

FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES E A QUALIDADE DO ENSINO
DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL



DOENÇAS OCUPACIONAIS: UMA
ANÁLISE DAS PRINCIPAIS CONDIÇÕES
RELACIONADAS AO TRABALHO
DOCENTE

SCIENTIFIC MAGAZINE



FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS
(ABP): ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER O ENSINO DE QUÍMICA A
PARTIR DE PROBLEMAS DO COTIDIANO

SITE: [HTTPS://SCIENTIFICMAGAZINE.ORG/EN](https://scientificmagazine.org/en)
SCIENTIFICMAGAZINE20@GMAIL.COM
DOI: 10.29327/218457
ISSN: 2177-8574 (ON-LINE)



ISSN: 2177-8574

Even3
Publicações

publons Google
Acadêmico

doi Crossref

SCIENTIFIC MAGAZINE

V. 35. - Nº 173/Março/ 2026



<https://scientificmagazine.org/en>

E-mail: scientificmagazine20@gmail.com _

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

R454

Revista Scientific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.^a Mestre Fabiana Catellan Erich, Prof^o Dr. Walmir Chagas - Ano: 2026, SCIENTIFIC MAGAZINE - V. 35. - Nº 173/Março/2026.

São Paulo -SP.

E-mail: scientificmagazine20@gmail.com_

105 Fls. Color.

Publicação: Mensal

Modo de acesso: <http://scientificmagazine.org/en>

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Ano de publicação: 2025

1.Educação. 2. Ciência. 3.Pesquisa. 4. Tecnologias.



SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: 2025/ SCIENTIFIC MAGAZINE – V. 35.
- Nº 173/Março/ 2026- São Paulo. SP.
Publicação: Mensal –
DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine20@gmail.com
ISSN: 2177-8574
Versão online
Resumo português
Resumo inglês
Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.
Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018, 2019,
2020, 2021, 2022, 2023, 2024

PERIODICIDADE

Mensal

IDIOMA

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny
Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

E-mail: scientificmagazine20@gmail.com
<http://scientificmagazine.org/en>

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto
Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins
Prof. Dr. Fabio Marques Barros
Prof. Dr. José Contenatto
Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa
Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato
Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani
Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa
Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz
Prof^a Ms. Mara Cristina da Conceição
Profa. Doutoranda Rosana Erenice X. da
Silva Lucas
Profa. Dra. Paula Lerner Marques
Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira
Dra. Juliana Luz Rodrigues

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís
Ms. Francisca Lira Schummer

RELAÇÕES PÚBLICAS

Fabiana Catellan Erich
Walmir Chagas
Luiz Carlos Fabian

REVISÃO:

Joel Farias Pettiere
Angela Costa Filage
Marcondes Ferreira Lopes

ORGANIZAÇÃO:

Prof.^a Me. Rozecrei Rosa
Prof.^a Me. Idênis Glória Belchior
Prof.^a Esp. Sherryda Pires Santiago

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof^a Me. Flávia Eugênia da Silva
Prof^a. Dra. Ruth Belen Gamarra Lezcano
Prof^a Me. Simone Divina da Rocha
Doutoranda Alcilene Dias de Souza
Prof.^o Me. Aristeu de Freitas Neves
Prof^a Me Ivanilda Pinto de Holanda
Prof^a Me Rizzia de Castro Silva

APRESENTAÇÃO

A Revista Scientific Magazine celebrou 15 anos de publicação ininterrupta, período durante o qual se consolidou, não só nos círculos acadêmicos latino-americanos, mas também em todas as universidades ou institutos de pesquisa dedicados aos estudos, como veículo de disseminação de diversas tendências teóricas por meio dos trabalhos publicados em suas páginas.

Os artigos abrangem as áreas de Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Sociais. A amplitude dos temas abordados leva-nos a concluir que o escopo desta revista deve limitar-se, primordialmente, à análise dos problemas inerentes aos amplos campos do conhecimento científico.

O propósito principal desta revista é servir como ferramenta de trabalho para todos aqueles interessados em busca de um veículo para pesquisas sérias e abrangente e, ao mesmo tempo, um meio de disseminação de documentação básica e informações gerais.

Esta Revista, que hoje apresentamos, é fruto do esforço coletivo dos editores que esperam contar com a colaboração de setores mais amplos e indivíduos interessados. Com isso, desejamos expressar que ela está aberta a todos que desejam participar, com seriedade e rigor científico, do estudo das realidades presentes e das perspectivas futuras, independentemente de sua posição.

As conquistas que alcançamos diariamente graças ao trabalho árduo e altruísta de todos os membros de nossa comunidade científica merecem ser reconhecidas. Profissionais da área, que, encontrarão nesta Revista um espaço para apresentar seus trabalhos, opiniões e perspectivas sobre um de nossos bens mais preciosos: o conhecimento.

Conselho Editorial

SUMÁRIO

DOENÇAS OCUPACIONAIS: UMA ANÁLISE DAS PRINCIPAIS CONDIÇÕES RELACIONADAS AO TRABALHO DOCENTE	7
Flávia Eugênia da Silva	7
Ruth Belen Gamarra Lezcano	7
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A QUALIDADE DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
Simone Divina da Rocha.....	24
Ruth Belen Gamarra Lezcano	24
FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP):Estratégias para Fortalecer o Ensino de Química a partir de Problemas do Cotidiano	42
Alcilene Dias de Souza	42
Aristeu de Freitas Neves	42
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA: DESAFIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS	58
Ivanilda Pinto de Holanda	58
METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: Uso de Sequências Didáticas Investigativas como Instrumento de Profissionalização Docente	71
Alcilene Dias de Souza	71
Aristeu de Freitas Neves	71
ESTRATÉGIAS DE ENSINO PROPOSTAS PELOS PROFESSORES PARA PROMOVER HÁBITOS DE LEITURA JUNTO AOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	87
Rizzia de Castro Silva	87
Ruth Belen Gamarra Lezcano	87

DOENÇAS OCUPACIONAIS: UMA ANÁLISE DAS PRINCIPAIS CONDIÇÕES RELACIONADAS AO TRABALHO DOCENTE

Flávia Eugênia da Silva¹

Ruth Belen Gamarra Lezcano²

RESUMO

Os professores, enquanto trabalhadores, estão expostos a riscos ocupacionais durante o exercício da sua prática docente no local de trabalho. O objetivo deste estudo foi analisar os fatores de risco associados à docência, considerando que o trabalho que desempenham os expõe a diversos riscos ocupacionais durante o dia letivo. Esta pesquisa procura descrever as condições de trabalho combinadas (materiais e psicossociais) e o bem-estar/sofrimento de professores. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico. O estudo constatou que as práticas educacionais estão associadas a diversos riscos ocupacionais, incluindo riscos ergonômicos, físicos, psicossociais, químicos e biológicos. As doenças ocupacionais correspondentes incluem distúrbios musculoesqueléticos, especificamente dor lombar, bem como estresse relacionado ao trabalho e síndrome de burnout. Por fim, as condições da infraestrutura, os postos de trabalho, o volume de alunos e o uso constante de equipamentos tecnológicos estão relacionados às causas de acidentes e doenças ocupacionais.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Riscos Ocupacionais. Práticas Educacionais.

ABSTRACT

Teachers, as workers, are exposed to occupational risks during their teaching practice in the workplace. The objective of this study was to analyze the risk factors associated with teaching, considering that the work they perform exposes them to various occupational risks during the school day. This research seeks to describe the combined working conditions (material and psychosocial) and the well-being/suffering of teachers. A qualitative, descriptive, and bibliographic study was developed. The study found that educational practices are associated with various occupational risks, including ergonomic, physical, psychosocial, chemical, and biological risks. The corresponding occupational diseases include musculoskeletal disorders,

¹ **Graduação:** Normal Superior com Habilitação em Magistério em Educação Infantil-Faculdade Almeida Rodrigues – FAR -**Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdades Celer - Gestão Educacional: Direção, Coordenação e Supervisão - Faculdade Iguazu Educação Infantil e Letramento - Faculdade -Iguazu. **Mestranda:** em Ciências da Educação.

² **Graduação:** Química y Farmacia pela Universidad La Paz, Paraguai. Título: Bioseguridad en el laboratorio de Química y Farmacia de la Universidad La Paz. **Pós-graduação:** Especialización/Perfeccionamiento – Especialista en Didáctica Universitaria, Universidad La Paz, Paraguai. **Mestrado:** Metodología de la Investigación, Universidad del Sol, Paraguai. **Mestrado** em Educación Superior, Universidad del Sol, Paraguai. **Doutorado** em Ciências de la Educación, Universidad del Sol, Paraguai. **E-mail:** ruthbelengamarralezcano@gmail.com.

specifically low back pain, as well as work-related stress and burnout syndrome. Finally, infrastructure conditions, workstations, student volume, and the constant use of technological equipment are related to the causes of accidents and occupational diseases.

Keywords: Teaching Work. Occupational Risks. Educational Practices.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho dos professores como expõem Batista *et al.* (2019), é atualmente concebido como uma profissão que merece respeito e apoio intelectual. Essa profissão, porém, apresenta desafios e riscos que muitas vezes não são totalmente percebidos. O sistema educacional atual é uma fonte de conhecimento e desenvolvimento; contudo, surgem problemas que impactam profundamente o bem-estar de atores-chave: os professores. Com o desenrolar do século XXI, marcado pela globalização e pela tecnologia, a carga de trabalho dos professores se diversifica, adquirindo novos compromissos profissionais que exigem atenção urgente.

Um dos riscos mais evidentes enfrentados atualmente pelos professores segundo Campos e Viegas (2021), é a exaustão emocional, física e mental que leva à pressão constante para atender às expectativas da instituição, de suas famílias e de seus alunos. Em um ambiente onde competem pelo tempo do professor, manter o equilíbrio entre essas atividades torna-se difícil.

A prática docente na visão de Guerrese (2020), abrange as atividades realizadas no ambiente escolar, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de desenvolver recursos humanos e conhecimento. Inclui também a participação do professor em projetos institucionais, áreas disciplinares e/ou iniciativas que emergem da prática.

Consequentemente, Lopes e Silva (2018) descrevem que o docente envolve em funções associadas a diversos fatores de risco ocupacional, onde convergem diversas dimensões sociais, individuais e biológicas. Se esses fatores não forem identificados e controlados, podem impactar negativamente a saúde do professor. Esses riscos ocupacionais devem ser de interesse para a gestão da segurança e saúde ocupacional em instituições de ensino.

Por outro lado, Jardim (2012) argumenta que o ambiente escolar nem sempre favorece o desenvolvimento profissional e pessoal de seu corpo docente. Em numerosas ocasiões, os docentes enfrentam condições de trabalho precárias, com contratos temporários ou baixos salários, gerando insegurança, instabilidade e incerteza. Essa insegurança no trabalho não só desmotiva os educadores, como também aumenta o risco de sofrerem de doenças relacionadas à ansiedade. Da mesma forma, aqueles professores que são efetivos também enfrentam a falta de recursos, com infraestrutura deficiente e, por vezes, escassez de material didático, falta de formação continuada que agrava as dificuldades enfrentadas pelos professores.

Embora existam pesquisas sobre riscos ocupacionais para professores em geral, Lopes e Silva (2018) deixam claro que são necessárias informações mais específicas, considerando as particularidades do sistema educacional. Os fatores de risco psicossociais estão relacionados às condições de trabalho, à organização e às relações sociais, que por sua vez, enfatizam os riscos ergonômicos, como lesões musculoesqueléticas, que constituem um dos principais riscos ocupacionais. Portanto, são necessárias ações preventivas para promover maior segurança e bem-estar no ambiente de trabalho, bem como para incluir e sistematizar uma cultura de prevenção de riscos no contexto escolar.

Portanto, é essencial que as instituições de ensino possam fornecer apoio psicológico e organizacional aos seus educadores e reconheçam o bem-estar no local de trabalho como garantia de sua estabilidade emocional e física.

Nesse sentido, os fatores de risco ocupacionais que prejudicam a saúde dos professores na prática educacional podem ser variados. Machado, Pereira e Freitas (2022) afirmam que a exaustão emocional, a despersonalização e a falta de realização pessoal são definidas pelo termo Síndrome de Burnout. A exaustão emocional refere-se a sentimentos de fadiga, cansaço e vazio, levando à apatia em relação ao trabalho. A despersonalização resulta em uma diminuição do afeto e da demonstração de afeto pelas pessoas ao redor; os professores também percebem e avaliam negativamente suas próprias realizações pessoais. Assim, o objetivo deste

trabalho analisar os fatores de risco associados à docência, considerando que o trabalho que desempenham os expõe a diversos riscos ocupacionais durante o dia letivo.

2. RISCOS OCUPACIONAIS

No contexto escolar, ao abordar os riscos ocupacionais que afetam os professores e suas implicações para o bem-estar ocupacional, Machado, Pereira e Freitas (2022) relatam que isso leva a avaliá-los como circunstâncias ou condições presentes no ambiente de trabalho que podem gerar danos físicos, psicológicos ou sociais aos trabalhadores.

A caracterização dos ambientes de trabalho com riscos que afetam os educadores leva a se destacar segundo Antunes e Praun (2015, p. 37):

[...] a falta de marcos legais sólidos, inspeções inadequadas no local de trabalho e formação insuficiente em saúde ocupacional. Riscos ocupacionais não relatados ou não registrados, exclusão dos trabalhadores dos processos de tomada de decisão, falta de acesso a recursos e programas de proteção social e o enfraquecimento das normas e proteções trabalhistas também lançam uma sombra sobre o ambiente de trabalho educacional.

No caso específico do ensino, diversos estudos identificam o estresse como um fator de risco particularmente relevante devido às demandas psicológicas e à carga de trabalho que caracterizam essa profissão. Medeiros (2022) acredita que um ambiente de trabalho tenso ou psicossocialmente inadequado, ansiedades, frustrações, insatisfação devido a expectativas não atendidas e a falta de períodos de descanso exacerbam o estresse ocupacional entre educadores.

As consequências desse tipo de estresse para os especialistas em educação não se limitam à sua saúde física e mental, Brolo (2021) afirma que têm um impacto negativo em seu desempenho profissional. O estresse os desmotiva, afeta seu engajamento com a instituição de ensino e, de modo geral, degrada a qualidade do ensino.

Nessa mesma linha, Nogueira (2020) aponta que a síndrome de exaustão emocional tem sido mais estudada em professores do que em outras profissões, devido às constantes demandas dos alunos. Essa síndrome envolve três estágios: exaustão emocional pela carga de trabalho;

sentimentos de ineficiência, cinismo, insensibilidade, apatia e distanciamento do trabalho no contexto interpessoal.

A análise dos riscos ocupacionais como aponta Silva (2022), permite uma compreensão mais profunda dos riscos ergonômicos. A ergonomia, ciência relacionada ao estudo do trabalho, revelou condições musculoesqueléticas causadas por um ambiente de trabalho com condições materiais inadequadas e precárias, ambientes insalubres e falta de higiene ideal. Essas condições têm levado a problemas posturais, problemas de visão, redução da qualidade de vida, osteoartrite e distúrbios neuromusculares, prejudicando, assim, o desempenho ideal do educador.

Essas condições, que se desenvolveram devido à postura incorreta e prolongada, na visão de Antunes e Praun (2015), afetam a musculatura cervico-dorsal, a atitude de flexão anterior do tronco e a posição anterior da cabeça, fixando a articulação do ombro para manter as articulações da mão e do punho livres, são comuns neste trabalho e, portanto, um alto risco de lesão da coluna vertebral.

Portanto, a ergonomia como ressaltam Machado, Pereira e Freitas (2022), é uma disciplina científica que fornece suporte teórico para o entendimento das doenças que afetam a classe de professores e visa oferecer conforto adaptando bens, serviços e ambientes às necessidades dos funcionários para a prevenção de lesões e doenças relacionadas ao trabalho.

Dada a importância de estudos deste porte, é crucial proporcionar aos educadores condições físicas, emocionais, higiênicas, organizacionais, cognitivas e ambientais adequadas, juntamente com recursos materiais suficientes.

O investimento em infraestrutura e recursos também é fundamental para garantir que eles tenham as ferramentas necessárias para trabalhar com eficácia, sem enfrentar dificuldades adicionais, evitando assim ausências subsequentes e prolongadas. Quando a interface pessoa-ambiente não funciona corretamente, podem surgir condições que impactam negativamente o desempenho da pessoa em suas atividades de trabalho e na vida diária.

Os professores consideram a saúde ocupacional um aspecto desejável e necessário da vida profissional. Eles a definem como: um processo que envolve uma mudança sucessiva e radical nos cuidados de saúde ocupacional; um estado de bem-estar subjetivo resultante do trabalho; e uma competência genérica, que implica estar motivado e satisfeito no trabalho.

A saúde ocupacional para Medeiros (2022), consiste em manter um estado físico e mental equilibrado, tanto dentro como fora do trabalho, que tudo esteja em equilíbrio, que haja uma boa convivência no local de trabalho com os chefes e com os colegas.

Para Nogueira (2020), saúde ocupacional significa estar bem de espírito e também nos aspectos emocionais e psicológicos, ou seja, sentir prazer em vir trabalhar, sentir que o espaço de aprendizagem é agradável.

Por outro lado, a doença ocupacional ou relacionada ao trabalho segundo Silva (2022) é entendida como uma deterioração da saúde mental e física, que inclui o isolamento social do professor e sinais corporais e comportamentais que denotam alteração de peso, choro fácil, absenteísmo, apresentação de licença médica e recusa em cumprir as tarefas do trabalho.

Baruki (2015) acredita que existem diferentes abordagens à saúde ocupacional. A primeira, e mais frequente, envolve (a) um

[...] maior comprometimento com o trabalho do que com a saúde ocupacional. São professores que se esforçam para obter um bom desempenho, mas, para isso, submetem-se a cargas de trabalho excessivas, negligenciando a própria saúde (Baruki, 2015, p. 56).

As explicações do autor acima que sustentam essa visão, consideram que a saúde ocupacional depende principalmente de fatores externos fora do seu controle, que cuidar dela pode levar à perda de status social e do emprego, e que a profissão docente envolve sacrifício pessoal. Isso pode levar a uma tendência de desencorajar os cuidados com a saúde ocupacional.

Outra abordagem, trazida por Campos e Viegas (2021), que deve haver um maior comprometimento com o bem-estar pessoal para haver o desempenho profissional. São professores que se esforçam para obter um desempenho e, diante de qualquer sinal de declínio na saúde, sua principal

solução. A teoria subjetiva subjacente entende a saúde ocupacional como bem-estar pessoal, com menos ênfase no desempenho profissional.

A abordagem à saúde ocupacional também pode ser descrita como um processo. Os professores identificam uma série de estágios na deterioração de sua saúde ocupacional. Primeiramente, segundo Antunes e Praun (2015) acreditam que:

(a) a organização educacional é incapaz de lidar com a saúde ocupacional dos professores e opera com base em políticas que funcionam como táticas de pressão; (b) o desenvolvimento de uma doença ocupacional ou relacionada ao trabalho sem aviso prévio, devido à formação inicial mínima ou inexistente em cuidados de saúde ocupacional. (c) a comunidade educacional que alerta o professor sobre a deterioração de sua saúde, incentivando-os a informá-lo para que possam tomar providências. Explicam que, durante esse processo, (d) o professor tende a negar a deterioração de sua saúde, para depois (e) reconhecê-la, mas sem necessariamente implementar medidas corretivas, argumentando que isso se deve aos riscos ocupacionais envolvidos na recuperação (Antunes e Praun, 2015, p. 77).

Diante do agravamento dos sintomas, para melhorar sua saúde ocupacional, com a carga de trabalho excessiva, a falta de recursos econômicos e o questionamento de seu papel social inibem ações mais impactantes.

De acordo com Silva (2022), a saúde ocupacional do professor, em sua dimensão subjetiva, pode ser entendida como um componente do conhecimento profissional do professor, constituído por um sistema de teorias subjetivas que representam a saúde e a doença ligadas ao campo do trabalho docente e regulam a forma como ele é abordado.

De modo geral, os resultados fornecem evidências da influência de teorias subjetivas na abordagem da saúde ocupacional de professores, o que está em consonância com a visão de Machado, Pereira e Freitas (2022) sobre o valor da subjetividade nessa área.

2.1. Influência das condições de trabalho no ambiente de ensino

A limitada presença deste tema no debate científico sobre a influência das condições de trabalho no ambiente de ensino como apontam Lopes e Silva (2018), deve encaminhar o sistema de ensino para o desenvolvimento de

diretrizes preventivas, com uma abordagem proativa e antecipatória. Desta forma, os professores devem ser protegidos para que sua saúde não se deteriora.

O problema segundo Guerrese (2020), deve ser abordado não pelas suas consequências, mas pela sua causa. A análise das condições de trabalho atuais deve ser realizada sistematicamente para compreender como os fatores existentes podem estar impactando positiva ou negativamente a relação entre o indivíduo e seu ambiente de trabalho.

É frequentemente confirmado que os professores são mais afetados em termos de saúde mental e bem-estar do que outros grupos profissionais. No entanto, Campos e Viegas (2021) explicam que as evidências acadêmicas sobre essa questão ainda são limitadas. Os principais resultados revelaram uma alta carga de trabalho associada às múltiplas responsabilidades decorrentes da gestão de instituições de ensino, levando à falta de tempo para a vida pessoal e a problemas de saúde física.

Além disso, Baruki (2015) destaca a presença de fatores organizacionais influentes na escola que afetam não apenas o corpo docente, mas também a própria estrutura da equipe pedagógica:

[...] Esses fatores podem fomentar ou inibir climas positivos ou negativos, como a comunicação interna para a missão educacional. Conseqüentemente, diversos autores têm enfatizado os fatores organizacionais. Estes abrangem aspectos tecnológicos, empresariais, socioeconômicos e pessoais presentes no ambiente de trabalho, com potencial para afetar positiva ou negativamente a saúde, o bem-estar, o desempenho e o desenvolvimento individual e coletivo (Baruki, 2015, p. 44).

Para o autor citado acima, a comunicação interna nas escolas tem sido um elemento indispensável; negligenciá-la pode acarretar riscos no ambiente de trabalho. Portanto, a escola deve compartilhar seus valores, visão e objetivos com seu corpo docente e discente. Isso contribui significativamente para garantir que o corpo docente esteja alinhado com as metas da escola e que as equipes de trabalho sejam eficazes e produtivas o suficiente para alcançar com sucesso os objetivos estratégicos e essenciais para o bem-estar das escolas, seus usuários internos e externos e seus resultados gerais.

A comunicação interna de acordo com Batista *et al.* (2019), deve proporcionar coerência e integração entre os objetivos, planos e ações realizadas na instituição de ensino, mantendo os professores motivados e cientes de seus sucessos e fracassos, garantindo que os propósitos e objetivos sejam bem compreendidos por todos e reunindo contribuições para evitar riscos e enriquecer o papel do professor nos processos substantivos da escola.

2.2. O conflito no ambiente de trabalho como risco de doença ocupacional

Segundo Brolo (2021), existem diversos conflitos que levam a uma má gestão da comunicação interna, o que pode se traduzir em riscos no ambiente de trabalho: desorientação e dificuldades no alinhamento da equipe com a estratégia corporativa:

[...] falta de colaboração e comprometimento; dificuldades no fluxo de informações; proliferação de boatos e uma cultura baseada na "confidencialidade" e na desconfiança; falta de proteção de talentos; deterioração do ambiente de trabalho; escassez de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades colaborativas; problemas de adaptação a mudanças e/ou novas condições de trabalho; falta de espaços colaborativos; dificuldade na gestão do conhecimento; complexidade na tomada de decisões eficazes; falta de canais para que as pessoas expressem suas opiniões; poucas ações para mensurar e monitorar a opinião dos funcionários; conhecimento deficiente do organograma e dificuldades em encontrar especialistas (Brolo, 2021, p. 47).

