



ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICA DOCENTE:

CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO CAMPO NO
BRASIL CONTEMPORÂNEO



**METODOLOGIAS ATIVAS
E COLABORAÇÃO PEDAGÓGICA:
REINVENÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE
NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**



**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
INTERFACES COM A FAMÍLIA NO
CONTEXTO EDUCACIONAL**



ISSN: 2177-8574



SCIENTIFIC MAGAZINE

V. 37. - N° 175/Maio/ 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. 37. - N° 175/Maio/ 2026.

São Paulo -SP.

E-mail: scientificmagazine20@gmail.com_

160 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: 2026

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

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: 2026/ SCIENTIFIC MAGAZINE – V. 37.
- Nº 175/Maio/ 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>

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
Prof^a. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva Lucas
Prof^a. Dra. Paula Lerner Marques
Prof^a. Dra. Maria Antônia Costa Pereira
Dra. Juliana Luz Rodrigues

DIRETORES

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

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 Esp. Sherryda Pires Santiago
Prof^a Dr^a Suzaneth Rodrigues de Melo

COMISSÃO CIENTÍFICA

Doutoranda Janete Silva de Senna Barreto
Bonfim

Prof.^a Me. Simone Divina da Rocha

Prof.^o Me. Aristeu de Freitas Neves

Prof^a. Dr^a Alcilene Dias de Souza

Prof^a. Dr^a Narlandia de Oliveira Neves

Prof^a. Dr^a Ruth Belen Gamarra Lezcano

Prof^a Doutoranda Fabiana Dias Ferreira

Prof.^a Me. Carmem Lúcia Valente Pereira

APRESENTAÇÃO

A Revista Scentific 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

ONOMATOPEIA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	7
Simone Divina da Rocha.....	7
Ruth Belen Gamarra Lezcano	7
METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: Uso de Sequências Didáticas Investigativas como Instrumento de Profissionalização Docente	30
Alcilene Dias de Souza	30
Aristeu de Freitas Neves	30
TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO MÉDIO	46
Suzaneth Rodrigues de Melo.....	46
METODOLOGIAS ATIVAS E COLABORAÇÃO PEDAGÓGICA: REINVENÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	62
Nelissandra Gurgel	62
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: INTERFACES COM A FAMÍLIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	76
Janete Silva de Senna Barreto Bonfim	76
FORMAÇÃO DOCENTE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	95
Simone Divina da Rocha.....	95
ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICA DOCENTE: CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	106
Narlandia de Oliveira Neves.....	106
DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE	122
Fabiana Dias Ferreira.....	122
CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA E DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	144
Carmem Lúcia Valente Pereira	144

ONOMATOPEIA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Divina da Rocha¹

Ruth Belen Gamarra Lezcano²

RESUMO

Este estudo tem por objetivo fornecer uma base teórica embasada na onomatopeia e o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças na Educação Infantil. Durante a primeira fase da formação da criança, desenvolvem-se múltiplas capacidades para a execução dos atos da fala, onde a consciência fonológica se insere como uma habilidade de interesse para a aquisição da leitura; portanto, esta pesquisa procura especificar as noções teóricas e conceituais sobre os métodos de ensino para o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos no período da Educação Infantil. Para tanto, é realizada uma revisão documental teórica, descritiva, qualitativa sobre os fundamentos que sustentam os métodos de ensino que podem ser adotados para a educação para o desenvolvimento desta competência determinante na capacidade do desenvolvimento da leitura. O resultado do estudo, com base na revisão das teorias de suporte, reconhece-se que os fundamentos teóricos conduzem a orientações sobre os métodos de ensino que evoluíram em relação à leitura, mas também sobre os conceitos que envolve as atividades onomatopeias, que auxiliam na detecção do alto nível de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Ensino. Onomatopeias. Educação Infantil. Alfabetização.

