenos que envolvem dificuldades e potencialidades na aprendizagem. De acordo com Bossa (2007), trata-se de uma área que nasce da confluência entre a Psicologia, a Pedagogia e outros saberes, configurando-se como espaço privilegiado de investigação, prevenção e intervenção nos problemas relacionados ao aprender.

A escolha da temática deste estudo fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem é um processo complexo e multifacetado, que ultrapassa a simples aquisição de conteúdos escolares e envolve dimensões subjetivas, sociais e culturais. Piaget (1976a) enfatiza que a construção do conhecimento ocorre em estágios e depende da interação entre sujeito e ambiente, enquanto Vygotsky (1991) destaca a importância das mediações sociais e culturais nesse processo. Sob essa perspectiva, a Psicopedagogia adquire importância ao buscar integrar concepções teóricas diversas, articulando o cognitivo e o emocional no acompanhamento de sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

É relevante considerar que o surgimento da Psicopedagogia reflete também uma resposta às mudanças sociais e educacionais das últimas décadas, especialmente no que diz respeito à inclusão escolar e à diversidade de estilos de aprendizagem. Autores como Mattos (2002) enfatizam que a Psicopedagogia emerge como um campo capaz de dialogar com diferentes áreas do conhecimento, oferecendo instrumentos teóricos e práticos para compreender e intervir em processos de aprendizagem que se apresentam em contextos heterogêneos. Dessa forma, a Psicopedagogia se consolida como uma área de mediação, capaz de articular demandas individuais, institucionais e sociais.

Nesta perspectiva, a problemática que orienta esta pesquisa pode ser assim formulada: de que modo a prática psicopedagógica, fundamentada teoricamente, pode contribuir para a compreensão e intervenção nos processos de aprendizagem, considerando suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais, tanto em contextos clínicos quanto institucionais? Essa questão remete à necessidade de compreender não apenas os processos internos do sujeito, mas também os condicionantes históricos, sociais e institucionais que impactam o aprender. Coll (2004) e Fernández (1990) ressaltam que a aprendizagem deve ser entendida como um fenômeno integral, no qual cognição e emoção se articulam de forma inseparável, o que justifica a relevância de um estudo que contemple essa complexidade.

O objetivo geral deste estudo é analisar os fundamentos teóricos e práticos da Psicopedagogia, com ênfase em sua atuação clínica e institucional, destacando a relação entre emoção, cognição e aprendizagem. Para tanto, delimitam-se como objetivos específicos: apresentar os marcos históricos e conceituais da Psicopedagogia; discutir as principais teorias de aprendizagem que subsidiam a prática psicopedagógica; analisar a influência das emoções e da motivação no processo de aprender; refletir sobre o papel do psicopedagogo no contexto institucional e clínico; examinar a importância da avaliação psicopedagógica e suas metodologias; e identificar os principais desafios e perspectivas da Psicopedagogia contemporânea.

A relevância deste estudo se evidencia em duas dimensões complementares. No campo acadêmico, contribui para a ampliação das reflexões teóricas sobre a Psicopedagogia, fortalecendo o debate interdisciplinar que envolve áreas como a Educação, a Psicologia, a Neurociência e as Ciências Sociais. No campo social, ao compreender a aprendizagem como fenômeno complexo, este estudo reforça a necessidade de práticas pedagógicas e psicopedagógicas que favoreçam a inclusão, a permanência escolar e o desenvolvimento integral dos sujeitos. Demo (2000) destaca que a educação precisa ir além da simples transmissão de conteúdos, devendo possibilitar a emancipação crítica e a participação ativa do estudante em seu processo de aprendizagem. Nessa direção, a Psicopedagogia apresenta-se como área que pode contribuir para a construção de ambientes mais inclusivos, justos e humanizados.

Outrossim, é importante reconhecer que a Psicopedagogia se beneficia de um arcabouço interdisciplinar que inclui contribuições da Neurociência, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia da Educação. Pesquisas contemporâneas têm demonstrado que os processos de aprendizagem são modulados por fatores neurobiológicos, emocionais e sociais, exigindo do psicopedagogo uma visão integrada e crítica (Sousa, 2015). Esse caráter interdisciplinar permite ao profissional analisar os problemas de aprendizagem não apenas sob a ótica escolar, mas considerando as múltiplas dimensões que influenciam o desenvolvimento humano.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão preventiva da Psicopedagogia, que não se limita à intervenção em situações de dificuldade, mas também busca promover condições favoráveis à aprendizagem desde os primeiros anos da escolarização. Segundo Parente (2009), a atuação preventiva envolve a identificação de sinais de alerta, o planejamento de estratégias educativas adequadas e o fortalecimento de competências cognitivas e emocionais, contribuindo para a redução de fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem a longo prazo.

Metodologicamente, a pesquisa desenvolvida possui caráter teórico-bibliográfico, fundamentada em revisão de literatura sobre a temática da Psicopedagogia. Conforme Gil (2010), a pesquisa bibliográfica permite sistematizar e analisar criticamente diferentes contribuições acadêmicas, possibilitando uma compreensão ampla e fundamentada do objeto de estudo. Para a construção desta pesquisa, foram utilizadas obras clássicas e recentes da área da Psicopedagogia, da Psicologia da Educação e de campos correlatos, permitindo uma reflexão crítica e integrada.

A organização do trabalho está estruturada de forma a garantir clareza e progressão lógica da exposição. O primeiro tópico apresenta os fundamentos da Psicopedagogia, discutindo

sua história, evolução, modalidades de atuação e papel social do psicopedagogo. O segundo tópico trata das principais teorias de aprendizagem, com destaque para as abordagens cognitivas, comportamentais, construtivistas e sociointeracionistas. O terceiro tópico aprofunda a relação entre emoção e aprendizagem, analisando os aspectos afetivos, motivacionais e as interações entre cognição e emoção. O quarto tópico situa a Psicopedagogia no contexto institucional, enfatizando as funções do psicopedagogo, as políticas educacionais e os desafios da inclusão escolar. O quinto tópico aborda a avaliação psicopedagógica, discutindo seus conceitos, objetivos, metodologias e relevância para o planejamento de intervenções. O sexto tópico explora estratégias de intervenção clínica e institucional, destacando metodologias de ação e a integração entre avaliação, intervenção e acompanhamento. O sétimo tópico discute os desafios e perspectivas da Psicopedagogia contemporânea, refletindo sobre barreiras, formação profissional e tendências futuras. Por fim, o oitavo tópico apresenta reflexões finais, sintetizando os fundamentos estudados, as contribuições da pesquisa e sugestões para estudos futuros.

Deste modo, este estudo busca oferecer uma análise abrangente, crítica e interdisciplinar sobre a Psicopedagogia, destacando sua relevância no enfrentamento dos desafios da aprendizagem contemporânea e sua contribuição para a construção de práticas educativas mais efetivas e inclusivas. Ao integrar referências clássicas e contemporâneas, busca-se não apenas mapear os fundamentos teóricos da Psicopedagogia, mas também refletir sobre sua aplicação prática em contextos diversificados, reafirmando seu papel como disciplina essencial para a educação do século XXI.

Fundamentos da psicopedagogia

História e evolução da Psicopedagogia

A Psicopedagogia, como campo interdisciplinar de conhecimento, surgiu a partir da necessidade de compreender os processos de aprendizagem de maneira integrada, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais e sociais. Seu surgimento remonta à década de 1960, quando profissionais da Psicologia e da Pedagogia começaram a articular saberes com o objetivo de compreender e intervir em dificuldades de aprendizagem em diferentes contextos escolares (Bossa, 2007). Esse movimento buscava superar abordagens fragmentadas, nas quais a análise do sujeito estava restrita à avaliação de desempenho escolar, sem considerar os fatores subjetivos, familiares e institucionais que influenciam o aprender.

Inicialmente, a Psicopedagogia se desenvolveu a partir da prática clínica, com foco em crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de linguagem. A atuação clínica buscava diagnosticar e propor estratégias de intervenção individualizadas, fundamentadas em avaliações que integravam aspectos cognitivos, emocionais e afetivos (Fernández, 1990). Contudo, ao longo do tempo, observou-se a necessidade de ampliar a atuação do psicopedagogo para o ambiente institucional, especialmente nas escolas, de modo a prevenir dificuldades e promover ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

A consolidação da Psicopedagogia como área acadêmica e profissional também está relacionada à crescente valorização das teorias do desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Piaget (1976b) contribuiu significativamente para a compreensão das etapas do desenvolvimento intelectual da criança, enquanto Vygotsky (1991) enfatizou a importância das interações sociais e culturais no processo de aprendizagem. Essas teorias forneceram fundamentos sólidos para a atuação do psicopedagogo, orientando tanto a avaliação quanto as estratégias de intervenção.

No contexto brasileiro, a Psicopedagogia começou a se estruturar formalmente nas décadas de 1980 e 1990, com a criação de cursos de especialização e a regulamentação das práticas profissionais. Bossa (2007) ressalta que o país acompanhou, de forma adaptada, os movimentos internacionais, em especial os europeus, nos quais a Psicopedagogia já se consolidava como área de estudo voltada para a integração entre educação e Psicologia. Além disso, autores como Mattos (2002) destacam que o avanço da Psicopedagogia no Brasil foi impulsionado pela necessidade de enfrentar as dificuldades de aprendizagem em contextos de desigualdade social, buscando promover inclusão e equidade no acesso ao conhecimento.

Com o tempo, a Psicopedagogia passou a contemplar duas dimensões principais: a clínica e a institucional. Na dimensão clínica, o foco permanece na avaliação individual e na intervenção personalizada, enquanto na dimensão institucional, o psicopedagogo atua como mediador de processos de aprendizagem dentro de escolas, instituições de educação e programas sociais, contribuindo para a prevenção de dificuldades e o desenvolvimento integral dos estudantes (Parente, 2009). Essa evolução demonstra a flexibilidade e a abrangência do campo, que se adapta às demandas contemporâneas, combinando teoria e prática de maneira integrada.

Outro aspecto relevante na história da Psicopedagogia refere-se à sua articulação com as políticas educacionais e com a inclusão escolar. À medida que a legislação brasileira passou a enfatizar a educação inclusiva e a valorização da diversidade, a atuação do psicopedagogo tornou-se ainda mais estratégica, fornecendo suporte técnico e metodológico para que professores e gestores escolares pudessem atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais (Demo, 2000).

Nesta linha de entendimento e debate, é pertinente destacar que a Psicopedagogia evoluiu de uma prática clínica restrita para um campo interdisciplinar robusto, que articula aspectos teóricos, metodológicos e institucionais. Sua história reflete a busca por compreender o aprendizado em sua complexidade, integrando fatores cognitivos, emocionais, sociais e culturais, consolidando-se como uma disciplina essencial para a educação contemporânea.

Psicopedagogia Clínica e Institucional: conceitos e diferenças

A Psicopedagogia se organiza, principalmente, em duas vertentes de atuação: a clínica e a institucional, cada uma com características próprias, mas complementares, voltadas à compreensão e intervenção nos processos de aprendizagem. A Psicopedagogia clínica concentra-se no atendimento individual, abordando diretamente as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo sujeito, seja criança, adolescente ou adulto. Nesse contexto, o psicopedagogo atua como mediador do processo de aprendizagem, diagnosticando e propondo estratégias que considerem aspectos cognitivos, emocionais e afetivos (Fernández,

1990). Trata-se de uma atuação que requer conhecimento profundo das teorias do desenvolvimento, das dificuldades de aprendizagem específicas e das metodologias de intervenção adequadas a cada caso.

Segundo Bossa (2007), a atuação clínica exige que o profissional desenvolva habilidades de observação e análise detalhada do comportamento do aprendiz, identificando possíveis obstáculos que interferem no processo educativo. A clínica psicopedagógica não se limita à aplicação de testes ou instrumentos de avaliação; envolve um acompanhamento contínuo, em que o psicopedagogo cria estratégias individualizadas e ajusta as intervenções de acordo com a evolução do sujeito. Nesse sentido, o aspecto relacional torna-se central, pois é por meio da interação mediada que o sujeito pode reconstruir suas aprendizagens e superar dificuldades.

Por outro lado, a Psicopedagogia institucional concentra-se no contexto coletivo e organizacional, ou seja, nas instituições educacionais e em outros espaços de aprendizagem, como ONGs e programas sociais. Nessa abordagem, o psicopedagogo atua de forma preventiva e estratégica, promovendo ações que impactem grupos e organizações, auxiliando professores, gestores e famílias na criação de condições adequadas para o aprendizado (Parente, 2009). Diferentemente da clínica, em que o foco é o indivíduo, a atuação institucional busca compreender as dinâmicas de grupo, os processos pedagógicos e as políticas educacionais que influenciam a aprendizagem, propondo ajustes que beneficiem o conjunto dos estudantes.

Coll (2004) destaca que a Psicopedagogia institucional também se caracteriza pelo trabalho em equipe, envolvendo professores, coordenadores e outros profissionais da educação. O psicopedagogo atua como consultor e mediador, apoiando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas, favorecendo o desenvolvimento de estratégias de ensino que considerem as diferentes formas de aprender. Dessa maneira, a abordagem institucional valoriza o papel da escola como espaço de prevenção, intervenção e promoção da aprendizagem, permitindo que dificuldades individuais sejam compreendidas à luz do contexto coletivo.

É relevante destacar que, apesar das diferenças entre clínica e institucional, ambas as vertentes se complementam. Enquanto a clínica foca na intervenção direta com o sujeito, a institucional oferece suporte ao contexto em que a aprendizagem ocorre, criando condições mais favoráveis para que os processos educativos sejam efetivos. Essa complementaridade evidencia a necessidade de uma visão integrada da Psicopedagogia, em que o profissional transita entre os níveis individual e coletivo, articulando avaliação, intervenção e acompanhamento (Mattos, 2002).

Outro aspecto relevante das diferenças entre clínica e institucional refere-se aos instrumentos e metodologias utilizados. Na clínica, predominam testes psicopedagógicos, entrevistas, observações e atividades específicas que permitem analisar o desempenho e as estratégias de aprendizagem do indivíduo (Fernández, 1990). Na abordagem institucional, os instrumentos incluem diagnósticos organizacionais, análise de práticas pedagógicas, observação de grupos e planejamento de ações coletivas, sempre com foco na prevenção de dificuldades e na promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Desta maneira, compreender as diferenças entre Psicopedagogia clínica e institucional é fundamental para que o profissional possa atuar de maneira efetiva, utilizando estratégias adequadas ao contexto e às necessidades dos sujeitos. A articulação entre essas duas vertentes permite que o psicopedagogo contribua tanto para a resolução de dificuldades individuais quanto para a melhoria do ambiente educacional, consolidando-se como agente de transformação no processo de aprendizagem.

Papel do psicopedagogo no contexto educacional e social

O psicopedagogo desempenha um papel estratégico no contexto educacional e social, atuando como mediador entre os processos de aprendizagem e as múltiplas dimensões que os influenciam, incluindo fatores cognitivos, emocionais, familiares e institucionais. Essa atuação exige uma compreensão ampla do desenvolvimento humano, bem como a capacidade de articular diferentes saberes, como Psicologia, Pedagogia, Neurociência e Sociologia da Educação, a fim de oferecer intervenções fundamentadas e contextualizadas (Bossa, 2007).

No âmbito escolar, o psicopedagogo contribui para a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, promovendo diagnósticos que considerem não apenas o desempenho acadêmico, mas também o perfil cognitivo, emocional e social do aluno. Fernández (1990) ressalta que essa atuação envolve a elaboração de estratégias individualizadas que possibilitem ao estudante superar obstáculos e desenvolver competências de forma autônoma. Além disso, o psicopedagogo atua como facilitador da comunicação entre professores, alunos e famílias, mediando conflitos, orientando práticas pedagógicas e promovendo a integração entre diferentes atores do processo educativo.

A dimensão social do trabalho psicopedagógico é igualmente relevante, pois amplia a compreensão da aprendizagem para além da sala de aula, considerando o impacto das condições socioeconômicas, culturais e familiares no desenvolvimento dos sujeitos. Segundo Demo (2000), a aprendizagem é influenciada por contextos históricos e sociais, o que implica que o psicopedagogo deve atuar de forma crítica, promovendo inclusão e equidade no acesso ao conhecimento. Dessa forma, sua intervenção não se limita à resolução de problemas individuais, mas também envolve a criação de condições que favoreçam a aprendizagem coletiva e o fortalecimento das instituições educacionais.

Além do dito supra, pode-se inferir que o psicopedagogo desempenha funções preventivas e consultivas, oferecendo suporte a professores e gestores na construção de práticas pedagógicas mais eficientes e inclusivas. Coll (2004) destaca que a atuação consultiva do psicopedagogo permite identificar obstáculos organizacionais e propor soluções que beneficiem o conjunto dos estudantes, contribuindo para a melhoria do ambiente escolar como um todo. Essa função envolve a análise de currículos, metodologias de ensino, relações de grupo e políticas institucionais, demonstrando que o psicopedagogo é um agente de transformação educacional e social.

A atuação do psicopedagogo também se estende para além das instituições de ensino, abrangendo espaços comunitários, programas sociais e instituições de apoio a crianças, adolescentes e adultos em situação de vulnerabilidade. Nesse contexto, o profissional atua na promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, auxiliando na construção de competências cognitivas, emocionais e sociais, e fortalecendo o protagonismo dos sujeitos na própria aprendizagem (Parente, 2009).

Destarte, o papel do psicopedagogo no contexto educacional e social é multifacetado, articulando funções clínicas, institucionais e comunitárias. Ao integrar avaliação, intervenção e acompanhamento, o psicopedagogo contribui para a melhoria da aprendizagem individual e coletiva, promovendo inclusão, equidade e desenvolvimento humano integral. A compreensão desse papel é essencial para a formação e prática profissional, reforçando a importância da Psicopedagogia como campo interdisciplinar comprometido com a transformação educativa e social.

Teorias da aprendizagem

Principais teorias cognitivas e comportamentais

As teorias da aprendizagem oferecem o arcabouço conceitual necessário para compreender como os indivíduos constroem conhecimento, internalizam informações e desenvolvem habilidades ao longo da vida. Entre essas teorias, destacam-se as abordagens cognitivas e comportamentais, que, apesar de diferentes em seus pressupostos, fornecem fundamentos importantes para a prática psicopedagógica. Enquanto as teorias comportamentais enfatizam a observação de comportamentos e a relação estímulo-resposta, as teorias cognitivas focalizam os processos mentais internos, como atenção, memória, percepção e resolução de problemas (Schunk, 2012; Skinner, 1953).

O behaviorismo, representado por autores como B. F. Skinner (1953) e John Watson (1913), postula que a aprendizagem ocorre principalmente por meio do condicionamento, em que comportamentos são adquiridos, reforçados ou modificados a partir de estímulos e consequências. Skinner desenvolveu a teoria do condicionamento operante, na qual reforços positivos ou negativos moldam a aprendizagem e o comportamento do indivíduo. No contexto educacional, essa perspectiva oferece instrumentos para intervenções que utilizam recompensas e ajustes de comportamento para promover aquisição de habilidades e redução de erros, sendo frequentemente aplicada na Psicopedagogia clínica para estruturar programas de reforço e motivação.

Em uma outra perspectiva, as teorias cognitivas enfatizam os processos internos do sujeito, considerando que a aprendizagem envolve a organização do conhecimento, a elaboração de significados e a construção ativa de estratégias para resolver problemas. Piaget (1976a) contribuiu significativamente ao demonstrar que a aprendizagem ocorre em estágios de desenvolvimento cognitivo, nos quais o sujeito constrói conceitos por meio da interação com o ambiente. A teoria de Piaget fornece subsídios para que o psicopedagogo compreenda a capacidade de assimilação e acomodação das crianças em diferentes idades, permitindo a elaboração de intervenções pedagógicas compatíveis com o nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

Além de Piaget, autores como Ausubel (2003) e Bruner (1966) ampliam a compreensão sobre como os indivíduos processam e estruturam o conhecimento. Ausubel destaca a importância do aprendizado significativo, enfatizando que a aprendizagem é mais efetiva quando novas informações são integradas aos conhecimentos prévios do sujeito, favorecendo retenção e compreensão profunda. Já Bruner propõe a ideia de aprendizagem por descoberta, em que o aprendiz é ativo na construção de conhecimento, explorando hipóteses, resolvendo

problemas e relacionando informações, o que contribui para o desenvolvimento de autonomia cognitiva.

A Psicopedagogia, ao articular essas abordagens cognitivas e comportamentais, amplia o leque de estratégias para intervenção. Schunk (2012) reforça que o profissional deve considerar tantos fatores externos (reforços, ambiente) quanto internos (estratégias cognitivas, motivação) para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem. No contexto clínico, isso significa criar atividades estruturadas, ao mesmo tempo que se promovem experiências que estimulem a reflexão, o raciocínio e a construção de significados. Já no contexto institucional, implica orientar professores e gestores sobre metodologias que combinem reforço comportamental com estratégias cognitivas que potencializem o aprendizado coletivo.

Adicionalmente, autores contemporâneos como Woolfolk (2016) e Moran (2015) contribuem para o debate ao integrar fatores cognitivos, motivacionais e sociais no processo de aprendizagem. Woolfolk enfatiza que a aprendizagem é influenciada pelo contexto social e pela interação com pares e professores, reforçando a importância de estratégias pedagógicas diferenciadas. Moran acrescenta que a tecnologia educacional e as práticas mediadas por recursos digitais oferecem novas possibilidades para aplicar conceitos cognitivos e comportamentais de maneira interativa e significativa. Essa diversidade de perspectivas permite ao psicopedagogo construir intervenções fundamentadas em múltiplos referenciais teóricos, capazes de atender à complexidade do processo de aprendizagem.

Neste contexto, a compreensão das principais teorias cognitivas e comportamentais oferece base teórica sólida para a prática psicopedagógica, permitindo que o profissional analise o desenvolvimento do aprendiz, identifique dificuldades e planeje intervenções eficazes, tanto em contextos clínicos quanto institucionais. A articulação entre comportamento observável e processos cognitivos internos constitui um diferencial da Psicopedagogia, que busca integrar teoria e prática em prol do aprendizado significativo e do desenvolvimento integral do sujeito.

Abordagens construtivistas e sociointeracionistas

As abordagens construtivistas e sociointeracionistas representam perspectivas fundamentais para compreender a aprendizagem como um processo ativo, dinâmico e mediado socialmente. Diferentemente das teorias comportamentais, que enfocam o estímulo e a resposta, essas abordagens valorizam a participação do sujeito na construção do conhecimento e a influência das interações sociais no desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1991; Bruner, 1966). Elas fornecem subsídios teóricos essenciais para a Psicopedagogia, permitindo que o profissional articule práticas educativas que promovam autonomia, significados pessoais e engajamento na aprendizagem.

O construtivismo, baseado nas ideias de Piaget (1976b), propõe que o indivíduo constrói seu conhecimento a partir de suas experiências, interagindo com o ambiente e reorganizando suas estruturas cognitivas. A aprendizagem, segundo essa perspectiva, não é um simples processo de absorção de informações, mas um processo de construção ativa, em que o sujeito internaliza conceitos e resolve problemas com base em sua experiência prévia. Ausubel (2003) complementa essa visão ao destacar a importância do aprendizado significativo, que ocorre quando novos conteúdos são integrados aos conhecimentos já existentes, favorecendo a compreensão profunda e duradoura.

O sociointeracionismo, por sua vez, enfatiza que a aprendizagem é mediada socialmente. Vygotsky (1991) apresenta conceitos centrais como a “zona de desenvolvimento proximal”, que corresponde à distância entre o que o sujeito consegue realizar sozinho e o que pode realizar com a ajuda de um parceiro mais experiente. Essa perspectiva evidencia o papel crucial do professor, tutor ou psicopedagogo como mediador do processo de aprendizagem, oferecendo suporte, estratégias e instrumentos que possibilitem ao aprendiz alcançar níveis mais avançados de desenvolvimento cognitivo e social. Além disso, Rogoff (2003) amplia essa compreensão ao analisar como o aprendizado ocorre em contextos culturais e comunitários, ressaltando a influência do ambiente e das práticas sociais no desenvolvimento do indivíduo.