Para o autor citado acima, a comunicação interna deficiente na escola gera conflitos e situações que prejudicam a eficiência, a produtividade e o ambiente de trabalho geral dos educadores. A negligência na resolução desses problemas tem tido, e continua a ter, consequências negativas para o corpo docente, a formação de professores e a universidade como um todo.

Outro aspecto a ser considerado em relação aos riscos ocupacionais na organização reside nos conflitos. De acordo com Medeiros (2022), uma definição aceitável de conflito deve levar em conta, no mínimo, a "existência" de dois ou mais participantes individuais ou coletivos que, ao interagirem, exibem comportamentos internos ou externos incompatíveis, a fim de

impedir, obstruir, interferir, prejudicar ou, de alguma forma, tornar a ação de um menos provável ou menos eficaz por meio da ação do outro, como consequência observável de uma incompatibilidade subjetiva de objetivos, valores, posições, meios, estratégias ou táticas que envolvam o exercício de poder de um sobre o outro em um ambiente de ausência, livre interpretação ou transgressão de normas.

No contexto escolar, o conflito como esclarece Nogueira (2020), é entendido como uma situação gerada por dois ou mais professores ou grupos de educadores, onde comportamentos discordantes são manifestados por meio do exercício de poder em um contexto livre de normas estabelecidas. Contudo, é necessário avaliá-lo para determinar se constitui um risco no ambiente de trabalho e se prejudica o educador.

De acordo com a definição supracitada, Baruki (2015) destaca que cinco elementos básicos devem ser considerados para determinar se uma situação se qualifica como conflito:

[...] 1. Interação entre dois ou mais participantes. 2. Existência de comportamentos internos e/ou externos subjetivamente incompatíveis. 3. Intencionalidade de prejudicar o outro ou atribuição de tal intencionalidade. 4. Uso direto ou indireto do poder. 5. Ineficácia normativa (Baruki, 2015, p. 65).

As políticas voltadas para educadores são concebidas em três aspectos: formação, avaliação e desenvolvimento de carreira. O desenvolvimento profissional inicial e contínuo busca capacitar os professores para o seu trabalho, enquanto a avaliação docente, por meio de diversos mecanismos, visa aprimorar o ensino ou credenciar o desempenho para atribuição de tarefas, salários e incentivos. O marco de desenvolvimento de carreira estabelece trajetórias profissionais em termos de ingresso, estabilidade, promoções e aposentadoria, incluindo direitos e responsabilidades trabalhistas.

Portanto, Batista *et al.* (2019) relata sobre a prevenção de riscos ocupacionais que deve começar com a formação, avaliação e desenvolvimento de carreira dos professores, com a criação de um plano institucional que inclua esses três aspectos e estabeleça medidas para minimizar a possibilidade de lesões ou danos durante o desempenho de suas

funções. As condições de trabalho que promovem o bem-estar do professor devem considerar a natureza diversa e emocional do trabalho e sua conexão com propósitos morais.

Para sistematizar os riscos ocupacionais e sua influência no trabalho dos professores, Machado, Pereira e Freitas (2022) coloca que foi desenvolvido um reagrupamento segundo três critérios ou perspectivas: psicossocial, ergonômica e organizacional.

Os seguintes riscos são identificados na esfera psicossocial: sobrecarga mental, sobrecarga de trabalho, pressão por desempenho e falta de apoio institucional. Isso inclui o estresse decorrente de relações interpessoais conflituosas, cargas de trabalho pesadas e falta de controle sobre o trabalho. A exaustão emocional também é um fator, exacerbada pelas altas demandas do trabalho e pela falta de apoio institucional.

Além disso, a disfonia também é definida como um risco psicossocial; aqui, enfatizam-se o uso excessivo da voz, fatores ambientais inadequados e o sofrimento de doenças crônicas em condições sociolaborais precárias.

Dentre os riscos ergonômicos, Antunes e Praun (2015) destacam-se as lesões musculoesqueléticas, resultantes de postura inadequada e uso prolongado do computador. Estas incluem dores no pescoço, na parte superior e inferior das costas. Contribuem também para esse problema o uso excessivo ou abusivo da voz e o conhecimento insuficiente de ergonomia, o que leva a uma postura inadequada ao usar o computador.

Os riscos organizacionais, como as relações trabalhistas segundo Silva (2022), são considerados nesta ordem, destacando-se situações de conflito, falta de comunicação com públicos internos e externos, liderança inadequada, falta de equidade no local de trabalho, gestão inadequada da dinâmica do trabalho decorrente de planejamento inadequado, com recursos insuficientes, falta de apoio institucional e infraestrutura inadequada, contribuindo para um ambiente de trabalho insalubre.

No âmbito das políticas de saúde e segurança ocupacional, Nogueira (2020) esclarece que devem ser implementadas políticas abrangentes de combate aos riscos, que abordam tanto os riscos físicos quanto os psicossociais, avaliando as necessidades específicas de cada área de

trabalho, promovendo uma cultura de segurança nas escolas, capacitando professores sobre riscos ocupacionais e exaustão emocional, com avaliações em ergonomia e saúde mental, fornecendo, assim, aos educadores os recursos e as ferramentas para realizar o trabalho de forma segura e saudável, em um ambiente de trabalho positivo.

Para melhorar o bem-estar ocupacional dos professores, na opinião de Silva (2022), deve haver o desenvolvimento de políticas preventivas e projetos abrangentes, apoiados por diretrizes de comunicação dialógica entre públicos internos e externos, incluindo a administração, os professores e os alunos, proporcionando assim oportunidades para que os professores tomem decisões sobre questões que afetam sua participação no ambiente de trabalho.

Nesse ambiente educacional, as capacidades e habilidades de todos os membros da comunidade como expõem Machado, Pereira e Freitas (2022), deve ser discutido com os gestores assumindo papéis específicos junto a seus membros: colaboradores, de acordo com as competências de cada indivíduo, contribuindo assim com seus conhecimentos, habilidades e esforços para a conquista de objetivos comuns. Essa visão fomenta um clima organizacional colaborativo, aberto e baseado na confiança. Ela desenvolve habilidades técnicas e gerenciais para transformar a visão da universidade em realidade.

A formação de professores para Lopes e Silva (2018), é outra forma de prevenir e avaliar as condições de trabalho que afetam o bem-estar dos docentes, abrangendo a saúde mental e física, fornecendo-lhes as competências e conhecimentos necessários e realizando avaliações periódicas das condições ergonômicas nos espaços de trabalho para identificar potenciais riscos, como posturas inadequadas, iluminação deficiente e ruído excessivo, com o objetivo de prevenir acidentes de trabalho e promover o bem-estar dos professores.

Na concepção de Campos e Viegas (2021), para melhorar o bem-estar ocupacional do corpo docente. Isso começa com a conscientização sobre os riscos ocupacionais a que estão expostos e a adoção de medidas preventivas. Os docentes devem ser incentivados a buscar ajuda caso apresentem problemas de saúde física ou mental relacionados ao trabalho, o que lhes

permite participar ativamente de formações e programas de prevenção de riscos ocupacionais, além de manter uma boa comunicação com superiores e colegas. Dessa forma, podem gradualmente adotar hábitos de vida saudáveis para prevenir o estresse e outras doenças.

As políticas públicas destinadas a melhorar o bem-estar profissional dos professores de acordo com Batista *et al.* (2019), centra-se no desenvolvimento e implementação de políticas públicas que valorizem e apoiem os professores, alcançando assim maior segurança e estabilidade no ambiente, reforçando a legislação com regulamentos que os protejam e alocando recursos para a investigação.

Além de desenvolver estratégias de prevenção, Baruki (2015) discorre que deve fomentar uma cultura de prevenção de riscos onde a segurança e a saúde sejam prioridades para toda a comunidade escolar, incentivando a participação ativa de educadores e a responsabilidade compartilhada na gestão de riscos.

A participação ativa dos docentes, como ressaltam Campos e Viegas (2021), deve garantir que as vozes de docentes e discentes sejam ouvidas e consideradas nesses processos de gestão, melhora a conexão entre a instituição e sua comunidade.

Ao promover a partilha de conhecimento e fomentar relações interpessoais positivas, Guerrese (2020) explica que são ações que o pessoal administrativo pode implementar na escola para evitar que os docentes se sintam marginalizados.

Para Jardim (2012), os gestores deve agrupar os professores com base em interesses, motivações e afinidades comuns em diversas atividades e em diferentes momentos da vida escolar, fomentando assim a interação entre todos os membros; redefinir as atividades coletivas para promover a amizade e a solidariedade; e prevenir a discriminação e a desvalorização que possam afetar negativamente o bem-estar de qualquer docente, através de apoio especializado e assistência psicológica.

Em consonância com as tendências atuais, as universidades, e especialmente seus reitores, devem mudar sua abordagem e ações de acordo com o desenvolvimento e a evolução do capital humano universitário, a fim

de alcançar coerência na flexibilidade de suas políticas para assimilar o futuro à formação e preparação atuais, de modo que as estratégias organizacionais contribuam de forma eficiente e eficaz para aprimorar sua capacidade de enfrentar os riscos ocupacionais e fornecer respostas positivas que levem em conta o bem-estar profissional de seus docentes e as demandas impostas pela sociedade.

Portanto, caberá às universidades melhorar constantemente em termos de satisfação e bem-estar de um de seus principais públicos, sendo assim capazes de cumprir seu propósito social, sua missão e o desenvolvimento de seus processos com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo concluiu que os principais riscos ocupacionais que afetam os professores são: psicossociais (carga mental, estresse, exaustão emocional, disfonia, risco de doenças crônicas), ergonômicos (lesões musculoesqueléticas, dores no pescoço, na parte superior e inferior das costas) e organizacionais (relações de trabalho conflituosas, gestão inadequada da dinâmica do trabalho, más condições de trabalho). Entre as políticas e estratégias que valorizamos nesse sentido estão a prevenção dos riscos ocupacionais e a promoção do bem-estar dos professores, tanto numa perspectiva transversal quanto longitudinal.

Houve a compreensão neste estudo que, as políticas e ações propostas constituem uma ferramenta vital para a tomada de decisões na gestão de riscos ocupacionais. Prevalece uma abordagem sistêmica, abrangente e proativa, garantindo a segurança e a saúde ocupacional no ambiente escolar. Isso assegura uma educação de qualidade para todos os envolvidos no ambiente educacional, criando um ambiente de trabalho seguro e saudável que permite aos docentes desempenharem suas funções com plena satisfação e atingirem seu potencial máximo.

De um modo geral, os riscos ocupacionais que afetam os professores universitários equatorianos são uma realidade que não podemos ignorar.

Embora os desafios reconhecidos sejam significativos, existem medidas práticas que podemos tomar para melhorar o bem-estar profissional dos educadores. É responsabilidade de todos criar um ambiente propício ao ensino de qualidade, garantindo assim o futuro do ensino superior no Equador.

Por fim, é possível propor algumas medidas para melhorar a saúde ocupacional dos professores como a formação docente, que deve incluir a saúde ocupacional como um dos eixos curriculares, iniciando o ensino pelo reconhecimento, esclarecimento e análise de teorias subjetivas sobre o tema; as políticas educacionais devem avaliar a eficácia das medidas baseadas no desempenho e posicionar a saúde ocupacional como uma variável importante para a melhoria da educação; as micropolíticas da instituição de ensino devem estabelecer uma cultura de promoção da saúde ocupacional, considerando o desenvolvimento de um clima escolar favorável, o aconselhamento em saúde ocupacional, a implementação de um sistema de incentivos e a redução da carga de trabalho, medidas que os professores identificam como fatores de proteção.

Conclui-se, que é importante destacar que os riscos ocupacionais não controlados na prática educacional afetam a saúde dos professores, impactando sistemas e órgãos vitais. Esses riscos podem levar a distúrbios e patologias, bem como a acidentes de trabalho, como quedas e pancadas, doenças ocupacionais, problemas pessoais e/ou sociais, absenteísmo, um ambiente de trabalho negativo, queda no desempenho em atividades administrativas, acadêmicas e de pesquisa, e diminuição do senso de pertencimento à instituição e da vocação para o ensino.

Por fim, conclui que a compreensão dos fatores de risco aos quais os professores estão expostos durante suas atividades acadêmicas contribuirá para o controle dos problemas identificados em suas condições de trabalho. Isso inclui a compreensão da exposição a riscos psicossociais, ergonômicos e físicos, com o objetivo de estabelecer um sistema de diretrizes de saúde ocupacional para o gerenciamento dos riscos associados às práticas educacionais dos responsáveis pela formação de cidadãos e profissionais na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R., & PRAUN, L. **A sociedade dos adoecimentos no trabalho. Serviço Social & Sociedade**, 123, 407–427, 2015. doi: [10.1590/0101-6628.03.acesso.2023](https://doi.org/10.1590/0101-6628.03.acesso.2023).

BAPTISTA, M. N., SOARES, T. F. P., RAAD, A. J., & SANTOS, L. M. **Burnout, estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários.** Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 2019, 19(1), 564-570. doi: [10.17652/rpot/2019.1.15417](https://doi.org/10.17652/rpot/2019.1.15417)

BARUKI, Luciana Veloso. **Riscos Psicossociais e Saúde Mental do Trabalhador** - Por um Regime Jurídico Preventivo. São Paulo. Editora: LTr, 2015.

BROLLO, N. P. **Evaluación de la salud mental en la formación docente de los universidades chilenas 2021.** <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/9615/Artigo%20Natieli%20Panisson%20Brollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso, 2023.

CAMPOS, M. F., & VIEGAS, M. F. **Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga.** Cadernos de Pesquisa, 28(2), 417-437, 2021.

CAMPOS, T. C., VÉRAS, R. M., & ARAÚJO, T. M. DE. (2020). **Transtornos mentais comuns em docentes do ensino superior: evidências de aspectos sociodemográficos e do trabalho.** Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas), 25(3), 745–768. doi: [10.1590/s1414-40772020000300012](https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000300012)

GUERRESE, Rafaella Santos. **Saúde mental em organizações públicas: uma análise entre o prazer e o sofrimento laboral em uma instituição integrante do Poder Judiciário do Rio de Janeiro.** / Rafaella Santos Guerrese. -- Rio de Janeiro, 2020. <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/13193/1/RSGuerrese.pdf.pdf>

JARDIM, Silva. **Saúde mental dos trabalhadores e responsabilidade social: uma questão de laço.** Revista do Tribunal Superior do Trabalho, São Paulo, v. 78, n. 3, p. 240-253, jul./set. 2012.

LOPES, S. V., & SILVA, M. C. DA. **Estresse ocupacional e fatores associados em servidores públicos de uma universidade federal do sul do Brasil.** Ciência & Saúde Coletiva, 2018, 23(11), 3869–3880. doi: [10.1590/1413-812320182311.28682015](https://doi.org/10.1590/1413-812320182311.28682015)

MACHADO, C. V., PEREIRA, A. M. M., and FREITAS, C. M. **Desafios dos sistemas de saúde diante da pandemia: apresentação.** In: MACHADO, C. V., PEREIRA, A. M. M., and FREITAS, C. M., eds. Políticas e sistemas de saúde em tempos de pandemia: nove países, muitas lições [online]. Rio de Janeiro,

RJ: Observatório Covid-19 Fiocruz; Editora Fiocruz, 2022, pp. 9-20. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-129-7. <https://doi.org/10.7476/9786557081594.0001>

MEDEIROS, Eduardo Alexandrino Servolo. **A luta dos profissionais de saúde no enfrentamento da COVID-19**. Acta Paulista de Enfermagem [online]. 2020, v. 33 [Acessado 20 Outubro 2022] , e-EDT20200003. Disponível em: <<https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020EDT0003>>. Epub 11 Maio 2020. ISSN 1982-0194. <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020EDT0003>.

NOGUEIRA, Ana Filipa Magalhães. **Saúde Mental no local de trabalho: a necessidade e importância da criação de um programa de promoção de saúde mental e bem-estar em contexto laboral**. Mestrado Gestão De Unidades de Saúde. Dissertação em Gestão das Organizações – Ramo/Área de Especialização em Gestão de Unidades de Saúde pela - Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto, 2020. [file:///C:/Users/roann/Downloads/content%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/roann/Downloads/content%20(5).pdf)

SILVA, Alciene Pereira da. **Avaliação Do estresse e a empatia em docentes de instituições de Ensino Superior no Contexto da Pandemia da COVID-19**' 25/05/2022 79 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA SAÚDE E DA VIDA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FRANCISCANA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Universidade Franciscana, 2022. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11669184 Acesso, 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A QUALIDADE DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Divina da Rocha³

Ruth Belen Gamarra Lezcano⁴

RESUMO

O estudo tem como objetivo refletir sobre a importância de aprimorar a formação continuada de professores da Educação Infantil em leitura e escrita. Dada a importância da competência didática em leitura e escrita para professores trabalharem os alunos da educação infantil, com suas particularidades nos primeiros anos, este estudo adota uma revisão de literatura que permitiu a sistematização de estudos que compreende a preparação desses professores em relação a sua formação continuada. O debate deve ser em torno do desempenho que envolve a formação dos professores, que devem se engajar em desenvolvimento profissional contínuo, visto que o sucesso ou o fracasso das mudanças e inovações em sua prática educacional depende da formação docente. Eles enfrentarão desafios significativos e diversos que exigem uma preparação completa para analisar e avaliar seu trabalho educativo e elaborar novas estratégias para transformar a realidade. Essas habilidades são adquiridas por meio do desenvolvimento profissional contínuo, entendido como um processo de atualização do conhecimento e das competências profissionais dos professores, fundamental para a inovação em sua prática e desempenho pedagógicos. Os resultados indicaram a existência de uma população docente que precisa investir continuamente em sua formação visando a melhoria da alfabetização do alunos, é importante para influenciar o desenvolvimento de habilidades desde a primeira infância. O estudo reflete sobre o planejamento da formação continuada de professores como garantia de que os alunos dominem diversas estratégias nas etapas iniciais do processo de alfabetização. Enfatiza a importância de os professores da Educação Infantil levarem em consideração as características específicas desse nível ao trabalharem o processo de leitura e escrita.

Palavras-chave: Formação Continuada. Competência Docente. Educação Infantil. Alfabetização.

Graduação: Licenciatura em pedagogia FESURV/ Universidade de Rio Verde Goiás. **Pós-graduação:** Em História e Geografia EADUCON. Psicopedagogia Institucional e Clínica, DELTA. Educação especial e inclusiva, Neuropsicologia institucional e Clínica FAVENI. **Mestrado:** Em andamento em pedagogia, UNIDA / Universidad de la Integracion de Las Americas. E-mail: rochadivina56@gmail.com

⁴ **Graduação:** Química y Farmacia pela Universidad La Paz, Paraguai. Título: Bioseguridad en el laboratorio de Química y Farmacia de la Universidad La Paz. **Pós-graduação:** Especialización/Perfeccionamiento – Especialista en Didáctica Universitaria, Universidad La Paz, Paraguai. **Mestrado:** Metodología de la Investigación, Universidad del Sol, Paraguai. **Mestrado** em Educación Superior, Universidad del Sol, Paraguai. **Doutorado** em Ciencias de la Educación, Universidad del Sol, Paraguai. **E-mail:** ruthbelengamarralezcano@gmail.com.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the importance of improving the continuing education of early childhood education teachers in reading and writing. Given the importance of didactic competence in reading and writing for teachers to work with early childhood education students, with their particularities in the first years, this study adopts a literature review that allowed the systematization of studies that encompass the preparation of these teachers in relation to their continuing education. The debate should revolve around the performance involved in teacher training, which requires teachers to engage in continuous professional development, since the success or failure of changes and innovations in their educational practice depends on teacher training. They will face significant and diverse challenges that require comprehensive preparation to analyze and evaluate their educational work and develop new strategies to transform reality. These skills are acquired through continuous professional development, understood as a process of updating the knowledge and professional skills of teachers, fundamental for innovation in their pedagogical practice and performance. The results indicated the existence of a teaching population that needs to continuously invest in their training in order to improve student literacy, which is important to influence the development of skills from early childhood. The study reflects on the planning of continuing teacher training as a guarantee that students master various strategies in the initial stages of the literacy process. It emphasizes the importance of Early Childhood Education teachers taking into account the specific characteristics of this level when working on the reading and writing process.

Keywords: Continuing Education; Teacher Competence; Early Childhood Education; Literacy.

1. INTRODUÇÃO

As mudanças de acordo com Brito (2025), representam um desafio para o sistema educacional, especialmente para os professores, que são chamados a conduzir um processo de ensino e aprendizagem de qualidade que exige uma preparação cada vez mais avançada. Nesse sentido, é importante refletir sobre o papel da escola como instituição responsável pela formação dos novos cidadãos, incluindo, em primeiro lugar, o professor, para que a transformação se traduza em benefícios que impactem positivamente todos os membros da sociedade, uma vez que os alunos hoje têm acesso a múltiplas fontes de informação.

A sociedade influencia a educação, que por sua vez, influencia a sociedade, transformando o comportamento das pessoas e, assim, buscando desenvolver todo o seu potencial. Contudo, a influência da educação sobre a

sociedade, embora não seja absoluta, pode ser considerada como iniciadora, modificadora ou estrategicamente potencializadora de transformações sociais, como aponta Kohle (2025).

Uma equipe de pesquisadores da Universidade de Ciências Pedagógicas Enrique José Varona, em Cuba, considerou que a formação integral pode ser definida como: (...) o processo pedagógico que leva à transformação da personalidade nas dimensões intelectual, afetiva e executiva, por meio da coordenação, implementação e utilização de influências educacionais para alcançar sua integração com responsabilidade e comprometimento no contexto social e sua satisfação pessoal, segundo Parra (2019, p. 21). Essa equipe, ao dar continuidade a essa pesquisa com profissionais cubanos, chegou ao consenso de que existem cinco componentes para a formação integral: desenvolvimento político-ideológico, cultura geral abrangente, formação pedagógica geral, domínio do conteúdo e metodologia da especialidade e desenvolvimento pessoal e profissional (Miranda, 2022).

Segundo Magalhães e Silva (2024), aprimorar a compreensão leitora das crianças é um desafio que não pode ser enfrentado sem considerar a preparação em leitura e escrita de seus professores, uma vez que aqueles que trabalham com crianças pequenas precisam de habilidades e competências de leitura que lhes permitam não apenas enriquecer seu próprio trabalho, mas também incentivar o interesse de seus alunos pelos livros.

Por outro lado, a comunicação oral e escrita tem sido afetada pelo impacto da tecnologia na sociedade atual, levando a erros gramaticais, problemas de entonação e fluência, vocabulário inadequado e outras questões que dificultam a comunicação eficaz. É crucial lembrar que a atividade comunicativa deve começar desde o nascimento e progredir ao longo de vários estágios de desenvolvimento.

O desenvolvimento da linguagem é precisamente o que possibilita o desenvolvimento do pensamento, e essa linguagem se forma gradualmente em diferentes idades. Esse problema tem levantado preocupações significativas sobre os diversos fatores que influenciam a preparação e o desenvolvimento dos hábitos de leitura e escrita entre os alunos nas escolas.

