

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE ARTES E ARQUITETURA
BACHARELADO EM DESIGN**

BRUNA BORGES

**DIDATOOLS:
DESIGN COMO APOIO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA LITERATURA**

**CAXIAS DO SUL
2025**

CAXIAS DO SUL
2025
BRUNA BORGES

Didatools: Design como apoio pedagógico para o ensino da literatura

BRUNA BORGES

DIDATOOLS:

DESIGN COMO APOIO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA LITERATURA

Monografia apresentada como requisito para a aprovação da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Design, do Centro de Artes e Arquitetura, Universidade de Caxias do Sul, para a obtenção do grau de Bacharel em Design.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Cezar Colbeich Trajano

Projetos Integradores: Prof^a Ma. Pamela Cardoso da Rosa e Prof^a Dra. Luiza Grazziotin Selau

Aprovado (a) em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Júlio Cezar Colbeich Trajano

Prof^a Ma. Ana Valquiria Prudencio

Prof. Dr. Gabriel Bergmann Borges Vieira



ATA


DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DESIGN

Aos onze dias do mês de dezembro de 2025, às 16 horas foi realizada, no auditório do Bloco J, a defesa Pública de Qualificação do estudante Bruna Borges, cujo Trabalho de Conclusão de Curso intitula-se **DIDATOOLS: DESIGN COMO APOIO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA LITERATURA**. A Banca Examinadora foi constituída pela professor orientador Julio Cezar Colbeich Trajano e pelos os professores examinadores Ana Valquíria Prudêncio e Gabriel Bergmann Borges Vieira. O presidente da banca avaliadora, professor Orientador Julio Cezar Colbeich Trajano, após dar conhecimento aos presentes o teor das Normas Regulamentares da apresentação do TCC, passou a palavra para ao estudante apresentar o seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do estudante. Logo após, os examinadores se reuniram, sem a presença do estudante e do público, para julgamento e expedição do resultado. O Estudante foi considerado:


- () Qualificado
- (x) Qualificado com recomendações
- () Não Qualificado

Nota conforme média dos avaliadores Média decimal: 8,5 Conceito: 3


O resultado foi comunicado publicamente ao estudante pela Presidente da banca. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e foi lavrada a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da banca avaliadora.

Documento assinado digitalmente
 **JULIO CEZAR COLBEICH TRAJANO**
Data: 11/12/2025 17:56:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr Julio Cezar Colbeich Trajano

Documento assinado digitalmente
 **GABRIEL BERGMANN BORGES VIEIRA**
Data: 11/12/2025 18:15:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gabriel Bergmann Borges Vieira

Documento assinado digitalmente
 **ANA VALQUIRIA PRUDENCIO**
Data: 11/12/2025 19:55:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Ma. Ana Valquíria Prudêncio

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

UCS - Universidade de Caxias do Sul

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PISA - Programme for International Student Assessment (Programa Nacional de Avaliação de Estudantes)

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

CAST - Center for Applied Special Technology

DI - Design Instrucional

EM - Ensino Médio

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Linha do tempo das Escolas Literárias
- Figura 2** - Mapa Mental sobre Surrealismo
- Figura 3** - Infográfico sobre Como criar gosto pela leitura
- Figura 4** - Double Diamond
- Figura 5** - Modelo de Negócios
- Figura 6** - Blueprint de Serviço
- Figura 7** - Manifesto da Empresa
- Figura 8** - Variações da Marca
- Figura 9** - Exemplos de Aplicação de Arquitetura de Marca Monolítica
- Figura 10** - Mockup das Redes Sociais
- Figura 11** - Mockup do Web Site
- Figura 12** - Mockup de Aplicações da Marca
- Figura 13** - Mockup da Máquina do Tempo
- Figura 14** - Mockup da Caixa do Jogo
- Figura 15** - Mockup do Tabuleiro do Jogo

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a mim mesma, pois sem mim, esse trabalho jamais seria finalizado. Foram meses de burnout e noites de pouco sono que quase me levaram à loucura, mas mesmo assim, persisti.

Em segundo lugar, quero agradecer minha família, meu namorado e meus amigos que me suportaram durante esse período de grande provação, não só pela faculdade, mas também pelo meu trabalho, que suga até a última gota de paciência e felicidade do meu ser.

Agradeço também aos meus cachorros, Kovu, Kiara, Haru, Isha, Costelinha, Jinx e até a Mel, que depois de quase dezessete anos ao meu lado, em 2025, virou uma estrelinha no céu. Obrigada por estarem sempre comigo.

Por fim, sou imensamente grata pelos professores orientadores que estiveram comigo nessa jornada e me ajudaram com todas as minhas dúvidas e fizeram esse trabalho sair do papel, além de serem super empáticos comigo. Vocês são os melhores!

*“Palavras são, na minha nada humilde
opinião, nossa inesgotável fonte de magia,
capazes de ferir e de curar.”*

(Alvo Dumbledore)

RESUMO

Este trabalho investiga como recursos visuais podem aprimorar o ensino de Literatura no Ensino Médio, articulando fundamentos da aprendizagem experiencial de David Kolb, das inteligências múltiplas de Howard Gardner e da cognição visual. A pesquisa percorre as etapas de descoberta, definição, desenvolvimento e entrega para identificar necessidades educacionais e propor soluções visuais alinhadas à BNCC.

Como resultado prático, apresenta-se a Didatools, um conjunto de materiais didáticos visuais — como infográficos, mapas conceituais, jogos e uma máquina do tempo pedagógica — que permite aos estudantes explorar períodos literários de forma lúdica e imersiva. Esses artefatos foram desenvolvidos para atender diferentes estilos de aprendizagem e tornar o ensino literário mais engajador, claro e significativo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 OBJETIVO GERAL.....	13
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
1.3 JUSTIFICATIVA.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A URGÊNCIA DE NOVAS PRÁTICAS.....	15
2.1.1 O estudo da Literatura no Ensino Médio atual.....	17
2.2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE LITERATURA.....	19
2.2.1 A Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb.....	20
2.2.2 A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.....	22
2.2.3 Diálogos entre as duas teorias no ensino de Literatura.....	23
2.3 COGNIÇÃO VISUAL E ALFABETIZAÇÃO VISUAL.....	25
2.4 O PAPEL DO DESIGN NO ENSINO DE LITERATURA.....	26
2.4.1 Fundamentos do design gráfico na educação.....	29
2.4.2 Recursos visuais como mediadores da aprendizagem.....	30
2.4.3 Jogos didáticos no ensino de literatura.....	32
2.4.4 Potencialidades de infográficos, jogos e mapas mentais.....	33
2.5 SÍNTESE E PERSPECTIVAS DA PESQUISA.....	35
3 METODOLOGIA.....	37
3.1 COLETA DE DADOS.....	38
3.1.1 Análise e discussão dos resultados.....	38
3.1.2 Conclusão da coleta de dados.....	43
3.2 BRIEFING.....	44
4 DESENVOLVIMENTO.....	50
4.1 NEGÓCIO.....	50
4.2 SERVIÇO.....	51
4.3 MARCA.....	52
4.4 PRODUTOS.....	57
5 CONCLUSÃO.....	60
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICE A - FORMULÁRIO RESPONDIDO POR PROFESSORES.....	70

1 INTRODUÇÃO

A educação tem enfrentado o desafio constante de atender às diferentes formas de aprender dos estudantes do Ensino Regular. Com isso, a busca por novas estratégias pedagógicas e metodológicas se tornou fundamental para acompanhar as transformações sociais e cognitivas do mundo contemporâneo (BACICHI e MORAN, 2018). Nesse contexto, os diferentes estilos de aprendizagem passaram a ganhar destaque nas discussões do meio acadêmico e educacional (Gardner, 1994), evidenciando a importância de abordagens mais inclusivas e diversificadas no processo de ensino-aprendizagem (PERRENOUD, 2001) — especialmente na área da Literatura, que exige múltiplas competências linguísticas e interpretativas (BNCC, 2018).

Indicadores educacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2023) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb, 2024), revelam uma tendência preocupante: a queda nos níveis de aprendizagem entre os estudantes brasileiros. Esses dados reforçam a necessidade de repensar práticas pedagógicas, sobretudo aquelas baseadas em métodos tradicionais, que muitas vezes não contemplam a pluralidade de perfis dos aprendizes — fator ainda mais crítico quando se trata do ensino da leitura literária, que envolve abstração, imaginação e sensibilidade cultural.

Considerando especialmente os alunos que demonstram maior facilidade de aprendizagem por meio de estímulos visuais e cinestésicos (KOLB, 1984), surge uma questão central: como o design pode atuar como um recurso didático e estratégico para que professores alcancem com mais eficácia esse perfil de estudante e de que maneira o design pode contribuir para facilitar a construção do conhecimento em Literatura? Estas são algumas das reflexões que norteiam este trabalho, que busca compreender o potencial dos materiais visuais — como infográficos, jogos e mapas mentais — no ensino de conteúdos de Literatura, à luz das teorias da cognição visual e da aprendizagem significativa.

1.1 OBJETIVO GERAL

Propor a criação de recursos didáticos visuais por meio do design, que atendam as demandas de ensino-aprendizagem da Literatura, a partir da investigação de como o uso de materiais visuais pode contribuir para esses processos.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analisar os estilos de aprendizagem propostos por David Kolb (1984) e as inteligências múltiplas de Howard Gardner (1994).
- b) Investigar os fundamentos da cognição visual e sua relação com a leitura, a interpretação e a construção de sentidos nos textos literários,
- c) Explorar o potencial de materiais visuais — como infográficos, jogos e mapas mentais — como recursos didáticos capazes de dialogar com diferentes perfis de aprendizagem no ensino de Literatura.
- d) Desenvolver um produto lúdico-pedagógico inspirado em princípios do *game design*, para sortear elementos literários e promover o engajamento dos estudantes.

1.3 JUSTIFICATIVA

A queda nos índices de desempenho escolar, evidenciada por avaliações como o PISA (2023) e o Ideb (2024), sinaliza a necessidade de buscar estratégias pedagógicas mais eficazes e adaptadas às diferentes formas de aprender, considerando que, como afirma Perrenoud (2001), ensinar de forma justa implica oferecer a cada aluno as condições que favoreçam sua aprendizagem, respeitando seus ritmos e estilos.

Nesse cenário, os estilos de aprendizagem ganham relevância como ferramenta para compreender os processos cognitivos dos alunos e promover práticas mais inclusivas e significativas. O modelo de estilos de aprendizagem de David Kolb (1984), ao considerar a aprendizagem como um processo cíclico e

experiential, evidencia que diferentes estudantes assimilam o conhecimento de maneiras distintas. Assim, torna-se necessário pensar em recursos que dialoguem com essas múltiplas formas de aprender, em especial com os alunos que respondem melhor a estímulos visuais e cinestésicos.

A utilização de materiais visuais, como infográficos, jogos didáticos e mapas mentais, apresenta-se como uma estratégia promissora para ampliar a compreensão e o engajamento dos estudantes (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Além de tornar o conteúdo mais acessível e atrativo, esses recursos facilitam a organização da informação, o pensamento crítico e a memorização — competências fundamentais para compreensão e a leitura literária (SILVA & CASARIEGO, 2023). Justifica-se, portanto, a investigação sobre como o design e os recursos visuais podem atuar como facilitadores na mediação do conhecimento, contribuindo para um ensino mais eficiente, dinâmico e sensível à diversidade dos estilos de aprendizagem (KOLB, 1984; GARDNER, 1994).

Dessa forma, a presente investigação, ao reconhecer o potencial dos recursos visuais como mediadores da aprendizagem e articuladores de diferentes estilos cognitivos, demanda um alicerce teórico consistente que sustente sua proposta. Nesse sentido, o próximo capítulo, intitulado Fundamentação Teórica, apresenta os principais referenciais que embasam este estudo, discutindo as contribuições de teorias da aprendizagem, da cognição e alfabetização visual e do design educacional para o ensino de Literatura.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O cenário educacional contemporâneo exige práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade de perfis de aprendizagem presentes em sala de aula. No contexto do ensino de Literatura, essa necessidade se torna ainda mais urgente diante dos desafios enfrentados por estudantes para interpretar, compreender e se engajar com os textos literários. A proposta deste trabalho parte da premissa de que a adoção de recursos visuais — como infográficos, jogos e mapas mentais — pode se configurar como uma estratégia potente para promover aprendizagens mais significativas, especialmente quando aliada a fundamentos teóricos como os estilos de aprendizagem de David Kolb, a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e os estudos sobre cognição visual.

Com base nesses referenciais, busca-se compreender como diferentes formas de organização e representação visual da informação podem contribuir para a construção de sentidos na leitura literária, ampliando o acesso e a participação de alunos com distintos modos de aprender. Além disso, será discutida a urgência de práticas pedagógicas mais inclusivas no ensino de Literatura, a partir da crítica às limitações do modelo tradicional e da valorização de abordagens que favoreçam a aprendizagem ativa, crítica e criativa.