Bruner (1966) reforça que a aprendizagem é mais efetiva quando o sujeito é incentivado a descobrir, explorar e construir conhecimento por si mesmo, utilizando experiências concretas como base para abstrações progressivas. A aplicação dessa abordagem na Psicopedagogia permite desenvolver intervenções que estimulem a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, ao mesmo tempo em que se considera a singularidade de cada aprendiz. Moran (2015) observa que, em contextos contemporâneos, a utilização de tecnologias educacionais pode potencializar essas abordagens, permitindo experiências interativas que integram o construtivismo e o sociointeracionismo de forma prática e inovadora.

A Psicopedagogia, ao adotar essas perspectivas, fortalece a compreensão do processo de aprendizagem como uma experiência integral, que envolve cognição, emoção e interação social. Woolfolk (2016) destaca que intervenções baseadas no construtivismo e no sociointeracionismo favorecem não apenas o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também o fortalecimento de habilidades socioemocionais, essenciais para a adaptação e o sucesso escolar. Assim, o psicopedagogo não atua apenas na resolução de dificuldades de aprendizagem, mas também na promoção de um ambiente educativo que estimule a participação ativa, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

As abordagens construtivistas e sociointeracionistas ampliam, então, o leque de estratégias do psicopedagogo, permitindo integrar práticas individualizadas e coletivas, mediando processos de aprendizagem de forma crítica e contextualizada. A combinação dessas teorias fornece subsídios para a elaboração de intervenções pedagógicas e psicopedagógicas que valorizem a experiência do aprendiz, promovam significado e favoreçam o desenvolvimento integral, articulando teoria e prática de forma consistente.

Relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano

A compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano é central para a Psicopedagogia, uma vez que os processos de aquisição de conhecimento estão intrinsecamente ligados às fases do desenvolvimento cognitivo, emocional e social do indivíduo. Essa perspectiva reconhece que o aprender não ocorre isoladamente, mas é influenciado por fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais, que interagem de maneira dinâmica ao longo da vida (Vygotsky, 1991; Piaget, 1976a). Do mesmo modo, o psicopedagogo precisa considerar o desenvolvimento global do sujeito ao planejar intervenções e estratégias de ensino.

Piaget (1976a) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo segue estágios estruturais, nos quais a capacidade de compreender conceitos complexos e realizar operações lógicas evolui gradualmente. A aprendizagem, portanto, deve respeitar o nível de desenvolvimento do indivíduo, proporcionando experiências compatíveis com suas capacidades cognitivas. Ausubel

(2003) complementa essa visão ao destacar que a aprendizagem significativa depende da integração de novos conteúdos com conhecimentos prévios, reforçando a importância de considerar o histórico de desenvolvimento do sujeito para favorecer a construção de sentido e retenção duradoura.

Por sua vez, Vygotsky (1991) reforça que o desenvolvimento humano é mediado socialmente, ocorrendo por meio das interações com outros sujeitos e com o ambiente cultural. Conceitos como a “zona de desenvolvimento proximal” evidenciam que a aprendizagem pode antecipar e potencializar o desenvolvimento, desde que o sujeito receba mediação adequada de professores, colegas ou psicopedagogos. Rogoff (2003) amplia essa perspectiva ao abordar como práticas culturais e contextos comunitários moldam o desenvolvimento, destacando que a aprendizagem deve ser analisada considerando o ambiente social, as expectativas culturais e os recursos disponíveis.

A Psicopedagogia integra ainda contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, Neurociência e Psicologia Educacional, permitindo uma abordagem holística do aprendiz. Woolfolk (2016) ressalta que o desenvolvimento humano envolve não apenas a aquisição de habilidades cognitivas, mas também a consolidação de competências socioemocionais, como autocontrole, motivação e resiliência. Moran (2015) acrescenta que o uso de tecnologias e recursos pedagógicos inovadores pode favorecer experiências de aprendizagem que respeitem o ritmo e estilo de cada aprendiz, promovendo engajamento e construção ativa de conhecimento.

Outro aspecto relevante é a interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento emocional. Coll (2004) enfatiza que o processo de aprendizagem não se limita à dimensão cognitiva; emoções, autoestima, motivação e relações interpessoais influenciam significativamente o sucesso escolar. Nesse sentido, o psicopedagogo deve observar sinais de ansiedade, desmotivação ou dificuldades emocionais que possam comprometer o aprendiz, integrando estratégias que contemplem tanto o desenvolvimento cognitivo quanto socioemocional do indivíduo.

Portanto, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano evidencia a necessidade de uma atuação psicopedagógica contextualizada e interdisciplinar, capaz de articular teoria e prática, compreender o sujeito em sua totalidade e propor intervenções que promovam não apenas o aprendiz, mas o desenvolvimento integral. A Psicopedagogia, ao considerar essa relação complexa, contribui para a construção de práticas educativas mais efetivas, inclusivas e humanizadas, respeitando as singularidades de cada indivíduo e as demandas do contexto social e cultural.

Emoção e aprendizagem

O papel das emoções no processo de aprendizagem

As emoções desempenham um papel central no processo de aprendizagem, influenciando não apenas a motivação e o engajamento do aprendiz, mas também a forma como informações são percebidas, processadas e retidas. Estudos em Psicologia da Educação e Neurociência demonstram que experiências afetivas positivas favorecem a atenção, a memória e a construção de significados, enquanto emoções negativas, como ansiedade ou frustração, podem comprometer o desempenho cognitivo e dificultar a aquisição de novos conhecimentos.

(Damasio, 1994; Pekrun, 2006). Dessa forma, compreender o impacto das emoções no aprendizado é essencial para a atuação psicopedagógica, tanto em contextos clínicos quanto institucionais.

A Psicopedagogia reconhece que o aprendizado não é um processo puramente racional, mas sim um fenômeno integral, no qual cognição e emoção estão interligadas. Segundo Coll (2004), as emoções influenciam a percepção de desafios, a disposição para enfrentar tarefas e a capacidade de refletir sobre problemas, destacando a necessidade de estratégias que promovam segurança emocional e autoconfiança. Além disso, Vygotsky (1991) ressalta que a mediação social também tem implicações emocionais, pois o suporte de professores, tutores ou pares contribui para a regulação afetiva e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

O papel das emoções na aprendizagem também está diretamente relacionado à motivação. Pekrun (2006) destaca que emoções como interesse, curiosidade e prazer estão fortemente associadas ao engajamento acadêmico e à persistência diante de dificuldades. Por outro lado, sentimentos de medo, frustração ou desmotivação podem gerar bloqueios, levando a dificuldades de aprendizagem e à evasão escolar. A Psicopedagogia, ao identificar essas dimensões emocionais, pode intervir de forma preventiva, criando estratégias que estimulem atitudes positivas frente ao aprendizado e promovam resiliência diante de desafios.

Damasio (1994) acrescenta que a regulação emocional não apenas influencia o desempenho cognitivo, mas também a tomada de decisões e a capacidade de planejamento, aspectos fundamentais para o sucesso acadêmico. Nesse sentido, o psicopedagogo deve desenvolver intervenções que integrem técnicas de autorregulação emocional, manejo de ansiedade e fortalecimento da autoestima, permitindo ao sujeito enfrentar tarefas complexas com maior segurança e eficácia. Demo (2000) complementa essa perspectiva ao enfatizar que ambientes educativos que valorizam o bem-estar emocional e a participação ativa contribuem para a emancipação crítica e o desenvolvimento integral do aprendiz.

Para além disso, autores contemporâneos como Sousa (2011) e Moraes (2017) evidenciam que a integração entre cognição e emoção é mediada por fatores contextuais e culturais, reforçando a importância de uma abordagem psicopedagógica que considere o sujeito em seu contexto social. As interações com colegas, familiares e professores moldam não apenas o conhecimento adquirido, mas também as atitudes, expectativas e estratégias emocionais que os indivíduos desenvolvem para aprender. A Psicopedagogia, ao reconhecer essas inter-relações, pode atuar de forma holística, promovendo aprendizagem significativa e desenvolvimento socioemocional concomitante.

Neste viés de entendimento, compreender o papel das emoções no processo de aprendizagem é essencial para a prática psicopedagógica, permitindo a elaboração de intervenções integradas, que articulem aspectos cognitivos e afetivos, favorecendo o desenvolvimento integral do sujeito e criando condições para um aprendizado mais efetivo, motivador e inclusivo.

Aspectos afetivos e motivacionais na educação

A motivação e os aspectos afetivos constituem elementos centrais no processo de aprendizagem, influenciando a forma como o indivíduo se engaja, persiste e se apropria dos conteúdos escolares. Segundo Pintrich (2003), a motivação envolve crenças, metas e

expectativas que direcionam a ação do sujeito, determinando o esforço investido e a persistência diante de desafios. Nesse sentido, compreender os fatores afetivos e motivacionais é fundamental para que o psicopedagogo elabore intervenções que promovam o interesse, a autoestima e o envolvimento ativo dos aprendizes.

O papel da motivação na aprendizagem é estreitamente vinculado às emoções. Pekrun (2006) destaca que emoções positivas, como prazer, curiosidade e interesse, aumentam a atenção, a memorização e a capacidade de resolução de problemas, enquanto emoções negativas, como ansiedade e frustração, podem gerar bloqueios cognitivos e reduzir o desempenho escolar. Assim, o psicopedagogo deve estar atento aos sinais afetivos do aprendiz, identificando barreiras emocionais e promovendo estratégias que favoreçam o engajamento e a regulação emocional.

Bandura (1997) contribui com a perspectiva da autoeficácia, afirmando que a crença do indivíduo em sua capacidade de realizar tarefas influencia diretamente seu desempenho e sua motivação. Indivíduos que desenvolvem alta autoeficácia tendem a enfrentar desafios com maior confiança, persistir diante de dificuldades e buscar soluções criativas. Na prática psicopedagógica, isso significa trabalhar a percepção do aprendiz sobre suas competências, fortalecendo a autonomia, a resiliência e a capacidade de superar obstáculos.

Além da autoeficácia, a teoria da motivação humana de Deci e Ryan (2000), conhecida como Teoria da Autodeterminação, enfatiza a importância da motivação intrínseca, que surge da satisfação das necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. Essa abordagem reforça a ideia de que ambientes educativos que promovem liberdade de escolha, desafios adequados e interação social positiva favorecem aprendizagens mais profundas e duradouras. A Psicopedagogia, ao incorporar esses princípios, contribui para a criação de experiências educativas que valorizem a participação ativa do sujeito e o desenvolvimento integral.

Outro aspecto relevante é a influência do contexto social e cultural na motivação e no engajamento do aprendiz. Vygotsky (1991) enfatiza que a mediação social não apenas orienta a aprendizagem, mas também modela atitudes motivacionais e emocionais, fortalecendo competências cognitivas e socioemocionais. Moran (2015) complementa essa perspectiva, destacando que a utilização de tecnologias educacionais e práticas interativas pode aumentar o interesse, estimular a curiosidade e favorecer a construção ativa do conhecimento.

Desta feita, compreender os aspectos afetivos e motivacionais na educação permite ao psicopedagogo desenvolver intervenções integradas, que considerem a complexidade do aprendiz, promovam engajamento e aprendizagem significativa e contribuam para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Ao articular motivação, emoções e mediação social, a Psicopedagogia fortalece sua atuação na promoção de ambientes educativos inclusivos, estimulantes e humanizados.

Interações entre cognição e emoção na aprendizagem

A aprendizagem é um processo complexo que envolve a integração entre cognição e emoção, dimensões que se influenciam mutuamente e determinam o sucesso ou fracasso escolar. Estudos em Psicologia Cognitiva e Neurociência evidenciam que emoções modulam a atenção, a memória, a tomada de decisões e a resolução de problemas, enquanto processos

cognitivos estruturam, organizam e dão significado às experiências afetivas (Damasio, 1994; Immordino-Yang & Damasio, 2007). Dessa maneira, a Psicopedagogia deve considerar a interação entre esses dois aspectos para planejar intervenções mais eficazes e holísticas.

Damasio (1994) explica que as emoções são fundamentais para a aprendizagem, pois atuam como filtros que determinam quais informações são processadas e retidas pelo cérebro. Experiências emocionais positivas facilitam a codificação de informações, estimulam a curiosidade e favorecem a motivação intrínseca, enquanto emoções negativas podem gerar bloqueios, desinteresse ou resistência ao aprendizado. Nesse sentido, o psicopedagogo deve desenvolver estratégias que promovam segurança emocional e experiências afetivas enriquecedoras, alinhando-as às necessidades cognitivas do aprendiz.

Immordino-Yang e Damasio (2007) destacam que a aprendizagem efetiva depende da integração entre redes cognitivas e emocionais no cérebro. Essa interação evidencia que o conhecimento não é processado isoladamente da experiência afetiva; ao contrário, sentimentos e pensamentos estão profundamente interligados. Para a Psicopedagogia, isso significa que intervenções centradas apenas em aspectos cognitivos ou apenas em aspectos emocionais podem ser insuficientes, sendo necessária uma abordagem integrativa que considere o sujeito em sua totalidade.

Além disso, Coll (2004) e Woolfolk (2016) apontam que a articulação entre cognição e emoção influencia diretamente a capacidade de autorregulação, planejamento e resolução de problemas. Um aluno que aprende a identificar e gerir suas emoções consegue manter atenção, organizar estratégias de estudo e perseverar diante de dificuldades, aumentando significativamente seu desempenho acadêmico. A Psicopedagogia, ao integrar essas dimensões, atua não apenas na correção de defasagens cognitivas, mas também na promoção de habilidades socioemocionais essenciais para o desenvolvimento integral.

Autoras contemporâneas como Sousa (2011) e Moraes (2017) reforçam que o contexto social e cultural também influencia as interações entre cognição e emoção. Ambientes educativos que favorecem a colaboração, a empatia e a expressão afetiva estimulam aprendizagens mais profundas e significativas, enquanto ambientes adversos podem gerar ansiedade e desmotivação. A atuação psicopedagógica, portanto, deve considerar não apenas os processos internos do aprendiz, mas também as condições externas, criando estratégias de mediação que integrem dimensões cognitivas e emocionais.

A compreensão das interações entre cognição e emoção permite, por conseguinte, que a Psicopedagogia planeje intervenções mais completas, capazes de promover aprendizagem significativa, autorregulação, motivação e desenvolvimento socioemocional. Essa integração reforça o caráter interdisciplinar da área, articulando contribuições da Psicologia, Educação, Neurociência e Sociologia, e evidencia a necessidade de práticas educativas inclusivas, personalizadas e humanizadas, que respeitem a complexidade de cada sujeito e do processo de aprender.

A psicopedagogia no contexto institucional

Funções do psicopedagogo na escola e em instituições

O psicopedagogo, inserido no contexto institucional, desempenha funções estratégicas que vão além da intervenção clínica individual, atuando como agente de mediação, orientação e promoção de ambientes educativos saudáveis e inclusivos. Sua atuação abrange tanto a prevenção quanto a intervenção, englobando avaliação de processos de aprendizagem, diagnóstico de dificuldades, orientação a educadores, colaboração com famílias e desenvolvimento de estratégias institucionais para favorecer a aprendizagem de todos os sujeitos (Bossa, 2007; Coll, 2004).

No contexto escolar, o psicopedagogo cumpre papel de consultor junto aos professores, auxiliando na adaptação de metodologias pedagógicas e na organização de atividades que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Fernández (1990) destaca que essa função envolve a análise do currículo, a mediação de conflitos e o desenvolvimento de programas que promovam habilidades cognitivas e socioemocionais. Além disso, o profissional atua como articulador entre diferentes atores da comunidade escolar, criando pontes entre professores, alunos, famílias e gestores, de modo a integrar esforços na promoção de um aprendizado significativo.

As funções institucionais do psicopedagogo também incluem a implementação de programas preventivos, voltados para a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e para a promoção de competências socioemocionais. Segundo Demo (2000), a prevenção é uma dimensão essencial da Psicopedagogia, pois permite reduzir a incidência de fracasso escolar e contribuir para a inclusão efetiva de todos os estudantes. Nesse sentido, o psicopedagogo desenvolve atividades que estimulam habilidades de autorregulação, motivação, autoestima e relacionamento interpessoal, fortalecendo a capacidade do aluno de enfrentar desafios acadêmicos e sociais.

Além do dito supra, pode-se acrescentar que o psicopedagogo desempenha papel analítico e estratégico junto à gestão institucional, contribuindo para a elaboração de políticas internas que promovam a equidade, a diversidade e a qualidade da aprendizagem. Woolfolk (2016) enfatiza que a atuação consultiva do psicopedagogo permite identificar barreiras organizacionais e propor soluções pedagógicas que beneficiem a aprendizagem coletiva. Isso inclui a avaliação de recursos didáticos, estratégias de ensino, métodos de avaliação e programas de apoio, promovendo ajustes que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.

Outro aspecto relevante da atuação institucional refere-se ao trabalho com famílias e comunidades. Parente (2009) destaca que a Psicopedagogia institucional envolve orientação aos responsáveis, promovendo compreensão das dificuldades e potencialidades do aprendiz, fortalecendo vínculos e criando condições para a continuidade do aprendizado fora do ambiente escolar. Essa função amplia o impacto das intervenções, integrando dimensões cognitivas, emocionais e sociais e consolidando a aprendizagem como processo compartilhado entre escola, família e comunidade.

Assim sendo, as funções do psicopedagogo no contexto institucional articulam avaliação, intervenção, prevenção e consultoria, reafirmando seu papel como agente de transformação educacional. Ao integrar práticas clínicas e institucionais, o profissional contribui para a construção de ambientes educativos inclusivos, estimulantes e humanizados, fortalecendo a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os sujeitos (Bossa, 2007; Coll, 2004; Demo, 2000).

Políticas educacionais e inclusão escolar

A inclusão escolar constitui um dos principais desafios e objetivos da educação contemporânea, exigindo políticas educacionais que assegurem igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e acesso a uma aprendizagem de qualidade para todos os estudantes. A Psicopedagogia institucional desempenha papel estratégico nesse contexto, apoiando a implementação de políticas públicas, programas e práticas pedagógicas que promovam a inclusão e reduzam barreiras à aprendizagem (Demo, 2000; Bossa, 2007).

A legislação brasileira tem avançado significativamente nesse sentido, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que garantem direitos à educação inclusiva e à proteção integral dos estudantes. Além disso, políticas internacionais, como os princípios da UNESCO para educação inclusiva (UNESCO, 2009), reforçam a necessidade de escolas e instituições adaptarem currículos, metodologias e recursos pedagógicos para atender a diversidade de necessidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos.

Segundo Coll (2004) e Woolfolk (2016), a efetividade da inclusão depende não apenas de normas e regulamentações, mas da atuação articulada de profissionais da educação, psicopedagogos e gestores, que devem identificar barreiras físicas, cognitivas, culturais e emocionais que possam comprometer o aprendizado. A Psicopedagogia institucional contribui ao propor adaptações curriculares, estratégias diferenciadas de ensino, programas de tutoria e atividades que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais ou contextuais.

A inclusão escolar também envolve aspectos socioemocionais, uma vez que sentimentos de pertencimento, autoestima e motivação estão diretamente relacionados ao desempenho acadêmico e à permanência escolar. Fernandes e Fernandes (2012) destacam que práticas inclusivas bem-sucedidas consideram a diversidade como oportunidade de aprendizagem coletiva, promovendo ambientes educativos que valorizem a cooperação, a empatia e a interação social positiva. Nesse sentido, o psicopedagogo atua na mediação de conflitos, orientação de professores e acompanhamento dos alunos, fortalecendo competências cognitivas e socioemocionais em contextos inclusivos.

Além do mais, a Psicopedagogia contribui para a formação continuada de professores e equipes escolares, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a implementação de políticas de inclusão. Moran (2015) enfatiza que a integração de tecnologias digitais e recursos pedagógicos inovadores potencializa a inclusão, permitindo experiências adaptadas às necessidades individuais e promovendo maior autonomia e engajamento do aprendiz. Essa articulação entre política, prática pedagógica e mediação psicopedagógica consolida a inclusão como um processo integral e contínuo, que vai além do cumprimento de normas legais e visa a efetiva participação de todos os alunos no processo educativo.

A atuação psicopedagógica no contexto das políticas educacionais e da inclusão escolar envolve, portanto, planejamento, orientação, intervenção e acompanhamento, articulando dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Essa abordagem contribui para a construção de escolas mais justas, inclusivas e humanizadas, promovendo aprendizagens significativas e desenvolvimento integral dos estudantes, em consonância com os princípios legais, sociais e pedagógicos contemporâneos (Demo, 2000; Bossa, 2007; Coll, 2004).

Desafios e oportunidades no trabalho institucional

A atuação do psicopedagogo em instituições educacionais apresenta uma série de desafios, mas também oferece oportunidades significativas para a promoção de aprendizagens inclusivas e do desenvolvimento integral dos sujeitos. Entre os principais desafios destacam-se a heterogeneidade do corpo discente, a diversidade de necessidades cognitivas e socioemocionais, limitações de recursos, resistência a mudanças por parte da equipe escolar e lacunas na formação continuada de profissionais (Coll, 2004; Demo, 2000). Esses fatores exigem do psicopedagogo uma postura flexível, crítica e colaborativa, capaz de mediar processos complexos e articular intervenções adequadas ao contexto institucional.

Um dos desafios centrais é a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e a implementação de estratégias preventivas. Bossa (2007) enfatiza que, em muitas instituições, a atuação psicopedagógica é ainda limitada à intervenção em casos já estabelecidos, quando as dificuldades se manifestam de forma mais evidente. Nesse sentido, há oportunidade de ampliar a atuação preventiva, por meio de programas de orientação pedagógica, oficinas socioemocionais, monitoramento contínuo e colaboração com professores e famílias, promovendo um acompanhamento mais integral e proativo.

A diversidade de alunos, que inclui diferenças cognitivas, culturais, sociais e emocionais, também representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para a prática psicopedagógica. Woolfolk (2016) ressalta que compreender a singularidade de cada estudante e adaptar estratégias de ensino e aprendizagem é essencial para que o processo educativo seja inclusivo e eficaz. A Psicopedagogia institucional pode, portanto, potencializar o desenvolvimento de competências socioemocionais, motivacionais e cognitivas, integrando teoria e prática e promovendo aprendizagem significativa.

Outro desafio está relacionado à articulação com a equipe escolar e a gestão institucional. Fernandes e Fernandes (2012) apontam que a resistência de professores e gestores a mudanças nas práticas pedagógicas pode limitar a efetividade das intervenções psicopedagógicas. Por outro lado, essa realidade oferece oportunidades de atuação consultiva e formativa, fortalecendo a capacitação docente, o planejamento coletivo e a construção de políticas institucionais que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. A Psicopedagogia, nesse contexto, atua como mediadora, facilitando a comunicação entre profissionais, alunos e famílias, e promovendo práticas educativas mais colaborativas e contextualizadas.

A inovação e a integração de tecnologias educacionais representam oportunidades significativas. Moran (2015) enfatiza que recursos digitais e metodologias interativas podem ampliar o alcance das intervenções psicopedagógicas, proporcionando experiências personalizadas, estimulantes e adaptadas às necessidades de cada estudante. Assim, a

Psicopedagogia institucional não se limita à intervenção corretiva, mas pode fomentar estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem, fortalecendo o engajamento e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Apesar dos desafios impostos pelo contexto institucional, a atuação psicopedagógica oferece oportunidades únicas de transformação educacional. Ao integrar avaliação, intervenção, prevenção, formação docente e inovação, o psicopedagogo contribui para a construção de instituições mais inclusivas, justas e humanizadas, fortalecendo aprendizagens significativas e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos (Bossa, 2007; Coll, 2004; Demo, 2000).

Avaliação psicopedagógica

Conceitos, objetivos e importância da avaliação

A avaliação psicopedagógica constitui um dos pilares da atuação do psicopedagogo, sendo um processo sistemático e contínuo que visa compreender os fatores cognitivos, emocionais e sociais que influenciam a aprendizagem. De acordo com Bossa (2007), a avaliação não se limita à identificação de dificuldades, mas busca mapear potencialidades, orientar intervenções e subsidiar decisões pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral do sujeito. Essa perspectiva destaca o caráter preventivo e propositivo da avaliação psicopedagógica, diferindo de abordagens meramente diagnósticas ou corretivas.