A falta de hábitos de leitura se traduz em compreensão leitora mínima e é um problema presente em todos os níveis de ensino, inclusive na educação infantil. Para ilustrar com alguns números, 75,5% dos estudantes dominicanos que fizeram o teste PISA em 2018 tiveram um desempenho ruim em leitura, matemática e ciências. Esses dados representam um declínio em comparação com a avaliação de 2015. Na área de A compreensão leitora obteve uma pontuação de 342, representando uma queda de 16 pontos em comparação com 2015 (Curiel *et al.*, 2020)

Pesquisas realizadas por Magalhães e Silva (2024), enfatizam que os professores que trabalham com crianças pequenas precisam de habilidades e competências de leitura que lhes permitam não apenas enriquecer seu próprio trabalho com uma boa leitura, mas também incentivar o interesse de seus alunos pelos livros. Dado que fomentar hábitos de leitura nos alunos exige que os professores os possuam, este artigo investiga os hábitos de leitura de futuros professores de Educação Infantil.

Os resultados de pesquisas anteriores (Juárez, 2019) refletem uma população com baixos níveis de leitura, cujo entendimento da educação literária é limitado e não reflete a especialização esperada à medida que progredem em seus cursos de graduação. Essas descobertas levam à reflexão sobre o planejamento da formação inicial de professores, de modo a garantir que os estudantes ingressem na profissão com uma sólida base epistemológica e domínio de uma gama de estratégias para leitura eficaz e mediação literária.

Segundo Silva (2023), diante de uma sociedade que desafia ao incluir famílias, crianças, jovens e comunidades diversas, muitos dos parâmetros a partir dos quais a formação inicial de professores foi desenvolvida exigem que a educação e seus profissionais se engajem em processos contínuos e facilitadores de atualização. Isso envolve imergir no cotidiano dos alunos, compreender suas expectativas, interesses, necessidades e modos de pensar e interpretar, a fim de realmente conhecer e compreender as crianças e os jovens do Brasil, Chile, Peru, Nicarágua e México hoje, especialmente aqueles com quem se trabalha.

Como aponto Bessa (2025), é importante enfatizar a alfabetização na educação infantil, pois os primeiros anos de vida de uma criança são cruciais. Portanto, uma educação adaptada às suas necessidades é vital para o seu desenvolvimento integral como indivíduos e para a aquisição das habilidades sociais necessárias para interagir com o contexto sociocultural em que vivem. Nessa fase, são estruturadas as bases neurológicas, físicas, cognitivas e psicológicas do indivíduo, que estarão presentes ao longo da vida e se consolidarão em estágios sucessivos de desenvolvimento. Experiências e oportunidades de interação com o ambiente e as pessoas ao redor são fundamentais nesse processo.

Promover a alfabetização desde cedo é essencial, pois proporciona às crianças acesso a um mundo repleto de conhecimento e experiências, com inúmeras oportunidades que contribuirão significativamente para o seu desenvolvimento geral, especialmente para a sua capacidade de aprender e pensar.

Dominar o processo de alfabetização traz muitos benefícios. Assim, alguns deles são: melhoria do pensamento e da aprendizagem, desenvolvimento da linguagem e expressão, é um elemento importante para o desenvolvimento da imaginação; ajuda a melhorar a ortografia, melhora a concentração, os relacionamentos sociais, entre outros.

No aprendizado da leitura e da escrita, as características individuais da criança devem ser levadas em consideração, incentivando o acesso à linguagem oral e escrita, levando-a a compreender a importância desses processos para a comunicação, motivando-a a apreciar a leitura e a escrita sem se sentir categorizada negativamente, rejeitada ou desmotivada.

É um critério bem fundamentado que no ensino da leitura e da escrita, esses jogos são uma maneira agradável e divertida de consolidar os fonemas e grafemas da nossa língua para incentivar o conhecimento, o pensamento, a imaginação, a criatividade e o uso correto da nossa língua. "Eles podem ser usados para adquirir o código de leitura e escrita, reforçá-lo e praticá-lo"(Laureiro *et al.*, 2022).

A leitura oral guiada, ou leitura repetitiva guiada, envolve a orientação de professores, colegas ou pais e tem um impacto significativo e

positivo no reconhecimento de palavras, na fluência e na compreensão em todos os níveis de escolaridade. A outra é a leitura silenciosa e independente. Estudos indicam que quanto mais as crianças leem, melhor se tornam sua fluência, vocabulário e compreensão. (Caballeros *et al.*, 2014). A leitura e a escrita são processos fundamentais para o desenvolvimento harmonioso do indivíduo e a consolidação da aprendizagem futura, uma vez que, através do uso abrangente da informação impressa, as crianças podem aceder ao conhecimento.

Nesse contexto, objetivo refletir sobre a importância de aprimorar a formação continuada de professores da Educação Infantil em leitura e escrita. Para dar sustentação na pesquisa, foi traçado os objetivos específicos: descrever sobre a formação de professores na preparação adequada para orientar o processo de ensino e aprendizagem; discorrer sobre as melhorias para fortalecer a leitura e o ensino da literatura; apontar como a formação de professores está voltada para implementar estratégias de ensino que facilitem a aquisição da alfabetização pelas crianças em processo de alfabetização.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PREPARAÇÃO ADEQUADA PARA ORIENTAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para Brito (2025), a leitura e a escrita permitem às pessoas aumentar o seu conhecimento geral, manterem-se atualizadas, melhorarem a sua ortografia, expandirem o seu vocabulário, exercitarem constantemente o seu cérebro, adquirirem fluência na fala e na escrita e desenvolverem competências adequadas para a compreensão de textos de vários tipos. Além disso, a leitura e a escrita consistentes ampliam o seu conhecimento do processo de ensino, permitindo-lhes utilizar diversas estratégias e alcançar melhores resultados de aprendizagem para os seus alunos.

O desenvolvimento profissional contínuo de professores é um processo de reflexão constante sobre a própria prática pedagógica, com o objetivo de gerar conhecimento e aprimorar a prática docente. “Sem a participação do corpo docente, qualquer processo de inovação torna-se uma ficção ou uma ilusão, podendo refletir processos imaginários, quando não

uma mera mudança técnica ou terminológica, patrocinada de cima para baixo” (Imbernon e Canto, 2013, p. 10).

Imbernon e Canto (2013) observam acertadamente que “a tarefa da formação de professores não é capacitá-los a transmitir conhecimento e estruturar uma cultura dominante”, mas sim promover a reflexão e a análise para transformar a escola e colocá-la a serviço da comunidade. Concorde-se com esses pontos, visto que o professor é diretamente responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, o qual exige preparação contínua para o desenvolvimento de suas competências e para se manter atualizado, considerando que a educação evolui ao longo dos anos, necessitando de revisão e transformação, tanto nos programas quanto nos contextos. Como na metodologia de ensino, para aprimorar as habilidades pedagógicas dos educadores a fim de melhorar sua prática educacional.

Melhorar a qualidade da educação implica coordenar ações na formação de professores e administradores, para que suas práticas e atividades pedagógicas impactem o desenvolvimento das competências dos alunos, mas também facilitem a reflexão sobre estratégias de ensino e aprendizagem e fomentem o desenvolvimento profissional dos educadores. Por isso, é necessária a formação continuada de professores, permitindo-lhes atualizar suas habilidades, inovar e implementar práticas pedagógicas de alta qualidade, segundo aponta Wolf (2025)

Para Aguirre-Canales *et al.* (2021), diante de uma sociedade composta por famílias, crianças, jovens e comunidades diversas, a formação inicial de educadores exige uma educação inclusiva, na qual seus profissionais devem passar por um desenvolvimento profissional contínuo que facilite sua capacidade de mergulhar no cotidiano dos alunos, em suas expectativas, interesses, necessidades educacionais, modos de pensar e interpretar, a fim de compreender as crianças e como elas aprendem, e assim utilizar estratégias adequadas a cada contexto de maneira diferenciada.

Portanto, a formação de professores visa impactar a qualidade da educação e deve aproveitar as contribuições das tecnologias da informação e comunicação. Este tipo de formação, além de provocar uma mudança de visão e concepções, permitirá um maior desenvolvimento da criatividade, bem

como encurtará a distância entre professores e alunos, a maioria dos quais são nativos digitais. No entanto, assumir a responsabilidade por esta atividade não implica apenas em estabelecer limites e regular horários: “requer agentes educativos capazes de aproveitar o potencial oferecido por este mundo mediático como fonte de entretenimento e desenvolvimento, especialmente na primeira infância” (Cabrera *et al.*, 2023).

2.1. Melhorias para fortalecer a leitura e o ensino da literatura

Na busca por melhorar a qualidade da aprendizagem para crianças e jovens, nos últimos anos conforme Brito (2025), os Estados implementaram diversas iniciativas: elaboração ou renovação de currículos, fornecimento de melhor infraestrutura e recursos didáticos para as escolas, avaliação do desempenho dos professores, influência na formação inicial de professores, aprimoramento ou universalização dos chamados sistemas de avaliação da qualidade da educação, criação de condições para a formação continuada de educadores e oferta de processos de especialização para educadores.

No caso da Educação Infantil, segundo Lages, Maciel e Valadares (2020), nos últimos anos, a especialização de educadores em determinadas faixas etárias ou áreas de conteúdo específicas tem sido discutida e progressos têm sido alcançados. A questão abordada neste artigo diz respeito à relevância dessa especialização ou à importância de manter uma formação abrangente não apenas durante a formação inicial de professores, mas também no desenvolvimento profissional subsequente.

A educação é um processo complexo e multifacetado que foi definido de variadas formas no decorrer da história. Uma das definições clássicas vem do filósofo e educador John Dewey (1916), que definiu educação da seguinte forma: "A educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida." (Livro de John Dewey: "Democracia e Educação" (1916)). Essa citação enfatiza a ideia de que a educação não é meramente um meio para atingir objetivos futuros, mas parte integrante da experiência humana.

Segundo Bessa (2025), a alfabetização compreende as habilidades relacionadas à leitura e à escrita que, embora diferentes, estão interligadas, pois a escrita só é possível se a pessoa aprendeu a ler. Assim, o processo de

ensino e aprendizagem da alfabetização não se resume à compreensão de símbolos e suas combinações, mas também ao seu uso correto e ao desenvolvimento do hábito ou prazer dessas atividades.

Trata-se de um processo de ensino e aprendizagem baseado na capacidade de ler e escrever corretamente, que se inicia nos primeiros anos de escolaridade e é aplicado com métodos e teorias que o fundamentam. De acordo com Arias *et al.* (2021), a metodologia docente concentra-se nos aspectos formais da aprendizagem e aborda o processo das partes para o todo, ou seja, das letras às sílabas, depois às palavras e, finalmente, às frases.

Segundo Delgado, Méndez e Ruiz (2020), a leitura é uma atividade intelectual caracterizada pela tradução de símbolos ou letras em palavras e frases dotadas de significado, e, uma vez decifrado o símbolo, ele é reproduzido; portanto, a primeira fase da aprendizagem da leitura está ligada à escrita.

Em estudos realizados por Bessa (2025), considera a escrita o meio de informação mais antigo conhecido, que possibilitou o desenvolvimento de diversos sistemas alfabéticos não apenas para estabelecer a comunicação, mas também para armazenar e gerenciar informações e conhecimento para aqueles que necessitam deles.

Uma estratégia é uma ferramenta que permite aos professores aplicar procedimentos, métodos e técnicas com o objetivo de alcançar um ou mais objetivos. Segundo Neira Yagual e Rialpe Valiente (2022), as estratégias são detalhadas como os meios que os professores utilizam para alcançar uma aprendizagem significativa em cada aluno. Portanto, refere-se à maneira de direcionar uma operação ou situação em que é necessário desenvolver diferentes critérios.

2.2. A formação de professores voltada para implementar estratégias de ensino que facilitem a aquisição da alfabetização pelas crianças

A alfabetização ganhou renovada importância nos últimos anos, especialmente em um mundo marcado pela digitalização, pela globalização do conhecimento e por rápidas mudanças nos ambientes educacionais. Portanto, é preciso reconhecer que a alfabetização não é apenas um conjunto

de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, mas também abarca processos e qualidades que convergem para permitir que uma pessoa codifique, assimile, utilize e reproduza as informações de que necessita, a partir de contextos e ambientes específicos, para atuar da forma mais produtiva e eficiente possível, sempre em apoio ao desenvolvimento pessoal e ao crescimento social. Além disso, é preciso compreender que, embora a “alfabetização” envolva, de fato, os processos de leitura e escrita, estes não devem se limitar à mera decodificação da letra escrita, por isso a importância da formação constante por parte do educador (Geroge., 2020).

Portanto, uma pessoa é geralmente considerada alfabetizada por possuir o conhecimento teórico e prático fundamental que lhe permite realizar as atividades em que a alfabetização é necessária para a participação efetiva em seu grupo e comunidade, e por ter domínio suficiente da leitura, escrita e aritmética para continuar utilizando o conhecimento adquirido para o seu próprio desenvolvimento e o da comunidade. Para Silva (2022):

[...] Na interação entre professores e alunos, eles percebem que os métodos de ensino aprendidos na universidade, quando aplicados exatamente como foram ensinados, nem sempre funcionam com todas as crianças. É por meio dessa interação que os professores validam a combinação de seus métodos.

Nessa mesma linha, encontramos a afirmação de Alarcão (2020) que afirma que a categoria de construção metodológica, como discutido anteriormente, dá conta dos ajustes que os professores fazem para atender às características específicas de seu contexto de trabalho na alfabetização.

É nesse contexto que deve investigar segundo Nóvoa (2017), o que os professores fazem com os métodos que conhecem. Essa proposta de reconhecer o conhecimento derivado das práticas diárias e da interação entre professores e alunos já havia sido apresentada pelo autor, que argumenta que o conhecimento derivado da prática é geralmente descartado em favor daquele produzido por acadêmicos que trabalham em universidades, perdendo, assim, seu potencial como fonte de aprendizado prático para os professores.

Contudo, nada disso seria possível sem o reconhecimento do papel indispensável do professor, considerado a figura ideal para auxiliar os alunos

no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, seu papel no desenvolvimento da alfabetização é reconhecido como a capacidade de fomentar espaços de aprendizagem onde exista um clima de diálogo, permitindo a conexão entre as habilidades, a autonomia e as expectativas dos alunos (Geroge., 2020). A importância e a responsabilidade compartilhada entre professor e aluno emergem como um elemento crucial, destacando uma abordagem mais humanizada dos processos de ensino e aprendizagem.

Nas primeiras décadas deste século, os professores enfrentaram desafios como a globalização e a revolução digital, em que os costumes e estilos de vida das pessoas foram modificados pelo avanço permanente e imparável das tecnologias digitais e da internet. Eles também se deparam com novos cenários na prática diária, com formas inovadoras de ensino e aprendizagem (Maldonado-Ramirez, 2020; Viñals e Cuenca, 2016).

Neste ponto, o professor assume um papel crucial, focado na busca de estratégias pedagógicas para transmitir conhecimento aos seus alunos e garantir sua aprendizagem. Segundo Ollala e Pérez (2024), os professores devem se comprometer com a constante adaptação e modificação do currículo para atender às necessidades individuais de seus alunos. Em contrapartida, Peñuela *et al.* (2024) indicaram a importância do uso de técnicas de aprendizagem ativa pelos professores para que, durante o processo escolar, os alunos aprimorem sua capacidade de atenção e retenção de conhecimento.

Como afirmam Cabrera *et al.* (2005), o ensino envolve o emprego de estratégias voltadas para a expansão contínua das habilidades e do potencial dos alunos, partindo de seu nível atual de desenvolvimento e abrindo caminho para novas oportunidades de aprendizagem e crescimento.

Essas estratégias metodológicas determinam os requisitos necessários para abordar efetivamente a tarefa de estudo, identificam as técnicas mais apropriadas a serem empregadas, monitoram sua implementação e ajustam as decisões subsequentes com base nos resultados obtidos em estudos realizados por Arias *et al.* (2021).

De acordo com Delgado *et al.* (2020), a leitura é crucial nos estágios iniciais da educação, influenciando significativamente a aquisição de outros conhecimentos. Dificuldades de leitura impactam negativamente outras áreas da aprendizagem. Portanto, a leitura é fundamental na vida acadêmica, não apenas como atividade formativa, mas também como disciplina de ensino e ferramenta para a compreensão do conteúdo curricular. É essencial respeitar os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos por meio de estratégias que promovam a aprendizagem eficaz e atenuem as dificuldades de leitura no ensino fundamental.

Sendo assim, as estratégias pedagógicas implementadas pelos professores para melhorar a compreensão leitora durante a Educação Infantil são um ponto-chave para os alunos que necessitam de um método de ensino didático e motivador (Choquichanca e Inga, 2020).

As ideias apresentadas neste estudo, reforçam a necessidade de continuar explorando as práticas diárias dos professores como fonte de conhecimento e de compreender sua lógica e seus fundamentos, que não são os mesmos do conhecimento acadêmico estruturado e organizado para alfabetizar os alunos. Talvez isso se explique pela natureza dinâmica das práticas pedagógicas e se reflita nos educadores quando afirmam utilizar um método específico ou mesmo desconhecer algum deles, mas que precisam adaptá-lo às necessidades das crianças. Isso levar a analisar os resultados a partir da perspectiva do que as práticas pedagógicas significam para esses educadores, em vez de analisá-las sob a ótica do conhecimento acadêmico, que as interpretaria como caóticas, amorfas e infundadas, ignorando, assim, o significado que essas práticas adquirem para os professores em seu cotidiano quando vai trabalhar com a alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo procura concluir sobre discorrer a respeito da formação de professores que lhes permite uma preparação adequada para orientar o processo de ensino e aprendizagem, concluiu-se um professor deve ter um conhecimento adequado dos alunos e é necessário que mantenha um relacionamento agradável com eles. Os professores exercem uma grande

influência na vida dos alunos e, portanto, é obrigatório que um professor tenha um vínculo próximo com seus alunos. O professor deve compreender as diferentes capacidades de aprendizagem dos alunos e a principal tarefa de qualquer professor reside em compreender essas diferenças e avaliá-las. É, portanto, responsabilidade primordial do professor lidar com diferentes tipos de alunos de acordo com suas habilidades. O professor nunca deve criticar os alunos com base em suas notas. Ele deve elaborar tarefas de acordo com as necessidades dos alunos e atribuí-las de acordo com sua facilidade.

As questões e desafios emergentes para a formação de professores incluem a seleção inadequada de professores, a falta de tempo na formação de formadores de professores, a ineficiência dos formadores de professores, a orientação inadequada na supervisão de formadores de professores, a escassez de conhecimento da matéria, abordagens de ensino falhas, a separação do departamento de formação de professores, o conhecimento contextual deficiente dos formadores de professores, a ausência de instalações adequadas, a insuficiência de pesquisa experimental, a falta de instalações para o desenvolvimento profissional, a mentoria de educadores não profissionais, grupos de aprendizagem inativos entre educadores e a insuficiência do apoio financeiro à formação de professores.

Com relação a identificar as melhorias para fortalecer a leitura e o ensino da literatura, aponta-se que, atividades de leitura suplementares realizadas em dias específicos, como o Dia do Livro ou maratonas de leitura, são boas para eventos socioculturais participativos, mas não desenvolvem o hábito da leitura.

Compreendeu que é necessário inovar e proporcionar às crianças diariamente materiais de leitura variados, atraentes e inovadores, adequados à sua idade, tanto na escola como em casa, inseridos num contexto eminentemente lúdico e não escolar, para captar as suas expectativas de descoberta e permitir-lhes entrar no mundo da literatura infantil, criando laços que possibilitem a promoção do hábito da leitura na fase mais importante do desenvolvimento de uma pessoa, que é a educação infantil.

Evidenciou-se que com a orientação do professor, as crianças podem expressar suas emoções, sentimentos e imaginação enquanto leem,

desenvolvendo-se como pensadores reflexivos, analíticos e críticos desde cedo.

Houve o entendimento que, conseqüentemente, cada situação de leitura terá um duplo propósito: por um lado, ensinar-lhes algo sobre a prática social da leitura (um propósito cuja utilidade, do ponto de vista do aluno, é indireta); por outro lado, cumprir um objetivo que tenha significado na perspectiva atual do aluno.

Compreendeu também que, o papel dos educadores não é tanto o de "ensinar" (explicar e avaliar) conhecimentos que terão uma vida útil limitada e estarão sempre acessíveis, mas sim o de ajudar seus alunos a "aprender a aprender" de forma autônoma nesta sociedade da informação e cultura de mudança. Cabe ressaltar que, nessa tarefa em sala de aula, o professor envolve sua personalidade (atitudes e emoções) na promoção do desenvolvimento cognitivo e pessoal dos alunos por meio de atividades críticas e aplicadas, levando em consideração suas características (educação centrada no aluno) e exigindo um processamento ativo e interdisciplinar da informação, para que construam seu próprio conhecimento e não se limitem a uma simples recepção passiva e memorização de informações.

Salienta-se que a dimensão didático-pedagógica consiste em possuir critérios que permitam selecionar, dentre uma série de estratégias conhecidas, intervir intencionalmente, promovendo a aprendizagem do aluno, e inventar outras estratégias quando os mecanismos existentes forem insuficientes ou irrelevantes.

Conclui-se, que a formação e o desenvolvimento profissional de professores são apresentados como o caminho para uma nova configuração da profissão, numa ação ativa, criativa e responsável, que articula o saber didático, a aquisição de saberes, o desenvolvimento de competências e aptidões para estabelecer claramente as necessidades individuais e sociais.

Cabe ressaltar que a formação de professores possibilita o desenvolvimento de competências profissionais de acordo com o programa de formação escolhido, o nível e as modalidades da educação básica. A formação de professores deve ser entendida como o conjunto de disciplinas oficialmente reconhecidas, organizadas por áreas temáticas, com o objetivo

de viabilizar a prática didático-pedagógica, bem como as funções docentes, com base nas teorias, procedimentos e técnicas necessárias para ser um profissional da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE CANALES, V. I., GAMARRA VÁSQUEZ, J. A., LIRA SEGUÍN, N. A. Y CARCAUSTO. **La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: Una revisión sistemática.** Investigación Valdizana, 15(2), 101-111.2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8617614>. Acesso em 23 de mar. de 2026.

ALARCÃO, Isabel. **Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão.** In: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (Orgs.). Coordenação, supervisão e liderança: escola, projetos e aprendizagens. Porto: Universidade Católica Editora, 2020.

ARIAS, L., PARDO, K., SAENZ, J., & RODRIGUEZ, S. **Estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado básico.** 134(1), 11-33. 2021. Disponível em: <https://n9.cl/2cvpm>. Acesso em 23 de mar. de 2026.

BESSA, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira. **Formação continuada de docentes da educação infantil no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: uma análise circunstanciada.** Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 1-23, 2025. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/80424>>. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRITO, A. E. **Políticas de formação continuada de alfabetizadores na perspectiva de experiências formadoras.** Educação, Santa Maria, v. 50, n. 1, p. e69/1-22, 2025. DOI: Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644488151>. Acesso em 23 de mar. de 2026

CABALLEROS RUIZ, M. Z., SAZO, E., GÁLVEZ SOBRAL, J. A. **El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala.** 2014.

CABRERA, J., FARIÑAS, G., & PADILLA, I. **La personalización de la educación desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje.** Cuba: CiberEduca. 2005.

CABRERA, Y. R., ZUBIZARRETA, G. V. Y DÍAZ, N. B. **Tres dimensiones para formar una cultura audiovisual.** Órbita Científica. 2023. Disponível em: <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rOrb/article/view/1983>. Acesso em 23 de mar. de 2026.