2.1 O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A URGÊNCIA DE NOVAS PRÁTICAS

O panorama educacional brasileiro revela desafios persistentes que impactam diretamente a qualidade do ensino, especialmente no que tange à compreensão leitora e ao engajamento dos estudantes com conteúdos literários. De acordo com os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022, o Brasil obteve uma média de 410 pontos em leitura, posicionando-se abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de países vizinhos como Chile (448) e Uruguai (430). Em matemática, a média brasileira foi de 379 pontos, ficando entre as 20 piores posições entre os 81 países avaliados.

No âmbito nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2023 indica que, embora os anos iniciais do ensino fundamental tenham alcançado a meta estabelecida com uma média de 6,0 pontos, os anos finais registraram 5,0 pontos e o ensino médio 4,3 pontos, ambos abaixo das metas previstas. Esses resultados evidenciam não apenas a estagnação, mas também a necessidade urgente de repensar as práticas pedagógicas adotadas nas escolas brasileiras.

Diante desse cenário, torna-se imperativo buscar abordagens educacionais que considerem a diversidade cognitiva dos alunos e promovam uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. A integração de recursos visuais no ensino de Literatura, aliada às teorias dos estilos de aprendizagem de David Kolb e das inteligências múltiplas de Howard Gardner, apresenta-se como uma estratégia promissora para atender às diferentes necessidades dos estudantes e fomentar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

O ensino de Literatura nas escolas brasileiras, especialmente no Ensino Médio, tem enfrentado uma série de desafios que comprometem sua eficácia e relevância para os estudantes. Práticas pedagógicas baseadas na memorização de conteúdos, em abordagens fragmentadas e na ausência de mediação crítica têm contribuído para o distanciamento dos alunos em relação aos textos literários (GALVÃO & SILVA, 2016; BERNARDES, 2015). A falta de estímulo à leitura prazerosa, a escassez de metodologias interativas e a ênfase em avaliações conteudistas tornam o ensino da Literatura desinteressante e pouco significativo, limitando a formação de leitores competentes e críticos (MORTATTI, 2007).

Além disso, observa-se uma lacuna entre o universo literário escolar e o repertório cultural dos alunos, o que reforça a urgência de práticas mais inclusivas e sensíveis à diversidade cognitiva e sociocultural (CANDIDO, 1989; COSSON, 2006). Nesse contexto, repensar as estratégias didáticas utilizadas no ensino da Literatura torna-se fundamental para que esse componente curricular recupere seu potencial formativo e sua capacidade de promover experiências estéticas e reflexivas (ZILBERMAN, 1991).

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro tem revelado desafios persistentes relacionados ao ensino de Literatura, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de dialogar com a diversidade presente em sala de aula (UNESCO, 2021). O modelo tradicional, centrado na exposição verbal do conteúdo e na leitura linear de obras canônicas, muitas vezes desconsidera as diferentes formas de aprender e de se relacionar com os textos literários (ZILBERMAN, 1991).

Diante disso, torna-se urgente repensar as metodologias utilizadas, buscando práticas pedagógicas que sejam mais inclusivas, interativas e significativas para os alunos. Estudos apontam que a adoção de metodologias ativas e de recursos visuais pode favorecer o engajamento e a aprendizagem de estudantes com diferentes perfis cognitivos, ao mesmo tempo em que promove maior autonomia e senso crítico (BACICHI & MORAN, 2018). Ao reconhecer a multiplicidade de inteligências e estilos de aprendizagem presentes no contexto escolar, os educadores são desafiados a desenvolver estratégias que possibilitem a participação efetiva de todos os alunos, transformando o ensino de Literatura em um espaço mais democrático, acessível e formativo.

A necessidade de metodologias mais inclusivas e interativas reforça a importância de compreender como os alunos aprendem e quais caminhos favorecem sua participação efetiva no processo educacional. Para além da adoção de recursos e estratégias inovadoras, é fundamental reconhecer a diversidade de estilos cognitivos e de inteligências que coexistem em sala de aula, uma vez que tais dimensões influenciam diretamente o modo como os estudantes se relacionam com os textos literários. Nesse sentido, o próximo capítulo, *Estilos de Aprendizagem e Inteligências Múltiplas no Ensino de Literatura*, dedica-se a examinar as contribuições das teorias de David Kolb e Howard Gardner, evidenciando como elas oferecem subsídios para práticas pedagógicas mais sensíveis, plurais e eficazes no ensino da Literatura.

2.1.1 O estudo da Literatura no Ensino Médio atual

O ensino de Literatura no Ensino Médio contemporâneo enfrenta o desafio de equilibrar a valorização do patrimônio cultural com a necessidade de dialogar com os interesses, repertórios e experiências dos estudantes. Muitas vezes restrito à leitura de obras canônicas em abordagens tradicionais, esse componente curricular acaba

sendo percebido pelos alunos como distante de sua realidade, o que compromete o engajamento e a formação de leitores críticos. Estudos apontam que, para além da memorização de conteúdos históricos e biográficos, é essencial que o ensino de Literatura seja compreendido como espaço de reflexão estética, interpretação múltipla e construção de sentidos, favorecendo a participação ativa e significativa dos jovens no processo de aprendizagem (COSSON, 2006; CANDIDO, 2004).

Na tabela a seguir, é possível observar os conteúdos programáticos de Literatura ao longo dos três anos do Ensino Médio e idade média dos alunos.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE LITERATURA (EM)		
1º ano (15 anos)	2º ano (16 anos)	3º ano (17 anos)
Introdução ao estudo da literatura	Romantismo europeu	Pré-Modernismo
Versos	Romantismo em Portugal	Vanguardas europeias
Prosas	Romantismo no Brasil: poesia	Modernismo em Portugal
Trovadorismo	Romantismo no Brasil: prosa e teatro	Modernismo no Brasil: Semana de Arte Moderna de 1922
Humanismo e Classicismo	Realismo	Modernismo no Brasil: Geração de 1922
Quinhentismo	Naturalismo	Modernismo no Brasil: Geração de 1930 (prosa e poesia)
Barroco	Parnasianismo	Neomodernismo no Brasil: Geração de 1930
Arcadismo	Simbolismo	A literatura brasileira nos últimos anos e a literatura mundial

Fonte: de autoria própria, 2025.

2.2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE LITERATURA

O ensino de Literatura, tradicionalmente vinculado à leitura linear de textos e à análise técnica das obras, tem enfrentado o desafio de dialogar com a diversidade de estudantes presentes nas salas de aula contemporâneas. Diante da heterogeneidade de perfis cognitivos, torna-se necessário adotar abordagens que considerem diferentes formas de aprender e de interagir com o conteúdo literário. Nesse contexto, as teorias dos estilos de aprendizagem, como a de David Kolb (1984), e das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner (1994), oferecem subsídios valiosos para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, criativas e eficazes. Ambas as abordagens reconhecem que os alunos possuem modos distintos de processar, interpretar e aplicar o conhecimento, o que reforça a importância de metodologias que favoreçam não apenas a leitura crítica, mas também o engajamento ativo com a literatura, respeitando os ritmos, interesses e potencialidades individuais dos estudantes.

David Kolb (1984), em sua teoria da aprendizagem experiencial, defende que aprender é um processo no qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência. Para ele, existem quatro estilos principais de aprendizagem — divergente, assimilador, convergente e acomodador —, que se organizam a partir de dois eixos: o modo como o indivíduo percebe a informação (experiência concreta ou conceitualização abstrata) e o modo como ele a processa (experimentação ativa ou observação reflexiva). Essa tipologia permite compreender por que certos alunos aprendem melhor com recursos visuais, enquanto outros se engajam mais por meio de atividades práticas ou de discussões teóricas. No ensino de Literatura, essa teoria pode ser aplicada por meio da diversificação de estratégias de leitura, análise e produção, respeitando os diferentes modos de apreensão e construção de sentido do texto literário.

De forma complementar, Howard Gardner (1994) propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas, segundo a qual a inteligência humana não é unitária, mas composta por diferentes competências, como a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Essa abordagem amplia a compreensão sobre o potencial dos estudantes e desafia o

modelo tradicional de ensino baseado em habilidades verbais e lógicas. Na prática pedagógica, considerar as inteligências múltiplas significa oferecer experiências que envolvam, por exemplo, leitura dramatizada (inteligência corporal-cinestésica), trilhas sonoras para textos (inteligência musical), debates literários (inteligência interpessoal), ou análise de imagens e mapas conceituais (inteligência espacial), tornando o ensino de Literatura mais dinâmico e inclusivo.

Ao articular as contribuições de Kolb e Gardner, o professor amplia sua capacidade de promover práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a diversidade cognitiva dos alunos. Como afirmam Moreira e Masini (1982), “ensinar de forma eficaz implica considerar os estilos de aprendizagem e os múltiplos talentos que os alunos trazem consigo para a sala de aula”. Dessa forma, a literatura deixa de ser apenas um objeto de análise e passa a ser também um campo fértil para o desenvolvimento da criatividade, da empatia e da criticidade, desde que as estratégias didáticas estejam alinhadas às potencialidades dos estudantes.

2.2.1 A Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb

A Teoria da Aprendizagem Experiencial, proposta por David Kolb (1984), parte do pressuposto de que aprender é um processo contínuo e dinâmico fundamentado na experiência. Para Kolb, a aprendizagem não é apenas a aquisição passiva de informações, mas um ciclo que envolve a transformação da experiência em conhecimento. Essa perspectiva contrasta com modelos tradicionais de ensino, que costumam priorizar a memorização e a transmissão linear de conteúdos, e oferece uma abordagem mais abrangente, especialmente relevante no contexto do ensino de Literatura.

Kolb (1984) desenvolveu um modelo cíclico composto por quatro fases interdependentes: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. Cada indivíduo tende a apresentar preferências por determinadas fases do ciclo, o que configura quatro estilos de aprendizagem: o divergente, o assimilador, o convergente e o acomodador. Essas variações refletem formas distintas de perceber e processar o conhecimento, e devem ser consideradas

no planejamento pedagógico, sobretudo em disciplinas que demandam interpretação crítica e sensibilidade estética, como a Literatura.

No ensino literário, a teoria de Kolb (1984) permite explorar a leitura de textos para além da decodificação literal, favorecendo atividades que envolvam vivências significativas, diálogo entre experiências pessoais e textos, e práticas que conectem emoção, análise e criação. Estudantes com perfil divergente, por exemplo, tendem a aprender melhor por meio de atividades reflexivas e sensíveis, como rodas de conversa e dramatizações, enquanto os convergentes respondem melhor a tarefas que envolvam análise lógica e resolução de problemas, como a construção de mapas conceituais ou análises estruturais dos textos.

Adotar a perspectiva da aprendizagem experiencial no ensino de Literatura contribui para a criação de propostas metodológicas mais inclusivas e eficazes, pois reconhece a diversidade de perfis cognitivos dos estudantes. Ao integrar atividades que perpassam as quatro fases do ciclo de Kolb (1984), o professor amplia as possibilidades de engajamento, compreensão e produção de sentido por parte dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Como destaca Kolb (1984), a aprendizagem experiencial promove a construção do conhecimento por meio da vivência ativa, reflexão crítica e aplicação em contextos significativos. Esse processo fortalece a autonomia do estudante, incentivando-o a assumir um papel protagonista em sua formação. Tal perspectiva é especialmente relevante na leitura literária, que exige não apenas compreensão, mas posicionamento crítico e abertura à polissemia dos textos. Nessa dinâmica, o educador, como propõe Freire (1996), deixa de ser o mero transmissor de conteúdos para atuar como mediador do conhecimento, promovendo experiências formativas conectadas à realidade dos alunos. Perrenoud (2001) reforça que esse modelo desenvolve competências essenciais à cidadania e à aprendizagem contínua.

Assim, ao reconhecer a multiplicidade de estilos de aprendizagem e a importância da experiência no processo educativo, a teoria de Kolb (1984) oferece subsídios teóricos e práticos para a reformulação de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Literatura. Essa abordagem, sobretudo quando combinada ao uso de recursos visuais e metodologias ativas (MORAN, 2018), potencializa a

aprendizagem, respeitando as especificidades de cada estudante. Como destaca Luckesi (2014), a aprendizagem significativa exige propostas que envolvam o sujeito por inteiro — intelecto, emoção e vivência. Nesse contexto, o uso de estratégias que valorizem a experiência e a diversidade cognitiva contribui para a formação de leitores mais críticos, reflexivos e autônomos.

2.2.2 A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

Proposta inicialmente em 1983, por Howard Gardner, a Teoria das Inteligências Múltiplas revolucionou a concepção tradicional de inteligência como uma capacidade única e mensurável por testes padronizados. Em sua obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Gardner defende que o ser humano possui, na verdade, diferentes tipos de inteligência, cada uma relacionada a formas específicas de processar e representar o conhecimento, o que impacta diretamente nos modos de aprender e interagir com o mundo (Gardner, 1994).

Gardner (1994) identifica, inicialmente, sete tipos de inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Posteriormente, adiciona a naturalista e sugere uma possível inteligência existencial. Cada uma dessas inteligências manifesta-se em diferentes contextos e pode ser mais ou menos desenvolvida em cada indivíduo, a depender de fatores sociais, culturais e pedagógicos.