Segundo Coll (2004), a avaliação psicopedagógica deve ser entendida como um processo complexo, no qual se articulam informações provenientes de múltiplas fontes: observações, entrevistas, testes, análises de desempenho escolar e relatos de professores e familiares. Essa multiplicidade de dados permite uma compreensão mais completa do aprendiz, considerando não apenas seus conhecimentos e habilidades, mas também aspectos afetivos, motivacionais e contextuais que influenciam o aprendizado. Woolfolk (2016) reforça que uma avaliação bem conduzida contribui para a personalização do ensino e para a promoção de práticas educativas inclusivas, orientadas pelas necessidades reais dos alunos.

Os objetivos da avaliação psicopedagógica incluem a identificação de dificuldades de aprendizagem, a detecção de potenciais talentos, o acompanhamento do progresso acadêmico e socioemocional, e a elaboração de estratégias de intervenção adaptadas às características individuais do aprendiz (Fernández, 1990; Demo, 2000). Ao compreender os processos subjacentes ao aprender, o psicopedagogo pode planejar intervenções que considerem a interação entre fatores cognitivos, afetivos e ambientais, promovendo um desenvolvimento equilibrado e sustentável.

Para além disso, a avaliação psicopedagógica desempenha função estratégica no contexto institucional, orientando políticas de ensino, práticas pedagógicas e programas de inclusão escolar. Bossa (2007) destaca que o psicopedagogo atua como mediador entre o aluno, professores, famílias e gestores, utilizando os resultados da avaliação para propor ajustes no currículo, metodologias de ensino e recursos pedagógicos. Essa abordagem fortalece a articulação entre teoria e prática, permitindo que a avaliação seja um instrumento de transformação educativa e não apenas um registro de dificuldades.

A relevância da avaliação psicopedagógica reside, neste contexto, em sua capacidade de fornecer subsídios para ações preventivas e corretivas, alinhando a intervenção às necessidades do aprendiz e promovendo aprendizagens significativas. Woolfolk (2016) e Coll (2004) enfatizam que a avaliação deve ser contínua, integrada ao processo educativo e sensível às dimensões cognitivas, emocionais e sociais do sujeito, consolidando a Psicopedagogia como uma área que articula conhecimento teórico e prática aplicada, com vistas ao desenvolvimento integral e inclusivo do aluno.

Instrumentos e metodologias de avaliação teórica

A avaliação psicopedagógica depende de instrumentos e metodologias capazes de captar de forma ampla as dimensões cognitivas, afetivas, motivacionais e contextuais do aprendiz. Segundo Bossa (2007), a utilização de múltiplos instrumentos permite que o psicopedagogo compreenda não apenas o desempenho acadêmico, mas também as estratégias de aprendizagem, hábitos de estudo, processos de resolução de problemas e aspectos emocionais que influenciam o aprender. Essa abordagem multidimensional possibilita uma análise crítica e integrada do sujeito, essencial para intervenções eficazes.

Entre os instrumentos mais utilizados destacam-se observações sistemáticas, entrevistas semiestruturadas, testes psicopedagógicos, questionários e análise de materiais escolares. Coll (2004) reforça que a observação direta permite registrar comportamentos espontâneos em diferentes contextos, oferecendo informações sobre motivação, atenção, interação social e estratégias de aprendizagem. Já as entrevistas com alunos, professores e familiares possibilitam compreender percepções, expectativas e dificuldades, contribuindo para uma visão mais holística do processo educativo.

Os testes psicopedagógicos são outro recurso importante, utilizados para avaliar habilidades cognitivas, níveis de desenvolvimento, processos de leitura, escrita e matemática, além de capacidades de memória, atenção e raciocínio lógico. Woolfolk (2016) destaca que esses instrumentos devem ser aplicados de forma ética e contextualizada, respeitando as particularidades do aprendiz e interpretando os resultados em conjunto com outras fontes de informação. Nesse sentido, a avaliação não se limita à aplicação de testes, mas à análise integrada de dados, considerando as dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

Em acréscimo ao que foi supramencionado, enfatiza-se que metodologias qualitativas, como estudos de caso e registros narrativos, complementam a avaliação psicopedagógica ao permitir a análise do percurso de aprendizagem do indivíduo ao longo do tempo (Demo, 2000; Fernandes & Fernandes, 2012). Essa abordagem possibilita compreender não apenas os déficits, mas também as potencialidades, estratégias de superação e recursos internos do aprendiz, subsidiando intervenções personalizadas e eficazes. Moran (2015) destaca ainda que o uso de tecnologias educacionais, como softwares de aprendizagem e plataformas digitais, pode ampliar a coleta de dados e oferecer novos recursos para avaliação formativa, promovendo feedback contínuo e adaptado às necessidades de cada estudante.

A seleção e aplicação de instrumentos e metodologias na avaliação psicopedagógica devem, portanto, considerar a diversidade de dimensões do aprendizado, integrando recursos qualitativos e quantitativos, análises contextuais e observações diretas. Essa abordagem permite não apenas identificar dificuldades, mas também planejar intervenções adequadas, promover estratégias preventivas e contribuir para o desenvolvimento integral do aprendiz,

consolidando o papel da Psicopedagogia como área interdisciplinar e articuladora entre teoria e prática (Bossa, 2007; Coll, 2004; Woolfolk, 2016).

Interpretação dos resultados e planejamento de intervenções

A interpretação dos resultados da avaliação psicopedagógica constitui etapa fundamental para a construção de intervenções eficazes, pois permite transformar dados coletados em informações significativas sobre o processo de aprendizagem do indivíduo. Segundo Bossa (2007), a análise dos resultados deve ser realizada de forma integrada, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e contextuais, de modo a compreender não apenas as dificuldades, mas também as potencialidades do aprendiz. Essa interpretação crítica orienta a tomada de decisões e fundamenta a elaboração de estratégias personalizadas de intervenção.

Coll (2004) enfatiza que a interpretação dos resultados exige a articulação entre teoria e prática, permitindo ao psicopedagogo compreender os fatores que influenciam o desempenho do aluno e identificar barreiras ao aprendizado. Aspectos como motivação, autorregulação, estratégias de estudo, condições socioemocionais e ambiente escolar devem ser analisados em conjunto, pois sua interação determina o sucesso ou o insucesso no processo educativo. Woolfolk (2016) reforça que uma avaliação contextualizada possibilita o planejamento de intervenções mais precisas, ajustadas às necessidades individuais e coletivas do grupo escolar.

O planejamento de intervenções psicopedagógicas baseia-se nos resultados interpretados e visa promover o desenvolvimento integral do aprendiz. Fernández (1990) destaca que essas intervenções podem assumir diferentes formas: orientação individual, mediação em grupos, aconselhamento a professores, adaptação de materiais pedagógicos, elaboração de estratégias preventivas e programas de inclusão. A escolha da abordagem adequada depende das características do aprendiz, do contexto institucional e dos objetivos de aprendizagem, sendo essencial que o psicopedagogo utilize métodos que articulem cognição e emoção de forma equilibrada.

Demo (2000) e Fernandes & Fernandes (2012) ressaltam que o planejamento deve ser flexível, contínuo e participativo, envolvendo não apenas o psicopedagogo, mas também professores, gestores e familiares. Essa abordagem colaborativa fortalece a eficácia das intervenções, pois garante que as ações propostas estejam alinhadas às práticas pedagógicas, às políticas institucionais e às necessidades socioemocionais do aprendiz. Moran (2015) acrescenta que a incorporação de tecnologias digitais e recursos interativos pode potencializar a intervenção, proporcionando experiências diferenciadas, estimulantes e adaptadas às demandas de cada estudante.

A interpretação adequada dos resultados e o planejamento de intervenções também permitem monitorar o progresso do aprendiz ao longo do tempo, promovendo ajustes contínuos nas estratégias adotadas. Bossa (2007) reforça que a avaliação deve ser um processo dinâmico, no qual o feedback constante alimenta o planejamento, fortalece a autonomia do aluno e contribui para a construção de aprendizagens significativas. Dessa forma, a Psicopedagogia atua de maneira preventiva, corretiva e promotora do desenvolvimento integral, consolidando sua relevância no contexto educacional e social.

Intervenção clínica e institucional

Estratégias de intervenção em contextos clínicos

A intervenção psicopedagógica em contextos clínicos constitui uma dimensão central da prática profissional, voltada para a identificação, compreensão e superação de dificuldades de aprendizagem individuais. Segundo Bossa (2007), a atuação clínica permite um acompanhamento detalhado do sujeito, considerando suas especificidades cognitivas, emocionais e sociais, e promove o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a autonomia e o progresso acadêmico. A prática clínica não se limita à correção de déficits, mas busca compreender a singularidade de cada aprendiz e apoiar seu potencial de desenvolvimento integral.

Coll (2004) destaca que a intervenção clínica requer diagnóstico detalhado, planejamento de atividades individualizadas e acompanhamento contínuo, de modo a avaliar a eficácia das estratégias aplicadas. Entre as técnicas utilizadas estão sessões de atendimento individual, mediação de dificuldades cognitivas, atividades lúdicas para desenvolvimento de funções executivas, jogos pedagógicos, exercícios de memória, atenção e raciocínio, além de dinâmicas que promovam autorregulação emocional. Woolfolk (2016) reforça que a integração de elementos afetivos e motivacionais é essencial para que o processo clínico seja eficaz, pois o engajamento emocional do aprendiz influencia diretamente a aquisição e consolidação do conhecimento.

Além do mais, a prática clínica deve articular diferentes teorias da aprendizagem e abordagens terapêuticas, promovendo intervenções diversificadas e adaptadas ao perfil do sujeito. Piaget (1976b) enfatiza a importância do respeito ao estágio de desenvolvimento cognitivo, enquanto Vygotsky (1991) destaca o papel da mediação e da interação social na construção do conhecimento. Essas perspectivas teóricas fornecem subsídios para que o psicopedagogo desenvolva atividades que conciliem cognição, emoção e contexto social, fortalecendo o aprendizado significativo e a autonomia do estudante.

A escuta qualificada e a relação de confiança entre psicopedagogo e aprendiz também são fundamentais na intervenção clínica. Segundo Fernández (1990), o vínculo terapêutico possibilita a identificação de bloqueios emocionais, dificuldades de autoestima e aspectos motivacionais que impactam a aprendizagem. A construção de um ambiente seguro e acolhedor favorece a expressão das necessidades do sujeito e a adoção de estratégias de superação, promovendo avanços consistentes no desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Por fim, a utilização de recursos tecnológicos e metodologias inovadoras amplia o alcance da intervenção clínica. Moran (2015) destaca que softwares educativos, plataformas digitais interativas e jogos pedagógicos podem ser incorporados ao processo clínico, permitindo experiências personalizadas, estimulantes e adaptadas às demandas individuais do aprendiz. Dessa forma, a intervenção clínica na Psicopedagogia integra diagnóstico, planejamento, execução e avaliação contínua, garantindo práticas educativas eficazes, inclusivas e humanizadas (Bossa, 2007; Coll, 2004; Woolfolk, 2016).

Abordagens institucionais e metodologias de ação

A intervenção psicopedagógica em contextos institucionais exige abordagens estruturadas e metodologias de ação capazes de atender à diversidade de alunos, docentes e demandas organizacionais. Diferentemente da prática clínica, que foca o indivíduo, a atuação institucional envolve planejamento estratégico, articulação com equipes pedagógicas e implementação de programas voltados ao desenvolvimento coletivo e à inclusão escolar (Bossa, 2007; Coll, 2004). A Psicopedagogia institucional, assim, busca promover um ambiente educativo mais eficiente, colaborativo e sensível às necessidades cognitivas e socioemocionais dos alunos.

Entre as metodologias mais utilizadas destacam-se a observação sistemática de turmas, a análise de desempenho coletivo, a mediação entre professores e estudantes, a organização de workshops e oficinas de formação docente, além de programas de orientação familiar (Fernández, 1990; Woolfolk, 2016). Essas estratégias permitem identificar barreiras institucionais, planejar ações preventivas e corretivas, e fornecer suporte contínuo para a melhoria da aprendizagem. Moran (2015) acrescenta que a integração de tecnologias educacionais, como plataformas digitais e softwares interativos, facilita o acompanhamento institucional e oferece recursos inovadores para personalizar e dinamizar a intervenção.

A Psicopedagogia institucional também envolve a implementação de políticas internas de inclusão e equidade. Fernandes e Fernandes (2012) destacam que o psicopedagogo deve colaborar na elaboração de normas e estratégias que promovam o respeito à diversidade, a participação ativa dos estudantes e o fortalecimento das competências socioemocionais. Isso inclui a adaptação de currículos, a reorganização de metodologias de ensino e a construção de programas de tutoria e acompanhamento, visando atender de forma diferenciada alunos com necessidades específicas ou dificuldades de aprendizagem.

Outro aspecto essencial refere-se à orientação e formação continuada de professores e equipes escolares. Segundo Demo (2000), a atuação do psicopedagogo como consultor e formador contribui para a melhoria das práticas pedagógicas, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e promovendo mudanças sustentáveis na instituição. Essa atuação permite que docentes compreendam melhor as especificidades cognitivas e emocionais dos alunos, adotem estratégias de ensino diferenciadas e desenvolvam maior sensibilidade para a inclusão e o acompanhamento individualizado.

Portanto, as abordagens institucionais e metodologias de ação na Psicopedagogia consolidam-se como instrumentos fundamentais para transformar a prática educativa. Ao integrar avaliação, planejamento, intervenção, formação docente e uso de tecnologias, o psicopedagogo institucional atua como agente de mediação, prevenção e promoção do desenvolvimento integral, contribuindo para escolas mais inclusivas, colaborativas e humanizadas (Bossa, 2007; Coll, 2004; Fernandes & Fernandes, 2012).

A integração entre avaliação, intervenção e acompanhamento

A integração entre avaliação, intervenção e acompanhamento constitui um dos princípios centrais da Psicopedagogia, assegurando que todas as ações sejam fundamentadas em informações precisas e conduzam a resultados significativos no desenvolvimento do aprendiz. Segundo Leite (2013), a avaliação psicopedagógica não é um fim em si mesma, mas

um ponto de partida para o planejamento de intervenções contextualizadas e o acompanhamento sistemático dos progressos do estudante. Essa abordagem articulada garante que cada etapa do processo contribua para a compreensão global do sujeito e para a efetividade das ações aplicadas.

A atuação integrada permite que o psicopedagogo estabeleça um ciclo contínuo de análise e intervenção. Como observa Pasquali (2010), os dados coletados por meio de avaliações diagnósticas e formativas devem orientar a seleção de estratégias de intervenção adequadas, ao mesmo tempo em que possibilitam ajustes ao longo do processo. Esse acompanhamento constante garante que as intervenções respondam às necessidades emergentes do aprendiz e que os resultados sejam monitorados de maneira objetiva e crítica.

No contexto clínico, essa integração possibilita a personalização das atividades, considerando aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais. Silva e Souza (2015) destacam que o acompanhamento regular permite identificar mudanças sutis no desempenho do aluno, avaliar a eficácia das estratégias aplicadas e intervir de forma preventiva sempre que novas dificuldades surgem. O processo torna-se, assim, dinâmico e adaptativo, promovendo não apenas a superação de desafios, mas também o fortalecimento das competências do aprendiz.

No contexto institucional, a integração entre avaliação, intervenção e acompanhamento se manifesta na articulação entre psicopedagogo, professores, gestores e famílias. Fernandes (2018) enfatiza que essa articulação fortalece a co-responsabilidade educativa e garante que a intervenção transcenda o plano individual, promovendo mudanças estruturais e pedagógicas na instituição. Além disso, permite que os resultados da avaliação embasem decisões sobre políticas de inclusão, adaptações curriculares e práticas pedagógicas inovadoras.

A integração dessas dimensões consolida, então, a Psicopedagogia como área interdisciplinar, articulando teoria e prática em um ciclo contínuo de análise, ação e reflexão. Segundo Basso e Rigoni (2016), essa abordagem sistêmica garante que o trabalho do psicopedagogo não se restrinja à identificação de problemas, mas contribua para o desenvolvimento integral do aprendiz, fortalecendo sua autonomia, motivação e capacidade de aprender de forma significativa. Dessa forma, a prática psicopedagógica se apresenta como um processo dinâmico, estratégico e profundamente orientado para resultados, capaz de transformar experiências de aprendizagem em contextos clínicos e institucionais.

Desafios e perspectivas na psicopedagogia

Barreiras na prática clínica e institucional

A prática psicopedagógica, tanto em contextos clínicos quanto institucionais, enfrenta diversas barreiras que podem comprometer a eficácia das intervenções e limitar o desenvolvimento integral do aprendiz. Segundo Lima e Almeida (2017), entre os principais obstáculos destacam-se a escassez de recursos humanos e materiais, a sobrecarga de trabalho dos profissionais, a resistência de professores e gestores a mudanças e a falta de integração entre as áreas de Psicopedagogia, Psicologia e Pedagogia. Essas barreiras evidenciam a necessidade de estratégias planejadas e articulação interprofissional para superar limitações e promover práticas educativas mais eficazes.

No âmbito clínico, as barreiras frequentemente envolvem aspectos emocionais e comportamentais dos aprendizes, que podem apresentar baixa motivação, ansiedade, dificuldades de atenção ou traumas associados ao contexto escolar (Basso & Rigoni, 2016). Esses fatores exigem que o psicopedagogo adote técnicas individualizadas, flexíveis e acolhedoras, integrando recursos psicopedagógicos, terapêuticos e pedagógicos para favorecer a superação das dificuldades. Além disso, a diversidade cultural e social dos alunos impõe desafios adicionais, requerendo sensibilidade e adaptação constante das práticas (Fernandes, 2018).

Nas instituições escolares, barreiras organizacionais e estruturais são particularmente relevantes. Segundo Oliveira e Souza (2019), a falta de políticas institucionais claras sobre inclusão, a resistência a mudanças pedagógicas, a limitação de horários e espaços para atuação psicopedagógica e a ausência de formação continuada adequada dos professores dificultam a implementação de ações efetivas. Essas barreiras evidenciam a importância do psicopedagogo atuar como agente de mediação, facilitando a comunicação entre gestores, professores, alunos e famílias, e promovendo a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e colaborativo.

Outro desafio refere-se à articulação entre avaliação e intervenção. Segundo Leite (2013), muitas vezes, os resultados da avaliação não são plenamente utilizados para orientar práticas pedagógicas, seja por desconhecimento, seja por limitações institucionais. Essa lacuna compromete a eficácia das ações psicopedagógicas e limita o alcance dos benefícios para o aprendiz. A Psicopedagogia, portanto, precisa avançar em estratégias que integrem avaliação, planejamento e acompanhamento de maneira contínua e adaptativa.

Para além disso, essas barreiras, embora desafiadoras, representam oportunidades de reflexão, inovação e fortalecimento da atuação psicopedagógica. A superação dessas dificuldades depende da articulação de políticas educacionais, formação continuada de profissionais, implementação de recursos pedagógicos adequados e integração interdisciplinar, consolidando a Psicopedagogia como área estratégica para o enfrentamento das complexidades contemporâneas da aprendizagem (Lima & Almeida, 2017; Oliveira & Souza, 2019; Fernandes, 2018).

Formação continuada e desenvolvimento profissional

A formação continuada e o desenvolvimento profissional constituem elementos estratégicos para o fortalecimento da Psicopedagogia, garantindo que os profissionais estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da aprendizagem e atuar de forma efetiva em contextos clínicos e institucionais. Segundo Souza e Rodrigues (2018), a atualização constante permite que o psicopedagogo incorpore novas abordagens teóricas, metodologias inovadoras e tecnologias educacionais, aprimorando a qualidade das intervenções e promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

A formação continuada também contribui para a construção de uma postura reflexiva e crítica do profissional. Basso e Rigoni (2016) destacam que o psicopedagogo deve ser capaz de analisar suas práticas, identificar limitações e ajustar estratégias de acordo com as necessidades dos alunos e as demandas institucionais. Essa reflexão crítica fortalece a autonomia profissional e permite uma atuação mais ética, fundamentada e integrada à realidade educacional e social.

Outro aspecto relevante da formação continuada é o desenvolvimento de competências socioemocionais. Segundo Goulart (2017), o psicopedagogo precisa aprimorar habilidades de comunicação, empatia, escuta ativa e mediação de conflitos, essenciais para a interação com alunos, famílias, professores e gestores. O fortalecimento dessas competências permite uma abordagem mais humanizada e colaborativa, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, respeitosos e estimulantes.

A participação em cursos de atualização, seminários, workshops e grupos de estudo possibilita a troca de experiências entre profissionais, ampliando a compreensão sobre diferentes contextos institucionais e práticas clínicas. Fernandes (2018) ressalta que essa interação entre pares fortalece redes de apoio profissional, estimula a inovação e contribui para a disseminação de estratégias exitosas, beneficiando tanto os profissionais quanto os aprendizes atendidos.

O investimento em formação continuada é decisivo para enfrentar os desafios estruturais e pedagógicos da Psicopedagogia. Souza e Rodrigues (2018) enfatizam que profissionais capacitados estão mais preparados para integrar avaliação, intervenção e acompanhamento, lidar com diversidade de perfis de aprendizagem e implementar práticas preventivas e inclusivas. Dessa forma, a formação continuada não apenas aprimora habilidades técnicas, mas também promove o desenvolvimento integral do psicopedagogo, consolidando sua atuação como agente de transformação educacional e social.

Tendências futuras e inovação em Psicopedagogia

A Psicopedagogia contemporânea encontra-se em constante transformação, refletindo avanços teóricos, metodológicos e tecnológicos que ampliam as possibilidades de intervenção e fortalecem a prática profissional. Segundo Moran (2015), a incorporação de tecnologias digitais, como softwares educativos, plataformas interativas e ambientes virtuais de aprendizagem, tem se consolidado como tendência significativa, permitindo personalização, monitoramento contínuo e estímulo de competências cognitivas e socioemocionais dos aprendizes. A inovação tecnológica, portanto, representa um instrumento estratégico para potencializar os resultados das intervenções psicopedagógicas.

Outra tendência emergente está relacionada à articulação interdisciplinar e à integração de saberes. Leite (2013) enfatiza que a Psicopedagogia tende a se consolidar cada vez mais como campo que articula Psicologia, Pedagogia, Neurociência e Ciências Sociais, favorecendo análises mais completas e intervenções mais efetivas. Essa perspectiva amplia o alcance das práticas, permitindo compreender o processo de aprendizagem de forma holística, considerando fatores cognitivos, afetivos, sociais e culturais de maneira integrada.

A personalização do ensino e a educação inclusiva também aparecem como diretrizes centrais na inovação psicopedagógica. Conforme Fernandes (2018), o foco na adaptação de currículos, na diversificação de estratégias pedagógicas e no acompanhamento individualizado fortalece a aprendizagem significativa, promove equidade e amplia a participação ativa dos estudantes. A Psicopedagogia do futuro deve priorizar intervenções que conciliem inovação, inclusão e desenvolvimento integral, respeitando a singularidade de cada aprendiz e a diversidade do contexto escolar.

O fortalecimento de práticas baseadas em evidências científicas tem se mostrado tendência crescente. Segundo Pasquali (2010), a análise sistemática de dados, aliada à avaliação contínua, permite que as decisões pedagógicas e psicopedagógicas sejam fundamentadas em resultados empíricos, garantindo maior efetividade e confiabilidade das intervenções. Essa orientação para práticas baseadas em evidências favorece a construção de políticas educacionais mais consistentes, a implementação de programas preventivos e a melhoria contínua das práticas institucionais e clínicas.

A Psicopedagogia tende, pois, a se consolidar como campo estratégico para a inovação educacional, articulando tecnologia, interdisciplinaridade, inclusão e práticas baseadas em evidências. A perspectiva futura envolve profissionais capacitados para atuar de forma reflexiva, ética e inovadora, capazes de enfrentar desafios complexos e promover aprendizagens significativas e inclusivas em diferentes contextos (Moran, 2015; Leite, 2013; Fernandes, 2018; Pasquali, 2010).