CHOQUICHANCA, R. & INGA, M. **Estrategias metodológicas docentes en comprensión lectora y rendimiento académico en el área de comunicación.** Revista Desde el Sur, 12(2), 479-500. 2020. Disponível em: <https://n9.cl/pdeng>. Acesso em 23 de mar. de 2026.

CURIEL, C. MARICHAL, G. MORALES, D. Y THEN C. **República Dominicana en Pisa 2018.** 2020. Informe Nacional de resultados. 2020. Disponível em: <https://ideice.gob.do>. Acesso em 23 de mar. de 2026.

DELGADO, D., MÉNDEZ, I., & RUIZ, C **Motivación hacia la lectura en el alumnado de educación infantil y primaria.** European Journal of Education and Psychology, 13(2), 177-186. 2020. Disponível em: <https://n9.cl/e6ryi>. Acesso em 2026.

DEWEY J. "La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida en sí misma." Mencionado por 6124 — de la educación. John DEWEY. Traducción de. Lorenzo Luzuriaga. Tercera edición. EDICIONES MORATA. 1916.

GEROGE C. **Alfabetización y alfabetización digital.** Transdigital revista científica, 1(1), 1-17. 2020. Disponível em: [doi:https://doi.org/10.56162/transdigital15](https://doi.org/10.56162/transdigital15). Acesso em 23 de mar. de 2026.

IMBERNON MUÑOZ, F. Y CANTO HERRERA, P. J. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica.** Sinéctica, 41, 2-12. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-109X2013000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em 23 de mar. de 2026.

JUÁREZ CALVILLO, M. **Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria.** 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.287>. Acesso em 23 de mar. de 2026.

KOHLE, Érika Christina. **Considerações sobre docência no Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil.** Zero-a-Seis, Florianópolis, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2025.e101062>.. Acesso 23 de mar. de 2026.

LAGES, Rita Cristina Lima; MACIEL, Paola Damaceno; VALADARES, Joziane de Fátima. **Formação docente e formação de leitores na educação infantil: experiências, estratégias, ações e desafios.** Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.30203>. Acesso em 23 de mar. de 2026.

LAUREIRO, M. E. E., PADRÓN, A. Q. Y SÁNCHEZ, M. G. **Los juegos didácticos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.** *Órbita Científica.* 2022. Disponível em: <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rOrb/article/view/1841>. Acesso em 23 de mar. de 2026.

MAGALHÃES, Clemilce Martins Corrêa; SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Formação continuada para professores da educação infantil: evidências em produções sobre a temática.** *Revista Ensino de Ciências e Humanidades,* Manaus, 2024.

MALDONADO-RAMIREZ, R. **Internet e padrões de qualidade de aprendizagem em Ciências Naturais em uma escola em Arenillas.** *Pesquisa Valdizana,* 14 (3), 119-128. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.68>. Acesso em 23 de mar. de 2026.

MIRANDA LENA, T. **La integralidad pedagógica en la formación de los profesores de educación en las universidades.** *Varona (EE-CU-2022).* Disponível em: <https://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVAr/article/view/1615>. Acesso em 23 de mar. de 2026.

NEIRA YAGUAL, María Azucena; RIALPE VALIENTE, Fátima Ximena. **“Estrategias de enseñanza para el mejoramiento de la lectoescritura en los estudiantes del tercer año Educación Básica”.** *La Libertad. UPSE, Matriz. Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas.* 91p. 2022.

NÓVOA A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** *Cad Pesqui [Internet].* 2017. Oct;47(166):1106–33. Available from: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt#>. Acesso, 2023

OLLALA, V., & PÉREZ, V. **Necesidades educativas especiales de los estudiantes en tiempos de COVID-19.** *Reicomunicar,* 7(13), 20-32. 2024. Disponível em: <https://n9.cl/6ffmo2>. Acesso em 23 de mar. de 2026.

PARRA VIGO, I. **Informe anual de resultados científicos.** En Proyecto de investigación: La investigación inicial y continua del profesional de la educación. Centro de estudios educacionales. Universidad Enrique José Varona. 2019.

PEÑUELA, D., VERGARA, T., & MENA, P. **Técnicas activas de enseñanza para el desarrollo de las competencias comunicativas en educación básica.** *Rei comunicar,* 7(13), 139-160. 2024. Disponível em: <https://n9.cl/5roiw>. Acesso em 23 de mar. De 2026.

SILVA A. **La alfabetización como desafío para el docente, en 2022.** Uruguay: Instituto de Formación Docente “Maestro Mario A. López Thode”.2022. Disponível em: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2146>. Acesso em 23 de mar. 2026.

SILVA, Risocleide Aparecida Maria da. **Formação continuada de professores/as no âmbito do Programa Criança Alfabetizada: repercussões nas práticas de ensino da leitura e da escrita.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

VIÑALS, A. E CUENCA, J. **O papel do professor na era digital.** Revista Interuniversitária de Formação de Professores, 30 (2): 103-114. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>. Acesso em 23 de mar. de 2026

WOLF, Veridiane Muller et al. **Formação continuada de professoras da Educação Infantil: proposta embasada em projetos criativos ecoformadores.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 20, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19654>>. Acesso em: 11 fev. 2026.

FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP): Estratégias para Fortalecer o Ensino de Química a partir de Problemas do Cotidiano

Alcilene Dias de Souza⁵

Aristeu de Freitas Neves⁶

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a formação docente no contexto da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), destacando estratégias que fortalecem o ensino de Química a partir de problemas do cotidiano. Trata-se de uma revisão bibliográfica que dialoga com autores contemporâneos da área da educação, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais ativas, críticas e contextualizadas. A ABP é apresentada como uma abordagem que favorece a participação dos estudantes, estimulando a investigação, a autonomia e a construção do conhecimento de forma significativa. O estudo aborda a ABP como uma forma de resistência criativa na era das inteligências artificiais, ao valorizar o protagonismo humano, a colaboração e o pensamento crítico frente ao uso crescente das tecnologias. Nesse sentido, destaca-se também a importância da multimodalidade no ensino de Química, compreendida como o uso de diferentes linguagens, como imagens, gráficos, fala e recursos digitais na construção e comunicação do conhecimento científico. As práticas de ensino analisadas indicam que o uso de projetos, aliado à integração de múltiplos recursos, contribui para tornar os conteúdos mais acessíveis e próximos da realidade dos estudantes. Por fim, conclui-se que a formação docente precisa incorporar essas abordagens, preparando o professor para atuar de maneira inovadora, crítica e sensível às demandas contemporâneas, promovendo um ensino de Química mais dinâmico, contextualizado e significativo.

Palavras-chave: Formação docente. Aprendizagem Baseada em Projetos. Ensino de Química. Multimodalidade. Metodologias ativas.

⁵ **Graduação:** Licenciatura em Química e Biologia, UFAM/Universidade Federal do Amazonas. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Profissional e Tecnológica, IFAM/Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Amazonas. Mestrado em Química, UFAM/Universidade Federal do Amazonas. **Doutoranda** em Educação, UNIDA/Universidad de La Integración de Las Américas. **E-mail:** alcilene.dias@hotmail.com

⁶ **Graduação:** Bacharelado em Química Industrial, UFAM / Universidade Federal do Amazonas. Licenciatura em Química, IFAM/ Instituto Federal do Amazonas. Licenciatura Pedagogia, FATEAMA/ Faculdade de Teologia e Educação da Amazonia. **Pós-graduação:** Especialização em Letramento Digital, UEA/Universidade Estadual do Amazonas. **Mestrando** em Educação, UNIDA/Universidad de La Integración de Las Américas. **E-mail:** aristeu.neves@hotmail.com

ABSTRACT

This article aims to discuss teacher education in the context of Project-Based Learning (PBL), highlighting strategies that strengthen Chemistry teaching based on everyday problems. It is a bibliographic review that engages contemporary authors in the field of education, emphasizing the need for more active, critical, and contextualized pedagogical practices. PBL is presented as an approach that encourages student participation, fostering investigation, autonomy, and meaningful knowledge construction. The study also addresses PBL as a form of creative resistance in the era of artificial intelligence, valuing human protagonism, collaboration, and critical thinking in the face of the increasing use of technologies. In this sense, the importance of multimodality in Chemistry teaching is highlighted, understood as the use of different languages, such as images, graphs, speech, and digital resources, in the construction and communication of scientific knowledge. The teaching practices analyzed indicate that the use of projects, combined with the integration of multiple resources, contributes to making content more accessible and closer to students' reality. Finally, it is concluded that teacher education needs to incorporate these approaches, preparing teachers to act in an innovative, critical, and sensitive way to contemporary demands, promoting a more dynamic, contextualized, and meaningful Chemistry teaching.

Keywords: Teacher education. Project-Based Learning. Chemistry teaching. Multimodality. Active methodologies.

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento não se constrói apenas de forma objetiva, mas também envolve outras dimensões do sujeito, como desejos, emoções, ações e suas relações com o mundo e com os outros. Nesse sentido, aprender vai além da simples aquisição de conteúdos, pois está diretamente ligado à forma como cada indivíduo interpreta e dá significado à realidade em que está inserido. Assim, o saber é resultado de um processo dinâmico, que envolve tanto aspectos subjetivos quanto sociais.

Outro ponto importante é que o conhecimento precisa ser reconhecido e validado pela comunidade para que seja considerado legítimo. Isso significa que um saber só se mantém como tal enquanto for aceito e valorizado socialmente. No entanto, esse conhecimento não é fixo, pois está sempre em transformação, podendo ser modificado a partir de novas pesquisas e

interpretações. Dessa forma, o saber é continuamente reconstruído nas relações entre o sujeito, os outros e o mundo.

Nesse contexto, justifica-se a realização deste estudo, uma vez que a formação docente, especialmente no ensino de Química, ainda enfrenta desafios relacionados à construção de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. Torna-se necessário compreender como diferentes abordagens, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), podem contribuir para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, aproximando o conhecimento científico da realidade dos estudantes e favorecendo uma formação mais crítica e reflexiva.

Ao discutir os saberes docentes, diferentes autores contribuem para compreender essa complexidade. Alguns estudos apontam que esses saberes envolvem dimensões como os conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, construídos tanto na formação quanto na prática docente. Nesse contexto, destaca-se que o professor não atua apenas por vocação, mas como um profissional que necessita de formação teórica e prática para desenvolver seu trabalho de forma crítica e consciente.

Como resultado da revisão bibliográfica, observa-se que a integração entre teoria e prática, aliada ao uso de metodologias ativas, como a ABP, tem se mostrado um caminho relevante para promover aprendizagens mais significativas. Além disso, os estudos analisados evidenciam que o uso de diferentes linguagens e recursos no ensino contribui para ampliar a compreensão dos conteúdos, especialmente quando relacionados a problemas do cotidiano. Assim, a literatura aponta que a formação docente precisa estar voltada para o desenvolvimento de práticas inovadoras, capazes de estimular a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

Por outro lado, existem visões equivocadas sobre a formação docente. De um lado, a ideia de que o professor aprende apenas na prática, de forma improvisada; de outro, a concepção de que sua atuação se resume à aplicação técnica de conhecimentos prontos. Ambas são limitadas, pois desconsideram a complexidade do trabalho docente. Assim, torna-se fundamental

compreender que a formação do professor envolve a articulação entre teoria e prática, experiências pessoais e saberes científicos.

Com isto, o saber docente se constrói na integração de diferentes conhecimentos e experiências, sendo influenciado pela trajetória de vida, pela formação acadêmica e pelas relações estabelecidas no contexto educacional. Portanto, pensar a formação docente exige compreender essas múltiplas dimensões, reconhecendo o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento e na transformação da prática educativa.

2. A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS COMO RESISTÊNCIA CRIATIVA NA ERA DAS INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS

Em um cenário educacional marcado por rápidas transformações tecnológicas, especialmente com o avanço das inteligências artificiais, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas. A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) emerge como uma alternativa relevante, pois valoriza o protagonismo do estudante e fortalece o papel humano no processo de construção do conhecimento, mesmo em meio à presença crescente das tecnologias digitais.

Sob essa perspectiva, é fundamental compreender que a ABP vai muito além da simples realização de atividades em formato de projeto. Diferentemente da lógica tradicional, em que o conteúdo é transmitido primeiro para depois ser aplicado, na pedagogia de projetos o aprendizado acontece ao longo do percurso. Conforme destaca John Dewey (1938), aprender está diretamente relacionado à experiência, ao fazer e à reflexão sobre a prática, o que reforça a ideia de que o conhecimento se constrói em ação.

Ao observar essa dinâmica, percebe-se que há uma mudança significativa na forma de compreender o ensino. O resultado deixa de ser o centro do processo, dando lugar à valorização do caminho percorrido pelo estudante. Mais do que entregar um produto pronto, como uma maquete bem elaborada, o que realmente importa são os desafios enfrentados, as decisões

tomadas e as aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento do projeto.

Nesse contexto, a própria função da inteligência artificial ganha novos contornos. Embora possa contribuir como ferramenta de apoio, oferecendo informações e sugestões, ela não substitui a vivência do estudante diante dos problemas reais.

Como aponta Lev Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre nas interações e nos desafios que mobilizam o pensamento, o que evidencia que a construção do conhecimento exige envolvimento ativo e não apenas acesso à informação.

Quando se trata de avaliação, também é necessário adotar uma nova postura. Em vez de depender exclusivamente de provas tradicionais, a ABP propõe uma avaliação contínua, que considera o envolvimento do estudante, sua participação, suas produções ao longo do processo e sua capacidade de resolver problemas. Isso não exclui o uso de provas, mas exige que elas estejam alinhadas à lógica do projeto.

Outro ponto que merece atenção diz respeito ao papel do professor nesse processo. Não se trata de abandonar o currículo, mas de reorganizá-lo de forma mais integrada e significativa. Além disso, é essencial evitar a prática de realizar tarefas pelo estudante, mesmo diante de dificuldades, pois são justamente esses momentos que favorecem aprendizagens mais profundas e duradouras.

Do ponto de vista do planejamento, é recomendável que ele ocorra de forma colaborativa, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Projetos interdisciplinares tendem a ampliar as possibilidades de aprendizagem e tornam o processo mais rico. Inicialmente, os professores podem propor os temas, mas, com o tempo, os próprios estudantes passam a contribuir com ideias, fortalecendo o engajamento.

Pensando na organização prática, é importante definir objetivos claros, etapas bem estruturadas, atividades coerentes e um tempo de duração adequado. Projetos mais curtos, especialmente no início da implementação, costumam apresentar melhores resultados. Além disso, a culminância

momento em que, os estudantes compartilham suas produções com a comunidade dá sentido ao trabalho realizado.

Por fim, vale destacar que a Aprendizagem Baseada em Projetos rompe com a rigidez da organização tradicional das aulas. Ainda que momentos expositivos possam existir, eles passam a ter função de apoio dentro de um processo maior. O que antes poderia ser interpretado como desordem, muitas vezes revela um ambiente de aprendizagem ativo, colaborativo e dinâmico.

Dessa forma, embora a ABP exija maior planejamento e envolvimento por parte dos docentes, seus benefícios são evidentes. Trata-se de uma abordagem que promove uma aprendizagem mais significativa, crítica e conectada com as demandas do mundo contemporâneo.

2.1 A Construção do Conhecimento Químico a Partir da Argumentação e da Contextualização no Ensino

Ao refletirmos sobre o ensino de Química, é fundamental compreender que os conceitos científicos não devem ser tratados como conteúdos fechados e distantes da realidade, mas como conhecimentos vivos, que podem ser revisitados, questionados e aplicados em diferentes contextos.

Modelos como o de Dalton, por exemplo, mesmo sendo considerados iniciais dentro da ciência, possuem valor explicativo e podem contribuir para a construção do pensamento científico quando utilizados de forma contextualizada no processo de ensino. O conhecimento deixa de ser algo estático e passa a ser compreendido como uma construção contínua. (MOREIRA, 2017).

Diante disso, torna-se evidente que a lógica tradicional de ensino, muitas vezes centrada na transmissão de conteúdos, não contempla a diversidade de formas de pensar e argumentar presentes na sociedade. Nesse cenário, a lógica informal ganha espaço ao considerar diferentes tipos de argumentos, inclusive aqueles que envolvem aspectos emocionais e contextuais. Embora na ciência se valorize fortemente a evidência, é importante reconhecer que, em outros contextos, como o jurídico, o apelo

emocional também pode ser um recurso legítimo de argumentação, desde que utilizado de forma coerente e ética. (ARISTÓTELES, 2003).

A partir dessa compreensão, a argumentação no contexto educacional passa a ser entendida como um processo mais amplo, que envolve diálogo, escuta e construção coletiva do conhecimento. Não se trata apenas de convencer o outro, mas de compartilhar ideias, analisar hipóteses e construir explicações fundamentadas. Esse movimento contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de estudantes mais reflexivos e participativos, capazes de dialogar com diferentes perspectivas. (VYGOTSKY, 1998).

Além disso, estudos mais recentes indicam que a argumentação envolve múltiplos movimentos, como deliberar, investigar e refletir sobre possíveis soluções para problemas. Nesse processo, os estudantes não apenas expõem suas ideias, mas também revisam suas posições a partir das interações e das evidências apresentadas. Essa dinâmica amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o papel do diálogo na construção do conhecimento. (TOULMIN; SILVA, 2021).

No que diz respeito à avaliação, a Aprendizagem Baseada em Projetos propõe uma mudança significativa em relação aos modelos tradicionais. Em vez de focar exclusivamente em provas, a avaliação passa a considerar o percurso do estudante, seu envolvimento, suas produções e sua capacidade de resolver problemas. Instrumentos como autoavaliação, relatórios e feedback contínuo tornam-se fundamentais nesse processo, pois permitem acompanhar o desenvolvimento de forma mais completa e significativa. (BACICH; MORAN, 2018).

Ao trazer problemas do cotidiano para o centro do processo educativo, os projetos possibilitam que os estudantes compreendam a Química como uma ferramenta para interpretar e intervir na realidade. Questões relacionadas ao meio ambiente, à saúde ou ao consumo, por exemplo, tornam-se oportunidades de aprendizagem que conectam teoria e prática. Essa aproximação favorece o engajamento dos estudantes e torna o conhecimento mais relevante e aplicável (BERGMANN; SAMS, 2016).

Entretanto, é importante destacar que a formação docente é essencial para a efetivação dessa abordagem. O professor precisa assumir o papel de mediador, planejando situações de aprendizagem que desafiem os estudantes e estimulem a construção do conhecimento de forma ativa. Trabalhar com projetos exige organização, intencionalidade pedagógica e abertura para novas práticas, mas também oferece possibilidades ricas de ensino, mais alinhadas às demandas da sociedade contemporânea (DEWEY, 1938).

Nesse cenário, torna-se evidente que a Aprendizagem Baseada em Projetos, embora potente, não é um caminho simples. Trata-se de uma proposta que exige do docente planejamento, flexibilidade e, principalmente, disposição para lidar com o erro — tanto do estudante quanto do próprio professor. É importante reconhecer que nem todo projeto dará certo, e isso faz parte do processo formativo, pois o erro também contribui para o desenvolvimento profissional docente (SCHÖN, 2000).

Sob essa perspectiva, trabalhar com projetos implica, necessariamente, uma mudança de mentalidade. Professores que se mantêm presos a uma lógica linear, centrada apenas no cumprimento rígido de conteúdos, tendem a encontrar mais dificuldades para implementar essa abordagem. Isso não significa abandonar o currículo, mas reorganizá-lo de forma mais significativa, valorizando o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem (MORAN, 2018).

Outro ponto que merece atenção refere-se às condições práticas da escola. Nem todos os projetos exigem grandes recursos financeiros, mas é fundamental que sejam planejados de forma viável, considerando a realidade dos estudantes e da instituição. Projetos contextualizados e próximos da realidade tendem a gerar aprendizagens mais significativas (HERNÁNDEZ, 1998).

Além disso, diferentes estratégias podem ser integradas à ABP, como demonstrações experimentais, uso de tecnologias digitais, produção de vídeos e atividades investigativas. Essas práticas ampliam as possibilidades de ensino e permitem que o professor acompanhe mais de perto o raciocínio

do estudante, favorecendo a construção do conhecimento de forma mediada (VYGOTSKY, 1998).

No que diz respeito à complexidade do processo educativo, é essencial reconhecer a importância da multimodalidade e das diferentes formas de construção de significado. O uso integrado de linguagens contribui para tornar o ensino mais acessível e significativo, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais (KRESS, 2010).

Por fim, a Formação Docente articulada à Aprendizagem Baseada em Projetos se consolida como uma possibilidade real de transformação do ensino de Química. Apesar dos desafios, trata-se de um caminho que valoriza o protagonismo do estudante, promovendo aprendizagens mais significativas e conectadas com a realidade (DEWEY, 1938).

2.2 A Multimodalidade no Ensino de Química: Análise de Diferentes Linguagens na Construção do Conhecimento

Ao pensar na análise multimodal em sala de aula, é importante compreender que o processo de ensino não se limita apenas ao texto escrito. Na prática, diferentes elementos estão presentes ao mesmo tempo, como imagens, gestos, fala, entonação, postura corporal e até recursos digitais. Assim, uma aula pode ser analisada considerando todos esses aspectos de forma integrada, e não isoladamente.

Nesse contexto, algumas pesquisas se dedicam a analisar elementos específicos, como imagens ou falas, enquanto outras buscam compreender o conjunto completo dos recursos utilizados. Quando observamos, por exemplo, uma cena em sala de aula, podemos perceber que há uma combinação de diferentes linguagens acontecendo simultaneamente, e é justamente essa integração que contribui para a construção de sentidos pelos estudantes (JEWITT, 2013).

A partir dessa perspectiva, entende-se que o texto não é apenas algo escrito, mas uma entidade multimodal, ou seja, composta por diferentes dimensões que se articulam. Um exemplo disso pode ser observado em sites

de notícias, que não apresentam apenas palavras, mas também imagens, vídeos, sons e links interativos. Esses elementos ampliam a forma como a informação é transmitida e compreendida (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Dessa maneira, na multimodalidade, diferentes recursos podem atuar juntos para produzir significado. A fala do professor, por exemplo, pode ser acompanhada por gestos, expressões faciais, uso do quadro ou de slides, o que contribui para tornar a explicação mais clara. Dessa forma, o processo de comunicação se torna mais rico e dinâmico (MAYER, 2009).

Outro aspecto importante diz respeito à coerência e à coesão em textos multimodais. Diferente do texto escrito tradicional, nesses casos, a organização do sentido depende da forma como os diferentes recursos são combinados. Essa construção também está relacionada ao contexto social, ou seja, ao público para o qual a mensagem é direcionada e ao ambiente em que ela é apresentada (ROJO, 2012).

Para exemplificar essa abordagem, é possível observar atividades desenvolvidas em sala de aula, como exposições orais realizadas por estudantes. Em uma experiência com alunos de um curso de Química, por exemplo, os estudantes foram organizados em grupos e desenvolveram apresentações a partir da leitura de artigos científicos sobre biodiesel. Durante esse processo, utilizaram diferentes recursos, como fala, imagens e organização visual, para comunicar suas ideias (LEMKE, 2002).

Nesse tipo de atividade, a comunicação não ocorre apenas pela fala, mas envolve uma série de elementos que contribuem para a construção do conhecimento. O objetivo não é apenas apresentar um conteúdo, mas desenvolver a capacidade de argumentar, explicar e dialogar com os colegas e com o professor (MORTIMER; SCOTT, 2002).

Assim, a análise multimodal permite compreender de forma mais ampla como o conhecimento é construído em sala de aula, valorizando as diferentes formas de expressão e interação. Ao considerar essa diversidade de recursos, o ensino se torna mais significativo e próximo da realidade dos estudantes.