No contexto educacional, a teoria de Gardner (1994) propõe uma abordagem mais inclusiva e personalizada do ensino, que reconhece os diferentes talentos e formas de aprender presentes em sala de aula. Em vez de restringir-se a métodos baseados em leitura, escrita e raciocínio lógico, o professor é incentivado a diversificar suas estratégias e recursos didáticos, de forma a alcançar alunos com inteligências distintas.

No ensino de Literatura, essa diversidade de inteligências pode se manifestar de maneira especialmente rica. Alunos com inteligência linguística, por exemplo, tendem a apreciar mais a leitura e produção de textos; os com inteligência musical podem se conectar à sonoridade dos versos e à oralidade poética; já os com

inteligência espacial podem se beneficiar de recursos visuais, como mapas conceituais, ilustrações e esquemas narrativos, que auxiliem na compreensão da estrutura das obras literárias (GARDNER, 1994; ARMSTRONG, 2001). Do mesmo modo, atividades dramatizadas, jogos didáticos e debates favorecem alunos com inteligências corporal-cinestésica, interpessoal ou intrapessoal.

Dessa forma, compreender as inteligências múltiplas permite ao professor planejar práticas pedagógicas mais dinâmicas, sensíveis à diversidade da turma e voltadas ao engajamento e à aprendizagem significativa (MORAN, 2018). Ao integrar essa abordagem com recursos visuais e estratégias inovadoras, o ensino de Literatura pode tornar-se mais acessível, estimulante e conectado às reais potencialidades dos alunos.

2.2.3 Diálogos entre as duas teorias no ensino de Literatura

Ao pensar o ensino de Literatura em uma perspectiva mais inclusiva, crítica e significativa, torna-se fundamental considerar os aportes teóricos que reconhecem a diversidade dos modos de aprender. A Teoria da Aprendizagem Experiencial, de David Kolb (1984), e a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1994), oferecem contribuições complementares que, quando articuladas, fortalecem o planejamento de práticas pedagógicas mais equitativas, envolventes e contextualizadas.

Kolb (1984) entende a aprendizagem como um ciclo contínuo que envolve experiência concreta, reflexão, conceituação e experimentação, no qual cada estudante tende a valorizar etapas diferentes — alguns aprendem melhor pela ação, outros pela reflexão. Gardner (1994), por sua vez, amplia essa perspectiva ao afirmar que os indivíduos mobilizam diferentes inteligências, como a linguística, a musical ou a espacial, o que reforça a diversidade cognitiva presente nas salas de aula.

No ensino de Literatura, essas teorias se entrelaçam de forma benéfica. Um aluno com predominância na inteligência linguística pode ser beneficiado por estratégias mais textuais e reflexivas, alinhadas ao eixo da observação reflexiva e da

conceituação abstrata no modelo de Kolb (1984). Já um estudante com inteligência espacial ou corporal-cinestésica pode se envolver mais ativamente em propostas visuais ou dramatizações, que dialogam com as fases da experiência concreta e experimentação ativa.

Ao promover projetos interdisciplinares, oficinas criativas, jogos didáticos e atividades que envolvam múltiplas linguagens (visual, corporal, sonora, textual), o professor cria um ambiente que respeita os diferentes estilos de aprendizagem e estimula o desenvolvimento integral dos alunos. O uso de materiais visuais — como mapas mentais, infográficos ou linhas do tempo narrativas — exemplifica como é possível integrar inteligências diversas, como a espacial, lógico-matemática e linguística (GARDNER, 1994), com as fases da aprendizagem experiencial (KOLB, 1984), tornando o processo de leitura e interpretação literária mais acessível e interessante. Nesse contexto, a valorização das múltiplas linguagens e da mediação pedagógica por meio de recursos inovadores contribui para um ensino mais significativo e alinhado às necessidades dos estudantes (MORAN, 2018).

Além disso, ambas as teorias valorizam o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem e favorecem práticas que desenvolvem não apenas o domínio técnico sobre os conteúdos literários, mas também competências como autonomia, empatia, criatividade e pensamento crítico. Integrar os pressupostos de Kolb (1984) e Gardner (1994), portanto, representa um passo importante rumo a um ensino de Literatura que seja mais sensível às individualidades, mais conectado à realidade dos alunos e mais eficaz na formação de leitores críticos e plurais.

A reflexão sobre os estilos de aprendizagem de Kolb e a teoria das inteligências múltiplas de Gardner evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cognitiva presente em sala de aula. No entanto, compreender como os alunos constroem significados também requer atenção aos processos de percepção e representação visual, especialmente em um contexto marcado pela predominância de linguagens multimodais. Sendo assim, a próxima seção, *Cognição Visual e Alfabetização Visual*, discute os fundamentos teóricos que explicam como os recursos visuais contribuem para a compreensão, a interpretação e a produção de sentidos, oferecendo bases para o uso intencional e crítico desses elementos no ensino de Literatura.

2.3 COGNIÇÃO VISUAL E ALFABETIZAÇÃO VISUAL

A sociedade contemporânea é marcada pela crescente predominância da linguagem visual. Das redes sociais à publicidade, da mídia digital aos ambientes educacionais, as imagens assumem papel central na comunicação e na construção de significados (DONDIS, 1997). Nesse cenário, torna-se essencial compreender o funcionamento da cognição visual e promover o desenvolvimento da alfabetização visual, de modo que os estudantes estejam preparados para interpretar, produzir e interagir criticamente com os diversos textos visuais presentes no cotidiano e no ensino de Literatura (FELTEN, 2008).

A cognição visual refere-se à maneira como o cérebro humano processa, interpreta e organiza informações visuais. Estudos apontam que a visão é um dos principais canais de aprendizagem e que grande parte da informação sensorial processada pelo cérebro é de natureza visual (CALLOW, 1999). Quando bem orientado, esse potencial visual pode ser explorado pedagogicamente para ampliar a compreensão leitora, estimular a criatividade e facilitar a memorização de conteúdos complexos.

Nesse sentido, o conceito de alfabetização visual (visual literacy) torna-se relevante. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), a leitura de imagens não é instintiva, mas culturalmente aprendida, exigindo do leitor habilidades específicas para decodificar elementos como cor, forma, composição, direção do olhar, entre outros. A alfabetização visual, portanto, diz respeito à capacidade de ler, interpretar e produzir mensagens visuais com senso crítico — uma competência indispensável no mundo contemporâneo e, cada vez mais, na prática pedagógica.

No campo da Literatura, a integração de recursos visuais como mapas mentais, linhas do tempo ilustradas, infográficos e jogos visuais pode ampliar significativamente a experiência estética e interpretativa dos estudantes. Esses elementos funcionam como pontes cognitivas que conectam a abstração textual à concretude sensorial, ajudando alunos com diferentes estilos de aprendizagem a se envolverem de forma mais ativa e significativa com os textos literários (BUZAN, 2009; KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

Além disso, o desenvolvimento da alfabetização visual estimula competências como a análise crítica, a síntese de informações e a construção de significados — habilidades essenciais para a formação de leitores reflexivos. Ao integrar práticas visuais ao ensino de Literatura, o professor potencializa o letramento múltiplo e contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, inovadora e conectada com os modos contemporâneos de leitura e expressão (COPE & KALANTZIS, 2000).

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender como o design, enquanto campo interdisciplinar que articula estética, comunicação e funcionalidade, pode potencializar a mediação literária. Assim, o próximo capítulo, O Papel do Design no Ensino de Literatura, discute de que maneira os princípios e teorias do design oferecem recursos metodológicos e conceituais para a construção de materiais visuais, capazes de ampliar a experiência estética, a compreensão crítica e o engajamento dos estudantes no contato com a Literatura.

2.4 O PAPEL DO DESIGN NO ENSINO DE LITERATURA

O ensino de Literatura, tradicionalmente centrado na leitura linear de obras canônicas e na interpretação textual mediada pela exposição verbal do professor, tem sido frequentemente apontado como distante da realidade dos estudantes e desafiador em termos de engajamento e compreensão (SILVA, 2025). Frente à crescente diversidade de perfis cognitivos nas salas de aula e às novas demandas educacionais do século XXI, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas que envolvem o trabalho com textos literários, incorporando recursos que dialoguem com múltiplas formas de aprender e de se expressar.

Nesse contexto, os recursos visuais — como infográficos, mapas mentais, linhas do tempo ilustradas, jogos didáticos e painéis colaborativos — emergem como ferramentas potentes no processo de mediação da leitura literária. Tais elementos, além de tornar o conteúdo mais acessível e atrativo, auxiliam na organização de ideias, no desenvolvimento do pensamento crítico e na consolidação de aprendizagens significativas (BRITO; OLIVEIRA, 2016). A utilização desses recursos permite uma abordagem mais ativa, interativa e sensorial da Literatura,

proporcionando ao aluno experiências de leitura ampliadas, que envolvem não apenas o intelecto, mas também a emoção, a criatividade e a percepção visual.



Figura 1: Escolas Literárias

Fonte: *Brasil Escola*, sem data de publicação.



Figura 2: Surrealismo

Fonte: *descomplica*, 2024.

LEITURA

COMO CRIAR GOSTO PELOS LIVROS



Figura 3: Leitura - Como criar gosto pelos livros

Fonte: Rede Globo - A leitura como aliada da boa redação, 2020.

A articulação entre linguagem verbal e visual pode enriquecer a interpretação de textos literários, favorecendo o entendimento de camadas simbólicas, narrativas e temáticas por meio de códigos complementares (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; CALLOW, 1999). Por meio de atividades visuais, os alunos podem representar os elementos narrativos, os conflitos internos dos personagens, as estruturas temporais das obras ou até mesmo os estilos literários, o que contribui para uma leitura mais profunda e contextualizada.

Além disso, os recursos visuais oferecem oportunidades valiosas para a personalização do ensino. Ao criar ou interpretar representações visuais, os estudantes mobilizam diferentes competências cognitivas e sensíveis, dando forma ao conhecimento de maneira alinhada às suas preferências, interesses e estilos de aprendizagem (GARDNER, 1994). Assim, o uso consciente e planejado dos recursos visuais no ensino de Literatura não apenas amplia o repertório didático do professor, mas também transforma a sala de aula em um espaço mais democrático, inclusivo e criativo (SOUSA, 2017).

2.4.1 Fundamentos do design gráfico na educação

O design gráfico, enquanto área interdisciplinar que articula estética, funcionalidade e comunicação, tem ganhado espaço significativo no contexto educacional contemporâneo (LUPTON, 2017). Em um cenário marcado pelo excesso de informações e pela predominância de linguagens multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), torna-se essencial repensar a forma como os conteúdos escolares são organizados, apresentados e mediadores da aprendizagem. Nesse sentido, compreender os fundamentos do design gráfico permite ao educador desenvolver materiais didáticos mais claros, atrativos e eficazes (FELTEN, 2008), especialmente no ensino de Literatura, onde o estímulo à imaginação, à interpretação e à sensibilidade é central.

Autores como Donis A. Dondis (1997) e Rudolf Arnheim (2001) destacam que os elementos visuais — como cor, forma, linha, espaço e textura — não são apenas componentes estéticos, mas carregam significados culturais e psicológicos que influenciam diretamente a percepção e a apreensão de conteúdos. A gramática do

design gráfico, conforme proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), sugere que imagens e outros elementos gráficos seguem estruturas comunicativas próprias, que podem ser "lidas" e compreendidas de forma semelhante à linguagem verbal. Assim, ao empregar princípios como contraste, hierarquia, equilíbrio, alinhamento e proximidade, o professor pode potencializar o impacto cognitivo dos materiais visuais utilizados em sala de aula.

No campo educacional, a aplicação consciente desses fundamentos favorece a organização das informações, reduz a sobrecarga cognitiva e estimula conexões significativas entre diferentes conceitos. Estudos em alfabetização visual (visual literacy) argumentam que o letramento contemporâneo ultrapassa a decodificação de textos escritos e envolve também a capacidade de interpretar, produzir e analisar criticamente mensagens visuais (CALLOW, 1999; SERAFINI, 2014). Em um contexto onde imagens, diagramas, esquemas e infográficos fazem parte da experiência cotidiana dos estudantes, promover essa competência torna-se uma exigência pedagógica e cidadã.

Além disso, o design gráfico desempenha um papel crucial na criação de materiais acessíveis, que respeitem a diversidade dos estilos de aprendizagem e necessidades educacionais especiais. A escolha de cores contrastantes, a tipografia legível, a disposição equilibrada dos elementos e o uso de ícones intuitivos são aspectos que contribuem para tornar o conteúdo mais inclusivo e funcional (CAST, 2018; MAYER, 2002). Assim, o domínio dos fundamentos do design não é uma competência restrita aos profissionais da área visual, mas uma habilidade desejável aos educadores comprometidos com práticas pedagógicas inovadoras e eficazes (LUPTON, 2017).

2.4.2 Recursos visuais como mediadores da aprendizagem

Os recursos visuais, quando intencionalmente empregados no contexto pedagógico, assumem o papel de mediadores potentes da aprendizagem, especialmente em um cenário educacional marcado pela diversidade de estilos cognitivos e pela valorização de metodologias ativas (FELTEN, 2008; MAYER, 2002). Imagens, infográficos, mapas mentais, esquemas, jogos visuais e demais

suportes gráficos não apenas tornam o conteúdo mais atrativo, mas também facilitam a compreensão e a retenção de informações, promovendo aprendizagens mais significativas e duradouras (NOVAK; CAÑAS, 2008).