Reflexões, sugestões e contribuições

Síntese dos principais fundamentos teóricos estudados

Ao longo desta pesquisa, foram analisados os fundamentos teóricos da Psicopedagogia, evidenciando sua complexidade e relevância para compreender os processos de aprendizagem em diferentes contextos. A Psicopedagogia consolida-se como área interdisciplinar que articula conhecimentos da Psicologia, Pedagogia, Neurociência e Ciências Sociais, possibilitando intervenções fundamentadas na compreensão integral do sujeito (Bossa, 2007; Coll, 2004). O estudo teórico abordou a história, evolução e modalidades de atuação da Psicopedagogia, destacando as práticas clínicas e institucionais como estratégias complementares de promoção do aprendizado.

As principais teorias da aprendizagem analisadas, incluindo abordagens cognitivas, comportamentais, construtivistas e sociointeracionistas, evidenciam que o processo de aprender é multifacetado e depende da interação entre sujeito, ambiente e mediações sociais (Piaget, 1976b; Vygotsky, 1991; Woolfolk, 2016). A integração dessas perspectivas permite ao psicopedagogo compreender não apenas os aspectos cognitivos, mas também emocionais e motivacionais que influenciam a aquisição de conhecimentos, favorecendo intervenções mais efetivas e contextualizadas.

O estudo aprofundado sobre emoção e aprendizagem reforçou a ideia de que os aspectos afetivos desempenham papel central na construção do conhecimento. Coll (2004) e Fernández (1990) ressaltam que cognição e emoção se articulam de forma inseparável, de modo que intervenções psicopedagógicas bem-sucedidas devem contemplar o desenvolvimento socioemocional do aprendiz, promovendo ambientes educativos que integrem suporte emocional, motivação e desafios cognitivos adequados.

No âmbito institucional, os tópicos dedicados à atuação psicopedagógica evidenciaram a importância da avaliação, planejamento e intervenção articulados de forma contínua e sistemática. A Psicopedagogia institucional surge como campo estratégico para promover inclusão, equidade e melhoria das práticas pedagógicas, apoiando professores, gestores e famílias no enfrentamento das barreiras organizacionais e sociais (Fernandes, 2018; Lima & Almeida, 2017). O acompanhamento sistemático, aliado à formação continuada de profissionais,

reforça a eficácia das ações psicopedagógicas e consolida a atuação do psicopedagogo como agente transformador.

A análise das tendências futuras e inovações demonstra que a Psicopedagogia está em constante evolução, incorporando tecnologias digitais, práticas baseadas em evidências e estratégias interdisciplinares, fortalecendo sua relevância no cenário educacional contemporâneo (Moran, 2015; Leite, 2013; Pasquali, 2010). Essa síntese evidencia que a Psicopedagogia não se limita à intervenção pontual, mas articula teoria, prática, avaliação e acompanhamento, consolidando-se como área essencial para a compreensão e promoção de aprendizagens significativas, inclusivas e humanizadas.

Contribuições da pesquisa para prática psicopedagógica

A pesquisa desenvolvida ao longo deste estudo oferece contribuições significativas para a prática psicopedagógica, tanto em contextos clínicos quanto institucionais. Um dos principais aportes reside na consolidação de uma visão integradora do processo de aprendizagem, na qual aspectos cognitivos, emocionais, sociais e institucionais são considerados de forma articulada. Bossa (2007) enfatiza que compreender o sujeito em sua totalidade permite intervenções mais precisas, capazes de atender às necessidades individuais sem desconsiderar o contexto em que ele está inserido.

No âmbito clínico, a pesquisa reforça a importância do planejamento personalizado de atividades e estratégias de intervenção, baseadas em diagnósticos detalhados e observações sistemáticas. Conforme Fernández (1990), a Psicopedagogia clínica se fortalece quando o profissional consegue analisar o histórico de aprendizagem, identificar fatores que influenciam o desempenho e propor abordagens adaptadas às especificidades do aluno. O estudo desenvolvido contribui para a ampliação do repertório de técnicas e instrumentos disponíveis, oferecendo orientações sobre como integrar avaliação, acompanhamento e estratégias de intervenção de forma contínua e eficaz.

No contexto institucional, a pesquisa evidencia a relevância da Psicopedagogia como mediadora de processos pedagógicos e organizacionais. Fernandes (2018) destaca que a atuação psicopedagógica pode favorecer a inclusão escolar, a melhoria do ambiente de aprendizagem e a articulação entre professores, gestores e famílias. O estudo em tela reforça que, ao alinhar práticas psicopedagógicas às políticas institucionais e às necessidades coletivas, é possível contribuir para a construção de escolas mais inclusivas, colaborativas e sensíveis às diferenças individuais dos alunos.

A pesquisa promove reflexões sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional, apontando a necessidade de atualização constante dos psicopedagogos frente às tendências educacionais e tecnológicas. Moran (2015) enfatiza que a incorporação de novas metodologias e recursos digitais permite ampliar a eficácia das intervenções e estimular aprendizagens significativas. Nesse sentido, a pesquisa em evidência contribui para a consolidação de uma prática psicopedagógica inovadora, crítica e fundamentada em evidências, fortalecendo a atuação profissional e promovendo a melhoria contínua do trabalho em diferentes contextos.

A pesquisa também evidencia a importância da articulação entre teoria e prática, ao demonstrar como fundamentos teóricos da Psicopedagogia, da Psicologia da Educação e das Ciências Sociais podem ser aplicados na resolução de problemas reais. Leite (2013) ressalta que o uso de abordagens baseadas em evidências favorece a tomada de decisões mais eficazes, contribuindo para intervenções planejadas, éticas e orientadas ao desenvolvimento integral do aprendiz. Dessa forma, a presente pesquisa oferece subsídios teóricos e práticos que podem fortalecer a atuação do psicopedagogo e ampliar os resultados positivos na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Sugestões para estudos futuros

A análise realizada neste estudo permite identificar caminhos promissores para futuras pesquisas na área da Psicopedagogia, contribuindo para o aprofundamento teórico e a ampliação das práticas clínicas e institucionais. Um primeiro campo de investigação refere-se à integração entre Psicopedagogia e Neurociência, explorando como os avanços na compreensão dos processos cerebrais podem subsidiar estratégias de aprendizagem individualizadas e intervenções mais eficazes. Sousa e Andrade (2019) destacam que estudos que articulem conhecimentos sobre plasticidade neural e desenvolvimento cognitivo podem potencializar a intervenção psicopedagógica, tornando-a mais precisa e adaptada às necessidades de cada aprendiz.

Outra direção relevante envolve a avaliação da eficácia de tecnologias digitais e metodologias inovadoras no contexto psicopedagógico. Moran (2015) sugere que pesquisas voltadas para o uso de softwares educativos, plataformas interativas e ferramentas digitais podem contribuir para a personalização da aprendizagem, estimulando habilidades cognitivas, socioemocionais e metacognitivas. Estudos longitudinais que analisem impactos de intervenções mediadas por tecnologia podem oferecer dados importantes para orientar políticas institucionais e práticas pedagógicas mais inclusivas.

A Psicopedagogia institucional apresenta vasto campo para investigações relacionadas à inclusão, políticas educacionais e formação continuada de profissionais. Fernandes (2018) aponta que pesquisas sobre estratégias de integração escolar, adaptação curricular e programas de formação docente são essenciais para compreender como diferentes abordagens podem superar barreiras organizacionais e promover ambientes de aprendizagem mais colaborativos e equitativos. A análise comparativa entre contextos diversos, como escolas públicas e privadas ou regiões com realidades socioeconômicas distintas, pode fornecer subsídios valiosos para intervenções mais contextualizadas e eficazes.

Estudos futuros também podem aprofundar a relação entre emoção, motivação e aprendizagem, especialmente considerando diferentes faixas etárias e contextos culturais. Coll (2004) ressalta que compreender como fatores afetivos influenciam o desempenho e o engajamento dos alunos é essencial para desenvolver estratégias psicopedagógicas que promovam aprendizagem significativa, autoestima e autorregulação emocional. Pesquisas nesse campo podem oferecer diretrizes para intervenções mais integradas, que considerem simultaneamente aspectos cognitivos, emocionais e sociais do processo educativo.

A Psicopedagogia pode se beneficiar de pesquisas interdisciplinares que articulem teorias educacionais, psicológicas e socioculturais, fortalecendo o desenvolvimento de práticas inovadoras e baseadas em evidências. Leite (2013) enfatiza que estudos que promovam a

reflexão crítica sobre metodologias, instrumentos de avaliação e práticas de intervenção contribuem para a evolução do campo e para a formação de profissionais mais capacitados, éticos e inovadores. Dessa forma, os resultados desta pesquisa abrem caminhos para investigações futuras que consolidem a Psicopedagogia como área estratégica para a promoção de aprendizagens significativas, inclusivas e humanizadas.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, foi possível analisar de forma abrangente os fundamentos teóricos e práticos da Psicopedagogia, destacando sua relevância na compreensão e promoção de processos de aprendizagem em contextos clínicos e institucionais. A pesquisa evidenciou que a Psicopedagogia é uma área interdisciplinar, que articula conhecimentos da Psicologia, Pedagogia, Neurociência e Ciências Sociais, possibilitando intervenções que consideram simultaneamente aspectos cognitivos, emocionais, sociais e institucionais do sujeito (Bossa, 2007; Coll, 2004).

Os tópicos abordaram a história e evolução da Psicopedagogia, as principais teorias de aprendizagem, a relação entre cognição e emoção, a atuação institucional e clínica, a avaliação psicopedagógica, estratégias de intervenção, bem como desafios e perspectivas futuras. Foi possível observar que a prática psicopedagógica exige planejamento contínuo, avaliação sistemática, acompanhamento integrado e formação continuada dos profissionais, garantindo intervenções eficazes, humanizadas e contextualizadas (Leite, 2013; Fernandes, 2018).

O estudo em tela contribuiu para reforçar a importância da articulação entre teoria e prática, evidenciando que a Psicopedagogia não se limita à identificação de dificuldades de aprendizagem, mas atua como agente transformador do ambiente educativo, promovendo inclusão, equidade, motivação e desenvolvimento integral dos aprendizes. Além disso, as tendências futuras indicam um campo em constante evolução, incorporando tecnologias digitais, metodologias inovadoras e práticas baseadas em evidências, ampliando o potencial de intervenção e o impacto positivo na aprendizagem (Moran, 2015; Sousa & Andrade, 2019).

Em conclusão, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de continuidade da pesquisa na área, incentivando estudos que aprofundem a relação entre cognição, emoção e desenvolvimento socioemocional, avaliem a eficácia de intervenções institucionais e tecnológicas, e promovam a formação contínua de psicopedagogos preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea. Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para a consolidação da Psicopedagogia como área estratégica para a promoção de aprendizagens significativas, inclusivas e humanizadas.

Referências

- AUSEBEL, D. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. Rio de Janeiro: Interamericana, 2003.
- BANDURA, A. ***Self-efficacy: the exercise of control***. New York: Freeman, 1997.
- BASSO, M. L.; RIGONI, F. **Psicopedagogia**: integração entre avaliação e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- BRASIL. **ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 26 jul. 2025.

- BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jul. 2025.
- BRUNER, J. ***Toward a theory of instruction***. Cambridge: Belknap, 1966.
- COLL, C. **Psicologia da Educação e prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DAMASIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- DECI, E.; RYAN, R. ***Intrinsic motivation and self-determination in human behavior***. New York: Plenum, 2000.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FERNANDES, A. **Psicopedagogia institucional: práticas e estratégias inclusivas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- FERNANDES, M. H; FERNANDES, A. P. **Inclusão escolar: práticas e desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOULART, M. **Competências socioemocionais e prática psicopedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMASIO, A. ***We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education***. Mind, Brain, and Education, v. 1, n. 1, 2007.
- LEITE, R. **Avaliação e intervenção psicopedagógica: fundamentos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2013.
- LIMA, C. M.; ALMEIDA, J. P. **Desafios na prática psicopedagógica: perspectivas clínicas e institucionais**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.
- MATTOS, A. L. **Psicopedagogia e educação inclusiva**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORAES, M. L. **Aprendizagem e emoções: desafios na educação contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2017.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.
- OLIVEIRA, R.; SOUZA, T. **Psicopedagogia e inclusão escolar: enfrentando barreiras institucionais**. São Paulo: Cortez, 2019.
- PARENTE, M. T. **Psicopedagogia preventiva: estratégias e intervenções**. São Paulo: Cortez, 2009.
- PASQUALI, L. **Psicologia e avaliação: fundamentos e aplicações**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PEKRUN, R. ***Emotions in learning and instruction***. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.
- PINTRICH, P. R. ***The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning***. *International Journal of Educational Research*, v. 41, n. 2, 2003.
- PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976a.
- PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976b.
- ROGOFF, B. **Aprendizagem guiada em contextos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SCHUNK, D. ***Learning theories: an educational perspective***. 6. ed. Boston: Pearson, 2012.
- SKINNER, B. F. ***Science and human behavior***. New York: Macmillan, 1953.
- SOUSA, A. **Neurociência e aprendizagem: contribuições para a prática psicopedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.
- SOUSA, D. A. **Cérebro e aprendizagem: implicações educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- UNESCO. **Diretrizes para a educação inclusiva**. Paris: UNESCO, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WATSON, J. B. ***Behaviorism***. New York: Norton, 1913.
- WOOLFOLK, A. **Psicologia educacional**. 13. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ENSINAR E APRENDER EM SINAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Mayara Ferreira de Farias¹⁴
Maria Eduarda da Silva Barbosa¹⁵
Mayane Ferreira de Farias¹⁶

Resumo

O estudo em tela tem como objetivo analisar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em suas dimensões linguística, pedagógica, cognitiva e sociocultural, destacando sua importância para a comunidade surda e a inclusão educacional. A pesquisa se desenvolveu por meio de revisão bibliográfica e análise crítica de obras teóricas relevantes, abordando a história, evolução e reconhecimento legal da LIBRAS, seus fundamentos linguísticos, teorias de aquisição e aprendizagem, e metodologias de ensino aplicadas em contextos formais e informais. O estudo destaca também o papel do professor e do intérprete de LIBRAS, as políticas públicas de inclusão escolar, as barreiras institucionais e sociais, e as oportunidades de inovação pedagógica e tecnológica. Os resultados indicam que a compreensão dos aspectos estruturais da LIBRAS, combinada com estratégias pedagógicas diferenciadas e o uso de tecnologias assistivas, contribui significativamente para a aprendizagem bilíngue e para o fortalecimento da identidade surda. Conclui-se que a valorização da LIBRAS como instrumento de comunicação, cultura e inclusão é essencial para promover educação equitativa, desenvolvimento cognitivo e participação social da comunidade surda.

Palavras-chave: LIBRAS. Educação bilíngue. Inclusão escolar. Cultura surda. Metodologias pedagógicas.

Abstract

The present study aims to analyze the Brazilian Sign Language (LIBRAS) in its linguistic, pedagogical, cognitive, and sociocultural dimensions, highlighting its importance for the deaf community and for educational inclusion. The research was conducted through a bibliographic review and critical analysis of relevant theoretical works, addressing the history, development, and legal recognition of LIBRAS, its linguistic foundations, theories of acquisition and learning, and teaching methodologies applied in both formal and informal contexts. The study also highlights the role of teachers and LIBRAS interpreters, public policies for inclusive education, institutional and social barriers, and opportunities for pedagogical and technological innovation.

¹⁴ Doutora, mestre e bacharel em Turismo [UFRN]. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira [FOCUS]. Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/NCCE [UFRN]. Especialista em Política de Promoção da Igualdade Racial - UNIAFRO [UFERSA]. Especialista em Gestão Pública Municipal [UFPB]. Especialista: em "Psicopedagogia Clínica e Institucional" e em "Libras" pela Faculdade Conexão. Graduada em Letras-Português [UNIÚNICA]. Graduada em Filosofia [ISEP]. Graduada em Letras-Espanhol [IFRN]. Graduada em Pedagogia [UNIÚNICA]. Graduada em Geografia [UNIÚNICA]. Graduada em Letras-Libras [UNIÚNICA]. Técnico em Guia de Turismo Regional [SENAC]. Técnico em Segurança do Trabalho [IFPB]. Técnico em Informática [IFRN]. E-mail: professora.mayara.farias@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/9575612347701759>.

¹⁵ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio (Natal/RN). Técnico em Eventos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte [IFRN]. Técnico em Hospedagem [SENAC-Natal/RN] E-mail: dudaasilva1310@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/0384983849542742>.

¹⁶ Especialista em Informática na Educação e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica [Faculdade FOCUS]. Pós-graduada em Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) [IFRN]. Licenciada em Computação e Informática pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido [UFERSA]. Graduada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci [UNIASSELVI]. Técnico em Informática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte [IFRN]. Professora de Informática na ECIT Jornalista José Itamar da Rocha Cândido - Cuité/PB. E-mail: mayanefarias@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/1541736464032538>.

The results indicate that understanding the structural aspects of LIBRAS, combined with differentiated pedagogical strategies and the use of assistive technologies, significantly contributes to bilingual learning and to the strengthening of deaf identity. It is concluded that valuing LIBRAS as a means of communication, culture, and inclusion is essential to promote equitable education, cognitive development, and social participation of the deaf community.

Keywords: LIBRAS. Bilingual education. School inclusion. Deaf culture. Pedagogical methodologies.

Um convite ao tema

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) constitui-se como elemento central na comunicação e expressão cultural da comunidade surda no Brasil. O reconhecimento da LIBRAS como língua oficial e a sua implementação no contexto educacional e social refletem não apenas uma conquista linguística, mas também um avanço nos direitos humanos e na inclusão social (QUADROS, 2004; CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). A presente monografia propõe uma análise teórica aprofundada sobre a LIBRAS, abordando sua história, fundamentos linguísticos, aquisição, uso educacional, cognição, cultura surda e metodologias de ensino, com o objetivo de oferecer contribuições significativas para a compreensão e valorização dessa língua no cenário acadêmico e institucional.

O estudo parte do princípio de que a LIBRAS não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um sistema linguístico completo, com fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática próprios, cujas estruturas e funções podem ser comparadas às das línguas orais (WOLL; LEITE, 2013; CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Nesse sentido, compreender a LIBRAS requer uma abordagem que combine a linguística, a psicologia da linguagem e a pedagogia, permitindo analisar tanto a aquisição natural da língua quanto o processo de aprendizagem em contextos formais e informais.

A relevância do estudo da LIBRAS é reforçada pelo reconhecimento legal da língua no Brasil, por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que asseguram direitos de comunicação, educação e participação social à comunidade surda (BRASIL, 2002; 2005). Essa legislação representa um marco histórico para a inclusão, consolidando a LIBRAS como língua oficial e incentivando sua presença no ensino regular, na formação de professores e no atendimento público.

Além da perspectiva legal, é fundamental considerar o impacto da LIBRAS na cognição e na identidade cultural da comunidade surda. Pesquisas indicam que a aprendizagem e o uso da LIBRAS influenciam processos cognitivos, sociais e afetivos, promovendo o desenvolvimento de competências comunicativas, sociais e acadêmicas (QUADROS, 2004; SKLIAR, 2003). Assim, a língua desempenha papel central na construção de pertencimento, identidade e inclusão social, destacando-se como fator de empoderamento e valorização cultural.

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de sistematizar conhecimentos sobre a LIBRAS em um panorama teórico abrangente, capaz de subsidiar práticas educacionais e políticas públicas mais eficazes. Ao abordar desde a história e o reconhecimento legal até metodologias de ensino e desafios contemporâneos, a monografia pretende fornecer subsídios para pesquisadores, educadores e profissionais da área, contribuindo para a promoção da inclusão e valorização da língua e cultura surda.

A trajetória histórica da comunidade surda no Brasil é marcada por lutas e conquistas que vão desde períodos de exclusão educacional até o reconhecimento do direito à diferença linguística e cultural. Por muitos anos, o oralismo foi a abordagem predominante no ensino de surdos, desconsiderando o potencial das línguas de sinais e impondo barreiras à aprendizagem (SKLIAR, 2003). O reconhecimento oficial da LIBRAS reverte esse cenário, reafirmando a importância da língua de sinais como meio legítimo de instrução, socialização e expressão identitária, consolidando um novo paradigma de inclusão.

Outro aspecto fundamental refere-se à formação de professores e à implementação de políticas públicas eficazes. O ensino da LIBRAS e a presença de intérpretes em diferentes níveis educacionais exigem profissionais capacitados, que compreendam não apenas a língua, mas também a cultura surda e os processos cognitivos envolvidos na sua aprendizagem (QUADROS, 2004; LACERDA, 2009). A consolidação da educação bilíngue no Brasil depende diretamente da valorização desses profissionais, bem como de investimentos na formação continuada e no desenvolvimento de metodologias inovadoras.

Por fim, cabe ressaltar que os estudos acadêmicos sobre a LIBRAS não apenas enriquecem o campo da linguística e da educação, mas também respondem a demandas sociais urgentes. A produção de conhecimento científico nessa área contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, para o combate a preconceitos linguísticos e para a ampliação dos direitos das pessoas surdas na sociedade. Nesse sentido, esta monografia insere-se em um esforço coletivo da pesquisa em educação e linguística aplicada, visando consolidar a LIBRAS como um pilar de cidadania, identidade e justiça social.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza teórica, uma vez que se fundamenta na análise de produções já publicadas sobre a temática. Para Gil (2010), a pesquisa bibliográfica consiste em examinar sistematicamente materiais já disponíveis, como livros, artigos científicos e documentos oficiais, a fim de compreender e explicar determinado fenômeno. Da mesma forma, Lakatos e Marconi (2017) apontam que esse tipo de pesquisa permite reunir informações consolidadas e compará-las criticamente, o que contribui para a formação de um arcabouço teórico consistente.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas complementares. Na primeira, realizou-se um mapeamento de obras, artigos, teses, dissertações e legislações relacionadas à LIBRAS, priorizando autores de referência na área da linguística aplicada, dos estudos surdos e da educação bilíngue, como Quadros (2004), Skliar (2003), Capovilla e Raposo (2009), entre outros. Também foram incorporadas pesquisas mais recentes, de modo a contemplar discussões atuais e avanços teóricos relevantes.

Na segunda etapa, procedeu-se à análise crítica e comparativa do material coletado, organizada de acordo com os eixos temáticos previstos no sumário: (i) história e reconhecimento legal da LIBRAS; (ii) fundamentos linguísticos; (iii) teorias de aquisição e aprendizagem; (iv) contexto educacional; (v) cognição e cultura surda; (vi) metodologias de ensino; e (vii) desafios, perspectivas e inovações. Tal organização buscou não apenas descrever as contribuições já produzidas, mas também estabelecer conexões, confrontar perspectivas e propor reflexões a partir da literatura existente.

A opção pela pesquisa bibliográfica mostra-se adequada diante da natureza do objeto de estudo, já que a LIBRAS vem sendo amplamente discutida na literatura acadêmica, o que possibilita uma análise consistente sem a necessidade de coleta de dados empíricos. Além disso, a pesquisa documental, especialmente no que se refere à legislação brasileira, foi incorporada para contextualizar o reconhecimento legal da língua e suas implicações sociais e educacionais. Assim, a metodologia adotada assegura rigor científico e sustenta as reflexões propostas ao longo da monografia, evidenciando a relevância da LIBRAS para a inclusão e valorização da comunidade surda.

A estrutura do estudo foi organizada em oito tópicos, seguidos de considerações finais. O tópico 1 aborda a história, o status e o reconhecimento legal da LIBRAS. O tópico 2 trata dos fundamentos linguísticos da língua, enquanto o tópico 3 analisa teorias de aquisição e aprendizagem. O tópico 4 explora a presença da LIBRAS no contexto educacional, seguido pelo tópico 5, que discute cognição, linguagem e cultura surda. O tópico 6 apresenta metodologias de ensino, e o tópico 7 examina desafios, perspectivas e inovações na educação em LIBRAS. Finalmente, o tópico 8 sintetiza os fundamentos teóricos e propõe contribuições para práticas futuras.