ABSTRACT

This study aims to provide a theoretical basis based on onomatopoeia and the development of phonological awareness in children in Early Childhood Education. During the first phase of child training, multiple capacities are

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

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 Ciencias de la Educación,** Universidad del Sol, Paraguai. **E-mail:** ruthbelengamarralezcano@gmail.com.

developed for the execution of two tasks, where phonological awareness is inserted as a skill of interest for the acquisition of reading; Therefore, this research seeks to specify the theoretical and conceptual notions about the teaching methods for the development of phonological awareness in students in the Early Childhood Education period. Therefore, a theoretical, descriptive, qualitative documentary review has been carried out on the foundations that support the teaching methods that can be adopted for the education for the development of this competence determining the capacity for the development of reading. The result of the study, based on the review of supporting theories, is that the theoretical foundations lead to orientations on the teaching methods that evolve in the relationship to reading, but also on the concepts that involve onomatopoeic activities, which help in high-level detection. Development of phonological awareness of children in Early Childhood Education.

Keywords: Ensino. Onomatopoeias. Children's Education. Literacy.

1. INTRODUÇÃO

Conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos no campo fonológico para Ferreira *et al.* (2021), é necessário, pois quando chegam às instituições de ensino observam-se algumas deficiências na hora de familiarizá-los com os diferentes sons de grafemas e fonemas que permitam estimular o exercício de aprendizagem da leitura em diferentes textos escritos, o que desafia os professores a inovar metodologicamente em suas práticas educacionais. Esta pesquisa se baseia na avaliação da consciência fonológica em meninos e meninas no período da Educação Infantil, para a qual surge a necessidade de conhecer o método que pode ser implementado para estimular a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Segundo Ibáñez (2019), a primeira infância é considerada um período sensível em termos de desenvolvimento cerebral, pois é nos primeiros anos de vida que se configuram as relações emocionais e afetivas e, claro, o desenvolvimento neurológico. Particularmente nesta etapa, meninos e meninas adquirem conjuntamente o que se conhece como habilidades sociais e cognitivas, que contribuem para a construção de sua autonomia como indivíduos.

Segundo Feld (2014), crianças apresentam dificuldades de pronúncia, baixa fluência verbal e expressão oral pouco clara ao se referirem ao

professor e aos colegas. Os professores reconhecem a onomatopeia como uma ferramenta fundamental; eles também utilizam trava-línguas, poemas e histórias como estratégias de ensino e estão sempre buscando incorporar abordagens inovadoras e envolventes para desenvolver as habilidades de linguagem oral das crianças.

Algo muito comum, porém extremamente útil, segundo Eslava (2008), pode ser observado na imitação de sons: não apenas a memória e a atenção da criança são estimuladas, mas também seus órgãos da fala, que são envolvidos e se movimentam ao produzir um som, especialmente quando a criança está se divertindo e conversando.

Além de novas estratégias, Montealegre e Forero (2006) colocam que o apoio da terapia da fala é necessário para gerar maior segurança e confiança na expressão oral das crianças. Isso também auxilia no desenvolvimento cognitivo, demonstrando progresso significativo em processos de associação de imagens, como a correspondência entre o nome de um objeto ou ser vivo e sua representação onomatopaica, discriminação auditiva, expressão e descrição de situações cotidianas e seguimento na aprendizagem.

Com o auxílio da onomatopeia, Moreno (2015) relata que as crianças podem aprender os primeiros passos da leitura. Combinando duas letras, como uma consoante e uma vogal, surgem as primeiras sílabas, mostrando gradualmente às crianças o mecanismo da leitura. Isso envolve: decodificar símbolos, traduzindo-os em sons que são então combinados para formar palavras.

As contribuições da onomatopeia para Narvarte (2008), são significativas porque estimulam as crianças em diferentes processos de pensamento, a começar pela função simbólica, quando elas conseguem realizar certas atividades com maior precisão, como associação, percepção e atenção.