Vygotsky (1991) já apontava o papel dos instrumentos mediadores na internalização de conhecimentos, sendo os recursos visuais, nesse sentido, ferramentas que auxiliam os estudantes a construírem significados por meio da mediação simbólica. O uso dessas ferramentas visuais atua, portanto, como um elo entre o conhecimento escolar e a experiência individual de cada estudante, abrindo espaço para diferentes formas de leitura, interpretação e expressão. Ao incorporar tais recursos no ensino de Literatura, por exemplo, o professor amplia as possibilidades de análise, permitindo que os alunos visualizem estruturas narrativas, relações temáticas, perfis de personagens e ambientações de maneira mais concreta.

Além disso, os materiais visuais podem contribuir para o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, criatividade e autonomia. Estudos como os de Callow (1999) destacam que, ao interpretar ou produzir representações visuais, os estudantes são instigados a tomar decisões, selecionar informações relevantes, organizar ideias e justificar escolhas — habilidades essenciais para o trabalho com textos literários e para a formação do leitor crítico.

Importante também destacar que os recursos visuais dialogam diretamente com a diversidade de inteligências e estilos de aprendizagem identificados por Gardner (1994) e Kolb (1984). Alunos com maior domínio das inteligências espacial, corporal-cinestésica ou musical, por exemplo, podem se beneficiar de abordagens que explorem representações visuais e sensoriais. Já aprendizes mais visuais ou ativos, conforme os perfis experiencial e assimilador descritos por Kolb, tendem a responder melhor a recursos como jogos didáticos, vídeos explicativos ou linhas do tempo visuais.

Por fim, a utilização dos recursos visuais no ambiente educacional exige mais do que criatividade: demanda intencionalidade pedagógica, conhecimento dos fundamentos do design e alinhamento com os objetivos de aprendizagem. Quando usados de maneira planejada e contextualizada, esses elementos transcendem o

caráter meramente ilustrativo e passam a desempenhar uma função estruturante no processo de ensino-aprendizagem (MAYER, 2009; FELTEN, 2008). Isso é especialmente relevante na área de Linguagens, onde a leitura de mundo e de múltiplos códigos é central para a formação crítica e estética dos estudantes (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006; FREIRE, 1996).

2.4.3 Jogos didáticos no ensino de literatura

O uso de jogos no ensino de Literatura tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o engajamento dos estudantes, estimular a criatividade e favorecer a aprendizagem significativa. Segundo Kishimoto (2017), os jogos didáticos, quando bem planejados, são instrumentos que combinam o lúdico com a intencionalidade pedagógica, promovendo o envolvimento ativo dos alunos e ampliando as formas de construção do conhecimento. No campo da Literatura, esses jogos podem funcionar como mediadores entre o texto e o leitor, possibilitando uma abordagem mais dinâmica de conteúdos como gêneros literários, características de personagens, enredos e contextos históricos.

Essa concepção encontra respaldo na perspectiva de Huizinga (1938), que compreende o jogo como uma manifestação cultural central à experiência humana, dotada de regras, significados e valores próprios. Ao ser incorporado ao ambiente escolar, o jogo mobiliza não apenas a dimensão lúdica, mas também a cultural, favorecendo práticas pedagógicas que se aproximam das vivências sociais dos alunos. Para Gee (2007), os jogos constituem poderosos ambientes de aprendizagem, pois criam contextos nos quais o conhecimento é construído de forma situada, interativa e motivadora, estimulando múltiplos tipos de raciocínio.

Além disso, conforme defendem Almeida e Valente (2011), os jogos favorecem a autonomia dos estudantes ao permitir a experimentação, a resolução de problemas e a colaboração, aspectos que se alinham às premissas das metodologias ativas e à perspectiva do aprender fazendo. Prensky (2001) reforça essa ideia ao destacar que a geração de nativos digitais encontra nos jogos uma linguagem natural de engajamento e aprendizagem, tornando-os instrumentos pedagógicos capazes de dialogar com os modos contemporâneos de aprender.

Quando integrados ao ensino literário, esses recursos dialogam com as propostas de Kolb (1984), que valoriza a aprendizagem experiencial, e com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994), ao contemplar diferentes formas de raciocínio e expressão. O jogo, ao oferecer situações de tomada de decisão, cooperação e análise crítica, integra os quatro ciclos da aprendizagem experiencial (experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa), ampliando as possibilidades de compreensão da Literatura.

O uso de jogos também contribui para desenvolver competências relacionadas ao letramento literário, como apontam Rojo (2013) e Cosson (2006), ao possibilitar a leitura crítica, a interpretação e a recontextualização dos textos em formatos interativos e multimodais. Dessa maneira, os jogos não apenas tornam o ensino mais atrativo, mas também ampliam as formas de relação dos alunos com a Literatura, respeitando suas singularidades cognitivas e incentivando práticas de leitura mais envolventes e significativas.

2.4.4 Potencialidades de infográficos, jogos e mapas mentais

No contexto das metodologias ativas e das abordagens inclusivas de ensino, o uso de recursos visuais como infográficos, jogos didáticos e mapas mentais tem se consolidado como uma estratégia eficaz para ampliar a compreensão, o interesse e a participação dos alunos no processo de aprendizagem (MORAN, 2018). Esses instrumentos, ao aliarem conteúdo e linguagem visual, oferecem formas alternativas de mediação do conhecimento, que respeitam a diversidade de estilos de aprendizagem e estimulam competências cognitivas variadas (GARDNER, 1994; KOLB, 1984; NOVAK; CAÑAS, 2008).

Os infográficos, por exemplo, favorecem a organização e a síntese de informações complexas de forma clara, concisa e visualmente atrativa (TRABOCO et al., 2022). No ensino de Literatura, eles podem ser utilizados para representar estruturas narrativas, comparações entre movimentos literários, análises de personagens, evolução de enredos e relações entre autor, contexto histórico e obra (ALFORD, 2019). Essa forma de apresentação dialoga especialmente com aprendizes visuais e com os que apresentam facilidade em perceber padrões e

relações espaciais — habilidades vinculadas à inteligência visual-espacial, conforme proposto por Gardner (1995).

Já os jogos didáticos, físicos ou digitais, introduzem elementos de ludicidade e desafio que aumentam o engajamento dos estudantes e favorecem a aprendizagem ativa (KISHIMOTO, 2017). Jogos de associação, tabuleiros literários, quizzes temáticos e escape rooms narrativos são algumas das possibilidades que podem ser exploradas para revisar conteúdos, aprofundar a compreensão textual e desenvolver o trabalho em equipe. Para Kolb (1984), experiências concretas e atividades participativas, como as promovidas pelos jogos, estimulam o ciclo de aprendizagem experiencial, promovendo maior retenção e envolvimento.

Os mapas mentais, por sua vez, são ferramentas poderosas para a construção e visualização de relações entre conceitos (BUZAN, 2009). Utilizados em aulas de Literatura, eles podem ajudar os alunos a esquematizar a análise de poemas, organizar ideias para produção textual, planejar projetos interdisciplinares ou revisar conteúdos para avaliações. Além de favorecerem a memorização, os mapas mentais desenvolvem habilidades metacognitivas, pois exigem que os alunos reflitam sobre o que sabem e como os conhecimentos se interligam.

Esses três recursos se destacam, ainda, por estimularem a autonomia e a criatividade dos estudantes, duas competências essenciais para a formação do leitor crítico (MORAN, 2018). Quando convidados a produzir seus próprios infográficos, criar jogos literários ou construir mapas mentais personalizados, os alunos tornam-se protagonistas do próprio processo de aprendizagem, exercitando diferentes linguagens, promovendo a autoria e desenvolvendo sua capacidade de expressão (ROJO, 2013).

Nesse sentido, investir no uso pedagógico desses materiais é reconhecer que o aprendizado vai além da decodificação textual e que o ensino de Literatura pode (e deve) ser um espaço de experimentação, de sentidos múltiplos e de diálogo entre diferentes formas de pensar, aprender e comunicar.

2.5 SÍNTESE E PERSPECTIVAS DA PESQUISA

O presente trabalho busca investigar como os recursos visuais podem atuar como mediadores eficazes no ensino de Literatura, especialmente quando articulados a teorias que valorizam a diversidade cognitiva dos alunos. Ao longo do referencial teórico, foi possível reunir fundamentos que sustentam a urgência de repensar práticas pedagógicas tradicionais — muitas vezes centradas em métodos expositivos e em uma leitura única e linear das obras literárias — para, em seu lugar, propor abordagens mais inclusivas, ativas e sensíveis aos diferentes estilos de aprendizagem.

As teorias de David Kolb (1984) e de Howard Gardner (1994) ofereceram bases sólidas para compreender que os estudantes aprendem de formas distintas, sendo influenciados por suas experiências, preferências cognitivas e inteligências predominantes. Ao destacar a importância de experiências concretas, reflexões abstratas, observações e aplicações práticas, Kolb propõe um modelo que dialoga diretamente com a ideia de aprendizagem significativa. Gardner, por sua vez, amplia a noção de competência intelectual ao introduzir o conceito de inteligências múltiplas, o que reforça a necessidade de diversificar estratégias didáticas.

Nesse contexto, os estudos sobre cognição visual e alfabetização visual trouxeram uma contribuição essencial para a pesquisa, ao evidenciar que o pensamento visual não apenas complementa, mas também amplia as possibilidades de compreensão, análise e produção de sentido em contextos educativos. Trabalhos de Kress e van Leeuwen (2006), Callow (1999), entre outros, reforçam que a linguagem visual é uma forma legítima de comunicação e aprendizado, cuja exploração pedagógica ainda é pouco valorizada nos ambientes escolares.

A partir dessa fundamentação, justifica-se a criação de materiais visuais — como infográficos, jogos didáticos e mapas mentais — como uma estratégia pedagógica alinhada às demandas contemporâneas da educação. Tais recursos têm o potencial de tornar o ensino de Literatura mais acessível, atrativo e relevante para alunos com diferentes perfis de aprendizagem, promovendo não apenas o domínio de conteúdos literários, mas também o desenvolvimento de competências como a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade.

Além disso, diante dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro — como apontado por indicadores como o PISA e o Ideb — torna-se urgente adotar práticas que favoreçam o engajamento dos estudantes e que ampliem as possibilidades de sucesso escolar, sobretudo nas áreas de linguagem e leitura. A inclusão de materiais visuais no ensino de Literatura não é, portanto, uma escolha meramente estética ou complementar, mas uma decisão pedagógica fundamentada na valorização da diversidade cognitiva e na busca por uma educação mais equitativa e significativa.

Assim, este trabalho reforça que inovar no ensino não se resume a incorporar novas ferramentas, mas a ressignificar o modo como se ensina e como se aprende. Nesse processo, o design — entendido como prática intencional de planejamento e mediação — torna-se aliado fundamental para criar experiências de aprendizagem mais acessíveis, significativas e sensíveis à diversidade dos estudantes. A Literatura, como espaço de múltiplas vozes e interpretações, pode e deve ser mediada por recursos que acolham diferentes formas de ler o mundo — inclusive pelas imagens.

Ao reconhecer o design como mediador pedagógico e a Literatura como campo de múltiplas vozes, torna-se necessário explicitar os caminhos metodológicos que sustentam esta pesquisa e orientam a criação dos materiais propostos. Para que a investigação mantenha coerência entre seus objetivos e resultados, é fundamental apresentar a abordagem adotada, os referenciais metodológicos e os procedimentos que guiaram o processo de desenvolvimento do produto educacional. Nesse sentido, o próximo capítulo, Metodologia, descreve a natureza da pesquisa, os instrumentos de coleta e análise de dados, bem como o uso do modelo de design estratégico Double Diamond e outras ferramentas de apoio ao processo projetual, que permitem alinhar teoria, prática e inovação no ensino de Literatura.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, o que significa que busca compreender, interpretar e aprofundar fenômenos educacionais dentro de um contexto específico — neste caso, o ensino de Literatura e o uso de recursos visuais — com o objetivo de propor soluções práticas. A abordagem qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), preocupa-se em explorar o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, ações e interações em seu ambiente natural. Trata-se, portanto, de uma metodologia que valoriza a subjetividade, os contextos e as interpretações dos participantes.

Já a natureza aplicada da pesquisa refere-se ao seu compromisso com a transformação da realidade investigada. Segundo Gil (2008), pesquisas aplicadas são voltadas à resolução de problemas concretos e à proposição de intervenções práticas, contribuindo diretamente para o aperfeiçoamento de processos e práticas sociais. Neste trabalho, isso se concretiza na criação de materiais didáticos visuais, orientados por fundamentação teórica e metodológica, com potencial de aplicação direta em sala de aula.

A criação dos jogos será orientada pelos princípios do design instrucional e da aprendizagem baseada em jogos (game-based learning), com foco na promoção da aprendizagem ativa, da cooperação e da experimentação. Segundo Kishimoto (2010), o jogo didático deve aliar ludicidade e intencionalidade pedagógica, sendo estruturado com regras claras, objetivos de aprendizagem definidos e mecanismos de feedback.