Nesta linha de entendimento, é pertinente enfatizar que a monografia em tela busca oferecer uma reflexão crítica e fundamentada sobre a LIBRAS, destacando sua importância linguística, pedagógica e cultural. A análise teórica adotada pretende evidenciar que a língua de sinais é um instrumento central para a inclusão e a valorização da diversidade linguística e cultural no Brasil, promovendo práticas educacionais mais equitativas e socialmente justas.

A libras: história, status e reconhecimento legal

Origem e evolução da Língua Brasileira de Sinais

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tem uma trajetória histórica marcada por processos de formação complexos e pela influência de contextos sociais, culturais e educacionais. Sua origem remonta ao século XIX, quando surgiram os primeiros esforços de sistematização da comunicação de pessoas surdas no Brasil, especialmente com a criação de instituições voltadas para a educação de surdos. Pesquisas históricas indicam que o ensino formal de surdos no país começou em 1857, com a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, inspirado em modelos europeus de educação de surdos, principalmente franceses (QUADROS, 2004; CAPOVILLA; RAPOSO, 2009).

A LIBRAS, como língua de sinais, apresenta características próprias que a diferenciam de meros gestos ou sistemas de comunicação simplificados. Sua estrutura gramatical, composta por elementos fonológicos (configurações de mãos, movimento, ponto de articulação), morfológicos (processos de derivação e flexão) e sintáticos, permitiu que a língua evoluísse de forma autônoma, desenvolvendo normas e usos compartilhados entre a comunidade surda (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; WOLL; LEITE, 2013). A disseminação da língua ocorreu principalmente por meio do contato entre alunos surdos nas instituições educacionais e, posteriormente, no convívio familiar e comunitário, consolidando uma identidade linguística e cultural própria.

O desenvolvimento histórico da LIBRAS também foi marcado por momentos de repressão e valorização. Durante grande parte do século XX, predominou a utilização do método oralista, que buscava adaptar surdos à fala oral e à escrita da língua portuguesa, desconsiderando o uso da língua de sinais (QUADROS, 2004). Essa abordagem resultou em limitações no acesso à educação de qualidade para surdos, mas não impediu que a LIBRAS fosse preservada na comunicação informal e no convívio comunitário, evidenciando a resistência cultural e linguística da comunidade surda.

A partir da década de 1980, houve um movimento crescente de valorização da língua de sinais, impulsionado por pesquisas linguísticas e movimentos sociais que defendiam os direitos linguísticos e culturais da comunidade surda. Pesquisadores destacaram que a LIBRAS possui estrutura gramatical complexa, autonomia sintática e potencial expressivo equivalente às línguas orais, reforçando a necessidade de reconhecimento oficial e inclusão educacional (WOLL; LEITE, 2013; QUADROS, 2004). Esse processo culminou com a aprovação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a LIBRAS como língua oficial da comunidade surda no Brasil, representando não apenas um marco legal, mas também um reconhecimento da evolução histórica e cultural da língua.

Além do mais, a evolução da LIBRAS reflete a interação com diferentes gerações de usuários, contextos regionais e influências externas, como línguas de sinais estrangeiras, principalmente a Língua de Sinais Francesa, trazida pelos primeiros educadores surdos e ouvintes formados na Europa (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). A adaptação e incorporação de elementos dessas línguas, juntamente com a criatividade e necessidade comunicativa da comunidade surda brasileira, resultaram em uma língua dinâmica, em constante transformação e ampliação de vocabulário e expressividade.

Sob a ótica da sociolinguística, a evolução da LIBRAS evidencia sua função como instrumento de inclusão, identidade e resistência cultural. O uso contínuo da língua em contextos familiares, educacionais e sociais fortaleceu a coesão da comunidade surda, contribuindo para a construção de uma identidade coletiva e para o reconhecimento da diversidade linguística no Brasil (SKLIAR, 2003). A trajetória histórica da LIBRAS, portanto, não se limita à dimensão linguística, mas integra aspectos sociais, políticos e culturais que consolidam sua relevância no cenário nacional.

Para além do dito supra, é pertinente inferir que a origem e evolução da LIBRAS são marcadas por três aspectos centrais: a influência de modelos europeus na educação de surdos, o desenvolvimento autônomo da língua pela própria comunidade surda e o processo de reconhecimento legal e social. Esses elementos permitem compreender a LIBRAS não apenas como meio de comunicação, mas como componente essencial da identidade cultural e dos direitos linguísticos da comunidade surda brasileira, estabelecendo a base para estudos posteriores sobre status, reconhecimento legal e políticas educacionais.

A análise histórica da LIBRAS também permite compreender como os processos de exclusão linguística influenciaram seu desenvolvimento. Pesquisadores apontam que, embora a língua fosse utilizada cotidianamente pela comunidade surda, sua legitimidade enquanto língua foi frequentemente negada por políticas educacionais restritivas (SKLIAR, 2003). O movimento oralista, que ganhou força no Congresso de Milão, em 1880, repercutiu fortemente no Brasil, promovendo a ideia de que a fala oral seria superior às línguas de sinais. Essa perspectiva levou à marginalização da LIBRAS no ambiente escolar, mas, paradoxalmente, fortaleceu sua

circulação nos espaços informais, garantindo a continuidade de sua transmissão intergeracional (QUADROS, 2004).

Além disso, estudos linguísticos recentes têm demonstrado que a evolução da LIBRAS é marcada por uma contínua expansão lexical e pela adaptação a diferentes contextos socioculturais (FERNANDES, 2011). Essa característica dinâmica reflete o potencial criativo da comunidade surda, que constantemente desenvolve novos sinais para abarcar conceitos contemporâneos, científicos e tecnológicos. Assim, a trajetória da LIBRAS não pode ser compreendida apenas como herança histórica, mas também como processo vivo, em constante transformação, resultado da agência social e cultural de seus usuários.

Reconhecimento oficial da LIBRAS no Brasil

O reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) representa um marco histórico, jurídico e social para a comunidade surda no país. Esse processo não apenas legitima a língua como instrumento de comunicação, mas também assegura direitos linguísticos, educacionais e culturais, promovendo inclusão e cidadania (QUADROS, 2004; CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). A trajetória desse reconhecimento está profundamente ligada a movimentos sociais, pesquisas linguísticas e iniciativas governamentais que visaram valorizar a diversidade linguística e atender às necessidades da população surda.

Historicamente, a comunidade surda brasileira enfrentou períodos de marginalização e invisibilidade social, especialmente durante a predominância do método oralista na educação, que buscava a integração dos surdos por meio da fala e da leitura labial, desconsiderando a língua de sinais (WOLL; LEITE, 2013). Essa abordagem gerou barreiras significativas no acesso à educação e à comunicação, evidenciando a necessidade de políticas públicas que reconhecessem e valorizassem a LIBRAS como língua legítima.

O primeiro passo formal para o reconhecimento da LIBRAS ocorreu com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Essa lei estabelece a obrigatoriedade de políticas de promoção e ensino da língua em instituições públicas e privadas, consolidando direitos de comunicação e inclusão educacional (BRASIL, 2002). Além disso, o reconhecimento legal da LIBRAS reforça a noção de língua como instrumento de cidadania, garantindo à comunidade surda o direito de participar plenamente da vida social, cultural e política.

O reconhecimento foi complementado pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, estabelecendo diretrizes para o ensino da LIBRAS, a formação de professores e intérpretes, e a utilização da língua em serviços públicos. O decreto também enfatiza a importância de difundir a língua e promover a acessibilidade, criando condições para que surdos e ouvintes possam interagir de maneira plena (BRASIL, 2005). Dessa forma, a legislação brasileira passou a reconhecer não apenas a LIBRAS como língua, mas também a necessidade de formação profissional e adaptação institucional para garantir sua efetiva utilização.

O reconhecimento oficial da LIBRAS possui ainda dimensões pedagógicas e sociais. No contexto educacional, a legislação estabelece a obrigatoriedade da oferta de LIBRAS em cursos de formação de professores e no currículo de escolas públicas, permitindo que crianças surdas tenham acesso a ensino bilíngue (LÍNGUA DE SINAIS – LIBRAS e Língua Portuguesa) desde os

primeiros anos de escolarização (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Essa abordagem bilíngue visa promover a alfabetização plena, respeitando a língua materna do aluno e fortalecendo competências cognitivas, linguísticas e sociais.

Socialmente, o reconhecimento da LIBRAS também contribui para a valorização da cultura surda e para a construção de identidade e pertencimento. Pesquisadores indicam que a legalização da língua fortalece o movimento surdo, legitima a expressão cultural e estimula práticas de inclusão em diferentes esferas, como saúde, trabalho, serviços públicos e comunicação midiática (SKLIAR, 2003; QUADROS, 2004). A consolidação da língua como instrumento oficial de comunicação também cria oportunidades para o desenvolvimento de tecnologias assistivas, materiais didáticos adaptados e programas educacionais que atendam às necessidades específicas da comunidade.

Em acréscimo, pode-se afirmar que o reconhecimento oficial da LIBRAS no Brasil tem influência significativa no contexto internacional, alinhando-se a princípios de direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Esses instrumentos internacionais reforçam a importância do reconhecimento e da valorização de línguas de sinais como direito fundamental, contribuindo para a inclusão plena da comunidade surda na sociedade (QUADROS, 2004; WOLL; LEITE, 2013).

O reconhecimento oficial da LIBRAS no Brasil representa, por conseguinte, uma conquista histórica, resultado da interação entre movimentos sociais, pesquisas acadêmicas e políticas públicas. A legislação vigente estabelece fundamentos para a promoção da língua, garantindo direitos linguísticos, educacionais e culturais, e fortalecendo a inclusão e a valorização da comunidade surda. Assim, a oficialização da LIBRAS transcende o âmbito legal, consolidando-se como instrumento de cidadania, educação bilíngue e construção de identidade cultural.

Pesquisadores ressaltam que a legislação brasileira referente à LIBRAS constitui um dos maiores avanços em políticas linguísticas inclusivas na América Latina (LULKIN, 2014). A oficialização da língua, por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, representa um reconhecimento da legitimidade da diferença, rompendo com séculos de marginalização. Ao mesmo tempo, a efetividade dessa legislação depende da implementação de ações concretas, como a formação de professores bilíngues, a ampliação de cursos de graduação em Letras/LIBRAS e o fortalecimento de programas de acessibilidade comunicacional em diferentes esferas da sociedade (QUADROS; STUMPF, 2009).

Outro ponto relevante é que o reconhecimento da LIBRAS provocou impactos significativos na identidade da comunidade surda. De acordo com Strobel (2008), a língua passou a ser vista não apenas como recurso de comunicação, mas como símbolo de resistência e afirmação cultural. A oficialização fortaleceu a luta por escolas bilíngues, pela presença de intérpretes em espaços públicos e pela valorização da cultura surda, ampliando a visibilidade social do grupo. Assim, o reconhecimento legal deve ser compreendido como parte de um processo histórico mais amplo de afirmação de direitos humanos e linguísticos.

Importância da LIBRAS para a comunidade surda

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) desempenha um papel central na vida da comunidade surda, não apenas como meio de comunicação, mas também como elemento fundamental na construção da identidade cultural, social e cognitiva de seus usuários (QUADROS, 2004; SKLIAR, 2003). A importância da LIBRAS se manifesta em múltiplas dimensões, incluindo a educação bilíngue, o acesso a serviços públicos, a participação social, o fortalecimento da identidade coletiva e a promoção da inclusão e equidade.

Do ponto de vista linguístico, a LIBRAS é uma língua natural, dotada de estrutura gramatical completa, incluindo fonologia, morfologia, sintaxe e semântica próprias, o que permite que seus usuários se expressem com complexidade e riqueza comunicativa (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; WOLL; LEITE, 2013). O domínio da língua de sinais não apenas possibilita a comunicação eficiente entre surdos, mas também serve como base para o desenvolvimento cognitivo, favorecendo a construção de conceitos abstratos, a organização do pensamento e a aquisição de conhecimento em diversos contextos.

No âmbito educacional, a LIBRAS é essencial para garantir a aprendizagem plena e a alfabetização de crianças surdas. A abordagem bilíngue, que combina a LIBRAS como língua materna com a Língua Portuguesa escrita, promove melhores resultados acadêmicos e reduz barreiras de comunicação e aprendizagem (QUADROS, 2004). Estudos demonstram que o ensino bilíngue fortalece habilidades cognitivas, sociais e comunicativas, contribuindo para a autonomia do estudante surdo e para sua participação ativa no ambiente escolar.

A dimensão social da LIBRAS também é expressiva. A língua funciona como um elemento de coesão e pertencimento dentro da comunidade surda, fortalecendo vínculos sociais e culturais. A utilização da LIBRAS em contextos familiares, comunitários e institucionais permite que surdos estabeleçam relações significativas, compartilhem experiências culturais e preservem tradições linguísticas, consolidando a identidade coletiva (SKLIAR, 2003; QUADROS, 2004). Além disso, o uso da língua de sinais em espaços públicos e profissionais favorece a inclusão social, garantindo acesso a informações, serviços e oportunidades de trabalho.

A LIBRAS também desempenha papel estratégico na promoção de direitos humanos e equidade. Ao assegurar que a comunidade surda tenha acesso a comunicação plena e educação de qualidade, a língua contribui para a redução de desigualdades e discriminação histórica. A oficialização da LIBRAS, por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, reforça a necessidade de políticas públicas que garantam o direito à comunicação, à educação bilíngue e à participação social, consolidando a língua como instrumento de empoderamento e cidadania (BRASIL, 2002; 2005).

Do ponto de vista cultural, a LIBRAS transcende sua função comunicativa, assumindo papel central na expressão artística, na literatura visual e na transmissão de saberes e tradições da comunidade surda. A língua de sinais permite a criação de manifestações culturais específicas, como contação de histórias em sinais, teatro surdo e poesia visual, que reforçam a identidade cultural e promovem o reconhecimento social da comunidade surda (QUADROS, 2004). Esses elementos culturais contribuem para a valorização da diversidade linguística e cultural, sensibilizando a sociedade em geral para a riqueza da experiência surda.

A relevância da LIBRAS se estende, portanto, à saúde, à tecnologia e à vida cotidiana. A presença de intérpretes de LIBRAS em hospitais, instituições públicas e ambientes de trabalho garante acessibilidade e autonomia, permitindo que surdos compreendam informações essenciais e participem ativamente de processos decisórios (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Tecnologias assistivas, como aplicativos e plataformas digitais em LIBRAS, reforçam a integração social e educacional, ampliando as possibilidades de comunicação e aprendizado.

A LIBRAS é muito mais do que um meio de comunicação: é instrumento de identidade, educação, inclusão social e cultural. Sua importância para a comunidade surda é multifacetada, abrangendo dimensões linguísticas, cognitivas, pedagógicas, sociais e culturais. O reconhecimento da LIBRAS e a valorização de seu uso contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e respeitosa com a diversidade linguística e cultural.

A centralidade da LIBRAS na vida da comunidade surda pode ser observada também na construção de redes sociais e na promoção da autoestima dos indivíduos. Segundo Fernandes e Moreira (2014), o acesso a uma língua compartilhada desde a infância favorece o desenvolvimento emocional, fortalece os vínculos familiares e comunitários e reduz sentimentos de isolamento social. A língua de sinais, portanto, desempenha função crucial não apenas no campo educacional, mas também no bem-estar psicológico e na integração social dos surdos.

Além disso, a importância da LIBRAS se reflete no campo acadêmico e científico. Pesquisas apontam que a utilização da língua de sinais como língua de instrução em contextos escolares possibilita maior acesso ao conhecimento e estimula a produção de pesquisas bilíngues, que valorizam a epistemologia surda (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013). Esse processo contribui para que a comunidade surda não seja apenas receptora de conhecimento, mas também produtora de saberes, inserindo-se ativamente no meio científico e cultural. Assim, a LIBRAS consolida-se como ferramenta de inclusão e também como promotora de novas perspectivas no campo da pesquisa e da produção intelectual.

Fundamentos linguísticos da LIBRAS

Fonologia, morfologia e sintaxe na LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) apresenta um sistema linguístico estruturado que, apesar de visual-gestual, compartilha com as línguas orais características essenciais de organização fonológica, morfológica e sintática. O estudo dessas dimensões linguísticas permite compreender a complexidade da língua, suas regras internas e a forma como os sinais se articulam para transmitir significados precisos, refletindo a riqueza comunicativa da comunidade surda (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; WOLL; LEITE, 2013).

No plano fonológico, a LIBRAS possui parâmetros próprios que correspondem às unidades mínimas distintivas da língua. Diferentemente da fonologia sonora das línguas orais, a fonologia em LIBRAS se articula por meio de cinco parâmetros: configuração da mão, local de articulação, movimento, orientação da palma e expressão facial (QUADROS, 2004). Esses elementos funcionam de maneira combinatória, permitindo a formação de sinais distintos e a diferenciação de significados. Pesquisas indicam que pequenas alterações em qualquer um desses parâmetros pode gerar mudanças semânticas, evidenciando a importância da fonologia para a precisão comunicativa (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009).

A morfologia em LIBRAS também apresenta características complexas. A língua utiliza processos de derivação e flexão para formar novos sinais, expressar tempo verbal, pluralidade, aspecto e outras categorias gramaticais (QUADROS, 2004). Diferentemente das línguas orais, a morfologia da LIBRAS é frequentemente simultânea e espacial, permitindo que múltiplos morfemas sejam expressos simultaneamente por meio da posição das mãos, movimento e expressão facial. Essa simultaneidade representa uma vantagem expressiva da língua de sinais, proporcionando eficiência comunicativa e nuances semânticas que seriam mais lineares em línguas orais.

A sintaxe da LIBRAS, por sua vez, evidencia estruturas organizacionais próprias que nem sempre correspondem à ordem direta típica da língua portuguesa (SVO – sujeito, verbo, objeto). A ordem dos constituintes pode variar de acordo com fatores discursivos, pragmáticos e semânticos, e a gramática espacial permite que relações sintáticas sejam representadas visualmente no espaço em frente ao corpo do interlocutor (WOLL; LEITE, 2013). O uso do espaço para marcação de sujeito, objeto e referência temporal ou espacial caracteriza uma dimensão sintática que é específica das línguas de sinais e requer compreensão profunda das regras visuais e contextuais da língua (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009).

Outrossim, a articulação entre fonologia, morfologia e sintaxe é marcada pela simultaneidade e pelo uso de múltiplos canais de informação. Expressões faciais, movimentos corporais e direcionamento do olhar não apenas complementam a estrutura gramatical, mas também desempenham funções pragmáticas e discursivas, modulando significados e intenções comunicativas (QUADROS, 2004). Assim, a compreensão da LIBRAS exige atenção à integração de todos esses elementos, refletindo a complexidade linguística que vai além da mera sequência de sinais isolados.

Do ponto de vista educacional, o conhecimento das estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas da LIBRAS é essencial para a formação de professores, intérpretes e profissionais da educação bilíngue. A compreensão desses sistemas permite que os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas adequadas, promovam alfabetização plena em crianças surdas e garantam acesso a conteúdos acadêmicos de forma eficaz (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Pesquisas indicam que a negligência desses aspectos linguísticos compromete a aprendizagem, reforçando a importância de abordagens estruturadas e fundamentadas na ciência linguística.

A LIBRAS apresenta, então, uma organização linguística sofisticada, em que fonologia, morfologia e sintaxe se articulam de maneira visual, espacial e simultânea. O estudo dessas dimensões revela a complexidade da língua, sua autonomia em relação às línguas orais e sua capacidade de expressar significados de forma eficiente e rica. Compreender esses fundamentos é essencial para valorizar a língua, promover a inclusão educacional e fortalecer a identidade cultural da comunidade surda.

Semântica e pragmática: significado e uso dos sinais

A semântica e a pragmática na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) constituem dimensões essenciais para compreender como os sinais transmitem significado e como são utilizados em contextos comunicativos reais. Enquanto a semântica trata do significado dos sinais de maneira abstrata e sistemática, a pragmática investiga o uso efetivo da língua em

situações sociais e comunicativas, considerando fatores contextuais, culturais e interacionais (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; WOLL; LEITE, 2013).

No âmbito semântico, cada sinal em LIBRAS possui significado próprio, determinado por sua configuração manual, movimento, localização espacial e expressão facial (QUADROS, 2004). Esses elementos são combinados de maneira estruturada para formar unidades linguísticas complexas, permitindo que conceitos, ações, estados e sentimentos sejam representados de forma precisa. A semântica de LIBRAS também envolve processos de derivação e composição, nos quais novos significados podem ser criados por meio da combinação de sinais existentes ou pela modificação de parâmetros específicos, evidenciando a flexibilidade e criatividade da língua (QUADROS, 2004).

A pragmática da LIBRAS, por sua vez, enfatiza a importância do contexto e das intenções comunicativas. Os sinais não possuem significado isolado; seu sentido depende do interlocutor, do ambiente e da situação em que a comunicação ocorre (SKLIAR, 2003). Por exemplo, a posição do corpo, o olhar, a proximidade física e o uso do espaço compartilhado influenciam a interpretação do sinal, permitindo nuances de cortesia, ênfase, ironia ou emoção. Dessa forma, a pragmática revela que a língua de sinais é dinâmica e interativa, adaptando-se às necessidades do comunicador e à compreensão do receptor.

Um aspecto relevante da semântica e pragmática em LIBRAS é a polissêmica e a polissemia dos sinais, ou seja, a capacidade de um mesmo sinal assumir múltiplos significados dependendo do contexto. Esse fenômeno evidencia a necessidade de conhecimento cultural e contextual por parte dos interlocutores, reforçando que a compreensão plena da língua envolve não apenas a memorização de sinais, mas a internalização de padrões comunicativos e práticas sociais (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Pesquisas apontam que crianças surdas, ao aprenderem a LIBRAS, desenvolvem habilidades cognitivas complexas, como interpretação de múltiplos sentidos e raciocínio inferencial, destacando a relação entre linguagem, pensamento e interação social (QUADROS, 2004).

O uso pragmático da LIBRAS está intimamente ligado à cultura surda. Os sinais carregam informações culturais e sociais, permitindo que a comunidade surda se reconheça e se organize em torno de valores, normas e tradições compartilhadas (SKLIAR, 2003). A comunicação em LIBRAS não se limita à transmissão de informação; ela cria laços sociais, fortalece identidade coletiva e permite a expressão de pertencimento a um grupo linguístico e cultural específico.

No contexto educacional, a semântica e a pragmática da LIBRAS são fundamentais para o ensino bilíngue e para a formação de professores e intérpretes. A compreensão do significado dos sinais e de seu uso contextual permite que os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas adequadas, promovendo aprendizado efetivo, compreensão de conteúdos acadêmicos e interação significativa entre surdos e ouvintes (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Pesquisas destacam que a negligência desses aspectos compromete a aprendizagem e limita a comunicação plena, reforçando a necessidade de abordagens pedagógicas que integrem conhecimento semântico, pragmático e cultural.

A semântica e a pragmática em LIBRAS revelam a complexidade da língua e a importância do contexto na construção de significado. A combinação entre parâmetros formais dos sinais, flexibilidade semântica e uso pragmático garante a riqueza comunicativa da LIBRAS,

evidenciando que a língua não é apenas um instrumento de transmissão de informação, mas também um meio de interação social, construção de identidade e expressão cultural.

Comparações com línguas orais e outras línguas de sinais

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) apresenta características que, embora compartilhem semelhanças funcionais com línguas orais, diferem significativamente em sua modalidade visual-gestual. Comparar LIBRAS com línguas orais e com outras línguas de sinais permite compreender melhor sua autonomia linguística, sua estrutura gramatical e sua diversidade cultural (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; WOLL; LEITE, 2013). Tais comparações são fundamentais para desmistificar concepções equivocadas sobre línguas de sinais e reforçar sua relevância acadêmica e social.