Assim, Mazzoni (2016) enfatiza que certas atividades são úteis para as crianças no processo de aquisição da linguagem. Da mesma forma, a imitação de onomatopeias pode ser usada como uma ferramenta útil para estimular a linguagem, uma vez que permite que as crianças exercitem os órgãos da fala

enquanto se divertem e brincam. Crianças na educação infantil podem melhorar sua fluência verbal e corrigir dificuldades de articulação com certos sons.

Levando em conta o exposto, Gil (2019) ressalta que é necessário destacar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica, considerada como elemento preditivo na aquisição da leitura e da escrita, pois facilita sua aprendizagem, considerando que não surge de forma inata, mas envolve uma preparação explícita e progressiva em cada um dos processos cognitivos que a estruturam.

O estudo da onomatopeia e sua relação com a consciência fonológica exige uma revisão da literatura científica que fundamenta as variáveis e identifica os autores que mais se interessaram pelo tema. Portanto, a seção a seguir apresenta uma visão geral de diversos estudos conduzidos sobre as variáveis investigadas.

2. O USO DA ONOMATOPEIA COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA FOMENTAR A APRENDIZAGEM

Do ponto de vista didático, vale mencionar segundo García (2018), que o estudo da onomatopeia deve ser abordado a partir da perspectiva metodológica utilizada na educação infantil. Portanto, é necessário esclarecer que a metodologia de aprendizagem baseada em brincadeiras, utilizada na educação infantil, organiza espaços ou ambientes de aprendizagem, chamados centros de aprendizagem, onde as crianças podem brincar em pequenos grupos, participando de diversas atividades.

Essa metodologia é flexível, conforme Kang (2021), permitindo atender à diversidade dentro da sala de aula e fomentar as habilidades e os interesses de cada aluno. Assim, por meio da brincadeira, gera-se o bem-estar emocional, social, físico e cognitivo das crianças.

Toda metodologia trabalhada nessa fase, para Kuhn e Stahl (2022), deve compreender um conjunto de estratégias didáticas que, são procedimentos utilizados de forma flexível para promover a aprendizagem significativa.

Por sua vez, Bar-Kochva *et al.* (2021) expõem que essas estratégias são os meios e recursos para alcançar a aprendizagem com base na intencionalidade do processo educativo. As estratégias de ensino, como ferramenta de reflexão sobre a prática docente, oferecem grande potencial e expectativas para o aprimoramento da prática educativa.

Os professores, visando alcançar seus alunos e comunicar conhecimento, Jevtović *et al.* (2022) mencionam que devem utilizar estratégias elaboradas para promover a aquisição de conhecimento. Além de capacitar os professores a facilitar os processos de ensino e aprendizagem, é necessário planejar as estratégias que podem ser utilizadas para alcançar os objetivos propostos.

Nesse entendimento, na Educação Infantil, Prahll e Schuele (2022) descrevem que devem ser utilizadas estratégias de ensino como questionamento e perguntas de acompanhamento, processos de interação verbal e socioafetiva, avaliação e transferência de conhecimento.

Com base nessas estratégias de ensino, segundo Montesdeoca (2021) também se fomenta a aprendizagem significativa e promove-se a participação das crianças em seu próprio ambiente. Isso proporciona às crianças a oportunidade de organizar e compreender conteúdos ou ideias-chave. Além disso, é importante destacar o papel ativo do aluno no processo de aquisição de conhecimento, fomentando a individualidade e a participação independente.

Toda estratégia de ensino, por meio de sua aplicação com técnicas e atividades, requer recursos didáticos. Para Kang (2021), as técnicas de ensino referem-se à maneira como o professor ensina e ao tipo de estratégia utilizada para transmitir informações e à seleção de atividades ótimas, tanto coletivas quanto individuais. Isso permite que as crianças assimilem o conhecimento e, assim, sejam capazes de generalizá-lo.

As atividades de ensino devem ser baseadas em jogos em ambientes de liberdade e flexibilidade, utilizando ferramentas envolventes que estimulem a imaginação e a criatividade das crianças (Fuchs *et al.*, 2021).