A elaboração dos infográficos e mapas mentais baseia-se em fundamentos do design da informação e da alfabetização visual, com o objetivo de facilitar a organização, a síntese e a compreensão de conteúdos literários por meio de recursos visuais. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), a linguagem visual possui uma gramática própria, e sua leitura é tão importante quanto a decodificação textual. Já Felten (2008) argumenta que a alfabetização visual é essencial na formação de leitores críticos na contemporaneidade.

A discussão em torno da elaboração de infográficos e mapas mentais, fundamentada no design da informação e na alfabetização visual, reforça a

relevância de recursos capazes de tornar os conteúdos literários mais claros, atrativos e acessíveis. No entanto, para que tais reflexões possam ser validadas e aplicadas de forma consistente, torna-se imprescindível compreender as percepções e práticas docentes relacionadas ao ensino de Literatura. Com esse propósito, o próximo capítulo, Coleta de Dados, descreve os procedimentos metodológicos empregados para reunir informações junto aos professores participantes, detalhando a construção do instrumento, a seleção dos sujeitos e as condições em que a pesquisa foi realizada.

3.1 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada entre os dias 4 e 7 de junho de 2025, por meio de um formulário on-line (Google Forms) contendo questões abertas, direcionado a nove professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio, com ênfase na prática do ensino de Literatura. Essa escolha visou proporcionar liberdade de expressão aos participantes, permitindo que relatassem suas experiências, percepções e desafios de forma espontânea e contextualizada. As perguntas foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa e abordaram temas como estilos de aprendizagem, uso de recursos visuais, metodologias ativas e engajamento dos estudantes. De acordo com Flick (2009), em pesquisas qualitativas, os dados devem emergir da realidade vivida dos sujeitos, e instrumentos como questionários abertos são eficazes para acessar essas perspectivas de maneira mais rica e significativa. A coleta ocorreu de forma remota, respeitando o tempo e a disponibilidade dos participantes, e assegurando o sigilo e o anonimato das respostas, conforme os princípios éticos da pesquisa em educação.

3.1.1 Análise e discussão dos resultados

A presente seção tem como objetivo analisar e discutir os dados obtidos por meio do formulário aplicado a professores da Educação Básica, com foco em suas percepções e práticas relacionadas ao ensino de Literatura e ao uso de recursos visuais em sala de aula. A pesquisa buscou compreender como esses profissionais

organizam o planejamento didático, enfrentam os desafios do ensino literário e exploram diferentes estratégias pedagógicas, especialmente aquelas alinhadas aos estilos de aprendizagem e à diversidade cognitiva dos estudantes. Participaram da coleta docentes com diferentes experiências, o que possibilitou reunir uma variedade de perspectivas que enriquecem a análise qualitativa. A interpretação dos dados será organizada em categorias temáticas, construídas a partir das respostas dos participantes, e articulada com os referenciais teóricos discutidos anteriormente, como Kolb (1984), Gardner (1994), Freire (1996) e Felten (2008), entre outros.

As respostas dos professores indicam uma valorização da diversidade de estratégias didáticas como forma de atender às múltiplas formas de aprender presentes nas turmas. Muitos docentes mencionam a combinação de métodos tradicionais com atividades práticas, dinâmicas e uso de diferentes linguagens para favorecer a compreensão dos conteúdos literários.

Os relatos refletem uma preocupação legítima com a inclusão pedagógica, em consonância com os pressupostos das inteligências múltiplas de Gardner (1994) e dos estilos de aprendizagem de Kolb (1984), que ressaltam a importância de adaptar o ensino às características cognitivas dos aprendizes. A adoção de recursos variados evidencia um movimento em direção a uma prática mais flexível e centrada no aluno, o que também dialoga com autores como Freire (1996), ao enfatizar a escuta ativa e a mediação sensível ao contexto.

As respostas revelam que a maioria dos professores utiliza recursos variados em suas aulas de Literatura, embora nem sempre de forma sistemática ou com foco visual. Foram mencionados com frequência o uso de vídeos, músicas, textos complementares e slides. O uso de recursos visuais mais estruturados — como infográficos, jogos didáticos e mapas mentais — apareceu em menor escala, mas com reconhecido potencial pedagógico.

Essas respostas indicam que, embora haja familiaridade com recursos multimodais, ainda há espaço para ampliação do uso intencional de materiais visuais estruturados, como infográficos e mapas mentais — recursos que, segundo Felten (2008) e Mayer (2009), promovem aprendizagem significativa ao combinar texto e imagem de forma coerente. Além disso, a presença esporádica de jogos didáticos

reforça a importância de se investir na formação docente quanto ao uso dessas ferramentas, como defende Kishimoto (2010), que destaca o potencial lúdico e interativo dos jogos para o engajamento e a construção ativa do conhecimento.

A incorporação mais sistemática desses recursos pode contribuir para atender à diversidade de estilos cognitivos (KOLB, 1984) e de inteligências (GARDNER, 1994), promovendo práticas mais inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas do ensino de Literatura.

As respostas indicam que os desafios enfrentados pelos professores no ensino de Literatura envolvem, principalmente, a falta de interesse dos alunos, a distância entre os conteúdos literários e o repertório cultural dos estudantes, bem como a escassez de tempo e recursos pedagógicos adequados. Muitos docentes relatam que os alunos não se engajam com as leituras indicadas e demonstram resistência aos textos literários canônicos.

Esses desafios confirmam o que apontam autores como Cosson (2006) e Candido (2004), ao observarem que a literatura escolar muitas vezes se apresenta de forma descontextualizada e distante do universo dos estudantes, tornando-se pouco significativa. Além disso, Rojo (2013) defende que práticas tradicionais — centradas na decodificação de textos e na valorização exclusiva do cânone — tendem a excluir ou silenciar experiências leitoras mais plurais.

A ausência de metodologias inclusivas, o tempo reduzido de aula e a carência de recursos também aparecem como barreiras importantes. Esses fatores sugerem a necessidade de repensar as estratégias didáticas, buscando formas mais dinâmicas, visuais e próximas do repertório dos alunos para que o ensino de Literatura recupere sua dimensão estética, crítica e formativa.

As respostas demonstram que os professores percebem um aumento significativo no engajamento dos alunos quando são utilizadas abordagens visuais ou interativas nas aulas de Literatura. Muitos relatam que os estudantes se mostram mais interessados, participativos e motivados a compreender os conteúdos quando a aula rompe com o formato expositivo tradicional e adota estratégias que envolvem imagens, jogos, esquemas e outras linguagens.

Tais percepções corroboram a ideia de que a visualidade e a interatividade podem funcionar como pontes cognitivas entre os estudantes e os conteúdos literários, especialmente para aqueles que aprendem melhor por meio de estímulos sensoriais, visuais ou cinestésicos — como propõem Kolb (1984) e Gardner (1994). Além disso, essas respostas dialogam com Felten (2008) e Kress & Van Leeuwen (2006), ao enfatizarem que os recursos visuais favorecem a construção de significados e ampliam a experiência de leitura ao envolver diferentes códigos e linguagens.

A resposta positiva dos alunos diante dessas abordagens também reforça o papel do professor como designer de experiências de aprendizagem (LUPTON, 2017), capaz de planejar contextos que tornem o conteúdo não apenas acessível, mas também relevante, instigante e conectado com a sensibilidade dos estudantes.

Os resultados revelam que, embora alguns professores tenham ouvido falar nas teorias dos estilos de aprendizagem (como a de Kolb, 1984) ou das inteligências múltiplas (de Gardner, 1994), poucos as aplicam de maneira sistematizada em sua prática docente. Em muitos casos, o conhecimento dessas abordagens é superficial ou indireto, vindo de formações pontuais ou da vivência em sala de aula.

Embora a maioria não utilize explicitamente essas teorias como base de planejamento, observa-se uma compreensão empírica da diversidade cognitiva, que orienta a busca por metodologias variadas. Isso demonstra uma abertura à flexibilização das práticas, mesmo sem o uso direto de nomenclaturas teóricas.

Segundo Kolb (1984), reconhecer os estilos de aprendizagem é essencial para criar experiências educacionais que favoreçam a aprendizagem experiencial — aquela que emerge da interação entre vivência, reflexão e ação. Já Gardner (1994) propõe que a pluralidade de inteligências (linguística, espacial, corporal, musical, interpessoal, etc.) deve ser reconhecida e contemplada nas propostas pedagógicas, o que se reflete nas estratégias mais variadas adotadas por alguns professores.

A distância entre o conhecimento teórico e sua aplicação na prática indica a necessidade de formações continuadas que apresentem essas abordagens de forma acessível e contextualizada, valorizando aquilo que muitos docentes já intuem e aplicam intuitivamente em suas aulas.

Os professores apontaram uma ampla gama de habilidades que podem ser desenvolvidas através do ensino de Literatura, com destaque para a interpretação de textos, o pensamento crítico, a criatividade, a empatia e a capacidade argumentativa. As respostas mostram uma valorização da Literatura como espaço formativo e reflexivo, indo além da mera decodificação textual.

Além disso, as habilidades destacadas pelos docentes dialogam com a proposta de letramento literário de Cosson (2014), que compreende o ensino da Literatura como um processo de formação estética, crítica e ética. A valorização da criatividade também se alinha à ideia de inteligências múltiplas de Gardner (1994) e ao incentivo à autoria e expressão pessoal promovido por metodologias mais abertas, como o uso de recursos visuais e narrativas interativas.

Os professores entrevistados indicaram que metodologias mais dinâmicas, interativas e conectadas ao cotidiano dos alunos são as que mais despertam o interesse pela Literatura. Foram citadas estratégias como debates, uso de filmes e músicas, projetos interdisciplinares, rodas de leitura e recursos visuais. Muitos docentes destacaram que a contextualização dos textos e a participação ativa dos estudantes no processo de leitura são fatores essenciais para promover o engajamento.

Essas estratégias evidenciam um movimento em direção às metodologias ativas, que valorizam o protagonismo do estudante e a aprendizagem significativa, conforme defendem autores como Bacich & Moran (2018).

O uso de recursos visuais, ainda que não tenha sido o foco exclusivo das respostas, aparece como uma prática complementar que fortalece a mediação do conhecimento, especialmente quando aliada à participação ativa dos estudantes. A valorização da interdisciplinaridade e da conexão com as experiências de vida dos alunos reforça o papel da Literatura como uma prática viva, formadora e transformadora.

As respostas demonstram uma percepção crítica por parte dos professores em relação às abordagens tradicionais no ensino de Literatura. As principais limitações apontadas foram: a falta de conexão com a realidade dos alunos, a

ênfase excessiva na memorização de conteúdos históricos e a pouca valorização da leitura crítica e do diálogo com outras linguagens.

Essas respostas dialogam diretamente com o que apontam Cosson (2006) e Candido (2004): o ensino tradicional de Literatura tende a se afastar das experiências reais de leitura e da formação do leitor crítico, centrando-se em avaliações conteudistas e em uma visão idealizada do cânone. Os professores reconhecem que esse modelo desestimula o interesse e torna a aula de Literatura pouco significativa.

A crítica ao modelo transmissivo reforça a necessidade de metodologias mais inclusivas, visuais e interativas, como aquelas fundamentadas nas teorias de Kolb (1984) e Gardner (1994), que defendem práticas voltadas à diversidade cognitiva, à experiência e à valorização das múltiplas inteligências.

3.1.2 Conclusão da coleta de dados

A análise das respostas dos professores revela um cenário em que coexistem práticas tradicionais e iniciativas de inovação pedagógica no ensino de Literatura. Há um reconhecimento crescente da diversidade de formas de aprender e do papel das metodologias ativas e visuais no aumento do engajamento e na melhoria da aprendizagem. Ainda que muitos docentes não utilizem formalmente as teorias de Kolb (1984) ou Gardner (1994), nota-se uma aplicação intuitiva de seus princípios — como a variação de estratégias, o uso de múltiplas linguagens e o incentivo à participação ativa dos estudantes.

Por outro lado, os desafios persistem: o desinteresse dos alunos, a distância entre os textos literários e o repertório sociocultural das turmas, o tempo reduzido de aula e a falta de formação específica sobre práticas inovadoras. Nesse contexto, a pesquisa reafirma a importância do uso intencional de recursos visuais — como infográficos, jogos e mapas mentais — como ferramentas que não apenas tornam o conteúdo mais acessível, mas também favorecem a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico, competências centrais na formação do leitor literário.

Assim, os dados apontam para a necessidade de aprimoração do ensino de Literatura, com foco em práticas pedagógicas mais inclusivas, visuais e dialógicas, capazes de integrar teoria e sensibilidade, conteúdo e experiência, palavra e imagem.