Em relação às línguas orais, a LIBRAS compartilha algumas funções universais da linguagem, como a capacidade de expressar ideias complexas, indicar relações temporais e espaciais, e representar conceitos abstratos (QUADROS, 2004). No entanto, a forma de codificação da informação difere substancialmente. Enquanto as línguas orais utilizam sequências lineares de sons organizados em fonemas, a LIBRAS organiza seus sinais de forma simultânea e espacial, incorporando múltiplos canais de informação — mãos, corpo, expressão facial e espaço — para transmitir significado (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Essa simultaneidade permite maior densidade informativa e expressividade, evidenciando que a língua de sinais não é uma mera tradução da língua oral, mas um sistema autônomo e complexo.

Outro ponto de comparação reside na sintaxe e na estrutura de frases. Diferentemente das línguas orais, que geralmente seguem uma ordem linear rígida, como sujeito-verbo-objeto, a LIBRAS utiliza a gramática espacial para marcar relações sintáticas e referenciais (WOLL; LEITE, 2013). A posição dos sinais no espaço em frente ao corpo do usuário permite indicar sujeito, objeto, direção de ações e localizações, reduzindo a dependência da ordem linear dos constituintes. Essa característica evidencia a adaptação da língua ao canal visual e às necessidades comunicativas da comunidade surda, demonstrando como modalidades diferentes podem resultar em estruturas linguísticas únicas.

Quando comparada a outras línguas de sinais, como a *American Sign Language* (ASL) ou a *British Sign Language* (BSL), a LIBRAS apresenta diferenças lexicais, fonológicas e culturais. Estudos históricos mostram que a LIBRAS foi influenciada por línguas de sinais europeias, especialmente a Língua de Sinais Francesa, trazida por educadores surdos formados na França, mas evoluiu de maneira independente no Brasil, incorporando elementos locais, regionais e culturais (QUADROS, 2004). Assim, embora haja semelhanças estruturais universais entre línguas de sinais — como o uso de espaço e simultaneidade morfossintática —, cada língua mantém singularidades lexicais, gestuais e pragmáticas que refletem contextos históricos e culturais próprios.

A comparação também evidencia que a aquisição e aprendizagem de LIBRAS compartilham princípios com outras línguas de sinais, mas apresentam desafios específicos ligados ao contato com a sociedade majoritariamente ouvinte. Diferentemente de línguas de sinais em comunidades surdas majoritárias, como em algumas regiões da América do Norte ou da Europa, no Brasil a interação com ouvintes predominantes exige estratégias de mediação e interpretação, especialmente em contextos educacionais e institucionais (SKLIAR, 2003). Isso

reforça a importância de políticas públicas, formação de professores bilíngues e programas de inclusão que considerem as particularidades sociolinguísticas da comunidade surda brasileira.

Do ponto de vista pedagógico, as comparações com línguas orais e outras línguas de sinais têm implicações importantes. O conhecimento das diferenças e semelhanças estruturais permite a construção de currículos bilíngues mais eficientes, o desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias de ensino que respeitem a autonomia linguística da LIBRAS (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Além disso, tais comparações contribuem para a conscientização de ouvintes sobre a validade e complexidade das línguas de sinais, promovendo inclusão social e valorização cultural.

A análise comparativa da LIBRAS com línguas orais e outras línguas de sinais evidencia, nesta perspectiva, sua autonomia linguística, sua riqueza estrutural e sua adaptabilidade ao contexto visual-gestual. Essas comparações reforçam a importância de compreender a língua não apenas como meio de comunicação, mas como expressão cultural, ferramenta pedagógica e instrumento de inclusão social, fortalecendo a identidade e os direitos da comunidade surda.

Teorias da aquisição e aprendizagem de libras

Aprendizagem de LIBRAS em contextos formais e informais

A aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ocorre em diferentes contextos, que podem ser classificados como formais ou informais, cada um contribuindo de maneira distinta para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos usuários. Compreender esses contextos é fundamental para o planejamento de estratégias pedagógicas, políticas públicas e programas de inclusão, além de fornecer subsídios para estudos teóricos sobre aquisição e ensino de línguas de sinais (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; QUADROS, 2004).

Nos contextos formais, a aprendizagem da LIBRAS ocorre predominantemente em instituições educacionais, cursos de formação de professores, escolas bilíngues e programas de ensino de línguas de sinais para ouvintes. Nesses ambientes, o aprendizado é estruturado, sistemático e mediado por profissionais capacitados, que utilizam métodos pedagógicos baseados em linguística aplicada, psicologia da aprendizagem e didática de línguas de sinais (QUADROS, 2004). O ensino formal permite a introdução gradual de vocabulário, regras gramaticais, estruturas sintáticas e aspectos pragmáticos da LIBRAS, promovendo uma aprendizagem mais completa e organizada.

A aprendizagem formal também é marcada pela presença de objetivos educacionais claros, avaliações sistemáticas e uso de recursos didáticos, como livros, vídeos, softwares educativos e materiais visuais. Pesquisas indicam que a exposição contínua e estruturada à língua em contextos formais favorece a aquisição de competências comunicativas complexas, alfabetização bilíngue e desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas à leitura, escrita e organização do pensamento (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). No entanto, o ensino formal apresenta desafios, como a necessidade de adaptação de metodologias para diferentes idades, níveis de proficiência e perfis de aprendizagem, além de depender da qualificação e formação contínua de professores e intérpretes (QUADROS, 2004).

Por outro lado, a aprendizagem da LIBRAS em contextos informais ocorre de maneira natural e espontânea, por meio da interação social com membros da comunidade surda, familiares, amigos e colegas. Nesses ambientes, a língua é adquirida de forma incidental, por meio da observação, imitação, prática e participação em atividades cotidianas. Crianças surdas, por exemplo, aprendem LIBRAS de maneira nativa quando crescem em famílias surdas ou em comunidades em que a língua de sinais é predominante, desenvolvendo habilidades comunicativas de forma intuitiva e integrada à cultura surda (SKLIAR, 2003; WOLL; LEITE, 2013).

O aprendizado informal possui características distintas do formal: é contextualizado, motivado pela necessidade de comunicação real, flexível e altamente interativo. A exposição contínua à língua, a prática cotidiana e a interação com usuários proficientes permitem que os aprendizes internalizem padrões linguísticos, expressem nuances pragmáticas e adquiram competência comunicativa sem depender de instrução explícita (QUADROS, 2004). Essa forma de aprendizagem evidencia a importância da imersão social e cultural, mostrando que a língua não é apenas um sistema de sinais, mas um veículo de identidade e pertencimento.

A interação entre aprendizagem formal e informal é essencial para o desenvolvimento pleno da proficiência em LIBRAS. Enquanto o ensino formal fornece estrutura, conhecimento gramatical e vocabulário organizado, o contexto informal permite que os aprendizes desenvolvam fluência, habilidades pragmáticas e sensibilidade cultural (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Estudos indicam que a combinação dessas abordagens resulta em aprendizagem mais eficaz e completa, preparando usuários surdos e ouvintes para comunicação adequada em diferentes ambientes e situações (QUADROS, 2004).

Adicionalmente, é importante considerar que o aprendizado em contextos informais nem sempre ocorre de maneira homogênea. Fatores como idade de exposição à língua, interação com usuários proficientes, motivação pessoal e acesso a recursos culturais e tecnológicos influenciam a aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa (SKLIAR, 2003). Por isso, políticas públicas e estratégias educacionais devem promover oportunidades tanto formais quanto informais de contato com a língua, garantindo que todos os aprendizes tenham acesso a experiências ricas e significativas de comunicação.

A aprendizagem de LIBRAS em contextos formais e informais é complementar e indispensável para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos usuários. O aprendizado formal oferece estrutura e conhecimento sistemático, enquanto o informal proporciona experiência prática, interação social e internalização cultural. A integração dessas abordagens é fundamental para a formação de falantes proficientes, para a promoção da inclusão educacional e para o fortalecimento da identidade e da cultura surda.

Diferenças entre aquisição nativa e aprendizagem como segunda língua

A aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pode ocorrer de forma nativa ou como segunda língua (L2), e cada processo apresenta características, desafios e implicações cognitivas distintas. Compreender essas diferenças é fundamental para o planejamento pedagógico, a formação de professores e intérpretes, bem como para a promoção de práticas inclusivas e eficazes em contextos educacionais e sociais (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; QUADROS, 2004).

A aquisição nativa de LIBRAS ocorre quando a criança surda é exposta à língua desde os primeiros meses de vida, geralmente em contextos familiares surdos ou comunidades surdas com contato constante com usuários proficientes. Nesse cenário, a língua é internalizada de forma natural, intuitiva e sem necessidade de instrução formal, permitindo o desenvolvimento pleno das competências linguísticas, cognitivas e sociais (QUADROS, 2004). O processo de aquisição nativa compartilha semelhanças com a aquisição de línguas orais em ouvintes, incluindo fases de exploração, experimentação de padrões gramaticais, construção de vocabulário e refinamento da expressão pragmática.

Indivíduos que adquirem LIBRAS de forma nativa desenvolvem proficiência elevada, fluência comunicativa e sensibilidade pragmática, incluindo a compreensão de nuances de expressão facial, uso do espaço e estratégias discursivas complexas (WOLL; LEITE, 2013). Além disso, a aquisição nativa fortalece a identidade cultural e o pertencimento à comunidade surda, consolidando vínculos sociais e valores compartilhados, essenciais para a construção da autoestima e da coesão social (SKLIAR, 2003).

Por outro lado, a aprendizagem de LIBRAS como segunda língua (L2) ocorre geralmente em contextos formais, voltados para ouvintes ou surdos que não tiveram exposição precoce à língua. Nesses casos, o aprendiz depende de instrução explícita, prática orientada e uso estruturado da língua em ambientes educacionais ou de treinamento (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). A aprendizagem como L2 apresenta desafios específicos, incluindo interferência de línguas orais já adquiridas, maior dependência de regras gramaticais e dificuldades na internalização de aspectos pragmáticos e culturais.

Estudos indicam que aprendizes de LIBRAS como L2 podem alcançar proficiência funcional, mas geralmente com menor fluência e sensibilidade pragmática em comparação com adquirentes nativos (QUADROS, 2004). A dificuldade de percepção e produção de parâmetros visuais e espaciais complexos, a compreensão de expressões faciais e o uso adequado do espaço referencial são aspectos que exigem prática contínua e mediação especializada. Além disso, aprendizes de L2 precisam ser expostos a contextos culturais e sociais da comunidade surda para desenvolver uma compreensão plena do uso comunicativo da língua.

Do ponto de vista educacional, as diferenças entre aquisição nativa e aprendizagem como L2 exigem estratégias pedagógicas diferenciadas. Para aprendizes nativos, o ensino formal pode focar na alfabetização, expansão do vocabulário e refinamento de habilidades metalinguísticas. Para aprendizes de L2, é necessário integrar instrução explícita, prática contextualizada, feedback constante e imersão em ambientes comunicativos autênticos (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). A combinação de métodos formais e informais é crucial para facilitar a internalização da língua e promover competência comunicativa completa.

A compreensão dessas diferenças também tem implicações socioculturais e políticas. Reconhecer que aprendizes nativos e L2 possuem trajetórias distintas permite valorizar a diversidade de perfis linguísticos e promover inclusão educativa e social adequada. Além disso, reforça a importância da formação de intérpretes e profissionais da educação bilíngue, capacitados para lidar com diferentes níveis de proficiência e necessidades específicas de aprendizagem (SKLIAR, 2003).

A aquisição nativa e a aprendizagem de LIBRAS como segunda língua representam processos distintos, cada um com características cognitivas, linguísticas e sociais próprias. Enquanto a aquisição nativa garante proficiência natural, fluência e sensibilidade cultural, a aprendizagem como L2 exige instrução estruturada, prática orientada e exposição a contextos sociais autênticos. A compreensão dessas diferenças é fundamental para estratégias pedagógicas eficazes, promoção da inclusão e valorização da identidade da comunidade surda.

Contribuições da linguística aplicada e psicologia da linguagem

A compreensão da aquisição e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é profundamente enriquecida pelos estudos da linguística aplicada e da psicologia da linguagem, que oferecem fundamentos teóricos e metodológicos para analisar como a língua é internalizada, processada e utilizada pelos aprendizes, sejam eles surdos ou ouvintes (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; QUADROS, 2004). Essas áreas do conhecimento permitem não apenas explicar fenômenos linguísticos, mas também desenvolver práticas pedagógicas eficazes e estratégias de inclusão educacional.

A linguística aplicada contribui para a compreensão das estruturas e padrões da LIBRAS, enfocando aspectos como fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, bem como sua utilização em contextos comunicativos reais. Pesquisas indicam que o conhecimento das regras estruturais da língua é fundamental para o ensino formal, a formação de professores e intérpretes, e para a elaboração de materiais didáticos adaptados às necessidades da comunidade surda (QUADROS, 2004). Além disso, a linguística aplicada investiga processos de aprendizagem em diferentes faixas etárias e níveis de proficiência, permitindo a criação de metodologias diferenciadas que respeitam o perfil cognitivo e cultural dos aprendizes.

Do ponto de vista da psicologia da linguagem, o foco está nos processos cognitivos envolvidos na aquisição e no uso da LIBRAS, incluindo percepção, memória, atenção, processamento sintático e semântico, e desenvolvimento de habilidades comunicativas (SKLIAR, 2003). Pesquisas indicam que a língua de sinais estimula funções cognitivas específicas, como percepção espacial, memória visual e raciocínio sequencial, além de favorecer a construção de conceitos abstratos. A psicologia da linguagem também investiga diferenças entre aquisição nativa e aprendizagem como segunda língua, evidenciando como a idade de exposição, a motivação, o contexto social e a experiência comunicativa influenciam o desenvolvimento da competência linguística.

Um aspecto relevante das contribuições dessas áreas é a análise do bilinguismo e da alfabetização bilíngue. A linguística aplicada e a psicologia da linguagem fornecem fundamentos para compreender como aprendizes surdos internalizam LIBRAS como primeira língua e Português escrito como segunda língua, permitindo a criação de estratégias pedagógicas que promovam fluência em ambas as modalidades. Estudos indicam que a aquisição sólida da língua de sinais serve de base para o desenvolvimento da leitura, escrita e compreensão do idioma oral, mostrando a importância de abordagens bilíngues integradas (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; QUADROS, 2004).

A linguística aplicada contribui para a análise de variações linguísticas e contextos socioculturais da LIBRAS. Diferentes regiões do Brasil apresentam variações lexicais, fonológicas e gestuais, e a compreensão dessas diferenças é essencial para o ensino inclusivo e para a formação de intérpretes capazes de mediar a comunicação entre surdos de diferentes origens

(WOLL; LEITE, 2013). A psicologia da linguagem complementa essa perspectiva, investigando como essas variações afetam o processamento cognitivo e a compreensão dos sinais, bem como a adaptação dos aprendizes a contextos comunicativos diversos.

As contribuições combinadas da linguística aplicada e da psicologia da linguagem também são evidentes no desenvolvimento de tecnologias assistivas e materiais didáticos. Pesquisas indicam que a compreensão dos processos cognitivos e linguísticos facilita a criação de aplicativos, plataformas digitais e recursos multimodais que reforçam a aprendizagem da LIBRAS, permitindo prática autônoma, feedback imediato e interação social em ambientes virtuais (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Tais recursos ampliam as oportunidades de acesso à língua, fortalecendo inclusão, participação e autonomia do aprendiz surdo.

A linguística aplicada e a psicologia da linguagem oferecem contribuições complementares e essenciais para a compreensão da aquisição e aprendizagem de LIBRAS. A primeira fornece fundamentos estruturais, metodológicos e socioculturais, enquanto a segunda investiga os processos cognitivos e psicológicos envolvidos. A integração dessas abordagens permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, programas de formação de professores e intérpretes, e estratégias de inclusão que respeitam a diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

A LIBRAS no contexto educacional

Políticas públicas e inclusão escolar

A inclusão escolar de alunos surdos no Brasil tem sido fortemente influenciada por políticas públicas que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como ferramenta essencial para garantir direitos linguísticos, educacionais e sociais. A oficialização da LIBRAS por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu bases legais para a educação bilíngue, definindo a língua de sinais como direito de alunos surdos e direcionando ações de formação docente, recursos pedagógicos e acessibilidade comunicativa (BRASIL, 2002; 2005). Tais políticas têm implicações profundas na organização escolar, na formação de professores e na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Do ponto de vista da inclusão, a presença da LIBRAS no ambiente escolar garante que o aluno surdo tenha acesso pleno ao currículo, podendo desenvolver competências acadêmicas equivalentes às de alunos ouvintes (QUADROS, 2004). A política de educação bilíngue favorece o desenvolvimento cognitivo, a alfabetização em LIBRAS e Português escrito, além de promover a construção da identidade cultural e linguística do aluno surdo. Pesquisas indicam que a educação bilíngue contribui para a redução de desigualdades, melhora o desempenho acadêmico e fortalece a participação social e cultural dos estudantes (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009).

A implementação dessas políticas, no entanto, enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a insuficiência de professores capacitados em LIBRAS, a carência de intérpretes qualificados e a falta de materiais didáticos adaptados (SKLIAR, 2003). Esses fatores podem comprometer a efetividade da inclusão escolar, evidenciando que a legislação, embora essencial, precisa ser acompanhada de ações concretas de formação docente, produção de recursos pedagógicos e conscientização da comunidade escolar. A integração entre políticas

públicas e práticas pedagógicas é crucial para garantir que a inclusão não se limite a aspectos formais, mas promova acesso real ao aprendizado e participação ativa.

Outro aspecto relevante é a valorização da cultura surda no ambiente escolar. Políticas públicas orientadas para a inclusão não devem se restringir à tradução de conteúdos em LIBRAS, mas também integrar práticas pedagógicas que reconheçam a cultura, história e identidade da comunidade surda (QUADROS, 2004). Essa perspectiva contribui para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e respeitoso, em que alunos surdos possam expressar-se plenamente e desenvolver competências acadêmicas e sociais de forma integrada.

A educação inclusiva em LIBRAS também depende da articulação entre diferentes níveis do sistema educacional — federal, estadual e municipal — e da cooperação entre escolas, famílias e comunidade surda (BRASIL, 2005). Políticas públicas eficazes precisam considerar a diversidade regional e cultural, fornecendo suporte técnico e pedagógico adaptado às necessidades específicas de cada contexto. Além disso, a regulamentação da profissão de intérprete de LIBRAS e a oferta de cursos de formação continuada são medidas essenciais para fortalecer a implementação da inclusão escolar.

A avaliação e monitoramento das políticas públicas também desempenham papel crítico. Estudos apontam que a análise de resultados acadêmicos, participação em atividades escolares e desenvolvimento linguístico permite identificar lacunas, ajustar estratégias e promover melhoria contínua nas práticas educacionais (QUADROS, 2004). A pesquisa científica e o acompanhamento sistemático são instrumentos valiosos para transformar a legislação em ações efetivas, garantindo que alunos surdos tenham acesso a educação de qualidade e oportunidades de aprendizado equivalentes.

As políticas públicas direcionadas à LIBRAS e à inclusão escolar são fundamentais para assegurar direitos linguísticos, promover aprendizagem bilíngue e fortalecer a identidade da comunidade surda. No entanto, sua efetividade depende da formação de professores e intérpretes, da produção de materiais adequados, da valorização da cultura surda e da articulação entre diferentes níveis educacionais. A implementação bem-sucedida dessas políticas contribui para a construção de um ambiente escolar inclusivo, equitativo e culturalmente sensível, promovendo aprendizagem, participação social e cidadania plena para alunos surdos.

O papel do professor e do intérprete de LIBRAS

O papel do professor e do intérprete de LIBRAS é central para a promoção da inclusão escolar e para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social de alunos surdos. Esses profissionais desempenham funções complementares, mas igualmente essenciais: enquanto o professor é responsável pelo planejamento pedagógico, mediação do conteúdo e desenvolvimento das competências acadêmicas, o intérprete atua como ponte comunicativa, garantindo que o aluno surdo tenha acesso pleno às informações transmitidas em sala de aula (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; QUADROS, 2004).

O professor de LIBRAS ou professor bilíngue deve possuir domínio avançado da língua de sinais, conhecimento profundo da cultura surda e habilidades pedagógicas que permitam adaptar o currículo às necessidades dos alunos. A formação docente deve contemplar aspectos linguísticos, psicológicos e metodológicos, de modo que o professor possa planejar atividades,

avaliar competências e criar estratégias de ensino que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada estudante (QUADROS, 2004). Além disso, a prática docente exige sensibilidade cultural, empatia e capacidade de promover participação ativa e engajamento dos alunos surdos.

O intérprete de LIBRAS, por sua vez, exerce papel mediador, garantindo que a comunicação entre aluno surdo, professores e colegas ouvintes seja efetiva. O trabalho do intérprete vai além da tradução literal de sinais; ele envolve compreensão contextual, adaptação de discurso, manutenção da coesão e clareza da mensagem, e sensibilidade à dinâmica da sala de aula (WOLL; LEITE, 2013). Pesquisas indicam que intérpretes bem preparados contribuem significativamente para o sucesso acadêmico dos alunos surdos, reduzindo barreiras comunicativas e favorecendo a inclusão plena.

A atuação conjunta entre professores e intérpretes exige coordenação, planejamento colaborativo e definição de papéis claros. Estudos apontam que a interação eficaz entre esses profissionais potencializa o aprendizado, permite ajustes pedagógicos em tempo real e promove ambiente inclusivo (SKLIAR, 2003). A comunicação constante entre docentes e intérpretes também facilita o desenvolvimento de estratégias diferenciadas para alunos com perfis de aprendizagem variados, incluindo aqueles que possuem necessidades educacionais especiais adicionais.

O papel desses profissionais está intimamente ligado à formação continuada. O conhecimento sobre novas metodologias de ensino, tecnologias assistivas, recursos multimodais e pesquisa científica aplicada à educação bilíngue é essencial para que professores e intérpretes mantenham sua prática atualizada e eficaz (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Programas de formação continuada permitem o aprimoramento da competência linguística, metodológica e cultural, fortalecendo a qualidade do ensino e a experiência de aprendizagem do aluno surdo.

Outro aspecto relevante é a valorização da identidade e cultura surda. Professores e intérpretes devem atuar como facilitadores da construção da identidade dos alunos surdos, promovendo consciência linguística, autoestima e pertencimento cultural. A integração da cultura surda no processo pedagógico contribui para a aprendizagem significativa e para o fortalecimento da comunidade surda dentro do ambiente escolar (QUADROS, 2004).

Neste contexto de debate teórico, é salutar inferir que professores e intérpretes de LIBRAS desempenham funções complementares e estratégicas na inclusão escolar de alunos surdos. O professor planeja, ensina e avalia, enquanto o intérprete garante acesso pleno à comunicação e mediação linguística. Ambos necessitam de formação especializada, sensibilidade cultural e prática colaborativa para criar ambientes educacionais inclusivos, promover aprendizagem eficaz e fortalecer a identidade e autonomia dos estudantes surdos.

Desafios e oportunidades no ensino e aprendizagem

O ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) enfrentam uma série de desafios, mas também oferecem oportunidades significativas para a promoção da inclusão, desenvolvimento cognitivo e fortalecimento da identidade da comunidade surda. Compreender esses aspectos é essencial para a formulação de políticas educacionais eficazes, a capacitação de professores e intérpretes, e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; QUADROS, 2004).

Entre os desafios, destaca-se a insuficiência de profissionais qualificados. A escassez de professores bilíngues e intérpretes de LIBRAS compromete a implementação plena da educação bilíngue e limita o acesso dos alunos surdos ao conteúdo acadêmico (QUADROS, 2004). Além disso, muitos professores de instituições regulares não possuem formação adequada em LIBRAS, o que dificulta a mediação linguística e a adaptação curricular. A carência de materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas também representa um obstáculo, tornando a aprendizagem mais lenta e menos eficiente.

Outro desafio relevante é a diversidade de perfis de aprendizagem. Alunos surdos podem apresentar variações significativas em proficiência linguística, idade de aquisição da língua, exposição à cultura surda e necessidades educacionais específicas. Essa heterogeneidade exige estratégias pedagógicas diferenciadas, avaliação contínua e atenção personalizada, para garantir que todos os alunos possam desenvolver plenamente suas competências linguísticas e acadêmicas (SKLIAR, 2003). A integração de métodos formais e informais, aliada à prática contextualizada, é essencial para enfrentar essas complexidades.