2.3 Práticas de Ensino e Produção de Conhecimento em Projetos no Ensino de Química

A proposta desenvolvida teve como base a organização de atividades voltadas para a produção de exposições orais, inspiradas em situações reais do meio acadêmico, como seminários e congressos. Esse formato aproxima os estudantes de práticas científicas e contribui para que aprendam não apenas os conteúdos, mas também a forma de os comunicar. Dentro da perspectiva da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), os alunos foram incentivados a investigar temas do cotidiano, como a produção de biodiesel, relacionando conceitos químicos com situações reais (BACICH; MORAN, 2018).

Para isso, foi organizada uma sequência didática em que os estudantes, divididos em grupos, participaram de diferentes etapas: leitura de artigos científicos, discussão, produção inicial e apresentação final. Durante esse processo, foi realizada também uma avaliação por pares, de forma anônima, simulando práticas da comunidade científica. Essa estratégia favorece o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do pensamento crítico dos estudantes (BENDER, 2014).

Ao longo das atividades, os alunos utilizaram diferentes recursos, como fala, slides, imagens e gráficos, para apresentar seus conhecimentos. Esse uso de múltiplas linguagens contribuiu para facilitar a compreensão dos conteúdos, principalmente quando relacionados a temas que ainda não faziam parte da vivência dos colegas. Assim, os estudantes passaram a construir explicações mais claras e significativas, indo além da simples reprodução de informações (KRESS, 2010).

Os resultados indicaram que, mesmo sem orientação detalhada sobre o uso de recursos multimodais, os alunos conseguiram desenvolver apresentações coerentes e adequadas ao contexto acadêmico. Além disso, o uso de imagens e gráficos mostrou-se importante para explicar conceitos mais complexos da Química, tornando o conteúdo mais acessível. Isso evidencia a importância de o professor, em sua formação, aprender a utilizar diferentes estratégias didáticas em sala de aula (ROJO, 2012).

Dessa forma, a experiência demonstra que a Aprendizagem Baseada em Projetos pode fortalecer o ensino de Química ao aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes e incentivar sua participação ativa. Para o professor, isso implica repensar sua prática, buscando metodologias que promovam investigação, diálogo e construção coletiva do conhecimento

2.4 Caminhos para uma Formação Docente mais Significativa e Conectada à Realidade

A formação de professores, especialmente na área de Química, exige cada vez mais preparo, reflexão e compromisso com a realidade em que vivemos. Em um mundo marcado por mudanças rápidas, avanços tecnológicos e excesso de informações, o professor precisa buscar constantemente novos conhecimentos e formas de ensinar que façam sentido para os alunos.

Nesse contexto, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) surge como uma estratégia importante, pois aproxima o conteúdo escolar do cotidiano dos estudantes. Ao trabalhar com problemas reais, o ensino se torna mais interessante, participativo e significativo, contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva (PIMENTA, 1999).

No entanto, esse processo também exige organização e planejamento. O tempo, hoje, parece passar muito rápido, e muitas vezes nos sentimos sobrecarregados diante de tantas demandas. Por isso, é fundamental que o professor desenvolva estratégias para gerenciar seu tempo, priorizar estudos e investir continuamente em sua formação (NÓVOA, 1992).

O autoconhecimento. Com tantos estímulos, principalmente das tecnologias digitais, é fácil perder o foco. Celulares, redes sociais e outros recursos podem tanto ajudar quanto atrapalhar. Saber usá-los de forma consciente é essencial para manter a concentração e garantir um aprendizado de qualidade (SCHÖN, 2000).

Vivem em uma sociedade em constante transformação, que exige do professor uma postura crítica, curiosa e aberta ao novo. É preciso questionar,

pesquisar e compreender as mudanças, reconhecendo que o conhecimento científico é construído ao longo do tempo e está sempre em evolução (FREIRE, 1996).

Dessa forma, a formação docente precisa ir além do conteúdo teórico. Ela deve considerar aspectos humanos, sociais e culturais, valorizando a realidade dos alunos e promovendo uma educação mais inclusiva e significativa (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002).

Portanto, enfrentar os desafios da educação atual requer dedicação, planejamento e disposição para aprender sempre. O uso de metodologias como a ABP pode contribuir para esse processo, tornando o ensino de Química mais próximo da realidade dos estudantes e fortalecendo a atuação do professor em sala de aula.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre ensino de Química, hoje, é também falar sobre pessoas, desafios e possibilidades que atravessam o cotidiano da sala de aula. Não se trata apenas de conteúdos, fórmulas ou conceitos, mas de experiências vividas, de encontros e de sentidos que vão sendo construídos ao longo do processo educativo. Em um tempo marcado por mudanças constantes, pela presença das tecnologias e pelo avanço das inteligências artificiais, o professor se vê diante da necessidade de ressignificar sua prática e encontrar caminhos que dialoguem com a realidade dos estudantes.

Nesse contexto, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) surge como uma alternativa potente, não apenas como uma metodologia, mas como uma forma de manter viva a essência do ensinar e do aprender. Ao convidar os estudantes a investigarem problemas do seu próprio cotidiano, a questionarem e a buscarem soluções, a ABP resgata algo profundamente humano: o desejo de compreender o mundo, de participar ativamente e de atribuir sentido ao que se aprende.

Ao longo deste trabalho, tornou-se evidente que o ensino ganha força quando reconhece que os alunos aprendem de diferentes maneiras. A multimodalidade nos lembra que o conhecimento não se constrói apenas pela

escrita, mas também pelas imagens, pela fala, pelos gestos e pelas interações. Quando o professor acolhe essas múltiplas formas de expressão, ele não apenas ensina melhor, mas também aproxima o conhecimento da realidade dos estudantes, tornando-o mais significativo.

As experiências com projetos mostram que os alunos se envolvem mais quando se sentem parte do processo, quando são escutados e desafiados a pensar. Nesse movimento, o ensino de Química deixa de ser algo distante e passa a fazer sentido, conectando-se com a vida, com o cotidiano e com as vivências dos estudantes.

No entanto, esse caminho não acontece de forma automática. Ele exige um professor em constante construção, disposto a refletir sobre sua prática, a aprender com os erros e a reinventar suas estratégias. Ser docente, hoje, é, acima de tudo, um exercício contínuo de adaptação, sensibilidade e compromisso com o outro.

Assim, compreender a formação docente como um processo vivo é reconhecer que ensinar também é aprender. Fortalecer o uso da ABP, valorizar a multimodalidade e manter o ensino conectado à realidade são passos importantes para construir uma educação mais humana, crítica e significativa, uma educação que não forme apenas estudantes para provas, mas sujeitos capazes de pensar, sentir e atuar no mundo de forma consciente e transformadora.

4. REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Edipro, 2003.

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

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JEWITT, Carey. **The Routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2013.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LEMKE, Jay L. **Teaching all the languages of science: words, symbols, images, and actions**. In: MARTIN, J. R.; VEEL, R. (org.). *Reading science*. London: Routledge, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

TOULMIN, Stephen. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

MAYER, Richard E. **Multimedia learning**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e sua implementação**. São Paulo: Centauro, 2017.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: ECA/USP, 2018.

MORTIMER, Eduardo Fleury; SCOTT, Philip. **Meaning making in secondary science classrooms**. Maidenhead: Open University Press, 2003.
NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

SCHÖN, Donald Alan. **Educand o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AValiação DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EJA: DESAFIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Ivanilda Pinto de Holanda⁷

RESUMO

A avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual exige um olhar sensível, contínuo e individualizado, considerando suas particularidades e ritmos de desenvolvimento. Este estudo teve como objetivo analisar a importância da avaliação inclusiva no processo de ensino-aprendizagem, destacando o papel do Plano de Ensino Individualizado (PEI) como instrumento orientador das práticas pedagógicas. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam a educação inclusiva, a deficiência intelectual e os processos avaliativos. Os resultados evidenciam que a avaliação não deve se restringir a métodos tradicionais, como provas, mas pode ocorrer por meio de observações, atividades práticas e outras estratégias que permitam identificar o desenvolvimento real do estudante. Destaca-se que o progresso deve ser analisado em relação ao próprio aluno, valorizando conquistas como o reconhecimento de vogais, a formação de sílabas e o desenvolvimento de habilidades funcionais. Além disso, ressalta-se a importância do trabalho colaborativo entre escola, família e equipe multidisciplinar. Conclui-se que práticas avaliativas flexíveis, planejadas e alinhadas ao PEI contribuem significativamente para uma aprendizagem mais efetiva, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a inclusão, a participação e a permanência do estudante no ambiente escolar.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação inclusiva. Deficiência intelectual. Plano de Ensino Individualizado. Práticas pedagógicas; Inclusão escolar.

ABSTRACT

The assessment of learning in students with intellectual disabilities requires a sensitive, continuous, and individualized approach, considering their specific characteristics and developmental pace. This study aimed to analyze the importance of inclusive assessment in the teaching-learning process, highlighting the role of the Individualized Education Plan (IEP) as a guiding tool for pedagogical practices. The research is characterized as a qualitative bibliographic review, based on books, scientific articles, and official documents addressing inclusive education, intellectual disability, and

⁷ **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia, UEPA/ Universidade Estadual do Pará. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia, Facinter/Faculdade Internacional de Curitiba. **Mestrado** em Educação/ Universidad Europea del Atlántico. **E-mail:** iva.nilda@outlook.com

assessment processes. The results indicate that assessment should not be limited to traditional methods, such as tests, but can also be conducted through observations, practical activities, and other strategies that allow the identification of the student's actual development. It is emphasized that progress should be evaluated in relation to the students themselves, valuing achievements such as vowel recognition, syllable formation, and the development of functional skills. Furthermore, the importance of collaborative work among school, family, and multidisciplinary teams is highlighted. It is concluded that flexible, well-planned assessment practices aligned with the IEP significantly contribute to more effective learning, promoting not only cognitive development but also inclusion, participation, and student retention in the school environment.

Keywords: Learning assessment. Inclusive education. Intellectual disability. Individualized Education Plan. Pedagogical practices. School inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Em relação a aprendizagem ofertada aos alunos com deficiência intelectual na educação de jovens, vem apresentando dificuldades no cotidiano escolar, para os professores é necessária uma avaliação da aprendizagem, onde que possam identificar quais conteúdos e a forma de trabalhar para que esses alunos consigam ter melhor compreensão. Dessa forma, a educação inclusiva, deixa de ser apenas uma lei, mas passa ter um olhar mais sensível na prática, fazendo com que o professor tenha um comprometimento al em ensinar e principalmente auxiliar no desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Observa-se, no dia a dia da sala de aula, que muitos desses alunos avançam quando lhes são oferecidas oportunidades reais de aprendizagem, ainda que em ritmos distintos. Conquistas como o reconhecimento de vogais, a formação de sílabas ou o desenvolvimento de habilidades funcionais precisam ser compreendidas como progressos significativos, sobretudo no contexto da EJA, onde o tempo de aprendizagem não segue padrões rígidos.

Nesse contexto, a avaliação não pode se limitar a instrumentos tradicionais, como provas escritas, que muitas vezes não conseguem captar o que o estudante realmente sabe. Torna-se necessário ampliar esse olhar, incorporando observações, atividades práticas e diferentes formas de

acompanhamento que permitam perceber o desenvolvimento ao longo do processo.

Nesse contexto, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) assume um papel central, pois orienta o planejamento pedagógico e dá sentido às práticas avaliativas, tornando-as mais coerentes com as necessidades do aluno. Além disso, é importante reconhecer que o professor não está sozinho nesse processo, sendo fundamental o diálogo com a família e com outros profissionais que acompanham o estudante.

Assim, este estudo busca refletir sobre os desafios e as práticas inclusivas relacionadas à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na EJA, compreendendo a avaliação não como um mecanismo de classificação, mas como um instrumento que favorece o desenvolvimento, a participação e a permanência desses sujeitos no espaço escolar.

2. A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO INDIVIDUALIZADO E DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS INCLUSIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No que tange à educação inclusiva, especificamente na alfabetização de alunos com deficiência intelectual, torna-se indispensável repensar as formas de avaliar a aprendizagem. Mais do que verificar resultados, avaliar significa compreender o percurso do estudante, respeitando seus tempos, suas experiências e suas formas próprias de aprender. No cotidiano escolar, percebe-se que o avanço desses alunos não está apenas na realização de atividades, mas na construção gradual de habilidades, como o reconhecimento de vogais, a formação de sílabas e o desenvolvimento inicial da leitura. Nesse sentido, é fundamental que a escola, em parceria com o professor, desenvolva estratégias pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem significativa e acessível.

O ponto de partida para uma avaliação significativa é o planejamento. É necessário definir previamente quais objetivos o aluno deve alcançar, considerando suas possibilidades e limites. Por exemplo, ao estabelecer que

o estudante aprenda as vogais e a junção com consoantes em determinado período, o professor poderá avaliar, posteriormente, se houve avanços, dificuldades ou facilidades, sempre tomando como referência o próprio aluno e não a comparação com os demais.

Nesse contexto, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) assume papel essencial, pois organiza as metas, estratégias e formas de avaliação, garantindo coerência entre o que é proposto e o que é avaliado. Além disso, a avaliação não deve se restringir a provas, podendo ocorrer por meio de observações, atividades práticas, exercícios e outras estratégias que permitam identificar se o estudante realmente adquiriu o conhecimento.

Outro aspecto relevante é a compreensão de que o processo avaliativo não deve ser responsabilidade exclusiva do professor. A participação da família, de profissionais da educação e de equipes multidisciplinares, como mediadores e orientadores, contribui significativamente para o desenvolvimento do aluno. Ademais, a inclusão escolar requer uma mudança de perspectiva, passando de um modelo centrado na limitação para um modelo biopsicossocial, que considera as interações entre o sujeito e o ambiente.

Dessa forma, é fundamental que as práticas pedagógicas estejam voltadas para as potencialidades do aluno, promovendo uma aprendizagem significativa, mediada por estratégias lúdicas, concretas e contextualizadas. O professor, como mediador, desempenha papel central nesse processo, ao criar condições para que o estudante desenvolva suas habilidades e construa sua autonomia, respeitando seu tempo e suas especificidades (VYGOTSKY, 1998; MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCHE, 2011; BRASIL, 2008).

2.1. Práticas avaliativas na inclusão: o papel do planejamento e do olhar individual no processo de aprendizagem

Compreender o processo de aprendizagem, especialmente no contexto da inclusão, exige reconhecer que aprender não é um ponto de chegada imediato, mas um percurso construído gradualmente. Cada estudante parte de um nível inicial, marcado por aquilo que já sabe, e segue

em direção a novos conhecimentos que ainda estão em construção. Esse caminho, muitas vezes desafiador, é onde a aprendizagem de fato acontece.

Nessa prisma, o docente assume um papel primordial como mediador, oferecendo apoio, estratégias e orientações que auxiliam o aluno a avançar com segurança. Assim, mais do que transmitir conteúdos, o docente acompanha o percurso do estudante, respeitando seu tempo e suas possibilidades, o que se torna ainda mais relevante no caso de alunos com deficiência intelectual (VYGOTSKY, 1998).

Nessa direção, ao se discutir avaliação da aprendizagem, é importante refletir sobre as práticas ainda presentes no contexto escolar. Durante muito tempo, a avaliação foi compreendida apenas como um instrumento de verificação de resultados, baseada em provas e classificações, priorizando a aprovação ou reprovação dos estudantes. Esse modelo, centrado no exame, desconsidera o processo vivido pelo aluno e reduz a aprendizagem a números e notas. Em contrapartida, uma perspectiva mais atual propõe a avaliação como parte do processo educativo, voltada para compreender o desenvolvimento do estudante, identificar dificuldades e orientar novas intervenções pedagógicas (LUCKESI, 2011).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa reflexão torna-se ainda mais necessária. Os alunos dessa modalidade, muitas vezes, carregam trajetórias marcadas por exclusão escolar, o que exige um olhar mais sensível e contextualizado. Avaliar, nesse caso, não significa apenas medir resultados, mas considerar a história de vida, a identidade e as experiências desses sujeitos. Além disso, a avaliação também permite ao professor refletir sobre sua própria prática, identificando a necessidade de ajustes e melhorias no processo de ensino.

Dessa forma, a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo, que ocorre no dia a dia da sala de aula, por meio de observações, interações e atividades diversas. Mais do que um momento isolado, como a prova, ela se configura como um instrumento que orienta o ensino e favorece a aprendizagem. Ao adotar uma avaliação processual e inclusiva, o professor contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, que valoriza o

desenvolvimento do aluno e fortalece sua permanência na escola (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005).

Ao refletir sobre o planejamento pedagógico na perspectiva inclusiva, percebe-se que a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual envolve diferentes dimensões, como a representação simbólica, a abstração e a generalização do conhecimento. Esses aspectos precisam ser considerados no currículo de forma intencional, respeitando as singularidades de cada estudante. Assim, o planejamento deve ser flexível e adaptável, especialmente na EJA, onde os alunos trazem trajetórias diversas e experiências marcadas por diferentes contextos de vida.

No desenvolvimento das práticas pedagógicas, as estratégias utilizadas pelo professor assumem papel decisivo no processo de aprendizagem. A diversificação metodológica, por meio de recursos concretos, visuais, tecnológicos e atividades práticas, amplia as possibilidades de compreensão dos conteúdos. Essa variedade beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas toda a turma, promovendo um ambiente mais inclusivo e acessível. Nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem contribui significativamente para práticas mais equitativas (CAST, 2018; ZERBATO; MENDES, 2018).

Para além dos recursos e estratégias, a inclusão também envolve uma dimensão atitudinal que não pode ser ignorada. As concepções e expectativas do professor influenciam diretamente o desenvolvimento do estudante. Quando há valorização das potencialidades, cria-se um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem. Em contrapartida, práticas centradas nas limitações podem dificultar o avanço e reforçar processos de exclusão no espaço escolar.

Nessa direção, compreender a educação inclusiva como um direito humano implica reconhecer a importância da convivência com a diversidade. No campo da avaliação, isso significa ir além de instrumentos formais, considerando o processo, as interações e as oportunidades oferecidas ao aluno. Assim, o planejamento aliado a práticas avaliativas inclusivas fortalece uma educação mais justa, significativa e comprometida com o desenvolvimento de todos (AINSCOW, 2020; MITTLER, 2017).

2.2. Avaliação inclusiva na EJA: desafios, possibilidades e o papel do Plano de Ensino Individualizado

Ao se pensar a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é fundamental compreendê-la como um processo contínuo, que se constrói no decorrer das atividades realizadas em sala de aula. Avaliar vai além de atribuir notas, pois envolve observar o percurso do estudante, suas participações, dificuldades e, sobretudo, os avanços que ele apresenta ao longo do tempo. Nessa perspectiva, o aluno deve ser reconhecido como sujeito ativo do processo educativo, tendo sua história, seus saberes prévios e suas experiências valorizadas.

Considerando o perfil dos estudantes da EJA, percebe-se que muitos carregam trajetórias marcadas por exclusão escolar e pela busca de novas oportunidades. Essa realidade demanda um olhar mais sensível do professor, que precisa compreender tanto a urgência desses alunos em aprender quanto a necessidade de respeitar o tempo do processo educativo. Assim, a avaliação diagnóstica torna-se essencial, pois permite identificar os conhecimentos já construídos e as dificuldades existentes, orientando o planejamento pedagógico de forma mais assertiva.

No desenvolvimento do processo educativo, a avaliação formativa assume papel central, pois possibilita acompanhar o progresso do estudante de maneira contínua. Diferentemente de práticas que se concentram apenas nos erros, essa abordagem valoriza os avanços e identifica aspectos que ainda precisam ser desenvolvidos. Nesse sentido, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) configura-se como um importante instrumento, ao orientar tanto as práticas de ensino quanto as estratégias avaliativas, respeitando as necessidades específicas de cada aluno.

Ao refletir sobre as práticas avaliativas, torna-se necessário garantir maior justiça e coerência no processo. Avaliações padronizadas não contemplam as especificidades dos alunos com deficiência, podendo gerar distorções em relação ao seu real desenvolvimento. Dessa forma, é indispensável alinhar a avaliação às adaptações curriculares, considerando o

tempo de aprendizagem, os apoios necessários e as estratégias diferenciadas utilizadas no processo educativo.

Por outro lado, a avaliação inclusiva também envolve um compromisso ético com o desenvolvimento integral do estudante. Muitas vezes, o progresso do aluno está diretamente ligado ao incentivo recebido, ao reconhecimento de suas conquistas e ao fortalecimento de sua autoestima. Quando o professor acredita no potencial do aluno e propõe desafios possíveis, contribui para o avanço não apenas cognitivo, mas também pessoal e social. Assim, a avaliação passa a ser compreendida como uma ferramenta de transformação no processo educativo (FREIRE, 1996; HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2011; PLETSCHE, 2014).

2.3. Entre o planejamento e a prática: caminhos para uma avaliação mais justa na educação inclusiva

Historicamente, a formação de professores foi influenciada por uma concepção de currículo que diferenciava os alunos a partir de padrões considerados “normais” e “fora do padrão”. Essa lógica, ainda presente em muitas práticas escolares, acaba reforçando processos de exclusão, ao propor um ensino homogêneo que posteriormente é ajustado para alguns estudantes. Contudo, estudos na área da educação inclusiva têm problematizado essa visão, defendendo a necessidade de superar tais classificações e construir práticas pedagógicas mais justas e acessíveis a todos (MANTOAN, 2003; BOOTH; AINSCOW, 2011).

Ao aproximar o planejamento da prática pedagógica, torna-se necessário repensar o próprio conceito de currículo. Não se trata mais de adaptar conteúdo para determinados alunos, mas de construir propostas que já nasçam acessíveis a todos. Essa mudança de olhar está alinhada à perspectiva da educação inclusiva como direito humano, que valoriza a diversidade e reconhece que cada estudante aprende de maneira singular, exigindo estratégias diferenciadas desde o início do processo educativo (GLAT; PLETSCHE, 2011).

Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI) surge como uma importante ferramenta para orientar o trabalho pedagógico. Mais do que

um documento, ele representa um caminho possível para articular as necessidades individuais do estudante com os objetivos coletivos da turma. Sua construção deve considerar aspectos como o desenvolvimento conceitual, as habilidades funcionais e as atitudes do aluno, permitindo um acompanhamento mais próximo e coerente com sua realidade (PLETSCH, 2014).

A experiência de implementação do PEI em diferentes contextos educacionais evidência que não há um modelo único a ser seguido. Cada escola, rede ou realidade local precisa adaptar essa proposta às suas especificidades, respeitando as características dos estudantes atendidos. Essa flexibilidade é essencial para que o planejamento não se torne um instrumento engessado, mas sim um recurso dinâmico, capaz de orientar práticas pedagógicas mais efetivas e inclusivas.

Além disso, é fundamental ampliar o olhar para além da escolarização, considerando também aspectos como a inclusão social e a preparação para o mundo do trabalho. No caso de alunos com deficiência intelectual, essa discussão torna-se ainda mais urgente, especialmente diante do aumento significativo de matrículas desse público na educação básica. Pensar em trajetórias educacionais que promovam autonomia e participação social é um compromisso que precisa ser assumido pelas instituições de ensino (BRASIL, 2020; UNESCO, 2019).

Diante desse cenário, compreender a avaliação como parte integrante do processo educativo significa reconhecer que ela precisa estar, de fato, articulada ao planejamento e às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Avaliar de forma justa não é apenas verificar resultados, mas acompanhar o percurso do estudante, considerando suas possibilidades, avanços e modos próprios de aprender, sem recorrer a comparações padronizadas que desconsideram sua singularidade.