A análise dos dados coletados evidencia a urgência de ressignificar o ensino de Literatura por meio de práticas pedagógicas que conciliem inclusão, ludicidade e visualidade, em consonância com as demandas de uma educação mais dialógica e conectada à realidade dos estudantes. Para transformar tais reflexões em propostas concretas, faz-se necessário organizar as informações obtidas e traduzi-las em diretrizes projetuais que orientem a criação de materiais didáticos visuais e recursos lúdicos. Nesse sentido, o próximo capítulo, Briefing, sistematiza os principais achados e requisitos identificados, estruturando-os como base para o desenvolvimento do produto educacional e do sistema de design que o sustenta.

3.2 BRIEFING

O briefing é uma etapa fundamental no processo de design, especialmente em abordagens centradas no usuário. Trata-se de um documento que sintetiza os aprendizados obtidos nas fases iniciais da pesquisa — em especial a de descoberta e definição — e serve como guia para o desenvolvimento de soluções alinhadas às necessidades reais dos usuários e aos objetivos do projeto. Segundo Stickdorn et al. (2018), o briefing bem estruturado funciona como um ponto de convergência entre as informações coletadas, os insights gerados e os critérios que orientarão a criação. No contexto da educação, o briefing assume um papel estratégico: permite traduzir dados pedagógicos, teóricos e práticos em diretrizes claras para o desenvolvimento de materiais didáticos mais eficazes, sensíveis à diversidade dos estudantes e coerentes com as metas formativas do ensino de Literatura. Além disso, o briefing contribui para a tomada de decisões fundamentadas, promovendo a intencionalidade e a coesão ao longo das fases de ideação e prototipagem.

1. O quê?

O projeto consiste no desenvolvimento de um sistema integrado de materiais didáticos visuais, voltado ao ensino de Literatura no Ensino Médio. Entre os elementos projetados estão: (1) um produto lúdico-pedagógico, (2) jogos didáticos alinhados ao conceito de ludicidade pedagógica, promovendo aprendizagem contínua e engajamento e (3) materiais visuais complementares — infográficos, mapas mentais e linhas do tempo.

2. Por quê?

O briefing do projeto fundamenta-se nas necessidades identificadas tanto na revisão teórica quanto na coleta de dados realizada com professores de Literatura, revelando demandas que exigem soluções didáticas mais inclusivas, visuais e interativas. Inicialmente, destaca-se a diversidade de estilos de aprendizagem apontada por Kolb (1984) e pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994), que enfatizam que os estudantes aprendem de maneiras distintas, mobilizando diferentes competências cognitivas. Essa pluralidade demanda recursos pedagógicos capazes de atender a perfis variados, favorecendo experiências de aprendizagem mais significativas.

Além disso, a literatura evidencia a importância de recursos visuais no processo de construção do conhecimento, dado que elementos gráficos favorecem tanto a compreensão quanto a memorização, conforme defendem Dondis (1997) e Callow (1999) ao discutir a cognição visual. Paralelamente, princípios das metodologias ativas, como os apresentados por Bacich e Moran (2018), reforçam a relevância de estratégias práticas e engajadoras que aproximem o estudante do conteúdo por meio da participação ativa e da experimentação.

No campo específico do ensino de Literatura, diversos autores, como Cosson (2006), Candido (2004) e Rojo (2013), apontam a necessidade urgente de metodologias que tornem a leitura literária mais próxima da realidade dos estudantes, superando práticas tradicionais e pouco significativas. Nesse cenário, a criação do produto lúdico-pedagógico e dos jogos didáticos literários apresenta-se como uma resposta às demandas identificadas, unindo design, ludicidade e aprendizagem experiencial. Esses artefatos funcionam como mediadores potentes entre o aluno e o conteúdo literário, contribuindo para o enfrentamento dos desafios

evidenciados por indicadores educacionais como o PISA e o Ideb, conforme apresentado no arquivo da monografia.

3. Para quem?

O projeto destina-se, primeiramente, aos estudantes do Ensino Médio, especialmente aqueles que apresentam predominância nos estilos de aprendizagem experiencial, reflexivo ou ativo, conforme descrito por Kolb (1984). Considera-se também que muitos desses alunos mobilizam inteligências visual-espacial, corporal-cinestésica ou interpessoal, tal como proposto por Gardner (1994), o que reforça a necessidade de recursos pedagógicos variados e multimodais. Além disso, os estudantes que se beneficiam de estímulos visuais, como discutem Felten (2008) e Serafini (2014), encontram nos materiais desenvolvidos — jogos, mapas, infográficos e o produto educacional — instrumentos que facilitam a compreensão e promovem aprendizagens mais significativas.

O projeto é igualmente direcionado aos professores de Língua Portuguesa e Literatura, que buscam diversificar suas práticas pedagógicas em conformidade com os princípios orientadores da BNCC (2018), especialmente no que tange à promoção de metodologias ativas e estratégias de ensino que ampliem o repertório do estudante. Dialoga-se, ainda, com as perspectivas de mediação dialógica de Freire (1996), que enfatiza o papel do professor como facilitador da construção do conhecimento, e com as propostas de inovação e reconfiguração das práticas educativas apresentadas por Moran (2018). Assim, o projeto, em si, se coloca como um conjunto de soluções pedagógicas que apoia tanto o trabalho docente quanto o processo de aprendizagem discente, contribuindo para aulas mais engajadoras, visuais e coerentes com as demandas contemporâneas da educação.

4. Como?

A elaboração dos materiais do projeto segue princípios fundamentais do design de produto, conforme proposto por Lobach (2001), que compreende quatro dimensões essenciais: função, forma, uso e significado. A dimensão funcional orientou a criação do produto lúdico-pedagógico como um dispositivo capaz de facilitar o sorteio e a exploração de elementos literários, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico. A dimensão formal buscou construir uma identidade

visual coerente, clara e reconhecível, alinhada às contribuições de Lupton (2017) sobre narrativa visual e à estética geral do projeto. No que se refere ao uso, priorizou-se a interação simples, clara e intuitiva, fundamentada nos princípios de ergonomia e funcionalidade apresentados por Bonsiepe (1997), garantindo que o artefato pudesse ser facilmente manipulado por estudantes e professores. Por fim, a dimensão simbólica — ou do significado — foi estruturada como metáfora visual da viagem temporal pela história da Literatura, dialogando com as reflexões de Bürdek (2006) sobre linguagem simbólica no design.

O desenvolvimento do projeto também se apoiou na metodologia Double Diamond, conforme estabelecida pelo Design Council (2004), que organiza o processo projetual em quatro fases: descobrir, definir, desenvolver e entregar. Essa estrutura permitiu que o processo fosse conduzido de forma iterativa, reflexiva e centrada nas necessidades identificadas na pesquisa com professores e na fundamentação teórica.

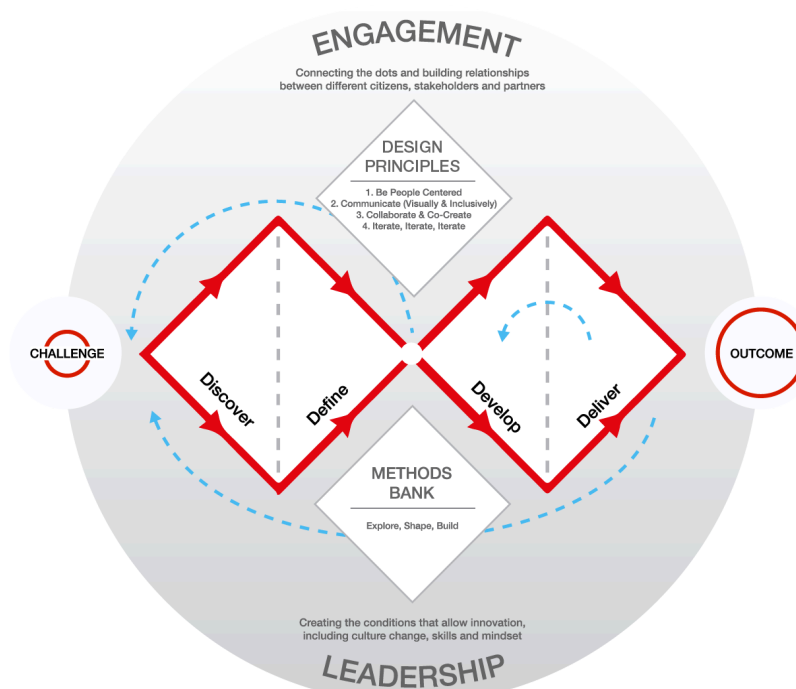


Figura 4: Double Diamond

Fonte: *Design Council*, 2019.

A primeira etapa do método do Double Diamond, Descobrir (Discover), consiste em uma investigação ampla e exploratória do problema. Nessa fase, busca-se compreender o contexto educacional, os desafios enfrentados no ensino de Literatura e os diferentes perfis de aprendizagem dos alunos. São realizadas leituras teóricas, análises de dados educacionais e levantamento de experiências pedagógicas que evidenciem as limitações das metodologias tradicionais.

A etapa seguinte, Definir (Define), é marcada pela síntese das informações coletadas. O objetivo é delimitar com clareza o foco da proposta, identificando as necessidades mais relevantes e formulando um problema central a ser solucionado. Essa definição orienta o desenvolvimento dos recursos didáticos, garantindo coerência entre os dados analisados e os objetivos do projeto.

Na terceira etapa, Desenvolver (Develop) são concebidas e prototipadas as soluções visuais — como infográficos, mapas mentais e jogos didáticos — com base nos princípios do design instrucional e nas teorias de aprendizagem adotadas. Trata-se de um momento de experimentação e criatividade, no qual diferentes possibilidades são testadas e refinadas.

Por fim, a etapa Entregar (Deliver) refere-se à finalização, validação e apresentação dos materiais criados. São realizados ajustes com base em critérios pedagógicos e de design, visando à entrega de produtos consistentes, acessíveis e relevantes para o contexto educacional. Essa fase também contempla a análise crítica do processo, destacando as contribuições dos recursos visuais para o ensino de Literatura.

No que se refere à dimensão lúdica e pedagógica, os jogos didáticos criados no âmbito do Didatools foram concebidos com base em princípios clássicos do jogo. As noções de regras, estrutura e experiência lúdica presentes em Huizinga (1938) foram fundamentais para orientar a construção dos desafios e mecânicas. A aprendizagem baseada em jogos, discutida por Prensky (2001), reforçou a importância de integrar conteúdo e ludicidade de forma coerente, enquanto Gee (2007) contribuiu com insights sobre motivação, engajamento e resolução de problemas presentes no ato de jogar. Além disso, a perspectiva de aprendizagem

ativa proposta por Almeida e Valente (2011) sustentou a criação de atividades que exigem participação, experimentação e tomada de decisão por parte dos estudantes.

Por fim, a construção dos materiais visuais — como infográficos, mapas conceituais e cartas — fundamentou-se nas teorias do design da informação e da linguagem visual. A gramática visual de Kress e Van Leeuwen (2006) orientou a organização composicional, enquanto os estudos sobre multimodalidade de Mayer (2009) contribuíram para integrar texto, imagem e cor de maneira clara e significativa. A sintaxe visual proposta por Dondis (1997) auxiliou na definição dos elementos gráficos essenciais, e as práticas de alfabetização visual discutidas por Felten (2008) e Serafini (2014) reforçaram a necessidade de criar materiais acessíveis, legíveis e críticos, voltados ao desenvolvimento da competência visual dos estudantes.

4 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do projeto culminou na criação de um serviço educacional voltado ao ensino de Literatura no Ensino Médio. O projeto foi estruturado para identificar necessidades reais de professores e estudantes, especialmente relacionadas à falta de materiais visuais acessíveis, atrativos e alinhados a diferentes estilos de aprendizagem.

Como resultado desse processo, foram desenvolvidos três eixos principais: (1) um sistema de materiais didáticos visuais adaptáveis a diferentes contextos de sala de aula, (2) um conjunto de jogos educativos e ferramentas lúdicas — incluindo a Máquina do Tempo Didatools, que permite a exploração narrativa e cronológica dos períodos literários, e (3) um acervo de mapas, infográficos e cartões literários que favorecem a aprendizagem experiencial de acordo com o modelo de David Kolb e Howard Gardner. Cada elemento foi projetado para proporcionar ao estudante uma experiência significativa, estética e cognitivamente estimulante, integrando visualidade, ludicidade e rigor teórico.

Transformar essa proposta em uma solução viável exigiu a utilização de métodos complementares e testes de prototipagem. O resultado buscou equilibrar funcionalidade, clareza pedagógica, sustentabilidade gráfica e coerência visual, garantindo que o material final fosse replicável, versátil e esteticamente consistente.

4.1 NEGÓCIO

O design de negócios é uma abordagem que integra pensamento estratégico, visão analítica e métodos do design para estruturar modelos organizacionais mais eficientes e centrados nas pessoas. Assim, o design de negócios permite compreender como cada elemento de um modelo afeta a entrega, o impacto e a proposta de valor de um serviço ou produto, contribuindo para soluções mais inovadoras, funcionais e alinhadas às necessidades do público.

Nesse contexto, o modelo de negócio da Didatools prevê a oferta de assinaturas direcionadas a instituições privadas de ensino, ao mesmo tempo em que adota uma estratégia de impacto social baseada no princípio one for one, segundo o qual, a cada novo produto comercializado de forma avulsa, uma cópia idêntica é

destinada a uma escola pública, ampliando o acesso a materiais didáticos de qualidade e reforçando o compromisso social da marca.