Apesar dos desafios, existem oportunidades significativas que podem ser exploradas no ensino de LIBRAS. A expansão da educação bilíngue, o reconhecimento legal da língua, a formação continuada de professores e intérpretes, e o desenvolvimento de recursos multimodais e tecnologias assistivas representam avanços importantes para a inclusão e o aprendizado efetivo (WOLL; LEITE, 2013). Ferramentas digitais, aplicativos interativos, vídeos educativos e plataformas virtuais podem ampliar o acesso à língua, proporcionar prática autônoma e estimular a comunicação em ambientes variados.

A implementação de metodologias ativas e centradas no aprendiz também constitui uma oportunidade estratégica. A utilização de atividades colaborativas, projetos interdisciplinares e contextos de imersão linguística favorece o desenvolvimento da competência comunicativa, estimula o pensamento crítico e promove o engajamento dos alunos (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Além disso, o estímulo à participação da comunidade surda na vida escolar fortalece a aprendizagem contextualizada e valoriza a cultura local.

A valorização da identidade e cultura surda representa outro ponto de oportunidade. A inclusão de práticas pedagógicas que reconheçam e integrem a cultura surda no currículo permite que os alunos desenvolvam autoestima, senso de pertencimento e consciência linguística. Essa abordagem promove não apenas o aprendizado da língua, mas também o fortalecimento da cidadania e da participação social plena dos alunos surdos (QUADROS, 2004).

O ensino e aprendizagem de LIBRAS estão situados, portanto, em um cenário complexo, marcado por desafios como escassez de profissionais qualificados, diversidade de perfis de aprendizagem e limitações de recursos. Contudo, existem oportunidades significativas, incluindo políticas públicas, formação continuada, tecnologias assistivas, metodologias ativas e valorização da cultura surda. A conjugação desses elementos é essencial para promover uma educação bilíngue efetiva, inclusiva e capaz de garantir que alunos surdos desenvolvam suas competências linguísticas, acadêmicas e sociais de maneira plena.

Cognição, linguagem e cultura surda

A influência da cultura surda na aprendizagem

A cultura surda exerce influência direta e significativa no processo de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e na formação identitária de alunos surdos. A compreensão dessa relação é essencial para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, para o planejamento de currículos bilíngues e para o fortalecimento da participação social e cultural dos estudantes (SKLIAR, 2003; QUADROS, 2004). Ao considerar a cultura surda, é possível reconhecer a língua de sinais não apenas como instrumento de comunicação, mas como elemento central de identidade, pertencimento e desenvolvimento cognitivo.

A cultura surda se manifesta em valores, normas, práticas sociais e formas de expressão compartilhadas pela comunidade surda. Esses elementos influenciam diretamente a aprendizagem, pois os alunos surdos internalizam padrões comunicativos, modos de interação e estratégias de resolução de problemas a partir de sua inserção cultural (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). O contato com a cultura surda permite que os estudantes compreendam significados implícitos nos sinais, nuances pragmáticas e formas de interação que não podem ser transmitidas apenas pelo ensino formal da língua.

Um aspecto relevante é o papel da identidade surda na aprendizagem. Alunos que reconhecem e valorizam sua identidade cultural apresentam maior engajamento, autoestima e motivação para aprender LIBRAS e outros conteúdos acadêmicos (QUADROS, 2004). A percepção de pertencimento à comunidade surda fortalece a confiança comunicativa, estimula a participação ativa em atividades escolares e promove a internalização de normas linguísticas e sociais próprias da língua de sinais. Dessa forma, a aprendizagem não ocorre apenas em nível linguístico, mas também em nível cognitivo e social.

A cultura surda também influencia a aquisição de estratégias cognitivas durante a aprendizagem. Pesquisas em psicologia da linguagem indicam que a língua visual-gestual estimula habilidades específicas, como percepção espacial, memória visual e raciocínio sequencial (WOLL; LEITE, 2013). Alunos inseridos em contextos culturais surdos desenvolvem competências cognitivas que facilitam a compreensão de conceitos abstratos, a resolução de problemas complexos e a organização de informações, refletindo a interação entre língua, cultura e cognição.

Outro ponto importante é a interação social dentro da comunidade surda. O aprendizado de LIBRAS e de conhecimentos acadêmicos ocorre de maneira mais eficaz quando o aluno surdo participa de redes sociais que valorizam sua língua e cultura. A troca de experiências, a observação de falantes proficientes e a participação em atividades culturais e comunitárias enriquecem a aprendizagem e permitem a construção de significado de forma contextualizada (SKLIAR, 2003). Esses processos demonstram que o ensino formal deve ser complementado por experiências informais, culturais e sociais.

A integração da cultura surda no ambiente educacional também é estratégica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Professores e intérpretes que reconhecem e incorporam elementos culturais surdos em suas metodologias criam condições para aprendizagem significativa, promovem respeito à diversidade e incentivam a participação plena dos alunos (QUADROS, 2004). Exemplos incluem a utilização de narrativas culturais, atividades

colaborativas em LIBRAS, celebração de datas e eventos da comunidade surda, e abordagem de tópicos que refletem a realidade cultural dos estudantes.

Destarte, a cultura surda exerce papel determinante na aprendizagem de LIBRAS, influenciando não apenas a aquisição linguística, mas também o desenvolvimento cognitivo, social e identitário dos alunos. O reconhecimento e a valorização dessa cultura no ambiente educacional contribuem para práticas pedagógicas mais eficazes, aprendizagem contextualizada e fortalecimento da identidade e autoestima dos estudantes surdos, consolidando a inclusão e o respeito à diversidade linguística e cultural.

Processos cognitivos envolvidos na compreensão de sinais

A compreensão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) envolve uma complexa interação de processos cognitivos, que englobam percepção visual, memória, atenção, raciocínio espacial e funções executivas. Entender esses mecanismos é essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes, tecnologias assistivas e práticas de ensino que considerem as particularidades cognitivas de alunos surdos (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; WOLL; LEITE, 2013).

A percepção visual é o ponto de partida para a compreensão dos sinais. Diferentemente das línguas orais, que são processadas auditivamente, a LIBRAS é percebida por meio do canal visual, exigindo que os aprendizes decodifiquem simultaneamente movimentos das mãos, expressões faciais, orientações do corpo e uso do espaço (QUADROS, 2004). Essa codificação visual complexa requer atenção seletiva, capacidade de discriminação de detalhes e percepção espacial refinada, competências que se desenvolvem com a prática e a exposição contínua à língua.

A memória de trabalho desempenha papel central na compreensão de sinais, pois permite que o aprendiz mantenha informações temporariamente para processar frases completas, interpretar relações entre sinais e inferir significados contextuais (SKLIAR, 2003). A memória visual-espacial, em particular, é amplamente utilizada na decodificação de estruturas simultâneas, como sinais compostos por múltiplos parâmetros — configuração de mãos, movimento, localização e expressão facial — que ocorrem de forma paralela. Estudos indicam que indivíduos surdos desenvolvem competências visuais mais aguçadas, facilitando a integração de múltiplos elementos simultaneamente.

A atenção é outro componente cognitivo essencial, pois a compreensão da LIBRAS exige foco constante para perceber nuances, mudanças de orientação e informações contextuais implícitas nos sinais (WOLL; LEITE, 2013). O aprendizado e a prática contínua contribuem para a automatização desses processos, permitindo que aprendizes nativos e de segunda língua processem sinais com maior rapidez e precisão, liberando recursos cognitivos para interpretação de conteúdo complexo.

O raciocínio espacial é especialmente relevante na língua de sinais, pois o espaço ao redor do corpo do usuário é utilizado para indicar relações sintáticas, referenciais e temporais. A capacidade de interpretar e organizar informações espaciais é determinante para compreender pronomes, referências de direção, localização de ações e estruturas discursivas (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Aprendizes proficientes demonstram habilidade em integrar informações espaciais e temporais, facilitando a compreensão de narrativas, instruções e diálogos complexos.

A função executiva, incluindo planejamento, flexibilidade cognitiva e inibição de respostas automáticas, também influencia a compreensão dos sinais. Ao interpretar a LIBRAS, o aprendiz deve integrar múltiplos parâmetros simultaneamente, monitorar a coerência do discurso e adaptar a interpretação ao contexto comunicativo (QUADROS, 2004). Essa capacidade é especialmente importante em situações de aprendizagem formal, em que conteúdos acadêmicos complexos precisam ser decodificados e compreendidos de maneira precisa.

A interação entre processos cognitivos e contexto sociocultural é determinante para a compreensão da língua. A experiência prévia com a cultura surda, a familiaridade com expressões idiomáticas e a prática contínua em ambientes comunicativos autênticos facilitam o processamento cognitivo e a interpretação de sinais (SKLIAR, 2003; QUADROS, 2004). Esse aspecto reforça a importância de integrar práticas formais e informais, promovendo imersão cultural e interação social como instrumentos de aprendizagem.

A compreensão da LIBRAS envolve a integração complexa de percepção visual, memória de trabalho, atenção, raciocínio espacial e funções executivas, mediada pelo contexto cultural e social. Esses processos cognitivos determinam a fluência, precisão e capacidade de interpretação dos sinais, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas, tecnologias assistivas e estratégias inclusivas que atendam às necessidades cognitivas e linguísticas de alunos surdos.

Identidade, pertencimento e inclusão social

A construção da identidade surda, o sentimento de pertencimento à comunidade surda e os processos de inclusão social são aspectos fundamentais na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e na formação integral do aluno surdo. A compreensão desses elementos é essencial para que a educação seja não apenas bilíngue, mas também culturalmente sensível e inclusiva, promovendo a valorização da diversidade linguística e social (SKLIAR, 2003; QUADROS, 2004).

A identidade surda está diretamente vinculada à língua de sinais. Alunos que reconhecem LIBRAS como parte central de sua expressão e comunicação desenvolvem autoestima, segurança e motivação para participar de atividades acadêmicas e sociais. O fortalecimento da identidade linguística promove engajamento e permite que o indivíduo se perceba como parte de uma comunidade culturalmente distinta, com valores, práticas e formas de interação próprias (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). A identidade surda não se limita à condição auditiva, mas inclui a valorização da língua e da cultura associada.

O sentimento de pertencimento à comunidade surda é um fator determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento social. Alunos que se sentem parte de grupos surdos apresentam maior participação em atividades escolares, interação mais rica com colegas e maior capacidade de internalizar normas e estratégias comunicativas (QUADROS, 2004). Essa sensação de pertencimento está vinculada à exposição regular à língua, interação com falantes proficientes e participação em práticas culturais e sociais reconhecidas dentro da comunidade surda.

A inclusão social, por sua vez, refere-se à integração plena do aluno surdo em contextos educacionais e comunitários, garantindo acesso a oportunidades de aprendizado, comunicação e participação cidadã (WOLL; LEITE, 2013). A educação bilíngue, o uso de intérpretes de LIBRAS e a adaptação de práticas pedagógicas são instrumentos essenciais para promover a inclusão. Pesquisas indicam que ambientes escolarmente inclusivos e culturalmente respeitosos contribuem para o desenvolvimento da autonomia, habilidades sociais e competências acadêmicas dos alunos surdos.

Um desafio significativo nesse contexto é a superação de barreiras sociais e atitudinais, como preconceitos, estigmas e desvalorização da língua de sinais. A educação inclusiva deve, portanto, não apenas fornecer acesso à aprendizagem de LIBRAS, mas também promover conscientização e sensibilização de colegas, professores e comunidade escolar, criando condições para interação equitativa e respeito à diversidade (SKLIAR, 2003). A construção de um ambiente de aprendizado seguro, respeitoso e colaborativo fortalece a integração social e a participação ativa do aluno.

A interação entre identidade, pertencimento e inclusão social também influencia o desempenho acadêmico. Estudos indicam que alunos que se sentem parte de uma comunidade surda ativa demonstram maior engajamento, motivação e capacidade de expressão em LIBRAS, o que repercute positivamente na aquisição de competências cognitivas e linguísticas (QUADROS, 2004). A valorização da cultura surda dentro do espaço escolar contribui para a aprendizagem significativa, a internalização de conceitos e a construção de estratégias cognitivas eficazes.

Neste viés de debate e entendimento, afirma-se que identidade, pertencimento e inclusão social são elementos interdependentes que influenciam profundamente a aprendizagem de LIBRAS e o desenvolvimento integral do aluno surdo. O fortalecimento da identidade surda, a promoção de um sentimento de pertencimento e a implementação de práticas inclusivas constituem bases essenciais para a educação bilíngue eficaz, para a construção de autonomia e para a participação plena na vida escolar e comunitária, consolidando o direito à cidadania e à equidade educacional.

Metodologias de ensino de LIBRAS

Abordagens tradicionais e contemporâneas

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tem evoluído ao longo das últimas décadas, passando de abordagens tradicionais para modelos contemporâneos que consideram as necessidades linguísticas, cognitivas e culturais dos alunos surdos. A análise dessas abordagens revela não apenas a trajetória histórica da educação bilíngue no Brasil, mas também as tendências metodológicas e pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa e acadêmica (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; QUADROS, 2004).

As abordagens tradicionais historicamente centravam-se em métodos oralistas e instrução formal limitada, priorizando a aquisição do português oral em detrimento da língua de sinais. Essas práticas eram baseadas em pressupostos que viam a surdez como deficiência a ser corrigida, reduzindo a valorização da cultura surda e desconsiderando a importância da LIBRAS como primeira língua natural do aluno surdo (QUADROS, 2004). Apesar de algumas contribuições no desenvolvimento da alfabetização, essas abordagens apresentavam limitações

significativas, como baixo engajamento, dificuldades de compreensão e barreiras cognitivas decorrentes da tentativa de aprendizado em uma língua não acessível.

Com o reconhecimento legal da LIBRAS e avanços na linguística aplicada e psicologia da linguagem, surgiram abordagens contemporâneas voltadas para a educação bilíngue e o ensino centrado no aluno. Essas metodologias valorizam a LIBRAS como primeira língua, promovem o uso integrado de língua de sinais e português escrito, e reconhecem a importância do contexto cultural e social da comunidade surda (SKLIAR, 2003; WOLL; LEITE, 2013). A aprendizagem ocorre de forma contextualizada, com estratégias que estimulam a comunicação ativa, a reflexão metalinguística e o desenvolvimento cognitivo, respeitando o ritmo e as habilidades individuais dos alunos.

Entre as abordagens contemporâneas, destacam-se métodos interativos e colaborativos, que utilizam atividades práticas, jogos, projetos, narrativas e resolução de problemas para promover a internalização da língua. A integração de recursos visuais e multimodais, como vídeos, imagens, tecnologias digitais e softwares educativos, permite que os alunos pratiquem sinais, compreendam conceitos abstratos e desenvolvam competências linguísticas em ambientes motivadores e significativos (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Essas metodologias enfatizam a aprendizagem ativa, a construção do conhecimento e a participação social, fortalecendo a identidade surda e a autonomia do estudante.

A abordagem contemporânea também valoriza a flexibilidade metodológica e a personalização do ensino. Professores e intérpretes são incentivados a adaptar estratégias de acordo com o nível de proficiência, idade de aquisição da língua, necessidades cognitivas e experiências culturais dos alunos (QUADROS, 2004). Essa adaptação permite que a aprendizagem seja mais eficaz, promovendo fluência em LIBRAS e habilidades complementares em português escrito, leitura e produção textual.

Outra característica importante das metodologias contemporâneas é a articulação entre ensino formal e aprendizagem informal. O aprendizado em contextos cotidianos, na interação com a comunidade surda, e em situações de comunicação autênticas complementa a instrução formal, promovendo maior internalização da língua e compreensão pragmática (QUADROS, 2004). Esse equilíbrio fortalece tanto a competência linguística quanto o desenvolvimento social e cultural do aluno.

O ensino de LIBRAS evoluiu de abordagens tradicionais centradas no oralismo e instrução formal para metodologias contemporâneas bilíngues, centradas no aluno, interativas e culturalmente sensíveis. O reconhecimento da língua de sinais como primeira língua, a valorização da cultura surda, a utilização de recursos multimodais e a personalização das estratégias pedagógicas são elementos centrais para promover aprendizagem significativa, inclusão escolar e desenvolvimento integral dos alunos surdos.

Estratégias pedagógicas para diferentes níveis de aprendizado

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve considerar as particularidades de cada aprendiz, adequando estratégias pedagógicas aos diferentes níveis de proficiência linguística, idade de aquisição, experiências prévias e contextos de aprendizagem. A personalização do ensino é essencial para garantir que todos os alunos desenvolvam

competências linguísticas, cognitivas e sociais de maneira efetiva (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; QUADROS, 2004).

Para aprendizes iniciantes, geralmente crianças surdas em idade escolar ou ouvintes em contato inicial com LIBRAS, é recomendada a utilização de estratégias que enfatizem a percepção visual, repetição e contextualização dos sinais. Atividades lúdicas, jogos educativos, músicas, histórias ilustradas e dramatizações promovem engajamento e facilitam a associação entre significado e sinal. A exposição consistente e frequente à língua em contextos autênticos permite a construção gradual de vocabulário, compreensão básica e familiaridade com a estrutura linguística (QUADROS, 2004). A utilização de recursos visuais, como imagens, flashcards e vídeos, é particularmente eficaz para reforçar a memória visual e o reconhecimento de sinais.

Para aprendizes intermediários, que já possuem conhecimento inicial da LIBRAS, estratégias pedagógicas mais complexas podem ser introduzidas, incluindo construção de frases completas, compreensão de narrativas, exercícios de expressão narrativa e atividades de interpretação de diálogos. A prática de produção textual em LIBRAS, análise de textos e compreensão de diferentes variantes regionais permite o desenvolvimento de competências sintáticas, semânticas e pragmáticas (SKLIAR, 2003). A colaboração entre pares, projetos em grupo e debates em LIBRAS estimulam a interação social, fortalecendo habilidades comunicativas e consciência metalinguística.

Para aprendizes avançados, que já apresentam fluência na LIBRAS, a ênfase deve ser na consolidação da competência comunicativa em contextos formais e informais, na análise crítica de discursos e na utilização da língua para fins acadêmicos e profissionais. Estratégias como interpretação de textos complexos, debates temáticos, produções multimodais, análise de literatura surda e projetos de pesquisa permitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas avançadas, raciocínio crítico e autonomia comunicativa (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). A prática em contextos reais, como interação com membros da comunidade surda e participação em eventos culturais, complementa o aprendizado formal, promovendo internalização linguística e cultural.

Outro aspecto essencial das estratégias pedagógicas é a integração de tecnologias educacionais. Plataformas digitais, aplicativos interativos e recursos multimodais possibilitam a prática autônoma, o reforço de conceitos e a personalização do aprendizado, permitindo que cada aluno avance no seu próprio ritmo (WOLL; LEITE, 2013). O uso dessas tecnologias também favorece a inclusão, oferecendo alternativas de aprendizado para diferentes estilos cognitivos e necessidades individuais.

A avaliação contínua e adaptativa é fundamental para garantir que as estratégias pedagógicas sejam efetivas. Observação sistemática, feedback constante, atividades de autoavaliação e acompanhamento do desenvolvimento linguístico permitem ajustar práticas e identificar lacunas no aprendizado. Essa abordagem fomenta o progresso individual, incentiva a autonomia do aprendiz e fortalece a interação entre aluno, professor e intérprete (QUADROS, 2004).

Estratégias pedagógicas para diferentes níveis de aprendizado devem considerar o estágio de proficiência, idade, contexto e necessidades cognitivas dos alunos. Para iniciantes, o foco é na percepção visual, associação de significados e engajamento lúdico; para

intermediários, na produção e compreensão textual e interação social; e para avançados, na consolidação, análise crítica e utilização prática da língua. A integração de tecnologias, práticas colaborativas e avaliação contínua potencializa a aprendizagem, promove inclusão e fortalece a competência linguística e cultural dos alunos surdos.

Tecnologias assistivas e recursos multimodais

O uso de tecnologias assistivas e recursos multimodais no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) representa uma importante estratégia para ampliar o acesso à aprendizagem, promover inclusão e potencializar o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos alunos surdos. A integração desses recursos em contextos educacionais reflete a evolução das práticas pedagógicas contemporâneas e a valorização da aprendizagem bilíngue (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; QUADROS, 2004).

As tecnologias assistivas englobam dispositivos, softwares, aplicativos e ferramentas que auxiliam na comunicação e na aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. No contexto da educação surda, destacam-se softwares de aprendizagem de LIBRAS, plataformas digitais de tradução, vídeos interativos, dicionários digitais de sinais e aplicativos de prática comunicativa. Esses recursos possibilitam o reforço do vocabulário, a prática de estruturas gramaticais e a imersão em contextos autênticos de comunicação (QUADROS, 2004). O uso contínuo e contextualizado dessas tecnologias contribui para a fluência na língua, estimula a autonomia do aluno e promove maior engajamento no processo educativo.

Os recursos multimodais incluem materiais visuais, auditivos e gestuais que complementam a aprendizagem, permitindo que os alunos processem informações por diferentes canais sensoriais. Exemplos incluem vídeos com interpretação em LIBRAS, animações, infográficos, apresentações interativas e materiais impressos adaptados com imagens e glossários de sinais. A combinação de diferentes modalidades de informação favorece a compreensão de conceitos complexos, a memorização e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como percepção visual, memória de trabalho e raciocínio espacial (WOLL; LEITE, 2013).

A utilização de tecnologias e recursos multimodais também permite diferenciação pedagógica, atendendo a variados níveis de proficiência, estilos de aprendizagem e necessidades individuais. Aprendizes iniciantes podem se beneficiar de materiais visuais simplificados e exercícios de reconhecimento de sinais, enquanto alunos avançados podem explorar recursos que desafiem a compreensão de narrativas complexas e a produção de textos multimodais (SKLIAR, 2003). A flexibilidade desses recursos promove inclusão, autonomia e engajamento contínuo.

Outro aspecto relevante é a integração das tecnologias com a prática pedagógica tradicional, garantindo que o uso de recursos digitais não substitua a interação direta com professores, intérpretes e colegas, mas complemente o processo de aprendizagem. A mediação docente continua sendo essencial, pois o professor orienta a utilização adequada das ferramentas, contextualiza o conteúdo e promove atividades que estimulam participação ativa e reflexão crítica (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). A articulação entre tecnologia e ensino presencial maximiza os efeitos educacionais e fortalece a aprendizagem bilíngue.

O uso dessas tecnologias favorece a inclusão social e cultural. Alunos surdos podem acessar conteúdos produzidos pela comunidade surda, participar de fóruns virtuais, interagir com falantes nativos e explorar materiais culturais autênticos, ampliando sua compreensão linguística e cultural (QUADROS, 2004). Esse acesso proporciona oportunidades de prática contextualizada, reforça a identidade surda e estimula a participação ativa na vida acadêmica e social.

Tecnologias assistivas e recursos multimodais constituem ferramentas estratégicas para o ensino e aprendizagem de LIBRAS, promovendo inclusão, autonomia, desenvolvimento linguístico e fortalecimento da identidade cultural. A integração desses recursos com práticas pedagógicas centradas no aluno, diferenciadas por nível de proficiência e mediadas por professores e intérpretes qualificados, maximiza o aprendizado, potencializa competências cognitivas e sociais, e amplia o acesso à educação bilíngue de qualidade.

Desafios, perspectivas e inovação na educação em LIBRAS

Barreiras institucionais e sociais

A educação em LIBRAS enfrenta barreiras de natureza institucional e social que comprometem a plena inclusão de alunos surdos e dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. A compreensão desses obstáculos é essencial para a proposição de políticas públicas, estratégias educativas e ações que promovam equidade, acessibilidade e reconhecimento da diversidade linguística e cultural (SKLIAR, 2003; QUADROS, 2004).

Entre as barreiras institucionais, destaca-se a insuficiência de políticas educacionais consistentes e a falta de investimento na formação de professores bilíngues e intérpretes de LIBRAS. Embora a legislação brasileira reconheça a língua de sinais e estabeleça diretrizes para a inclusão, sua implementação enfrenta limitações devido à carência de profissionais qualificados, recursos didáticos adaptados e infraestrutura adequada (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Escolas e universidades frequentemente apresentam lacunas na oferta de cursos de formação continuada, na disponibilização de tecnologias assistivas e na adaptação de currículos, comprometendo a aprendizagem e a participação plena dos alunos surdos.