Para entender o conceito de recursos didáticos, Kuhn e Stahl (2022) referem-se a eles como o conjunto de materiais que intervêm e facilitam o

processo de ensino-aprendizagem. Podem ser objetos, instrumentos, etc., adquiridos ou feitos de materiais reciclados. Os recursos didáticos são classificados da seguinte forma: textos impressos, recursos audiovisuais, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)

Quanto às características que os recursos didáticos, de acordo com Guterman e Neuman (2019, p. 78):

[...] devem atender na educação infantil, seu uso deve estar vinculado ao julgamento do professor ao selecioná-los, de acordo com as necessidades, interesses e características das crianças. Portanto, o desenvolvimento, a organização e a sistematização do conteúdo, da metodologia e da avaliação devem ser baseados no currículo da Educação Infantil. Por essa razão, recomenda-se o uso de guias didáticos, pois oferecem grande variedade, originalidade e eficácia.

Como destacou Guterman e Neuman (2019), os recursos didáticos na Educação Infantil proporcionam a oportunidade de oferecer experiências que as crianças podem utilizar para identificar propriedades, classificar, estabelecer semelhanças e diferenças, resolver problemas e muito mais. Ao mesmo tempo, ajudam os professores a se envolverem mais com seus alunos, proporcionando assim uma oportunidade para um processo de ensino e aprendizagem mais profundo.

Tendo abordado o que constitui um recurso didático, principalmente suas características e, sobretudo, sua relevância para o nível inicial, este estudo seleciona a onomatopeia, que tem suas raízes na cultura popular, visto que as pessoas são suas maiores criadoras e o fenômeno é produtivo em línguas com desenvolvimento cultural limitado.

Embora a onomatopeia tenha surgido inicialmente como uma simples imitação de ruídos do campo da física, Kuhn e Stahl (2022) expõem que sua evolução subsequente se mostra de diferentes maneiras: algumas permanecem meras imitações de sons, sem maior impacto nos hábitos linguísticos; outras alcançam grande popularidade e estendem seu alcance a diferentes níveis culturais; outras ainda passam por um processo de lexicalização tal que, embora mantenham seu vigor, perderam muito de seu valor imitativo.

Segundo Custodio (2017), onomatopeia é uma palavra formada pela imitação de um som, ruído ou mesmo um fenômeno visual, com o qual também está semanticamente ligada. A própria imitação também é chamada de onomatopeia, assim como a figura retórica que consiste em usar onomatopeias.

A importância da onomatopeia de acordo com Wang *et al.* (2019), é destacada pelas inúmeras possibilidades que oferece em uma mesma situação, como em diferentes grafias, bem como na extensão das descrições sonoras com repetições vagas de vogais e consoantes.

Segundo Ralli *et al.* (2021), na quebra das regras gramaticais, integram-se diversas criações desiguais, que, para alguns linguistas, implicam uma espécie de balbúcio na linguagem. Converter essas criações em linguagem cotidiana é complicado, já que, em muitos casos, elas são usadas inconscientemente, ignorando sua forma essencial e original

Da mesma forma, Nittrouer *et al.* (2018), relata que os benefícios do uso da onomatopeia incluem ajudar as crianças a produzir corretamente os sons das letras, adquirir novo vocabulário e desenvolver habilidades de escuta e fala, bem como habilidades cognitivas e semânticas. Além disso, melhora a pronúncia, uma vez que as crianças pequenas recebem e produzem palavras onomatopaicas, que passam a fazer parte do seu vocabulário produtivo.

Sem dúvida, após discutir as características da onomatopeia como recurso didático utilizado principalmente na educação infantil, é necessário abordar sua contribuição para a consciência fonológica. Para melhor compreender a consciência fonológica, Feld (2014) afirma que:

[...] se trata de uma habilidade linguística e cognitiva que, por meio da estimulação, permite que as crianças pequenas tomem consciência dos sons produzidos pelo ambiente. Por essa razão, o desenvolvimento das habilidades fonológicas constitui um pilar fundamental para a aprendizagem da linguagem oral, bem como para o desenvolvimento cognitivo; portanto, deve-se dedicar atenção integral a essa área (Feld, 2014, p. 78).