Para mais informações sobre ferramentas e estratégias relacionadas ao negócio, vide o Dossiê do Projeto.



Figura 5: Modelo de Negócios

Fonte: De autoria própria, 2025.

4.2 SERVIÇO

O serviço no contexto do Didatools compreende o conjunto de interações, suportes e experiências oferecidas a professores e estudantes para potencializar o uso dos materiais didáticos visuais produzidos pelo projeto. Além dos produtos físicos — como a Máquina do Tempo e os jogos literários —, o serviço inclui ações como curadoria de conteúdos digitais, oficinas de formação, acompanhamento pedagógico, disponibilização de uma plataforma online e criação de uma comunidade de prática, conforme descrito no dossiê.

Essa concepção está alinhada aos princípios de design de serviços apresentados por Stickdorn e Schneider (2011), que defendem que um serviço deve ser pensado como uma experiência integrada, centrada no usuário, co-criada e sustentada por múltiplos pontos de contato. Assim, o Didatools se estrutura como um serviço educacional que articula produto, suporte e experiência, garantindo não apenas o acesso aos materiais, mas também sua aplicabilidade pedagógica, sua continuidade e sua capacidade de gerar valor ao longo de toda a jornada de uso. Nesse sentido, o serviço Didatools amplia o impacto dos produtos ao oferecer uma solução completa que acompanha o professor antes, durante e após a prática em sala de aula, configurando-se como uma proposta coerente com os fundamentos contemporâneos do design de serviços.

O blueprint abaixo mostra todos os fatores relacionados ao serviço, demonstrando seu funcionamento. Para visualizar as demais ferramentas desenvolvidas, consulte o Dossiê do Projeto.



Figura 6: Blueprint de Serviço

Fonte: De autoria própria, 2025.

4.3 MARCA

A marca constitui um dos elementos estruturantes do projeto, sintetizando sua proposta de valor e orientando a forma como o público percebe seus materiais,

serviços e posicionamento no campo educacional. Sua construção foi guiada pela técnica de *storytelling*, o que permitiu desenvolver uma narrativa coerente que integra propósito, identidade e experiência — reforçando o compromisso da iniciativa com um ensino de Literatura visual, engajador e significativo.

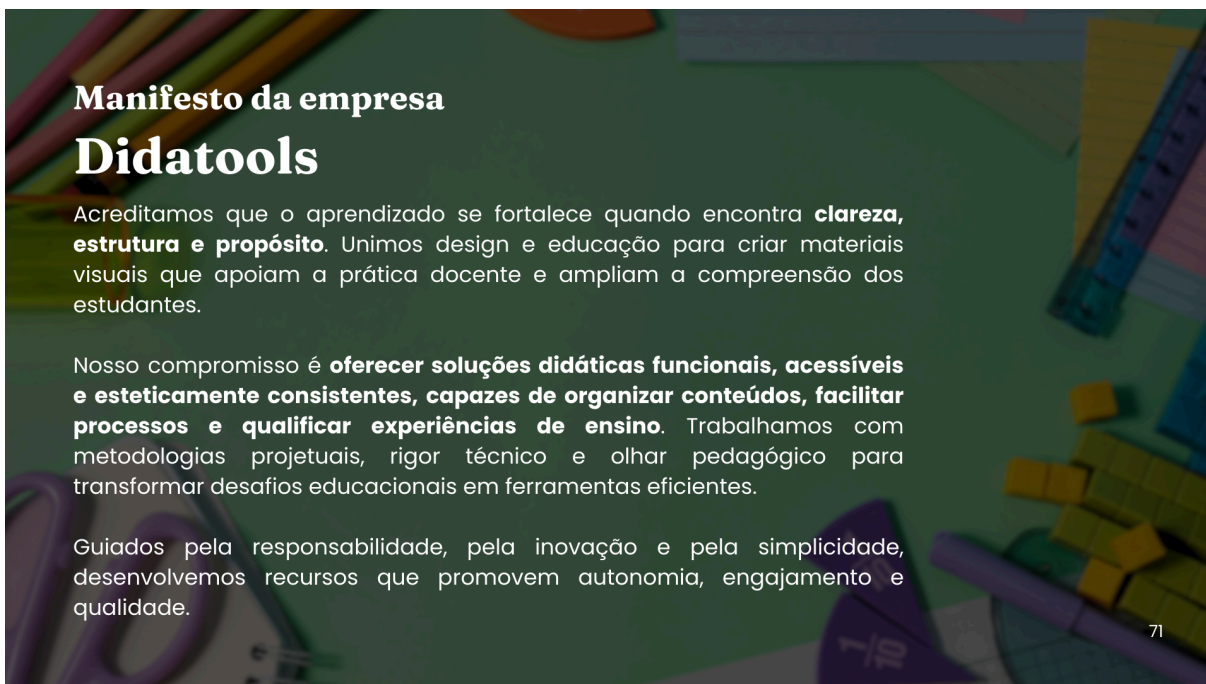


Figura 7: Manifesto da Empresa

Fonte: De autoria própria, 2025.

O processo de *naming* do Didatools foi conduzido de maneira estratégica, considerando princípios de clareza, memorabilidade e coerência semântica essenciais ao design de marca. A escolha do nome buscou refletir de forma direta e acessível o propósito central do projeto: oferecer ferramentas didáticas visuais que apoiem o ensino de Literatura por meio de recursos lúdicos, inteligíveis e alinhados aos diferentes estilos de aprendizagem. Nesse sentido, “Didatools” combina os termos *didático* e *tools* (ferramentas), criando uma identidade verbal simples, sonora e de fácil reconhecimento. O nome também dialoga com a narrativa construída pela marca por meio da técnica de *storytelling*, reforçando a ideia de um conjunto integrado de soluções educacionais. Abaixo, podemos observar as variações da marca, de forma horizontal, vertical e simbólica.

Variações da Marca



Figura 8: Variações da Marca

Fonte: De autoria própria, 2025.

Além disso, adotou-se uma arquitetura de marca monolítica, na qual todos os produtos, jogos, materiais visuais e serviços formativos compartilham a mesma identidade central. Esse modelo, amplamente discutido nos estudos de branding, garante unidade simbólica, consistência e reconhecimento imediato, fortalecendo a marca-mãe como eixo legitimador de todas as ofertas. Conforme apresentado no dossiê, a força dessa identidade se expressa por meio de elementos gráficos e tipográficos consistentes, que comunicam clareza estética, profissionalismo e criatividade.

Exemplos de aplicação de Arquitetura de Marca Monolítica

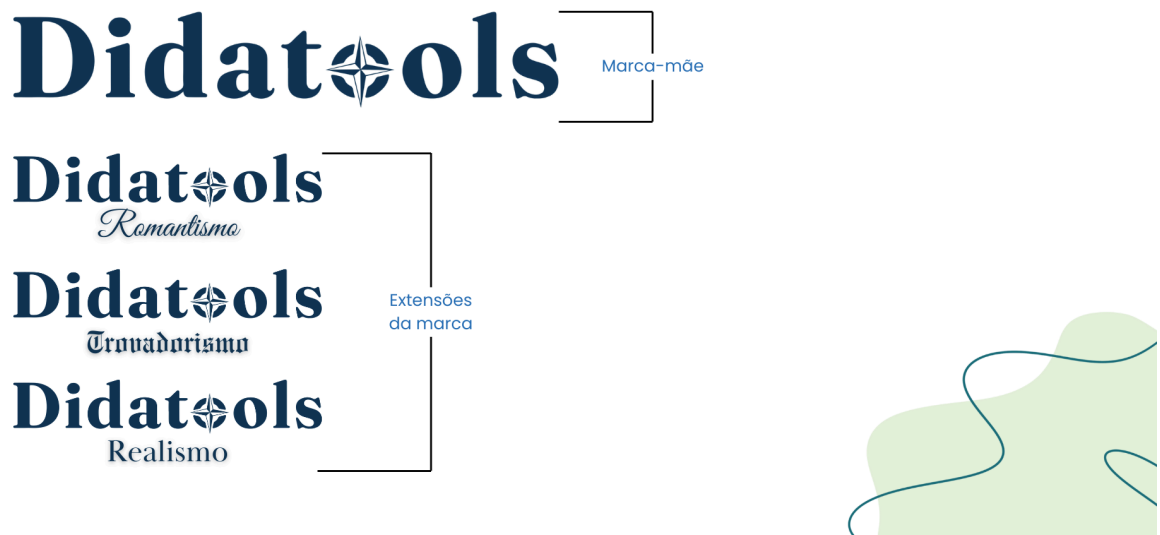


Figura 9: Exemplos de Aplicação de Arquitetura de Marca Monolítica

Fonte: De autoria própria, 2025.

As próximas figuras são exemplos de aplicação da marca em diferentes superfícies e mockups.

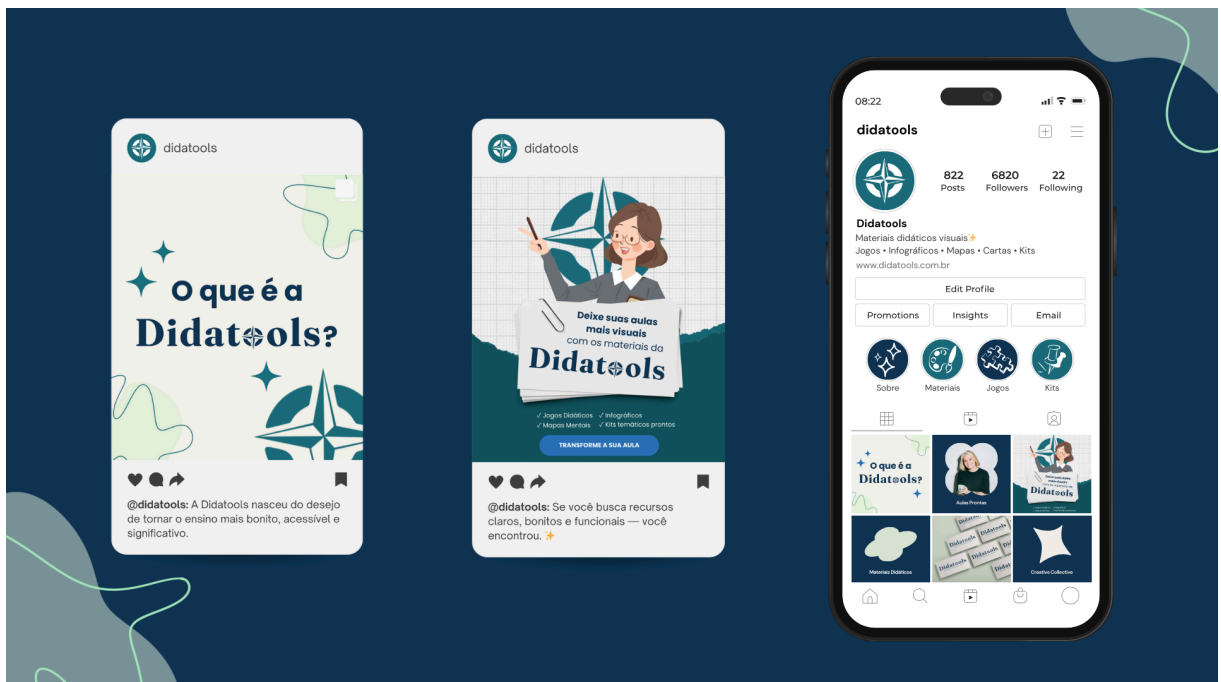


Figura 10: Mockup das Redes Sociais

Fonte: De autoria própria, 2025.



Figura 11: Mockup do Web Site

Fonte: De autoria própria, 2025.



Figura 12: Mockup de Aplicações da Marca

Fonte: De autoria própria, 2025.

Para mais detalhes, veja o Dossiê do Projeto.

4.4 PRODUTOS

A Máquina do Tempo Didatools constitui o principal produto desenvolvido no projeto, concebida segundo os princípios do design de produto discutidos por Lobach (2001), que articulam função, forma, uso e significado. Sua função é possibilitar o sorteio e a exploração dinâmica de elementos literários — como escolas, autores, temas e características estéticas — transformando conteúdos abstratos em desafios concretos e acessíveis. A forma, alinhada à identidade visual do Didatools, foi projetada para ser atrativa, intuitiva e coerente com a estética narrativa do projeto. O uso envolve a manipulação direta pelo estudante, promovendo participação ativa, curiosidade e engajamento. Já o significado da Máquina do Tempo opera como uma metáfora visual e lúdica da viagem pela história da Literatura, aproximando os alunos dos contextos literários por meio de uma experiência narrativa imersiva. Complementando esse produto central, o jogo didático foi desenvolvido com base em princípios da ludicidade e da aprendizagem ativa, fundamentados em autores como Huizinga (1938), Kishimoto (2017) e Prensky (2001). O jogo propõe desafios de associação, interpretação e criação literária, favorecendo a colaboração entre os estudantes e estimulando habilidades como leitura, análise e pensamento crítico. Assim, tanto a Máquina do Tempo quanto o jogo formam um ecossistema integrado de materiais visuais e lúdicos que reforçam o potencial pedagógico do Didatools, ampliando as possibilidades de uma aprendizagem significativa, criativa e engajadora no ensino de Literatura. Consulte o Dossiê do Projeto para mais informações.