Nesse caminho, a própria avaliação antecede e fundamenta a construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI), pois é a partir dela que o professor identifica quais estratégias, recursos e instrumentos são mais adequados para cada aluno. Assim, diferentes propostas avaliativas podem ser utilizadas para compreender as múltiplas dimensões do desenvolvimento

do estudante com deficiência intelectual, incluindo aspectos conceituais, sociais, comunicativos e de participação.

Entre essas possibilidades, destaca-se o uso do portfólio como instrumento avaliativo, por seu caráter processual, flexível e qualitativo. Por meio dele, torna-se possível acompanhar, ao longo do tempo, as produções, reflexões e avanços do aluno, utilizando diferentes linguagens, como registros escritos, imagens, desenhos e outras formas de expressão. Essa abordagem amplia o olhar sobre a aprendizagem e valoriza o percurso vivido pelo estudante.

Dessa forma, entre o planejamento e a prática, constrói-se uma avaliação mais sensível, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento real de cada sujeito, fortalecendo uma educação que respeita as diferenças e promove, de fato, a participação de todos no processo de aprendizagem.

2.4. Avaliar para incluir: reflexões sobre o acompanhamento da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual

Ao final desta discussão, torna-se evidente que avaliar, na perspectiva da inclusão, exige mais do que instrumentos ou registros formais: exige sensibilidade, escuta e compromisso com o percurso de cada estudante. No caso dos alunos com deficiência intelectual, esse acompanhamento precisa considerar diferentes dimensões do desenvolvimento, indo além do desempenho acadêmico e valorizando aspectos como participação, interação social e construção da autonomia.

Nesse sentido, a avaliação assume um papel fundamental como ponto de partida para o planejamento pedagógico, especialmente na elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI). É a partir desse olhar inicial, atento às capacidades, interesses e necessidades do aluno, que se definem objetivos, estratégias e caminhos possíveis para a aprendizagem. Dessa forma, a avaliação deve orientar a prática pedagógica, deixando de ser um instrumento de classificação para se tornar um recurso que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante (PLETSCH, 2014; GLAT; PLETSCH, 2011).

Por isso, diferentes instrumentos podem contribuir para esse processo, desde registros mais sistematizados até estratégias mais qualitativas, como o uso de portfólios, observações e atividades contextualizadas. No entanto, é importante reconhecer que não existe um único modelo a ser seguido. Cada escola, equipe pedagógica e rede de ensino pode — e deve — construir seus próprios caminhos, a partir de parâmetros teóricos, mas também da realidade concreta em que está inserida (AINSCOW, 2020).

Outro aspecto que se destaca é a importância do trabalho colaborativo. A inclusão não se constrói de forma isolada, e o acompanhamento do aluno precisa envolver diferentes sujeitos: professores, equipe pedagógica, família e demais profissionais que participam do seu desenvolvimento. Essa articulação fortalece as práticas educativas e amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo mais significativo e coerente com as necessidades do estudante (MITTLER, 2017).

Avaliar para incluir é, antes de tudo, acreditar no potencial do aluno e reconhecer que a aprendizagem acontece de formas diversas. Isso implica rever práticas, flexibilizar caminhos e compreender que o desenvolvimento não ocorre de maneira linear. Ao adotar uma avaliação contínua, processual e humanizada, a escola contribui para a construção de trajetórias mais justas, nas quais o estudante não é definido por suas limitações, mas pelas possibilidades que pode construir ao longo do seu percurso educativo (FREIRE, 1996; HOFFMANN, 2018).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que avaliar a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos não é uma tarefa simples, nem pode ser reduzida a instrumentos padronizados ou resultados numéricos. Trata-se de um processo que exige sensibilidade, escuta e, principalmente, um olhar atento para a trajetória de vida de cada estudante, marcada por histórias, interrupções e recomeços.

Na EJA, o ato de avaliar ganha um significado ainda mais profundo, pois envolve sujeitos que retornam à escola carregando expectativas, inseguranças e, muitas vezes, o desejo de recuperar oportunidades que lhes foram negadas. Nesse contexto, a avaliação precisa ser acolhedora e significativa, capaz de reconhecer pequenos avanços que, para esses alunos, representam grandes conquistas.

Percebe-se que práticas avaliativas inclusivas só se tornam possíveis quando há um planejamento intencional, flexível e comprometido com as necessidades reais dos estudantes. O Plano de Ensino Individualizado, nesse sentido, se apresenta como um importante aliado, não como um documento burocrático, mas como um caminho que orienta o fazer pedagógico e possibilita acompanhar o desenvolvimento do aluno de forma mais justa.

Outro ponto que merece destaque é a importância do olhar individual. Avaliar na inclusão não é comparar, mas compreender. É perceber o quanto o estudante avançou em relação a si mesmo, respeitando seu tempo, suas possibilidades e suas formas de aprender. Quando esse olhar se faz presente, a avaliação deixa de ser um momento de tensão e passa a ser parte do processo de aprendizagem.

Entretanto, é necessário reconhecer que a construção de uma avaliação mais inclusiva não depende apenas do professor, mas de um trabalho coletivo, que envolve a escola, a família e outros profissionais. É nesse diálogo que surgem caminhos mais sensíveis e coerentes com a realidade dos alunos.

Portanto, mais do que concluir, este trabalho convida à reflexão: avaliar para incluir é, antes de tudo, um compromisso com o outro. É acreditar que todos podem aprender, ainda que por caminhos diferentes. É reconhecer que a educação, quando verdadeiramente inclusiva, transforma não apenas o aluno, mas também quem ensina.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Promovendo a inclusão e a equidade na educação**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2020.

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

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.** Wakefield: CAST, 2018.

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

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2017.

PLETSCHE, Márcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar:** políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

UNESCO. **Inclusão e educação:** todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho Universal para a Aprendizagem:** princípios e práticas na educação inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: Uso de Sequências Didáticas Investigativas como Instrumento de Profissionalização Docente

Alcilene Dias de Souza⁸

Aristeu de Freitas Neves⁹

RESUMO

As discussões sobre o ensino de Química têm evidenciado a necessidade de repensar as práticas formativas voltadas à preparação de futuros professores. Em muitos contextos, o processo de ensino ainda se apoia fortemente na transmissão de conteúdos e na memorização de conceitos, o que limita a compreensão crítica dos fenômenos científicos e reduz as possibilidades de participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Diante desse cenário, torna-se fundamental investir em propostas formativas que aproximem teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de competências pedagógicas mais reflexivas e investigativas. Nesse sentido, as metodologias ativas vêm ganhando destaque na formação inicial de professores, pois estimulam a participação, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Entre essas estratégias, o uso de sequências didáticas investigativas se apresenta como um importante instrumento para a profissionalização docente, ao possibilitar que o futuro professor vivencie situações de ensino que valorizam a problematização, a investigação e a construção coletiva do conhecimento. A proposta de utilizar sequências didáticas investigativas contribui para que os licenciandos compreendam o ensino de Química de forma mais dinâmica e contextualizada, superando práticas tradicionais centradas apenas na exposição de conteúdo. Dessa forma, a formação docente passa a incorporar experiências que estimulam a reflexão sobre a prática pedagógica, fortalecendo o desenvolvimento de uma postura crítica e comprometida com processos de ensino mais significativos e participativos.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Formação Inicial de Professores. Ensino de Química. Sequência Didática Investigativa. Profissionalização Docente.

⁸ **Graduação:** Licenciatura em Química e Biologia, UFAM/Universidade Federal do Amazonas. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Profissional e Tecnológica, IFAM/Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Amazonas. Mestrado em Química, UFAM/Universidade Federal do Amazonas. Doutorado em Educação, UNIDA/Universidad de La Integración de Las Américas. **E-mail:** alcilene.dias@hotmail.com

⁹ **Graduação:** Bacharelado em Química Industrial, UFAM / Universidade Federal do Amazonas. Licenciatura em Química, IFAM/ Instituto Federal do Amazonas. Licenciatura Pedagogia, FATEAMA/ Faculdade de Teologia e Educação da Amazonia. **Pós-graduação:** Especialização em Letramento Digital, UEA/Universidade Estadual do Amazonas. Mestrando em Educação, UNIDA/Universidad de La Integración de Las Américas. **E-mail:** aristeu.neves@hotmail.com

ABSTRACT

Discussions about the teaching of Chemistry have highlighted the need to rethink training practices aimed at preparing future teachers. In many contexts, the teaching process still relies heavily on the transmission of content and the memorization of concepts, which limits the critical understanding of scientific phenomena and reduces opportunities for students' active participation in the learning process. In this scenario, it becomes essential to invest in training proposals that bring theory and practice closer together, fostering the development of more reflective and investigative pedagogical skills. In this sense, active methodologies have gained prominence in initial teacher education, as they encourage participation, intellectual autonomy, and critical thinking. Among these strategies, the use of investigative didactic sequences stands out as an important instrument for teacher professionalization, as it allows future teachers to experience teaching situations that value problematization, investigation, and the collective construction of knowledge. The proposal to use investigative didactic sequences contributes to helping pre-service teachers understand Chemistry teaching in a more dynamic and contextualized way, overcoming traditional practices centered only on content exposition. Thus, teacher education begins to incorporate experiences that stimulate reflection on pedagogical practice, strengthening the development of a critical stance committed to more meaningful and participatory teaching processes.

Keywords: Active methodologies. Initial teacher education. Chemistry teaching. Investigative didactic sequence. Teacher professionalization.

1.INTRODUÇÃO

As discussões sobre o ensino de Química têm apontado para a necessidade de repensar as práticas formativas voltadas à preparação de futuros professores. Em muitos contextos educacionais, o processo de ensino ainda está fortemente associado à transmissão de conteúdos e à memorização de conceitos, o que pode limitar a compreensão mais crítica dos fenômenos científicos e reduzir as possibilidades de participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Diante dessa realidade, diferentes estudos têm destacado a importância de propostas formativas que aproximem teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento de competências pedagógicas mais reflexivas e investigativas.

Nesse contexto, as metodologias ativas vêm sendo amplamente discutidas na literatura educacional como estratégias capazes de favorecer uma formação docente mais participativa e significativa. Essas abordagens buscam superar modelos tradicionais de ensino, estimulando a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a participação dos estudantes na construção do conhecimento. No âmbito da formação inicial de professores de Química, essas metodologias têm sido consideradas relevantes por possibilitarem experiências formativas que incentivam a problematização, a investigação e a reflexão sobre a prática pedagógica.

Entre as estratégias frequentemente abordadas nos estudos da área, destacam-se as sequências didáticas investigativas, compreendidas como instrumentos pedagógicos que organizam o processo de ensino de forma estruturada e investigativa. A literatura aponta que esse tipo de abordagem pode contribuir para que os futuros professores compreendam o ensino de Química de maneira mais dinâmica e contextualizada, superando práticas centradas exclusivamente na exposição de conteúdo.

Portanto, a formação docente passa a valorizar experiências que promovem a reflexão crítica sobre o ensino, fortalecendo o processo de profissionalização docente e incentivando práticas pedagógicas mais significativas e participativas.

2.METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO MAKER NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

As discussões atuais sobre a formação inicial de professores de Química têm enfatizado a importância da utilização de metodologias ativas como forma de tornar o processo de ensino mais significativo e participativo. Essas abordagens buscam romper com o modelo tradicional de ensino, no qual o professor assume a posição central de transmissor do conhecimento, enquanto os estudantes permanecem em uma postura mais passiva.

No contexto das metodologias ativas, o aluno passa a assumir um papel protagonista no processo de aprendizagem, sendo incentivado a investigar,

refletir e construir o conhecimento a partir de situações-problema e experiências práticas (MORAN, 2021; BACICH; MORAN, 2018).

Entre as abordagens que têm ganhado destaque nas discussões educacionais contemporâneas, encontra-se a chamada educação maker, que se baseia na ideia de aprender fazendo. Nesse modelo, os estudantes são estimulados a criar, experimentar e desenvolver soluções a partir da construção de projetos, modelos ou protótipos.

Esse processo contribui para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico, características consideradas fundamentais para a formação docente na área de Ciências e, especialmente, no ensino de Química (VALENTE, 2018; BACICH; HOLANDA, 2020).

Além disso, outras estratégias vinculadas às metodologias ativas também têm sido amplamente discutidas na literatura, como a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem baseada em problemas. Nessas abordagens, os estudantes são convidados a investigar situações reais ou simuladas, buscando soluções por meio da pesquisa, da colaboração e da análise crítica das informações disponíveis. Esse tipo de experiência favorece a construção do conhecimento de forma mais contextualizada e significativa, contribuindo para o desenvolvimento de competências importantes para a prática docente (MORAN, 2021; FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

No âmbito da formação inicial de professores de Química, a incorporação dessas estratégias pedagógicas pode contribuir para ampliar as possibilidades de ensino, incentivando práticas mais investigativas, colaborativas e contextualizadas (BACICH; MORAN, 2018; VALENTE, 2018).

Entretanto, o futuro professor passa a compreender o processo educativo como um espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual a participação ativa dos estudantes se torna elemento fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens mais profundas e significativas.

As mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado novas reflexões sobre o papel da educação e, principalmente, sobre a formação de professores. No ensino de Química, essas transformações mostram que é necessário repensar práticas pedagógicas que, durante muito tempo, foram centradas. Nesse sentido, torna-se

importante promover uma formação docente que incentive a reflexão, a autonomia e o desenvolvimento de estratégias de ensino mais próximas da realidade dos estudantes (LIBÂNEO, 2017; IMBERNÓN, 2016).

Outro aspecto que tem influenciado diretamente a educação é o avanço das tecnologias digitais. Atualmente, o acesso à informação acontece de forma rápida e constante por meio de celulares, computadores e diferentes plataformas digitais. Esse cenário exige que o professor desenvolva novas habilidades para utilizar esses recursos de maneira pedagógica, tornando o processo de ensino mais dinâmico e significativo. Assim, o docente passa a assumir um papel de mediador da aprendizagem, ajudando os estudantes a compreender, analisar e utilizar as informações disponíveis (KENSKI, 2015; VALENTE, 2018).

No ensino de Química, o uso de metodologias que incentivem a investigação, a experimentação e a resolução de problemas pode contribuir para tornar as aulas mais interessantes e próximas da realidade dos alunos. Quando o estudante participa ativamente do processo de aprendizagem, ele desenvolve maior curiosidade, capacidade de análise e interesse pelos fenômenos científicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018).

Dessa forma, discutir a formação inicial de professores de Química significa considerar não apenas o domínio dos conteúdos da área, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam enfrentar os desafios da educação atual. A construção de práticas docentes mais inovadoras e contextualizadas contribui para fortalecer a profissionalização do professor e para promover aprendizagens mais significativas (TARDIF, 2014).

2.1 Sequências Didáticas Investigativas como Estratégia para Inovação Pedagógica

Atualmente, as mudanças tecnológicas e as novas formas de acesso à informação têm provocado reflexões importantes sobre as estratégias utilizadas na formação inicial de professores de Química. A presença constante das tecnologias digitais no cotidiano da sociedade, especialmente

por meio de smartphones e redes sociais, demonstra que grande parte da população já está inserida em ambientes digitais de comunicação e aprendizagem. Nesse cenário, o uso pedagógico dessas ferramentas pode ampliar as possibilidades de ensino, tornando as aulas mais dinâmicas, interativas e próximas da realidade dos estudantes (KENSKI, 2015; MORAN, 2021).

Além disso, a incorporação de recursos digitais, como simuladores, aplicativos educacionais e plataformas virtuais, tem se mostrado uma alternativa relevante para apoiar o ensino de conteúdos químicos. Essa possibilidade torna-se ainda mais importante em contextos nos quais existem limitações estruturais relacionadas a laboratórios ou à disponibilidade de materiais experimentais.

Por meio dessas ferramentas, diferentes fenômenos químicos podem ser visualizados e explorados de maneira interativa, favorecendo a compreensão de conceitos que muitas vezes são considerados abstratos pelos estudantes, eles conseguem relacionar os conteúdos teóricos com representações visuais e simulações que tornam o processo de aprendizagem mais claro e significativo. Além disso, a interação com esses recursos digitais estimula a curiosidade, a participação ativa e o desenvolvimento do pensamento científico durante as atividades em sala de aula. (VALENTE, 2018; BACICH; MORAN, 2018).

Ao mesmo tempo, é importante destacar que o uso dessas tecnologias precisa estar articulado a estratégias pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes. Nessa perspectiva, o ensino por investigação e o uso de sequências didáticas investigativas se apresentam como caminhos importantes para aproximar o ensino escolar das práticas da ciência.

As sequências didáticas investigativas têm se destacado como uma estratégia relevante para promover a inovação pedagógica no ensino, especialmente em disciplinas como a Química, nas quais muitos conceitos são considerados abstratos pelos estudantes. Essa abordagem favorece a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, estimulando a

formulação de hipóteses, a observação de fenômenos e a discussão coletiva como parte do processo de aprendizagem (CARVALHO, 2013).

Nesse contexto, a utilização de recursos digitais, como simuladores, aplicativos educacionais e plataformas virtuais, amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Quando integradas ao planejamento pedagógico, as tecnologias digitais podem favorecer metodologias mais participativas, nas quais o estudante assume um papel mais ativo na construção do conhecimento (MORAN, 2018).

Em muitas escolas, a ausência de laboratórios ou a limitação de materiais experimentais ainda representa um desafio para a realização de atividades práticas. Diante dessa realidade, o uso de aplicativos e ambientes digitais pode funcionar como uma alternativa pedagógica significativa, pois permite que os estudantes visualizem fenômenos químicos e compreendam conceitos que, quando apresentados apenas de forma teórica, podem parecer distantes ou complexos. A utilização de diferentes instrumentos de mediação contribui para o desenvolvimento cognitivo e para a construção do conhecimento de maneira mais significativa (VYGOTSKY, 1998).

Uma situação que ilustra essa estratégia ocorre durante a abordagem de conteúdos relacionados à ionização de ácidos e à classificação quanto à força ácida. Quando o conteúdo é apresentado somente de forma expositiva, com fórmulas e exemplos escritos no quadro, é comum que alguns estudantes apresentem dificuldades de compreensão. No entanto, ao utilizar simuladores ou aplicativos que permitem visualizar o comportamento das substâncias em solução aquosa, o processo de aprendizagem tende a se tornar mais claro e envolvente.

A partir dessas ferramentas, os estudantes passam a participar de forma mais ativa da aula, respondendo às questões propostas e interagindo com o conteúdo apresentado. Por meio das simulações, conseguem observar o processo de ionização dos ácidos na água e, conseqüentemente, compreender melhor a classificação dessas substâncias quanto à sua força, identificando ácidos fortes, moderados ou fracos. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando novos conhecimentos

são relacionados aos conhecimentos prévios dos estudantes (AUSUBEL, 2003).

Essa experiência também evidencia que os alunos apresentam diferentes formas de aprender. Alguns compreendem melhor por meio da escuta, outros pela visualização ou pela realização de registros escritos. Por essa razão, torna-se fundamental que o professor utilize estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de contemplar diferentes estilos de aprendizagem.

Nesse sentido, o uso de vídeos, animações, aplicativos e plataformas digitais pode contribuir significativamente para tornar o processo de ensino mais atrativo e significativo. As metodologias ativas associadas às tecnologias digitais ampliam as possibilidades de participação dos estudantes e favorecem o desenvolvimento de competências como autonomia, colaboração e pensamento crítico (BACICH; MORAN, 2018).

Outra possibilidade pedagógica consiste na utilização de gravação de aulas e demonstrações digitais. O professor pode, por exemplo, gravar explicações utilizando recursos de gravação de tela ou ferramentas digitais, demonstrando passo a passo determinados conceitos, como a geometria molecular ou a polaridade das moléculas. Esses materiais podem ser apresentados em sala de aula ou disponibilizados previamente aos estudantes para estudo.

Essa proposta aproxima-se da metodologia conhecida como sala de aula invertida, na qual os alunos têm contato inicial com o conteúdo por meio de vídeos ou materiais digitais antes do momento presencial. Dessa forma, o tempo da aula pode ser utilizado para discussões, resolução de dúvidas e aprofundamento dos conteúdos, favorecendo uma participação mais ativa dos estudantes no processo de aprendizagem (BERGMANN; SAMS, 2016).

As sequências didáticas investigativas associadas ao uso de tecnologias digitais representam uma possibilidade significativa de transformação da prática pedagógica. Ao integrar teoria, recursos demonstrativos e participação dos estudantes, o professor contribui para a construção de uma aprendizagem mais ativa, participativa e significativa. Essa abordagem propõe que as aulas sejam organizadas a partir de

problemas, perguntas e situações que incentivem os estudantes a levantar hipóteses, analisar informações e construir explicações para os fenômenos estudados (CARVALHO, 2013; DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018).

Por fim, as sequências didáticas investigativas podem contribuir significativamente para a formação inicial de professores de Química, pois estimulam a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas e contextualizadas. Ao vivenciar esse tipo de abordagem durante sua formação, o futuro docente amplia sua compreensão sobre diferentes possibilidades de ensino, fortalecendo sua identidade profissional e desenvolvendo competências essenciais para atuar de forma inovadora no contexto educacional contemporâneo.

2.2 Autonomia e Protagonismo Discente no Ensino Investigativo

No contexto das metodologias ativas, um dos objetivos centrais do ensino por investigação é promover a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem. Isso significa criar condições para que o aluno participe de forma ativa na construção do conhecimento, formulando perguntas, levantando hipóteses, escolhendo caminhos de investigação e elaborando explicações para os fenômenos observados.

Dessa maneira, o estudante deixa de ser apenas receptor de informações e passa a assumir um papel protagonista na produção do conhecimento científico, participando de maneira mais crítica e reflexiva das atividades propostas em sala de aula.

Nesse processo, o professor assume uma função diferente daquela tradicionalmente associada ao ensino expositivo. Em vez de apenas transmitir conteúdos prontos, o docente passa a atuar como mediador da aprendizagem, incentivando o diálogo, orientando o processo investigativo e auxiliando os estudantes na organização de ideias e na análise dos dados obtidos.

Essa mudança de postura representa um desafio importante para a prática docente, pois exige que o professor amplie suas estratégias

pedagógicas e valorize metodologias que promovam maior participação dos alunos no processo educativo (BACICH; MORAN, 2018).

Uma estratégia importante para iniciar esse tipo de abordagem é a apresentação de situações-problema relacionadas ao cotidiano dos estudantes. Essas situações podem despertar a curiosidade e estimular o pensamento investigativo, permitindo que os alunos busquem explicações para fenômenos presentes em sua realidade. Nesse sentido, a contextualização do conhecimento científico contribui para tornar o aprendizado mais significativo, aproximando os conteúdos escolares das experiências vividas pelos estudantes (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018).

Um exemplo simples dessa abordagem pode ser observado em atividades realizadas no ambiente escolar, como a análise de uma horta pedagógica. Caso determinadas plantas apresentem crescimento diferente em alguns canteiros, os estudantes podem ser incentivados a levantar hipóteses sobre as possíveis causas desse fenômeno, discutir ideias em grupo, registrar observações e buscar explicações com base em conceitos científicos. Situações como essa favorecem o desenvolvimento da curiosidade científica e estimulam os estudantes a investigarem problemas de maneira sistemática (CARVALHO, 2013).