Para consciência fonológica estuda o sistema pelo qual os sons de uma língua são organizados; ou seja, os contrastes sonoros relevantes em uma língua e como eles são organizados em padrões silábicos, lexicais e

prosódicos. É por isso que se mencionam os estágios do desenvolvimento fonológico anteriores à produção das primeiras palavras segundo Albuquerque e Martins (2018):

- ✓ Estágio Fonatório: (nascimento) o bebê produz vocalizações reflexas, sons vegetativos e choro.
- ✓ Sorrisos, gorjeios ou balbucios: (1,5 a 4 meses) surgem sons de gorjeio, felicidade ou situações agradáveis. Os sons emitidos são um tipo de vogal chamada protovogal, como a, o e u, produzida na parte posterior da boca quando a língua se aproxima do palato mole. Esse contato da língua com o palato resulta em expressões como "gggaaa" ou "agga";
- ✓ Brincadeiras Vocais ou Comportamento Fonológico Exploratório: (4 a 6 meses) surgem sons consonantais (balbucio, oclusões, ruídos de fricção), vibrações com os lábios ou a língua. Ocorrem mudanças na intensidade (volume) e na entonação (altura), e o bebê produz sons semelhantes a uma sílaba, sem controle sobre a duração e a articulação;
- ✓ Balbucio reduplicado ou canônico: (seis a dez meses) a criança combina uma consoante e uma vogal em uma sílaba. As produções são mais relaxadas e independentes; a criança tem bom controle dos órgãos articulatórios.
- ✓ Balbucio variado: (dez a quatorze meses) as crianças aprendem a variar consoantes e vogais, combinando a duração e o tom da sílaba, o que pode já refletir sua língua materna.
- ✓ A transição entre o balbucio e as primeiras palavras: protopalavras (dez meses ou mais). As protopalavras diferem do balbucio porque são mais estáveis foneticamente e prosodicamente, embora não tão estáveis quanto as primeiras palavras, e são acompanhadas por gestos de apontar (Aznar & Igualada, 2018).

A consciência fonológica é dividida em três níveis, do menos ao mais difícil na visão de Justi *et al.* (2021):

1. Consciência silábica: a capacidade de separar palavras em sílabas e manipulá-las.
2. Consciência intrassilábica: a capacidade de dividir uma sílaba em seus diferentes componentes.

3. Consciência fonêmica: a capacidade de separar e manipular as menores unidades da linguagem, os fonemas. (Ibáñez, 2019)

A consciência fonológica para Bassani e Soares (2022), não é uma entidade separada; em vez disso, faz parte de uma estrutura de consciência linguística. De acordo com Montes (2019), essa consciência linguística é desenvolvida por meio do conhecimento explícito, da percepção consciente e do uso da linguagem. A consciência linguística é a capacidade que permite às crianças refletir sobre a linguagem falada, identificar, segmentar e combinar as unidades lexicais das palavras aprendidas, a fim de dominar a competência comunicativa que surge da estrutura da fala.

O exposto acima é contextualizado teoricamente no desenvolvimento da consciência linguística, que segundo Bassani e Soares (2022), inclui a consciência semântica, lexical, sintática e fonológica:

- ✓ Consciência semântica: Envolve a interpretação do significado das palavras e o estabelecimento de relações entre elas.
- ✓ Consciência lexical: Envolve o reconhecimento do número de palavras em uma frase e, em seguida, a identificação das unidades silábicas, ou seja, as sílabas que compõem uma palavra.
- ✓ Consciência sintática: Trata da reflexão e do conhecimento da concordância de gênero e número, bem como da combinação e ordem corretas das palavras em uma frase para formar um sintagma coerente.

Consciência fonológica como argumenta Tello (2021), é a capacidade de reconhecer e usar os sons da linguagem falada. A consciência fonológica é a base para o aprendizado da leitura e também envolve a compreensão de que as palavras são compostas por sons (fonemas).