Figura 13: Mockup da Máquina do Tempo

Fonte: De autoria própria, 2025.



Figura 14: Mockup da Caixa do Jogo

Fonte: De autoria própria, 2025.



Figura 15: Mockup do Tabuleiro do Jogo

Fonte: De autoria própria, 2025.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo investigar de que maneira o design, aliado à cognição visual, às metodologias ativas e aos princípios do Metadesign, pode contribuir para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas no ensino de Literatura no Ensino Médio. A partir da revisão teórica, constatou-se que o ensino literário, quando sustentado apenas por abordagens tradicionais, tende a se distanciar das necessidades e dos modos de aprender dos estudantes contemporâneos. Autores como Kolb, Gardner, Dondis, Kress e Van Leeuwen demonstram que a aprendizagem é um processo multimodal, experiencial e diverso, exigindo recursos que dialoguem com diferentes estilos cognitivos e proporcionem múltiplas portas de entrada ao conhecimento.

Como resposta a esse processo, a Didatools se consolidou como um sistema integrado de materiais didáticos visuais, destacando-se pela criação da Máquina do Tempo Didatools e dos jogos didáticos literários, concebidos segundo os princípios de design de produto de Lobach e apoiados em referenciais de ludicidade e aprendizagem ativa. Esses materiais demonstram que o design pode atuar como mediador entre conteúdos complexos e experiências de aprendizagem dinâmicas, tornando o ensino de Literatura mais acessível, instigante e significativo. A identidade visual da marca, construída por meio da técnica de storytelling e organizada sob uma arquitetura monolítica, reforça a coerência conceitual e a força comunicativa do projeto.

Além do desenvolvimento dos produtos físicos, a elaboração do modelo de design de negócios evidenciou a necessidade de compreender o projeto como um serviço educacional completo, que envolve produção, curadoria, suporte pedagógico, presença digital e relação contínua com professores e instituições. Essa perspectiva amplia o impacto da Didatools e o posiciona como uma proposta escalável e relevante no cenário da inovação pedagógica.

Conclui-se, portanto, que o design — especialmente quando fundamentado pela visualidade, pela ludicidade e pela abordagem centrada nas pessoas — possui grande potencial para ressignificar o ensino de Literatura, aproximando-o das realidades, necessidades e modos de aprender dos estudantes atuais. A Didatools confirma essa potência ao oferecer um conjunto de soluções visuais e pedagógicas que integram teoria, prática e criatividade de forma consistente.

Como continuidade futura, considera-se possível expandir o portfólio da Didatools, criar novas coleções temáticas, desenvolver uma plataforma digital completa de curadoria e aprofundar investigações sobre o impacto desses materiais na aprendizagem. Assim, este trabalho não se encerra aqui, mas abre caminhos para novas aplicações, melhorias e pesquisas, reafirmando o papel do design como agente transformador dentro do contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALFANO, Bruno. Pisa 2022: Brasil está entre os 20 piores em Matemática e Ciências; veja mapa com as notas de todos os países. *O Globo*, Rio de Janeiro, 5 dez. 2023. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/12/05/pisa-2022-brasil-esta-entre-os-20-piores-em-matematica-e-ciencias-veja-mapa-com-as-notas-de-todos-os-paises.ghtml>. Acesso em: 11 mai. 2025.

ALFORD, Katie. *The Rise of Infographics*. *The Western Teacher Educator*, v. 7, n. 1, 2019. Disponível em: <https://scholarworks.wmich.edu/wte/vol7/iss1/7/>. Acesso em: 4 jun. 2025.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* Campinas: Papyrus, 2011.

ARMSTRONG, T. *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 2001. Disponível em:

https://monoskop.org/images/9/92/Arnheim_Rudolf_Arte_e_percepcao_visual.pdf. Acesso em: 26 mai. 2025.

BERNARDES, Amanda Pabline Paulino. *Dificuldade na aprendizagem da literatura no ensino médio*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14773/1/2015_AmandaPablinePaulinoBernardes_tcc.pdf. Acesso em: 12 mai. 2025.

BONSIEPE, Gui. *Design, cultura e sociedade*. São Paulo: Blucher, 2007. Disponível em:

<https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/949611/LVdesign2.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Divulgados os resultados do Pisa 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 11 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Ideb: Brasil avança nos anos iniciais do ensino fundamental. 14 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/ideb-brasil-avanca-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 11 mai. 2025.

BRITO, A. L. A. de; OLIVEIRA, M. P. de. *Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira*. Revista Letras e Letras, v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3074/307426642008.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2025.

BUCHANAN, Richard. Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*, v. 8, n. 2, p. 5–21, 1992. Disponível em: https://web.mit.edu/jrankin/www/engin_as_lib_art/Design_thinking.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

BÜRDEK, Bernhard E. *História, teoria e prática do design de produtos*. São Paulo: Blucher, 2006.

BUZAN, Tony. *Mapas mentais: métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2009.

CALLOW, Jon. Talking About Visual Texts with Students. *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 22, n. 1, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/295072910_Callow_Talking_About_Visual_Texts_With_Students . Acesso em: 26 mai. 2025.

CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 2004.

CAST (Center for Applied Special Technology). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em:

<https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 4 jun. 2025.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. Disponível em:

<https://archive.org/details/multiliteraciesl0000unse/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 4 jun. 2025.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCOMPLICA. Mapas mentais de Literatura. *Descomplica*, [s.d.]. Disponível em: <https://descomplica.com.br/blog/mapas-mentais/literatura/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

DESIGN COUNCIL. *The 'Double Diamond' design process model*. 2005. Disponível em:

<https://www.designcouncil.org.uk/our-work/skills-learning/tools-frameworks/double-diamond/>. Acesso em: 26 mai. 2025.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em:

https://daisyaguilera.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/livro_sintaxe_da_linguagem_visual-dondis_donis_a.pdf. Acesso em: 26 mai. 2025.

FELTEN, Peter. Visual literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, v. 40, n. 6, p. 60–64, 2008. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Peter-Felten/publication/288350687_Visual_literacy/links/58d8ea674585153378bcadc8/Visual-literacy.pdf. Acesso em: 4 jun. 2025.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANZATO, Carlo; BENTZ, Ione. *O metaprojeto nos níveis do design*. In: Anais do 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2016, São Paulo. São Paulo: Blucher Design Proceedings, v. 5, n. 3, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, André Luis Machado; SILVA, António Carvalho da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 209–228, jul./dez. 2017.

GARCIA, Maurício Wolff. *O método mais importante do game design*. UX Collective Brasil, 1 abr. 2024. Disponível em:

<https://brasil.uxdesign.cc/o-metodo-mais-importante-do-game-design-29d499df1573>.

Acesso em: 30 jun. 2025.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007. Disponível em:

<https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/What-Video-Games-Have-to-Teach-us-About-Learning-and-Literacy-2003.-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em: 27 ago.

2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1938.

IDEIA CLARA. *O que é design da informação?* Ideia Clara, [s.d.]. Disponível em: <https://ideiaclara.com/o-que-e-design-da-informacao/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: https://unigra.com.br/arquivos/jogo,-brinquedo,-brincadeira-e-a-educacao-.pdf?srsltid=AfmBOoqkBDsdjS2HASIIXkd2_Vx8hjMt2PHYhsKaJ0IutOnfPhzi_iT8. Acesso em: 4 jun. 2025.

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

KOTLER, Philip; LEE, Nancy. *Marketing social: influenciando comportamentos para o bem*. Porto Alegre: Bookman, 2008.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LOBACH, Bernd. *Design industrial*. São Paulo: Blucher, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LUPTON, Ellen. *Design como storytelling*. São Paulo: Gustavo Gili, 2017. Disponível em: <https://static.fnac-static.com/multimedia/PT/pdf/9788584521746.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

MAYER, Richard E. *Multimedia Learning*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2009. Disponível em: <https://www.jsu.edu/online/faculty/MULTIMEDIA%20LEARNING%20by%20Richard%20E.%20Mayer.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

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

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 227–246, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Sfw6w7jqDz4nrJpVxLPCFrn/?lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2025.

MURATOVSKI, Gjoko. *Research for Designers: A Guide to Methods and Practice*. London: Sage Publications, 2016.

MYCOSKIE, Blake. *Start something that matters*. New York: Spiegel & Grau, 2011.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Florida: Institute for Human and Machine Cognition, 2008. Disponível em: <https://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa*. Tradução de Claudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRENSKY, Marc. *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch2-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>, Acesso em: 27 ago. 2025.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/35255109/Multiletramentos_na_escola. Acesso em: 4 jun. 2025.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos*. Tradução de Antônio Ragagnin. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: [https://www.kufunda.net/publicdocs/Regras%20do%20Jogo%201%20\(Katie%20Sale%20,%20Eric%20Zimmerman\).pdf](https://www.kufunda.net/publicdocs/Regras%20do%20Jogo%201%20(Katie%20Sale%20,%20Eric%20Zimmerman).pdf). Acesso em: 30 jun. 2025.

SERAFINI, Frank. *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College Press, 2014.

SILVA, Ana Beatriz de Oliveira da et al. *Metodologias ativas de ensino: possibilidades e desafios na utilização em escolas públicas*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 9., 2023, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98613>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SOUSA, David A. *How the Brain Learns*. 5. ed. Thousand Oaks: Corwin, 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/380736173/How-the-Brain-Learns-5th-Edition-pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SOUZA, Warley. "Escolas literárias"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/escolas-literarias.htm>. Acesso em: 29 jun. 2025.

STICKDORN, M.; LAWRENCE, A.; HORMESS, M. E.; SCHNEIDER, J. *This is service design doing: applying service design thinking in the real world*. Sebastopol: O'Reilly Media, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Destaques Ideb e Saeb 2023*. [S.l.]: Todos Pela Educação, 2024. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/08/todos-pela-educacao-destaques-ideb-e-saeb-2023.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2025.

TRABOCO, Lisa; PANDIAN, Haridha; NIKIPHOROU, Elena. *Designing Infographics: Visual Representations for Enhancing Education, Communication, and Scientific Research*. Journal of Medical Education and Curricular Development, v. 9, 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9274103/>. Acesso em: 4 jun. 2025.

TUFTE, Edward R. *The visual display of quantitative information*. Cheshire: Graphics Press, 2001. Disponível em: <https://kyl.neocities.org/books/%5BTEC%20TUF%5D%20the%20visual%20display%20of%20quantitative%20information.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. *Educação em crise: Ideb 2023 revela a realidade das escolas brasileiras*. 21 ago. 2024. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2024/educacao-em-crise-ideb-2023-revela-a-realidade-das-escolas-brasileiras/>. Acesso em: 11 mai. 2025.

UNDIME. Divulgados os resultados do Pisa 2022. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/06-12-2023-10-30-divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 11 mai. 2025.

UNESCO. *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>. Acesso em: 12 mai. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em: 26 mai. 2025.

WURMAN, Richard Saul. Information anxiety. New York: Doubleday, 1989.

Disponível em:

<https://archive.org/details/informationanxie0000wurm/page/n3/mode/2up>. Acesso

em: 30 jun. 2025.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

APÊNDICE A - FORMULÁRIO RESPONDIDO POR PROFESSORES

Uso de materiais visuais em aulas de Literatura

B *I* U ↻ ✕

Este formulário integra uma pesquisa acadêmica que tem como objetivo compreender como os professores de Literatura utilizam (ou poderiam utilizar) recursos visuais – como infográficos, jogos e mapas mentais – em suas práticas pedagógicas, considerando a diversidade de estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas dos alunos.

As informações coletadas servirão de base para o desenvolvimento de materiais didáticos mais inclusivos, criativos e eficazes. A participação é totalmente voluntária, as respostas são anônimas e os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Desde já, agradeço muito por sua colaboração!

Como você costuma organizar o planejamento das suas aulas de Literatura, considerando a diversidade de formas de aprender dos estudantes? *

Texto de resposta curta

Quais tipos de recursos você costuma utilizar nas aulas de Literatura? Poderia comentar sobre possíveis usos de materiais visuais, como infográficos, jogos ou mapas mentais? *

Texto de resposta curta

Na sua experiência, quais têm sido os principais desafios relacionados ao ensino de Literatura? *

Texto de resposta longa

Como você percebe a participação dos alunos em atividades que envolvem recursos visuais ou abordagens interativas? *

Texto de resposta curta

Você conhece ou já explorou teorias sobre estilos de aprendizagem ou inteligências múltiplas? De que forma elas se relacionam com sua prática pedagógica, se for o caso? *

Texto de resposta curta

Na sua opinião, quais habilidades os estudantes podem desenvolver por meio do trabalho com Literatura na escola? *

Texto de resposta curta

Que estratégias ou metodologias você considera mais eficazes para estimular o interesse dos alunos pelos textos literários? *

Texto de resposta curta

Quais limitações você observa nas abordagens mais tradicionais do ensino de Literatura em relação ao engajamento e à aprendizagem dos estudantes? *

Texto de resposta curta