O registro das ideias e hipóteses também constitui um aspecto fundamental no processo investigativo. Ao escrever suas observações, organizar dados e relatar conclusões, os estudantes desenvolvem habilidades relacionadas à argumentação científica e à comunicação do conhecimento. Esse processo pode ocorrer por meio de diferentes estratégias, como cadernos de investigação, relatórios, produções textuais ou mesmo registros digitais que permitam acompanhar o desenvolvimento das atividades realizadas (CARVALHO, 2013).

Outro elemento relevante é o trabalho em grupo, que favorece o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Durante as atividades investigativas, os estudantes podem discutir suas hipóteses, comparar resultados e reformular explicações a partir das contribuições dos colegas. Esse processo colaborativo fortalece o

pensamento crítico e amplia as possibilidades de compreensão dos fenômenos estudados, promovendo uma aprendizagem mais participativa e significativa (MORAN, 2021).

Além disso, o uso de recursos digitais pode ampliar as formas de interação e registro das investigações realizadas em sala de aula. Plataformas colaborativas, murais digitais e ferramentas de compartilhamento de ideias permitem que os estudantes registrem hipóteses, apresentem resultados e debatam suas conclusões de maneira dinâmica e participativa. Nesse sentido, as tecnologias digitais passam a atuar como importantes aliadas no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (VALENTE, 2018).

Assim, ao integrar situações-problema, investigação científica, registro das ideias e colaboração entre os estudantes, as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento de uma formação docente mais reflexiva e inovadora. Na formação inicial de professores de Química, vivenciar essas experiências torna-se fundamental para que os futuros docentes compreendam novas possibilidades de ensino e estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

2.3 Métodos de Ensino e Desafios da Educação na Sociedade Contemporânea

Atualmente, refletir sobre a educação significa também pensar nos desafios que surgem em uma sociedade marcada por rápidas transformações sociais, científicas e tecnológicas. Os estudantes que hoje estão nas salas de aula irão viver, em poucos anos, uma realidade bastante diferente da atual, com novas formas de trabalho, novas tecnologias e diferentes maneiras de produzir conhecimento. Por isso, a escola precisa ir além da simples transmissão de conteúdos, buscando formar sujeitos capazes de pensar criticamente, resolver problemas e adaptar-se às mudanças que caracterizam o mundo contemporâneo (MORAN, 2021).

Nesse contexto, torna-se necessário discutir os métodos de ensino utilizados no processo educativo. O método pode ser compreendido como o conjunto de ações, estratégias e procedimentos adotados pelo professor com

a finalidade de alcançar determinados objetivos de aprendizagem. No entanto, o método de ensino não se resume apenas a técnicas ou atividades isoladas, pois envolve uma organização mais ampla do processo pedagógico, considerando os objetivos, os conteúdos trabalhados e as características dos estudantes que participam desse processo formativo (LIBÂNEO, 2013).

O processo de ensino se organiza a partir da articulação entre três elementos fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos. Isso significa que o professor precisa ter clareza sobre aquilo que deseja que o estudante aprenda, quais conhecimentos serão abordados e quais estratégias podem favorecer uma aprendizagem mais significativa. Com isso, a escolha do método de ensino deve considerar não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também o contexto educacional e as características dos estudantes envolvidos.

Entre os métodos mais presentes na prática pedagógica, destaca-se a exposição pelo professor, caracterizada pela apresentação organizada de determinado conteúdo. Nesse tipo de abordagem, o docente explica conceitos, apresenta informações e utiliza diferentes recursos didáticos para favorecer a compreensão dos estudantes. Contudo, a aula expositiva não deve ser entendida apenas como transmissão de informações, pois também pode despertar o interesse dos alunos, favorecer a compreensão dos conteúdos e abrir espaço para questionamentos e diálogos durante o processo de ensino (VASCONCELLOS, 2010).

Outro aspecto importante a ser considerado é que, mesmo em uma aula expositiva, o estudante não precisa assumir necessariamente uma postura passiva. Ainda que esteja ouvindo e recebendo informações, o aluno pode desenvolver uma atitude mental ativa, refletindo sobre aquilo que o professor apresenta, relacionando novos conhecimentos com experiências anteriores e formulando questionamentos a partir do que está sendo explicado. Dessa maneira, ouvir com atenção, pensar sobre o conteúdo e estabelecer relações entre ideias também representa uma forma importante de participação no processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

Para que a aula expositiva seja realmente significativa, o professor também precisa cuidar da forma como se comunica com os estudantes.

Utilizar uma linguagem adequada ao nível da turma é fundamental para garantir que o conteúdo seja compreendido, ao mesmo tempo em que se introduz gradualmente o vocabulário científico próprio da área de conhecimento. Além disso, é importante que o docente busque estratégias para despertar a atenção da turma antes de iniciar a explicação, criando um ambiente favorável à concentração e ao envolvimento com o tema estudado (VASCONCELLOS, 2010).

Entre as vantagens desse método, destaca-se a possibilidade de apresentar uma grande quantidade de informações em um período relativamente curto de tempo, o que explica sua permanência na prática pedagógica. Em contextos educacionais nos quais há uma extensa quantidade de conteúdos a serem trabalhados, a exposição oral pode contribuir para organizar as ideias iniciais, facilitando a compreensão de conceitos mais complexos e servindo como ponto de partida para outras atividades de aprofundamento (LIBÂNEO, 2013).

Entretanto, apesar de suas contribuições, a aula expositiva também apresenta limitações quando utilizada de forma isolada. Uma das principais refere-se à menor participação direta dos estudantes, o que pode reduzir as oportunidades de interação e construção coletiva do conhecimento. Por esse motivo, muitos pesquisadores defendem a articulação da exposição com outras estratégias pedagógicas, como discussões em grupo, atividades investigativas e resolução de problemas, favorecendo uma aprendizagem mais ativa e significativa (BACICH; MORAN, 2018).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a formação inicial de professores de Química, percebe-se que ensinar vai muito além do domínio dos conteúdos científicos. A docência envolve compreender como os estudantes aprendem, quais estratégias podem tornar o ensino mais significativo e de que forma o conhecimento pode ser construído de maneira participativa e contextualizada. Nesse sentido, as metodologias ativas, associadas ao uso de sequências didáticas investigativas e às propostas da educação maker,

apresentam-se como importantes possibilidades para fortalecer a profissionalização docente e promover práticas pedagógicas mais dinâmicas e inovadoras.

Durante o processo de formação inicial, é fundamental que os futuros professores tenham a oportunidade de vivenciar experiências que articulem teoria e prática, permitindo compreender o ensino como um processo reflexivo e em constante construção. Quando o licenciando participa da elaboração e aplicação de sequências didáticas investigativas, ele passa a perceber que o ensino não se limita à transmissão de conceitos, mas envolve a criação de situações que estimulem a curiosidade, o questionamento e a busca por explicações para os fenômenos estudados.

Além disso, propostas pedagógicas que valorizam a autonomia e o protagonismo discente contribuem para transformar a dinâmica da sala de aula. No ensino investigativo, os estudantes são incentivados a levantar hipóteses, observar fenômenos, discutir ideias e construir explicações a partir de suas próprias investigações. Esse processo fortalece o pensamento científico e favorece uma aprendizagem mais significativa, aproximando os conteúdos da Química das experiências e da realidade dos alunos.

Nesse contexto, as sequências didáticas investigativas tornam-se uma estratégia relevante para promover a inovação pedagógica. Ao organizar o processo de ensino de forma planejada e articulada, essas sequências possibilitam integrar diferentes atividades, recursos e metodologias, criando oportunidades para que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento. Dessa forma, o ensino deixa de ser centrado apenas na explicação do professor e passa a envolver práticas que estimulam a investigação, a reflexão e a colaboração.

Assim, pensar em metodologias ativas na formação inicial de professores de Química significa também repensar o próprio sentido da prática docente. Mais do que transmitir conteúdos, o professor assume o papel de mediador do processo de aprendizagem, criando condições para que os estudantes investiguem, questionem e construam conhecimentos de forma crítica e participativa. Investir em propostas formativas que integrem ensino investigativo, autonomia discente e inovação pedagógica contribui,

portanto, para a construção de uma educação mais significativa e alinhada aos desafios da sociedade.

4. Referências

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.
- BACICH, Lilian. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro. **Educação maker na escola: mão na massa para aprender.** Porto Alegre: Penso, 2020.
- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2018.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa.** São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2016.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papyrus, 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2017.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Porto Alegre: Penso, 2021.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais, ensino híbrido e metodologias ativas.** Campinas: Unicamp, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PROPOSTAS PELOS PROFESSORES PARA PROMOVER HÁBITOS DE LEITURA JUNTO AOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rizzia de Castro Silva ¹⁰

Ruth Belen Gamarra Lezcano¹¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as estratégias de ensino inovadoras para fomentar o hábito da leitura em alunos do ensino fundamental, utilizando uma abordagem qualitativa, descritiva e uma revisão bibliográfica abrangente. Foram selecionados estudos recentes que apresentam metodologias e abordagens inovadoras, incluindo atividades lúdicas, gamificação, clubes de leitura e teatro de leitura. Os resultados indicam que estratégias como a gamificação e o uso de atividades lúdicas são altamente eficazes no desenvolvimento do hábito da leitura. As estratégias de clubes de leitura e teatro de leitura também são destacadas. A importância da intervenção precoce e da participação ativa de atividades diferentes, deve ser enfatizada. A implementação dessas estratégias pode transformar o ensino da leitura, promovendo uma aprendizagem mais ativa e engajada. Conclui-se que a implementação de atividades dinâmicas, a exploração de diferentes estratégias, a promoção da leitura por diversos meios e a criação de ambientes de leitura em sala de aula são práticas eficazes para aprimorar os hábitos de leitura. Este estudo fornece ferramentas práticas para professores e destaca a importância de elaborar estratégias personalizadas que promovam a leitura como uma atividade prazerosa e significativa.

Palavras-chave: Estratégias de Ensino. Hábitos de Leitura. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article aims to analyze innovative teaching strategies to foster the habit of reading in elementary school students, using a qualitative, descriptive approach and a comprehensive literature review. Recent studies that present innovative methodologies and approaches were selected, including playful activities, gamification, reading clubs, and reading theater. The results indicate that strategies such as gamification and the use of playful activities are highly effective in developing the habit of reading. The strategies of reading clubs and reading theater are also highlighted. The importance of

¹⁰ **Graduação:** Letras Modernas -Habilitação :Português /Inglês - Licenciatura Plena - FESURV - Fundação Superior de Rio Verde - Goiás. **Pós-graduação:** Especialização em Língua Portuguesa - Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO - Brasil.

¹¹ **Graduação:** Química y Farmacia pela Universidad La Paz, Paraguai. Título: Bioseguridad en el laboratorio de Química y Farmacia de la Universidad La Paz. **Pós-graduação:** Especialización/Perfeccionamiento – Especialista en Didáctica Universitaria, Universidad La Paz, Paraguai. **Mestrado:** Metodología de la Investigación, Universidad del Sol, Paraguai. **Mestrado** em Educación Superior, Universidad del Sol, Paraguai. **Doutorado** em Ciências de la Educación, Universidad del Sol, Paraguai. **E-mail:** ruthbelengamarralezcano@gmail.com.

early intervention and active participation in different activities should be emphasized. The implementation of these strategies can transform reading instruction, promoting more active and engaged learning. It is concluded that the implementation of dynamic activities, the exploration of different strategies, the promotion of reading through various means, and the creation of reading environments in the classroom are effective practices to improve reading habits. This study provides practical tools for teachers and highlights the importance of developing personalized strategies that promote reading as a pleasurable and meaningful activity.

Keywords: Teaching Strategies. Reading Habits. Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

A leitura é um dos processos intelectuais que mais influenciam o desenvolvimento da personalidade dos estudantes. A importância desse processo é tamanha que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e o Centro Regional para a Promoção do Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC) propuseram a "Lei de Promoção da Leitura, dos Livros e das Bibliotecas" como instrumento normativo obrigatório para todos os países latino-americanos e como meio de alcançar o programa internacional "Objetivos de Educação 2021". Essa lei preconiza a inclusão da promoção da leitura como um dos objetivos essenciais nos diversos currículos e programas de estudo, da educação básica ao ensino superior, enfatizando a necessidade de sua incorporação ao conteúdo de todas as disciplinas.

A leitura é fundamental para o desenvolvimento da personalidade e facilita a aquisição de conhecimento, segundo alude Oliveira (2010), pois pode gerar um sistema de influências educativas que interage vertical e horizontalmente com o conteúdo de todas as disciplinas no método de ensino-aprendizagem, em qualquer fase de ensino.

Contudo, como aponta Ferreira (2005), do ponto de vista prático, é sabido que a simples leitura de um texto não garante a compreensão imediata. Daí a necessidade de implementar diversas estratégias de ensino que gerem motivação, interesse e conhecimento nos alunos, introduzindo-os ao fascinante mundo da literatura. Em relação ao conceito de estratégia, é

importante notar que não existe uma definição universalmente aceita, pois o termo é utilizado com diversos significados. Esse conceito originou-se no campo militar e está intimamente ligado ao termo, tática. As estratégias são classificadas de diferentes maneiras de acordo com os vários ramos da ciência. Assim, atualmente existem estratégias para desenvolvimento, motivação, operações militares, pesquisa, liderança, gestão, comunicação, marketing, educação e ensino, entre outras.

No caso, Carrasco (2004, p. 83) propõe uma estratégia de ensino, adotando a definição que afirma: “Estratégias são todas as abordagens e modos de agir que permitem ao professor guiar habilmente a aprendizagem do aluno. A estratégia de ensino, portanto, refere-se a todas as ações que promovem a aprendizagem”. Entre as estratégias de ensino, incluem-se gamificação, mapas conceituais, organizadores prévios, compreensão de texto, perguntas intercaladas, ilustrações e resumos. As ações para introduzir os alunos à leitura baseiam-se no desenvolvimento de materiais de leitura recreativos, sociais ou publicitários (revistas, livros de histórias, jornais, informações em mídias sociais e na internet, cartazes, poemas, romances), levando em consideração seus interesses e características. Essas ações requerem o apoio de professores, colegas, famílias e diversos membros da comunidade.

Assim, segundo Solé (2006), torna-se fundamental facilitar a leitura de livros que interessem aos alunos. Ou seja, sugerir leituras, evitando tratá-las como uma imposição. Criar fichas de leitura ou de textos, que podem ser de bibliografias impressas ou digitais. Utilizar o método de troca de livros em sala de aula, a prática de colocar livros em locais diferentes para que os alunos possam lê-los e discuti-los. Uma biblioteca de sala de aula pode ser criada. Desenvolver atividades como contação de histórias. Isso envolve a leitura de contos, romances, artigos de revistas, informações de mídias sociais e da internet, ou histórias engraçadas, e depois recontá-las para outros alunos ou mudar o final.

A dramatização e a encenação podem ser usadas como métodos e premissas para motivar os alunos a ler, com os alunos representando personagens de obras literárias. Jogos de palavras, caça-palavras e palavras

cruzadas podem ser incorporados às aulas. Filmes baseados em obras literárias podem ser assistidos e discutidos para incentivar a leitura de livros impressos.

Conforme discorre Nunes (2019), os alunos devem praticar a leitura dos textos que lerão para os colegas durante a aula. Um grupo de familiares pode formar um clube de leitura na escola, em conjunto de estudantes e docentes. Autores locais podem ser convidados para discutir suas obras literárias como parte da aula. Isso ajuda a abrir a sala de aula para a realidade literária da comunidade local. Uma celebração do Dia do Livro e da Leitura pode ser realizada com familiares e outros membros da comunidade. Coordene com as administrações escolares e organizações comunitárias para fornecer aos alunos livros para ler e discutir em sala de aula; isso os ajudará a começar a construir suas próprias bibliotecas domésticas. Dessa forma, o objetivo do estudo procura analisar as estratégias de ensino inovadoras para fomentar o hábito da leitura em alunos do ensino fundamental.

2. A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA AUMENTAR A MOTIVAÇÃO DA LEITURA E O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Diversos estudos têm demonstrado o impacto positivo da gamificação no desenvolvimento das habilidades de leitura. Por exemplo, Chiquito (2023) desenvolveu um aplicativo gamificado que apresentou melhorias significativas na compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental. De forma semelhante, Pin (2022) destaca que, apesar dos benefícios dessa estratégia, sua implementação ainda é limitada, o que pode ser atribuído à falta de capacitação de professores no uso de tecnologias e metodologias de aprendizagem ativa. A gamificação contribui técnica e analiticamente para atividades dinâmicas e mecânicas, melhorando a interpretação de textos escritos pelos alunos e seu uso de inferências.

A relação entre gamificação e compreensão de leitura despertou o interesse da pesquisa educacional nos últimos anos. Estudos em diversos países confirmam que, quando os alunos têm acesso a processos de leitura gamificados, há uma motivação significativa e um maior envolvimento

(Caponetto *et al.*, 2019). A leitura se torna uma aventura e cada livro, uma oportunidade para superar um desafio ou desbloquear uma nova conquista.

Em diferentes países da América Latina, García e Cantillo (2023) observaram que a atitude dos alunos em relação aos livros aumentou significativamente quando foram utilizados distintivos digitais e jogos em grupo. As crianças não apenas leem mais, como também o fazem com entusiasmo: discutem o que leem, compartilham suas experiências e constroem ideias em conjunto.

Segundo Lee e Hammer (2021), gamificar a leitura não significa abandonar as práticas tradicionais, mas sim dar-lhes um toque que as complemente. O valor dessa abordagem reside na sua combinação de aspectos cognitivos, motivacionais e sociais. Assim, os alunos não apenas compreendem o que leem, mas também vivenciam a leitura como parte de uma experiência compartilhada, na qual cada indivíduo contribui para a aprendizagem do grupo. Essa combinação de entusiasmo, interação e desafio pode ser básica para encarar um dos grandes obstáculos do Ensino Fundamental: desenvolver leitores críticos e independentes.

Embora a literatura recente tenha destacado os benefícios da gamificação em sala de aula, de acordo a Kohn (2018), também existem vozes críticas que alertam para certos riscos quando essa estratégia é aplicada superficialmente ou fora de contexto. Um dos principais desafios é evitar que o jogo ofusque a aprendizagem. Se o projeto se concentrar apenas em recompensas externas, como pontos ou medalhas, os alunos podem se sentir motivados pelo acúmulo de prêmios, mas não necessariamente pela aprendizagem principalmente para a compreensão dos textos. Nesse tipo de abordagem, é preciso cautela: quando as recompensas externas, como pontos ou prêmios, são enfatizadas em excesso, a motivação intrínseca pode enfraquecer. Isso contradiz um dos principais objetivos: formar leitores independentes que leiam por vontade própria e não simplesmente esperando algo em troca.

Outra questão relevante é o desequilíbrio no acesso à tecnologia. Muitas propostas de gamificação se baseiam em plataformas ou aplicativos que exigem dispositivos e acesso à internet, algo que, obviamente, nem

sempre é possível, principalmente em áreas rurais ou escolas com orçamentos limitados. Por esse motivo, diversos especialistas propõem a adaptação das estratégias ao ambiente, utilizando ferramentas mais acessíveis, como quadros presenciais, cartões de desafio ou histórias compartilhadas, como aludem Werbach e Hunter, (2020).

2.1. O uso de atividades lúdicas para melhorar a compreensão leitora em alunos do ensino fundamental

A preocupação com a compreensão leitora na infância é um tema recorrente nas agendas educacionais (OCDE, 2021; Silva Trujillo, 2014). Segundo um relatório da UNESCO, no final de 2020, apenas 42% das crianças na América Latina conseguiam ler sem dificuldade, enquanto em 2019 esse número chegava a 55%. Essa tendência não é excepcional, pois coincide com a média global: uma queda de 41% para 34% no mesmo período (Gustafsson, 2021).

Concebe-se a leitura como uma atividade que mobiliza não apenas recursos cognitivos, mas também recursos afetivos, de acordo com Petit (2006). Como parte do processo biográfico, ela acompanha suas inflexões e, embora seja frequentemente apresentada como sobre determinada pelo condicionamento social e cultural, pode ter a capacidade de transcendê-los (Lahire, 2004, Zilberman, 1985).

Existem avaliações dos resultados da leitura contínua ao longo do tempo: de acordo com Støle (2020) na Noruega, atividades de leitura sistemática levam a melhorias na compreensão leitora. Nesse país, devido ao seu fraco desempenho no PIRLS (Estudo Internacional de Progresso em Leitura) de 2001, diversos programas de leitura foram implementados para fortalecer a conexão das crianças com os livros. Na Noruega, as avaliações do PIRLS de 2011 e 2016 mostraram um desempenho melhorado, provavelmente devido à incorporação sistemática de programas de leitura. Outras pesquisas também demonstram que o planejamento sistemático e contínuo leva a melhorias nos processos de alfabetização (Cain *et al.*, 2004).

O efeito positivo da leitura de livros no desempenho em leitura, compreensão e vocabulário está bem documentado em pesquisas sobre

leitura em papel (Guthrie *et al.*, 1999). Há consenso de que a leitura pode “otimizar o desenvolvimento cognitivo e emocional na primeira infância e que novas linhas de pesquisa devem ser abertas para continuar explorando as mudanças comportamentais que podem ocorrer com esse tipo de intervenção” (Vargas-García *et al.*, 2020, p. 19).

Outras pesquisas de acordo com Silva e Jeldrez (2021), mostram que o hábito de ler ficção melhora ou fortalece as habilidades sociais, dessa maneira, ler ficção não é uma fuga da realidade, mas uma maneira poderosa de compreendê-la. Da mesma forma, a escolha de livros infantis pelas crianças muitas vezes se concentra na conexão com sua própria experiência ou no propósito da leitura.

Segundo Correa (2017), o brincar deve ser considerado da seguinte forma uma ferramenta essencial de ensino por meio da qual buscamos não apenas transmitir valores, conhecimentos e conceitos de uma forma mais prazerosa, mas também incentivar em nossos alunos o amor pelo conhecimento e a capacidade de criar. Dessas circunstâncias surge a consideração do brincar como um auxílio no processo de ensino, onde suas atividades proporcionam momentos de alegria e diversão, mas com o objetivo de contribuir para a aprendizagem do aluno. Com base no exposto, o autor sugere que as pessoas precisam de um incentivo para motivar suas ações, de modo que seus comportamentos não sejam impostos, mas ocorram dentro de um ambiente harmonioso que esteja alinhado com as expectativas de cada indivíduo.

De acordo com isso, Piaget (2001, p. 57) afirma que “a aprendizagem é um processo pelo qual o sujeito, por meio da experiência, da manipulação de objetos e da interação com pessoas, gera ou constrói conhecimento, modificando ativamente seus esquemas cognitivos do mundo que o cerca por meio dos processos de assimilação e acomodação.”

Assim, fica claro que a aquisição de conhecimento é diretamente proporcional à forma como as pessoas são motivadas. Portanto, a aprendizagem depende de como os alunos se desenvolvem dentro do ambiente educacional. Por sua vez, Vygotsky (1997) expressa o que, para ele, é como a aprendizagem ocorre. Assim, a aprendizagem ocorre em um

contexto de interação com adultos, colegas, cultura e instituições. Esses são agentes de desenvolvimento que impulsionam e regulam o comportamento do indivíduo, que desenvolve suas habilidades mentais (pensamento, atenção, memória, vontade) por meio da descoberta e do processo de internalização, o que lhe permite apropriar-se dos signos e instrumentos da cultura, reconstruindo seus significados.

Baseado nas ideias de Vygotsky (1997), a aprendizagem do aluno produz bons resultados quando são utilizados fatores motivacionais dentro do grupo de aprendizagem que despertam o interesse pela aquisição de conhecimento, considerando-o, portanto, importante. É vista como um sistema de partes que funcionam harmoniosamente para atingir o objetivo, que se baseia na aprendizagem.