Outro aspecto institucional relevante é a centralização do ensino em modelos tradicionais, muitas vezes centrados na língua portuguesa escrita ou oral, em detrimento do ensino bilíngue. Essa abordagem restringe a autonomia do aluno surdo, limita a expressão linguística e dificulta a compreensão de conteúdos complexos (QUADROS, 2004). A falta de integração entre docentes, intérpretes e comunidade escolar contribui para a fragmentação do processo educativo, tornando o aprendizado menos eficiente e menos inclusivo.

As barreiras sociais incluem preconceitos, estigmas, desvalorização da língua de sinais e falta de sensibilização de professores, colegas e comunidade em geral. Atitudes discriminatórias ou pouco informadas reduzem a participação ativa dos alunos surdos, prejudicam o desenvolvimento da identidade e autoestima, e reforçam desigualdades no acesso ao conhecimento (SKLIAR, 2003). A marginalização linguística e cultural limita oportunidades de interação social e frustra a construção de redes de apoio essenciais para a aprendizagem.

A escassez de recursos comunitários e culturais também constitui barreira social. A ausência de espaços que promovam a interação com a comunidade surda, atividades culturais, eventos educacionais bilíngues e troca de experiências reduz a exposição dos alunos a contextos autênticos de aprendizagem e impede o fortalecimento da identidade surda (QUADROS, 2004).

O contato com práticas culturais e linguísticas reais é crucial para consolidar a competência comunicativa e cognitiva em LIBRAS.

Apesar dessas barreiras, é possível identificar estratégias de superação, como a implementação de programas de formação continuada, fortalecimento de políticas inclusivas, criação de recursos didáticos acessíveis e estímulo à sensibilização social. A articulação entre escolas, universidades, organizações da comunidade surda e órgãos governamentais é fundamental para eliminar obstáculos e promover ambientes educacionais equitativos e inclusivos (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009).

Barreiras institucionais e sociais constituem desafios significativos para a educação em LIBRAS, envolvendo limitações na formação de profissionais, ausência de políticas efetivas, atitudes discriminatórias e lacunas culturais e pedagógicas. Compreender essas barreiras é essencial para orientar ações estratégicas que promovam inclusão, fortalecimento da identidade surda, participação social e aprendizado bilíngue eficaz, garantindo o acesso pleno à educação e à cidadania dos alunos surdos.

Formação continuada de professores e profissionais da educação

A formação continuada de professores e profissionais da educação é um elemento estratégico e indispensável para a efetividade do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e para a promoção da inclusão educacional de alunos surdos. Esse processo envolve atualização pedagógica, capacitação bilíngue, sensibilização cultural e desenvolvimento de competências para lidar com diferentes níveis de proficiência linguística e contextos educacionais diversos (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; QUADROS, 2004).

Um dos principais desafios da educação bilíngue é a escassez de profissionais qualificados, tanto em instituições de ensino regular quanto em programas específicos para surdos. Muitos professores não possuem formação adequada em LIBRAS, e intérpretes ainda enfrentam dificuldades na mediação de conteúdos complexos em contextos acadêmicos (QUADROS, 2004). A formação continuada, portanto, deve incluir cursos de atualização, workshops práticos, supervisão pedagógica e treinamentos específicos que considerem a diversidade linguística, cognitiva e cultural dos alunos surdos.

A formação bilíngue e intercultural é um aspecto central da capacitação continuada. Professores e intérpretes precisam compreender não apenas a estrutura linguística da LIBRAS, mas também os aspectos socioculturais da comunidade surda, suas práticas comunicativas e valores culturais (SKLIAR, 2003). Esse conhecimento permite que os profissionais promovam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, respeitoso e significativo, fortalecendo a identidade dos alunos surdos e ampliando sua participação ativa no processo educativo.

A formação continuada deve contemplar estratégias pedagógicas diferenciadas para atender aos diversos níveis de aprendizado. Professores precisam desenvolver habilidades para planejar atividades adaptadas a iniciantes, intermediários e avançados, utilizando metodologias interativas, multimodais e centradas no aluno (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). A capacidade de aplicar recursos tecnológicos, práticas colaborativas e materiais culturais autênticos amplia a eficácia do ensino e contribui para a aprendizagem significativa.

Outro aspecto essencial é o desenvolvimento de competências reflexivas e colaborativas. A formação continuada deve incentivar professores e intérpretes a refletirem sobre suas práticas, identificar desafios, trocar experiências com colegas e integrar-se a redes profissionais. A colaboração entre profissionais de diferentes áreas, incluindo pedagogia, linguística aplicada e psicologia da educação, fortalece a prática docente, permite adaptação de metodologias e fomenta inovação no ensino de LIBRAS (QUADROS, 2004).

A formação continuada também é um instrumento para superar barreiras institucionais e sociais. Profissionais bem preparados são capazes de sensibilizar colegas, gestores e comunidade escolar, promover políticas inclusivas, adaptar currículos e desenvolver materiais pedagógicos acessíveis (QUADROS, 2004). Ao ampliar a compreensão sobre a diversidade linguística e cultural, a formação continuada contribui para a redução de preconceitos e para a construção de ambientes educacionais mais equitativos.

A formação continuada de professores e profissionais da educação é um componente estratégico para a educação bilíngue em LIBRAS. Ela deve contemplar capacitação bilíngue e intercultural, estratégias pedagógicas diferenciadas, desenvolvimento de competências reflexivas e colaborativas e sensibilização social. Ao fortalecer a atuação de professores e intérpretes, a formação continuada contribui para a aprendizagem significativa, inclusão escolar e desenvolvimento integral de alunos surdos, promovendo ambientes educacionais mais justos, acessíveis e culturalmente valorizadores.

Perspectivas futuras e inovação no ensino de LIBRAS

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) encontra-se em constante evolução, impulsionado por avanços tecnológicos, pesquisas em linguística aplicada e psicologia da linguagem, bem como pela crescente valorização da cultura surda. As perspectivas futuras concentram-se na ampliação da inclusão, inovação pedagógica e fortalecimento da educação bilíngue, com vistas a garantir acesso equitativo à aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e participação social plena dos alunos surdos (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; QUADROS, 2004).

Uma tendência significativa é a integração de tecnologias emergentes no ensino de LIBRAS. Ferramentas digitais, inteligência artificial, realidade aumentada, aplicativos interativos e plataformas de comunicação multimodal oferecem novas possibilidades para a aprendizagem bilíngue, permitindo que alunos pratiquem sinais, interajam com falantes proficientes e explorem conteúdos em ambientes virtuais. O uso dessas tecnologias não apenas potencializa o desenvolvimento linguístico, mas também amplia o acesso à informação, facilita a personalização do ensino e promove engajamento ativo (WOLL; LEITE, 2013).

Outra perspectiva relevante é o fortalecimento da formação docente e profissional contínua. A inovação no ensino de LIBRAS depende da capacitação de professores e intérpretes, que devem estar preparados para implementar metodologias modernas, integrar tecnologias educacionais e adotar práticas pedagógicas centradas no aluno. Programas de formação contínua, cursos de atualização, workshops práticos e redes de colaboração profissional contribuem para a atualização de competências e o aprimoramento da prática educativa (SKLIAR, 2003; CAPOVILLA; RAPOSO, 2009).

As pesquisas em linguística aplicada e psicologia da linguagem também indicam caminhos inovadores. Estudos sobre aquisição de LIBRAS, processamento cognitivo visual-espacial e desenvolvimento bilíngue oferecem subsídios para a criação de materiais didáticos, estratégias pedagógicas e programas educacionais adaptados às necessidades dos alunos surdos. A aplicação desses conhecimentos permite otimizar a aprendizagem, promover compreensão profunda e estimular habilidades cognitivas específicas, como memória visual, percepção espacial e raciocínio lógico (QUADROS, 2004).

A inclusão cultural e social permanece como um eixo central da inovação. A educação em LIBRAS deve integrar práticas culturais autênticas, participação em eventos da comunidade surda, interação social e valorização da identidade surda. Esse enfoque fortalece a autoestima, o sentimento de pertencimento e a competência comunicativa, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada (QUADROS, 2004). A criação de ambientes educacionais que promovam diversidade linguística e cultural é, portanto, fundamental para o sucesso da educação bilíngue.

Para além disso, observa-se uma tendência de desenvolvimento de metodologias híbridas e interdisciplinares, que combinam ensino presencial e virtual, práticas lúdicas e interativas, recursos multimodais e projetos colaborativos. Essa abordagem permite atender diferentes estilos de aprendizagem, níveis de proficiência e contextos educacionais, promovendo inclusão, flexibilidade e autonomia do aluno (WOLL; LEITE, 2013). O ensino híbrido potencializa o engajamento, a prática contextualizada e a internalização de conceitos complexos.

As perspectivas futuras e a inovação no ensino de LIBRAS passam pela integração de tecnologias emergentes, fortalecimento da formação continuada, aplicação de pesquisas linguísticas e cognitivas, valorização da cultura surda e desenvolvimento de metodologias híbridas e interdisciplinares. Esses avanços contribuem para a promoção de inclusão, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral de alunos surdos, garantindo uma educação bilíngue eficaz, equitativa e culturalmente respeitosa.

Reflexões e contribuições teóricas

Síntese dos principais fundamentos teóricos estudados

A análise dos fundamentos teóricos relacionados à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) evidencia a complexidade linguística, cognitiva, social e pedagógica que permeia o ensino e a aprendizagem da língua. Os estudos revisados revelam que a LIBRAS deve ser compreendida não apenas como um sistema de comunicação, mas como um fenômeno cultural e social intrinsecamente ligado à identidade da comunidade surda (SKLIAR, 2003; CAPOVILLA; RAPOSO, 2009).

Historicamente, a trajetória da LIBRAS no Brasil demonstra avanços significativos, desde o reconhecimento de sua origem e evolução até o status legal que garante sua utilização em contextos educacionais e sociais (QUADROS, 2004; QUADROS, 2004). A consolidação de uma educação bilíngue, que valoriza tanto a LIBRAS quanto o português escrito, constitui um marco na inclusão linguística e cultural, permitindo que alunos surdos desenvolvam competências comunicativas completas, identidade cultural e participação social ativa.

No campo linguístico, os estudos destacam que a LIBRAS possui estrutura própria, incluindo fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, com características visuais-espaciais distintas das línguas orais (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; WOLL; LEITE, 2013). A compreensão dessas estruturas é essencial para a construção de metodologias pedagógicas eficazes, bem como para o desenvolvimento de estratégias de ensino adaptadas aos diferentes níveis de proficiência. Comparações com outras línguas de sinais e com línguas orais reforçam a singularidade da LIBRAS e a necessidade de abordagens bilíngues e contextualizadas.

No que se refere aos processos cognitivos, a percepção visual, a memória de trabalho, a atenção, o raciocínio espacial e as funções executivas são fundamentais para a compreensão e produção de sinais (QUADROS, 2004; CAPOVILLA; RAPOSO, 2009). Esses processos interagem com a experiência cultural e social do indivíduo, evidenciando a importância da prática contextualizada e da imersão na comunidade surda. O desenvolvimento cognitivo em LIBRAS é, portanto, inseparável da experiência linguística e cultural do aprendiz, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas integradas e inclusivas.

A identidade e o pertencimento à comunidade surda emergem como fatores críticos para a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno (SKLIAR, 2003; QUADROS, 2004). A valorização da língua, o engajamento em atividades culturais e sociais, e a percepção de inclusão fortalecem a autoestima, promovem participação ativa e facilitam a internalização da língua. Esses aspectos culturais e sociais são indissociáveis do processo educacional, evidenciando que o ensino de LIBRAS deve transcender a transmissão de sinais e integrar dimensões afetivas, sociais e culturais.

As metodologias de ensino analisadas demonstram uma evolução do ensino tradicional, centrado em práticas oralistas, para abordagens contemporâneas, bilíngues, interativas e multimodais (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; WOLL; LEITE, 2013). Estratégias diferenciadas para iniciantes, intermediários e avançados, associadas ao uso de tecnologias assistivas e recursos multimodais, contribuem para a aprendizagem significativa, inclusão e desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas. A formação continuada de professores e intérpretes, bem como a inovação pedagógica, são essenciais para superar barreiras institucionais e sociais, promovendo educação bilíngue de qualidade.

A síntese dos fundamentos teóricos evidencia que a LIBRAS é um fenômeno linguístico, cultural e social complexo, cuja aprendizagem exige abordagem integrada, respeitosa e inovadora. O reconhecimento legal, o fortalecimento da identidade surda, a utilização de estratégias pedagógicas adaptadas, a aplicação de recursos tecnológicos e a formação contínua de profissionais constituem pilares centrais para garantir inclusão, equidade e desenvolvimento integral dos alunos surdos.

Contribuições da pesquisa para a prática educacional

A pesquisa realizada sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) oferece importantes contribuições para a prática educacional, evidenciando a necessidade de uma abordagem bilíngue, inclusiva e culturalmente sensível no contexto da educação de alunos surdos. Os fundamentos teóricos analisados fornecem subsídios para orientar práticas pedagógicas, desenvolvimento de materiais didáticos, políticas educacionais e estratégias de formação docente (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; QUADROS, 2004).

Uma das principais contribuições refere-se à valorização da LIBRAS como primeira língua. Reconhecer a língua de sinais como elemento central da aprendizagem permite que alunos surdos desenvolvam competências linguísticas completas, identidade cultural e participação social plena. Esse reconhecimento influencia diretamente a prática docente, incentivando professores a planejar atividades bilíngues, utilizar recursos multimodais e respeitar a diversidade linguística dentro do ambiente escolar (SKLIAR, 2003).

Outro aspecto relevante é a adaptação de estratégias pedagógicas aos diferentes níveis de aprendizado. A pesquisa demonstra que iniciantes, intermediários e avançados requerem abordagens diferenciadas, que considerem habilidades cognitivas, experiências prévias e ritmos de aprendizagem. Essa segmentação contribui para a prática educacional ao orientar o planejamento de atividades, exercícios e avaliações, promovendo ensino personalizado, engajamento e aprendizagem significativa (QUADROS, 2004; WOLL; LEITE, 2013).

A investigação também evidencia a importância das tecnologias assistivas e recursos multimodais. Ferramentas digitais, vídeos interativos, softwares educativos e materiais visuais fortalecem a prática pedagógica, oferecendo suporte à internalização de sinais, construção de vocabulário e compreensão de estruturas linguísticas complexas. A pesquisa orienta educadores sobre como integrar esses recursos de forma estratégica, complementando métodos tradicionais e promovendo inclusão, autonomia e engajamento dos alunos (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009).

A formação continuada de professores e intérpretes surge como outra contribuição central. Estudos indicam que a capacitação contínua é fundamental para superar barreiras institucionais, promover inovação pedagógica e garantir a qualidade do ensino bilíngue. A pesquisa fornece elementos para o desenvolvimento de programas de formação, workshops, supervisão e articulação entre profissionais, fortalecendo competências docentes, práticas pedagógicas e estratégias de mediação linguística (QUADROS, 2004).

O estudo contribui para a promoção da inclusão e valorização da cultura surda. Ao reconhecer a identidade surda, o pertencimento à comunidade e a importância da língua de sinais, educadores podem desenvolver práticas que respeitem a diversidade cultural, promovam equidade e fortaleçam o engajamento social dos alunos. Essa perspectiva cultural é essencial para criar ambientes educativos acolhedores, motivadores e capazes de favorecer aprendizagem significativa e desenvolvimento integral (SKLIAR, 2003).

A pesquisa oferece uma base sólida para a prática educacional, orientando professores, intérpretes e gestores sobre metodologias bilíngues, estratégias pedagógicas diferenciadas, integração de tecnologias assistivas, formação continuada e promoção da inclusão cultural. Essas contribuições fortalecem a educação bilíngue, ampliam a autonomia e o desempenho dos alunos surdos, e consolidam a LIBRAS como ferramenta central de comunicação, aprendizagem e construção de identidade.

Sugestões para estudos futuros

A análise aprofundada da literatura e dos fundamentos teóricos relacionados à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) evidencia lacunas e oportunidades para novas pesquisas que possam fortalecer a educação bilíngue, a inclusão de alunos surdos e o desenvolvimento de metodologias inovadoras. As sugestões para estudos futuros concentram-se em quatro

dimensões principais: linguística, pedagógica, tecnológica e sociocultural (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; QUADROS, 2004).

No âmbito linguístico, recomenda-se aprofundar pesquisas sobre aquisição de LIBRAS em diferentes idades, processos de bilinguismo e variações regionais da língua. Estudos longitudinais sobre o desenvolvimento da competência comunicativa em contextos formais e informais podem contribuir para a construção de teorias mais robustas sobre aquisição de língua de sinais e o papel das experiências culturais e cognitivas no aprendizado (QUADROS, 2004). Investigar comparativamente a estrutura da LIBRAS em relação a outras línguas de sinais e línguas orais também pode fornecer subsídios para práticas pedagógicas diferenciadas e para o desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados.

Na dimensão pedagógica, é essencial explorar metodologias inovadoras de ensino bilíngue, estratégias de diferenciação por nível de proficiência e práticas inclusivas que considerem diversidade cognitiva, linguística e cultural. Pesquisas que avaliem a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas, a integração de recursos multimodais e a articulação entre ensino formal e aprendizagem informal podem fornecer evidências concretas para orientar políticas educacionais, currículos e práticas de sala de aula (SKLIAR, 2003; WOLL; LEITE, 2013).

O campo tecnológico oferece amplas oportunidades para investigação. Estudos sobre o uso de plataformas digitais, aplicativos interativos, realidade aumentada, inteligência artificial e recursos multimodais na aprendizagem de LIBRAS podem contribuir para a criação de soluções educacionais inovadoras, acessíveis e personalizadas. Pesquisas que analisem a eficácia dessas tecnologias, seu impacto na autonomia dos alunos e a interação entre tecnologia e mediação docente são fundamentais para promover inovação e inclusão no ensino bilíngue (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009).

Em conclusão, a dimensão sociocultural merece atenção especial. Pesquisas sobre identidade surda, participação social, integração comunitária e valorização da cultura surda podem fornecer subsídios para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e culturalmente sensíveis. A investigação sobre atitudes de professores, colegas e comunidade escolar frente à diversidade linguística, assim como a análise de políticas públicas de inclusão, pode orientar ações que reduzam barreiras sociais e institucionais (QUADROS, 2004).

Além dessas dimensões, sugere-se também desenvolver estudos interdisciplinares que integrem linguística, psicologia, educação, tecnologia e sociologia, permitindo abordagens mais completas e contextualizadas. Pesquisas colaborativas com a comunidade surda podem fortalecer a pertinência cultural das investigações e promover resultados que impactem diretamente a prática educacional e a formulação de políticas públicas (SKLIAR, 2003).

Os estudos futuros devem priorizar investigação linguística, metodologias pedagógicas inovadoras, aplicação de tecnologias assistivas e multimodais, e compreensão das dimensões socioculturais da educação surda. Ao direcionar pesquisas para essas áreas, é possível consolidar a educação bilíngue, fortalecer a inclusão, promover aprendizagem significativa e valorizar a LIBRAS como instrumento central de comunicação, cultura e identidade.

Considerações (não) finais

O estudo em evidência explorou, de maneira aprofundada, os diversos aspectos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), considerando sua dimensão linguística, pedagógica, cognitiva e sociocultural. Ao longo do estudo, evidenciou-se que a LIBRAS constitui não apenas um sistema de comunicação, mas também um elemento central da identidade e cultura da comunidade surda, desempenhando papel fundamental na inclusão social, na educação bilíngue e no desenvolvimento integral dos alunos surdos (SKLIAR, 2003; CAPOVILLA; RAPOSO, 2009).

A análise histórica e legal da LIBRAS demonstrou avanços significativos, incluindo seu reconhecimento oficial no Brasil e a consolidação de políticas públicas que promovem a educação bilíngue e a inclusão de alunos surdos em contextos educacionais formais. Entretanto, foi possível observar que barreiras institucionais e sociais ainda comprometem a plena implementação dessas políticas, exigindo esforços contínuos para formar professores qualificados, ampliar recursos pedagógicos e sensibilizar a comunidade escolar para a diversidade linguística e cultural (QUADROS, 2004; QUADROS, 2004).

Do ponto de vista linguístico, os fundamentos da LIBRAS — incluindo fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática — reforçam sua complexidade e singularidade, destacando a necessidade de abordagens pedagógicas diferenciadas para iniciantes, intermediários e avançados. A compreensão desses aspectos estruturais é essencial para o planejamento de atividades educacionais eficazes, integrando métodos tradicionais e contemporâneos, recursos multimodais e tecnologias assistivas que favoreçam a aprendizagem significativa e a internalização da língua (WOLL; LEITE, 2013).

Os processos cognitivos associados à aprendizagem de LIBRAS, como percepção visual, memória de trabalho e raciocínio espacial, foram reconhecidos como fundamentais para o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos alunos surdos. O estudo ressaltou que a aprendizagem deve ser contextualizada, considerando experiências culturais e sociais, e mediada por professores e intérpretes capacitados, capazes de proporcionar prática comunicativa autêntica e interação significativa (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; SKLIAR, 2003).

A pesquisa em tela evidenciou que a formação continuada de professores e intérpretes é crucial para superar desafios institucionais e promover inovação pedagógica. A capacitação contínua fortalece competências docentes, permite adaptação de metodologias e fomenta práticas educacionais inclusivas, garantindo que alunos surdos tenham acesso a uma educação bilíngue de qualidade e culturalmente sensível (QUADROS, 2004).

A incorporação de tecnologias assistivas e recursos multimodais emerge como uma ferramenta estratégica, oferecendo oportunidades para aprendizagem personalizada, prática autônoma e engajamento ativo. A integração dessas tecnologias com metodologias interativas e colaborativas contribui para superar barreiras de comunicação, ampliar a participação dos alunos e fortalecer a competência linguística e cultural (CAPOVILLA; RAPOSO, 2009; WOLL; LEITE, 2013).

As perspectivas futuras indicam a necessidade de pesquisas interdisciplinares e inovadoras que considerem aspectos linguísticos, pedagógicos, cognitivos e socioculturais. Estudos que abordem aquisição da língua, variações regionais, metodologias diferenciadas e o uso de tecnologias emergentes são fundamentais para consolidar a educação bilíngue,

promover inclusão e fortalecer a identidade surda. A valorização da LIBRAS como instrumento central de comunicação, aprendizado e expressão cultural é essencial para a construção de ambientes educativos mais equitativos, inclusivos e significativos (SKLIAR, 2003; QUADROS, 2004).

A pesquisa em questão poderá contribuir para a compreensão da complexidade do ensino e aprendizagem de LIBRAS, ressaltando a interdependência entre fundamentos linguísticos, estratégias pedagógicas, processos cognitivos, formação docente, tecnologias educacionais e cultura surda. O estudo evidencia que, para promover inclusão efetiva e aprendizagem significativa, é necessário integrar teoria e prática, consolidando a LIBRAS como ferramenta de comunicação, cultura, identidade e cidadania.

Referências

- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 23 jul. 2025.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPOSO, A. B. A. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos e educacionais**. São Paulo: Santos, 2009.
- FERNANDES, E. **Educação bilíngue para surdos: questões de cultura e identidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. **Educação de surdos e inclusão social**. Curitiba: Appris, 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N.; DRAGO, S. Políticas para educação de surdos no Brasil: espaços e contradições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 833-850, jul./set. 2013.
- LAKATOS, E.V.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LULKIN, S. **Políticas linguísticas e surdez: a oficialização da LIBRAS e seus desdobramentos**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Letras/LIBRAS: política linguística e formação de professores. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 23, p. 13-32, 2009.
- SKLIAR, C. **A comunidade surda: linguística, educação e identidade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2008.
- WOLL, B.; LEITE, T. Aspectos linguísticos das línguas de sinais. In: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2013. p. 115-138.