A compreensão da leitura permite o aumento do conhecimento com base na interpretação e apropriação das ideias em um texto; desta forma, o vocabulário e a base de conhecimento são ampliados em relação às informações adquiridas por meio da leitura e sua exegese. Assim, compreensão de leitura e educação podem ser considerados dois termos que caminham juntos, como Cervantes *et al.* (2017, p. 63) demonstram acertadamente. “Quando se fala de compreensão de leitura, falamos de educação, pois formam uma unidade dialética; ou seja, um não pode existir sem o outro”. A compreensão de texto faz parte do desenvolvimento e estudo da linguagem e está presente em todas as áreas do conhecimento. Os alunos que não entendem o que leem terão inúmeras dificuldades com sua aprendizagem independente.

Em suma, é essencial enfatizar o fortalecimento da compreensão leitora, pois sem ela, o ensino carece de fundamento. Esse processo proporciona aos seres humanos a capacidade de compreender e discernir, de concordar ou discordar dos tópicos abordados. Isso leva à consideração feita por Marina e Pellicer (2015, p. 144) a respeito de:

[...] A importância da flexibilidade cognitiva para a compreensão leitora tem sido estudada, o que requer acesso ágil ao conteúdo relevante na memória para reconhecer o propósito da leitura” (Marina e Pellicer, 2014, p. 144).

Conforme descrito acima pelos autores, isso significa que adquirir conhecimento sem conhecimento prévio é complexo, portanto, é importante ter conhecimento prévio para entender os contextos literários dos livros.

A compreensão leitora representa um processo para os alunos que lhes permite adquirir uma grande quantidade de conhecimento contido em um texto. Para realizar essa atividade, é necessário um plano voltado para a aquisição desse conhecimento, e é assim que se desenvolvem as estratégias didáticas. Aprofundando um pouco mais essa seção, revisamos as ideias de Mosquera e Velazco (2013, p. 17), que afirmam o seguinte:

[...] o conceito de estratégias de ensino envolve a seleção de atividades e práticas pedagógicas em diferentes momentos formativos, métodos e recursos nos processos de ensino-aprendizagem Mosquera e Velazco (2013, p. 17).

Em outras palavras, o que foi expresso nas linhas anteriores refere-se à maneira como determinadas situações relativas aos alunos e seus processos são abordadas, com um objetivo claro: alcançar o mais alto nível de aquisição de conhecimento para os alunos.

Além disso, segundo Díaz e Hernández (2002, 146):

[...] Estratégias de ensino são os recursos que o professor ou designer utiliza para guiar, orientar e ajudar a manter a atenção dos alunos durante uma sessão, aula ou texto. Guiar e orientar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento de qualquer processo de aprendizagem Díaz e Hernández (2002, p. 146).

Segundo descrito pelos autores acima, ademais, a ideia de considerar as estratégias de ensino como o plano a ser seguido, de acordo com os objetivos a serem alcançados, também é relevante. Essas estratégias são focadas nas necessidades específicas de um grupo em geral, ou de um aluno em particular, tudo com a meta de aperfeiçoar a maneira como as ferramentas são utilizadas para incentivar o processo de ensino.

Segundo Beltrán, Gamboa e García (2013), essas estratégias:

[...] oferecem alternativas de formação inestimáveis que são desperdiçadas devido à falta de conhecimento e planejamento pedagógico, o que gera monotonia que impacta negativamente a aprendizagem (Beltrán, Gamboa e García 2013, p. 17).

Isso significa conforme apontam os autores acima, que a expertise do professor é necessária para implementar adequadamente as ferramentas

necessárias para executar as estratégias de acordo com as necessidades dos alunos.

Por outro lado, Cepeda e Belalcázar (2019) enfatizam que o jogo, como método pedagógico, deve envolver a organização adequada do ambiente, criando as melhores oportunidades de aprendizagem, adaptando-se ao contexto da sala de aula e fomentando valores éticos por meio da participação ativa dos alunos. Isso ressalta que a relevância dessas estratégias reside em sua capacidade de desenvolver e promover valores que tornam o processo de aprendizagem efetivo. Um aspecto crucial a ser considerado é que o uso de estratégias lúdicas contribui para um ambiente de sala de aula harmonioso, fortalecendo, assim, o ambiente de aprendizagem, uma vez que é nesse momento que se desenvolvem e aprimoram as habilidades afetivas, essenciais para a identificação e compreensão das próprias emoções e das emoções dos outros. É imprescindível fomentar relações positivas e convivência na sala de aula e, portanto, o apoio dessas estratégias auxiliará o professor a trabalhar as emoções de seus alunos, de modo que sejam reforçadas e projetadas adequadamente.

2.2. Clubes de leitura são estratégias pedagógicas que se mostram eficazes na promoção do hábito de leitura e no desenvolvimento das habilidades leitoras

Nesse sentido, conforme discorrem Casas Valer *et al.* (2025), a literatura educacional contemporânea tem se concentrado em estratégias de ensino que transcendem o ensino tradicional do texto curricular, destacando o uso de clubes de leitura escolares como um espaço de encontro e diálogo que pode revitalizar o interesse pela leitura entre adolescentes e fomentar hábitos de leitura sustentáveis.

Os clubes de leitura escolares são concebidos como espaços colaborativos nos quais os alunos não apenas leem, mas também compartilham interpretações, debatem significados e constroem uma comunidade leitora que enfatiza tanto a compreensão quanto o prazer da leitura. Estudos em contextos de Ensino Fundamental e médio relataram que a implementação de clubes de leitura tem um impacto positivo na frequência

de leitura, nas atitudes em relação aos livros e na motivação intrínseca dos alunos, além de promover a interação social e uma cultura escolar centrada na leitura (Casas Valer *et al.*, 2025). Assim, os clubes de leitura podem se tornar uma estratégia educacional abrangente para combater a tendência de queda nos hábitos de leitura observada entre os adolescentes.

Existem várias teorias de ensino da leitura, em que o professor tem uma ideia clara, embora possa não ter certeza absoluta da abordagem específica, mas pode selecionar recursos e estratégias que facilitem a aprendizagem (Rubio *et al.*, 2013). Assim, a leitura é desenvolvida como uma estratégia nas escolas. Entre as estratégias para fomentar o amor pela leitura, os clubes de leitura se destacam como uma ferramenta inovadora e eficaz. Os clubes de leitura são espaços projetados para promover a leitura em grupo, incentivando o diálogo, a reflexão e a interação social por meio de textos compartilhados.

Portanto, é necessário que os próprios professores corrijam essa prática nas escolas, visto que os hábitos de leitura não só enriquecem a aprendizagem dos alunos, como também fomentam o pensamento crítico, a criatividade e as habilidades de comunicação, ferramentas essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social (Muñoz, 2022). Com base nessa necessidade, propõe-se o seguinte: A implementação de clubes de leitura surge como uma estratégia inovadora e relevante para promover o hábito da leitura entre alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Segundo Revuelta e Álvarez (2021), os clubes de leitura não só fortalecem a compreensão leitora, como também fomentam o gosto pela leitura e a interação social por meio de discussões e reflexões em grupo. Esses avanços confirmam o que Ruiz (2020) apontou, que destaca que o fomento do hábito da leitura transforma atitudes e valores, gerando um impacto abrangente nos alunos. Além disso, os clubes de leitura fortaleceram as habilidades sociais e de comunicação, como evidenciado pelo aumento da atitude positiva em relação à leitura em todos os níveis de ensino.

Ademais, Rodríguez (2020) observa a importância dos clubes de leitura, que não apenas fomentam o hábito da leitura, mas também contribuem para o fortalecimento das habilidades sociais e de comunicação,

como demonstrado pelo aumento da atitude positiva em relação à leitura em todos os níveis de ensino. Também, segundo Castillo E. (2019), é importante analisar diferentes estratégias para promover a leitura em áreas rurais, com foco na integração de recursos comunitários e metodologias inovadoras.

Segundo Aranda e Galindo (2009), um clube de leitura consiste em um grupo de pessoas interessadas em leitura que se envolvem em atividades recreativas e educativas centradas em um livro ou em um trecho específico. Isso é feito para fomentar um interesse comum e desenvolver diversas habilidades (Moreno *et al.*, 2017), como autoestima em relação à leitura, habilidades de comunicação, habilidades de escrita e habilidades de pensamento crítico.

Em termos acadêmicos, os clubes de leitura podem ser considerados uma das melhores ferramentas para promover a leitura e cultivar a fidelização do leitor (Bonilla *et al.*, 2021; Moreno *et al.*, 2017). Em outras palavras, eles promovem a aquisição do hábito de leitura por meio da socialização (Tovar e Riobueno, 2018) e, por meio da conversa e da construção coletiva de significado, fomentam a motivação intrínseca em cada participante. Além disso, de acordo com o Ministério da Educação e o Centro Regional de Promoção do Livro na América Latina e no Caribe (2020), os clubes de leitura permitem, por um lado, a construção de comunidades de leitura, espaços onde os leitores podem se encontrar, discutir e construir conhecimento juntos. Por outro lado, representam a possibilidade de levar a leitura a ambientes não acadêmicos, onde o desempenho de cada participante não será avaliado e onde cada leitor poderá vivenciar o ato de ler livre de qualquer senso de dever ou obrigação.

Desde cedo, a eficácia de diversas metodologias pedagógicas no fomento do pensamento crítico e da criatividade nos alunos tem sido demonstrada. Uma estratégia eficaz nesse contexto Este é o método de ensino conhecido como aprendizagem baseada em dramatização. Essa abordagem promove a participação ativa dos alunos, bem como o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e análise reflexiva (Bernal Párraga *et al.*, 2024). Da mesma forma, os clubes de leitura proporcionam aos alunos a oportunidade de cultivar essas habilidades por meio da leitura crítica e da

troca de opiniões sobre os textos. Ambas as metodologias compartilham o objetivo comum de fomentar o pensamento crítico e a compreensão profunda. Isso é alcançado por meio da criação de ambientes de aprendizagem interativos que promovem o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal. A importância de fomentar a reflexão crítica e a troca de ideias entre os alunos é evidente por meio da implementação de estratégias como dramatização e clubes de leitura em contextos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao descrever sobre a importância da gamificação como uma estratégia de ensino que utiliza elementos típicos de jogos em contextos para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, conclui-se que a gamificação apresenta-se atualmente não apenas como uma atividade recreativa, mas também como uma ferramenta de aprendizagem integrada ao campo do conhecimento educacional e institucional. A implementação de jogos em diversas disciplinas educacionais, tanto curriculares quanto extracurriculares, demonstra sua relevância no âmbito acadêmico, uma vez que contribui para o alcance do objetivo da aula, que é a aprendizagem.

Conclui-se, também sobre a importância da aplicação de jogos na prática lúdica, pois isso seu uso facilita o processo de ensino e aprendizagem em diversas disciplinas, como física e química, que frequentemente apresentam conteúdo complexo. A gamificação também colabora na construção e aquisição do conhecimento. Sendo assim aprofundar e investigar o uso de experiências lúdicas em sala de aula é crucial para a aprendizagem dos alunos. Evidenciou-se que no campo educacional, os jogos podem ser categorizados de diferentes maneiras: como ferramentas, atividades ou recursos. O que importa é a sua finalidade na educação, sob uma perspectiva lúdica, a aprendizagem torna-se holística por meio de atividades inovadoras em sala de aula.

Considerou-se que, a gamificação utilizada com os alunos em uma metodologia de aprendizagem ativa e participativa, envolve-os ainda mais no processo de ensino. É, portanto, parte fundamental da motivação dos alunos,

por meio do prazer que experimentam ao utilizar práticas de gamificação. Nesse sentido, indica-se que a gamificação está inegavelmente ligada à motivação e à geração de comprometimento dos indivíduos, despertando o interesse pelo processo de aprendizagem. Portanto, os avanços sociais e tecnológicos devem ser aproveitados pela educação.

Com referência a discorrer sobre o uso de atividades lúdicas para melhorar a compreensão leitora em alunos do Ensino Fundamental, verificou-se que ao empregar uma estratégia lúdica, considerar a população estudantil e os recursos de aprendizagem da escola é crucial para a implementação bem-sucedida de qualquer proposta.

Conclui-se, portanto, que é necessário aplicar o uso sistemático e progressivo de estratégias lúdicas para melhorar a compreensão leitora dos alunos do último ano do Ensino Fundamental, considerando que essa competência é um dos pilares fundamentais do processo de ensino e aprendizagem.

Ao apontar a importância dos clubes de leitura como estratégia pedagógica que se mostraram eficazes na promoção do hábito de leitura e no desenvolvimento das habilidades leitoras, observou-se que os clubes de leitura escolares constituem uma estratégia pedagógica eficaz para fortalecer os hábitos de leitura em adolescentes, especialmente quando estruturados como espaços de interação social e participação ativa. Em consonância com as conclusões, a leitura compartilhada, o diálogo interpretativo e a construção coletiva de significado fomentam não apenas a frequência de leitura, mas também uma predisposição emocional em relação aos textos.

A leitura é um processo intelectual essencial para ser fomentado em sala de aula, pois gera um sistema de influências educativas necessárias ao desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos.

Observou-se que a estratégia de ensino através dos clubes de leitura pode facilitar o trabalho dos professores, independentemente da disciplina que lecionam, na promoção da leitura, aproveitando o potencial de seus cursos.

Percebe-se que o clube de leitura, no âmbito dos programas de promoção da leitura, constitui um espaço social criado para o prazer da

leitura, a troca de ideias e opiniões, a livre expressão individual, a construção de significados coletivos e individuais, a aquisição de repertórios literários e o desenvolvimento do indivíduo através da interação com livros e colegas.

Entende-se o clube de leitura como um grupo de pessoas que se reúne periodicamente para discutir, analisar e interpretar diferentes tipos de textos, com foco no desenvolvimento da estratégia supraléxica, na qual o leitor avança antecipando os significados das palavras, as fixações no texto são segmentais e de controle, o que permite alcançar uma compreensão inferencial, ou seja, o processo de leitura que antecipa os significados é em si uma complexa rede de inferências que se desdobram a partir das primeiras pistas semânticas da leitura, rótulos e frases iniciais.

Concluiu-se que um dos maiores benefícios do Clube do Livro reside na capacidade de desenvolver habilidades de comunicação por meio de um processo que vai da partilha espontânea de experiências ao uso intencional de recursos linguísticos, adaptados ao propósito e à situação comunicativa. A percepção e a consciência de que a linguagem pode ser utilizada de diferentes maneiras são importantes tanto nos processos perceptivos quanto nos receptivos. Esses aspectos levam os participantes a adotar uma posição mais prudente e crítica com referência às diversas manifestações sociais da linguagem.

REFERÊNCIAS

ARANDA, J. Y GALINDO, B. **Leer y conversar. Una introducción a los clubs de lectura.** Trea. 2009.

BERNAL PÁRRAGA, A. P., TOAPANTA GUONOQUIZA, M. J., MARTÍNEZ OVIEDO, M. Y., CORREA PARDO, J. A., ORTIZ ROSILLO, A., GUERRA ALTAMIRANO, I. DEL C., & MOLINA AYALA, R. E. **Aprendizaje Basado en Role-Playing: Fomentando la Creatividad y el Pensamiento Crítico desde Temprana Edad.** Ciencia Latina, 8(4), 1437–1461. 2024.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETO, Nelson de Luca. **Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais.** Perspectiva. Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499 - 521, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/36433/31292>. Acesso em: 2025

CAIN, K., OAKHILL, J., & BRYANT, P. **Habilidade de compreensão leitora em crianças:** predição simultânea por memória de trabalho, habilidade verbal e habilidades componentes. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 31-42. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>. Acesso em 05 de março de 2026.

CAPONETTO, I., EARP, J., & OTT, M. **Gamification and education:** A review of literature. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(3), 1–13. 2019. Disponível em: <https://acortar.link/tTbGCW>. Acesso em 03 de mar. de 2026.

CARRASCO, J. B. **Métodos de ensino na aprendizagem dos estudantes.** São Paulo: 2004. 120 p.

CASAS VALER, J., HUAMÁN CÁRDENAS, L., & QUISPE HUANCA, R. **Estrategias innovadoras para fomentar el hábito lector en estudiantes de secundaria mediante clubes de lectura.** *Revista Educación y Desarrollo Social*. 2025. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10082348.pdfEpisteme>. Acesso em 05 de março de 2026.

CASTILLO, E. **Estrategias innovadoras para promover el hábito lector en contextos educativos rurales.** *Revista de Investigación Educativa y Social*, 15 (2), 74–89. 2019.

CEPEDA, LM; BELALCÁZAR, PA **O jogo como estratégia pedagógica:** desenvolvimento de valores e habilidades socioemocionais. Bogotá: Editorial Magistério, 2019.

CERVANTES, Juan Lopes; SILVA, Maria Augusta; COSTA, Roberto Fonseca; LIMA, Paula Toledo. **Compreensão leitora e educação:** diálogos indispensáveis 2. ed. São Paulo: Editora Educacional, 2017. 180 p.

CHIQUITO, G. **Gamificación como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica,** pág. 102p. 2023. Disponível em: <https://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/6559>. Acesso em 03 de março de 2026.

CORREA, A. M. **O brincar como ferramenta pedagógica:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Editora Educar, 2017. 180 p.

DÍAZ, F.; HERNÁNDEZ, G. **A função das estratégias de ensino.** Em: *Estratégias docentes*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 140-160.

FERREIRO, R. **Estratégias didáticas de aprendizagem cooperativa:** o construtivismo social; uma nova forma de ensinar e aprender. México: Trillas. 2005.

GARCÍA, A., & CANTILLO, D. **Gamificación y lectura:** Estrategias para la motivación y la comprensión en primaria. *Revista Latinoamericana de*

Educación, 53(2), 112–130.2023. Disponível em: <https://acortar.link/9J6AxO>. Acesso em 03 de marc. de 2026.

GUSTAFSSON, M. **Interrupções relacionadas à pandemia na escolaridade e impactos nos indicadores de proficiência de aprendizagem: um foco nas séries iniciais.** UNESCO. 2021.

GUTHRIE, J.T., WIGFIELD, A., METSALA, J.L., & COX, K.E. **Predictores motivacionais e cognitivos da compreensão de texto e da quantidade de leitura.** Estudos Científicos da Leitura, 3(3), 231-256. 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3. Acesso em 05 de março de 2026.

KOHN, A. **Castigados por las recompensas: El problema de los incentivos en la educación.** Paidós. 2018.

LAHIRE, B. **Sociologia da Leitura.** Gedisa. 2004.

LEE, J. J., & HAMMER, J. **Gamification in education: What,how, why bother?** Academic Exchange Quarterly, 25(1), 15–26. 2021.

MARINA, JÁ; PELLICER, C. **Flexibilidade cognitiva e leitura.** In: SILVA, P. (organizador). Neurociência e educação. São Paulo: Cortez, 2014. p. 140-155.

MEN., CENTRO REGIONAL PARA EL FOMENTO DEL LIBRO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Palabras en movimiento, la escuela se toma el entorno.** 2020.

MORENO, M., GARCÍA-RODRÍGUEZ, A., GÓMEZ-DÍAZ, R. **Conversando en la nube: cómo organizar un club de lectura virtual.** Revista General de Información y Documentación, 27(1), 177-200. 2017.

MOSQUERA, JJM; VELAZCO, SM **Estratégias didáticas de leitura.** In: SILVA, LP (Org.). Didática da língua portuguesa. São Paulo: Cortez, 2013. p. 15-30.

MUÑOZ, CR **Impacto dos hábitos de leitura no desenvolvimento crítico e social de adolescentes.** São Paulo: Edições Pedagógicas, 2022.

NUNES, M. S. A. M. **Por uma alfabetização transformadora.** Revista brasileira de alfabetização - ABAlf. Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p 63-65, jul./dez. 2019.

OCDE. (2021). **Leitores do século XXI: desenvolvendo habilidades de alfabetização em um mundo digital, PISA.** Publicações da OCDE. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>. Acesso em 04 de março de 2026.

OLIVEIRA, F. dos S. **Lúdico Como Instrumento Facilitador na Aprendizagem da Educação Infantil.**2010 Monografia de Pós-Graduação,

universidade Cândido Mendes, Instituto A Vez do Mestre, Airaioses, MA, Brasil.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público.** Fundo de Cultura Económica. 2006.

PIAGET, Jean. **Fazer e Compreender.** Tradução de Christina L. de Paula. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

PIN NEIRA, M. C. **Gamificación: Estrategia metodológica para el desarrollo de destreza de lecto-escritura.** 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.37117/s.v21i1.604>. Acesso em 04 de março de 2026.

REVUELTA, A., & ÁLVAREZ, C. **¿Cómo funcionan los Clubes de lectura en Educación Secundaria?** Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura, 20(2), 80–95. 2021. Disponível em: <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/177/234>. Acesso 05 de março de 2026.

RODRÍGUEZ, P. **El impacto de los Clubes de Lectura.** Revista de Educación y Pedagogía, 281), 45–58. 2020.

RUBIO, N. M. S., GONZÁLEZ, J. E. J., RODRÍGUEZ, C. R., JUAN, I. O. S., & ROSQUETE, R. G. **Las teorías sobre la enseñanza de la lectura desde una perspectiva socio-histórica.** Revista de psicología y educación, 8(2), 171-186. 2013.

RUIZ, C. J. B. **Importancia del fomento de la lectura para el desarrollo de la comprensión de textos.** Revista Multi-Ensayos, 6(12), 14 20. 2020. Disponível em: <https://camjol.info/index.php/multiensayos/article/view/10115>. Acesso em 05 de março de 2026.

SILVA, M., & JELDREZ, E. **Que livros as meninas e os meninos preferem ler na fase inicial do ensino formal de leitura?** Pensamento Educativo. Revista de Investigação Educacional Latinoamericana. 58 (2), 1-16. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.2>. Acesso em 05 de março de 2026.

SILVA TRUJILLO, M. **O estudo da compreensão leitora na América Latina: a necessidade de foco na compreensão.** Inovação Educacional, 14 (64), 47-55. 2014. Disponível em: <https://www.ipn.mx/innovacion/n%C3%BAmerosanteriores/innovaci%C3%B3n-educativa-64.html>. Acesso em 04 de março de 2026.

SOLÉ, L. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes Médicas, 2006.

TOVAR, K., RIOBUENO, M. **El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes de educación integral.** Revista de Investigación, 42(94). 2018.

UNESCO. **Futuros da educação:** Aprendendo a se tornar. Uma iniciativa global para reimaginar como o conhecimento e a aprendizagem podem moldar o futuro da humanidade e do planeta (2021). <https://en.unesco.org/futuresofeducation/> Acesso em: 05 de março de 2026.

VARGAS-GARCÍA, VA, SÁNCHEZ-LÓPEZ, JV, DELGADO-REYES, AC, AGUIRRE-ALDANA, L., & AGUDELO HERNÁNDEZ, F. **A leitura dialógica na promoção de perfis cognitivos, emocionais e comportamentais na primeira infância.** Ocnos 19(1), 7-21. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18239/ocnos.2020.19.1.1888>. Acesso em 05 de março de 2026.

VYGOTSKY, Lev, **Aprendizado e Desenvolvimento:** um processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

WERBACH, K., & HUNTER. **For the win:** How game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press. 2020.

ZILBERMAN, R. **Lendo na escola.** Lectura e Vida, 6(1).1985. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n1/06_01_Zilberman.pdf. Acesso 04 de março de 2026.