Após abordar todos os aspectos relacionados à consciência linguística, considerados fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, Paredes (2016), destaca as informações sobre a aprendizagem de línguas como um processo que envolve o processamento linguístico. Para o autor, a linguagem começa ao nascimento e é adquirida gradualmente como parte do desenvolvimento cognitivo. O processo de aquisição da linguagem envolve: Fala egocêntrica: a criança usa a linguagem para expressar seus

pensamentos em vez de para comunicação social, Fala social: a expressão adaptativa de informações e comunicação com o mundo exterior.

O desenvolvimento da linguagem de acordo com Piñas *et al.* (2020), à medida que cresce, de acordo com determinadas etapas:

1. Estágio Pré-linguístico: Este estágio se estende do nascimento aos 18-24 meses e representa o caminho que a criança percorre para se comunicar com o ambiente e a família. Ocorrem as primeiras manifestações orais, estados fisiológicos, choro e gritos. É importante ressaltar que, por meio do balbúcio, a criança aprende movimentos e exercita o cérebro para a aquisição da fala, além de controlar o sistema respiratório;

2. Estágio Linguístico: Este estágio ocorre por volta dos 2 aos 7 anos de idade e marca o início da produção das primeiras palavras. O vocabulário e a capacidade de combinar 3 a 4 elementos para formar uma frase aumentam (Martín, 2019).

Vale mencionar também que o desenvolvimento da linguagem para Piñas *et al.* (2020), é um processo crucial no desenvolvimento humano, pois sustenta o funcionamento adequado de outras áreas, como o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, bem como a autorregulação do comportamento. Isso porque a linguagem é um meio de pensar e desenvolver a inteligência e o raciocínio.

Com base nas contribuições de Vygotsky (1995), a linguagem é considerada um fenômeno social que se desenvolve por meio de interações em um ambiente. Sua aquisição envolve um processo interdependente de crescimento entre pensamento e linguagem. A teoria proposta por ele é a "Zona de Desenvolvimento Proximal", que afirma que os professores devem considerar o potencial de aprendizagem futuro da criança antes de tentar expandir seu conhecimento. Essa teoria se baseia na aprendizagem construtivista, que sustenta que as crianças adquirem conhecimento como resultado de sua participação em experiências sociais.

2.1. Contribuição das Onomatopeia no desenvolvimento da consciência linguística

Nessa perspectiva, fica claro que por meio da brincadeira, a criança constrói sua própria realidade de aprendizagem, social e cultural, considerando que Vygotsky (1995) analisou o desenvolvimento evolutivo da brincadeira na infância, destacando uma primeira fase de 2 a 3 anos onde a criança brinca com objetos a partir do significado que seu ambiente lhe dá e uma segunda fase de 3 a 6 anos onde ocorre a brincadeira sociodramática e ocorre uma troca lúdica de papéis imitativos que permite à criança descobrir o tipo de experiências em seu ambiente imediato.

O jogo sociodramático como um elemento da onomatopeia Congo *et. al.* (2018), se desenvolve a partir de outro jogo simbólico de caráter mais individual que surge quando a criança consegue separar o objeto do seu significado, estabelecendo que o jogo é uma atividade social onde a criança aprende interagindo com outras da mesma idade, com maior aprendizagem e com outras que têm diferentes habilidades, conseguindo a representação de papéis, e onde é capaz de transformar alguns objetos convertendo-os em outros que tenham significado para ela usando sua imaginação.

É aqui que reside a contribuição de Piaget (1986), que fundamentou particularmente o que se refere ao desenvolvimento cognitivo das crianças para dar respostas às suas questões sobre as funções mentais, considerando a inteligência humana como uma função de construção e adaptação, que ocorre a partir de 4 estágios: sensório-motor, correspondente aos dois primeiros anos de vida, pré-operacional, dos dois aos sete anos, operações concretas, dos sete aos doze anos e operações formais, dos doze anos até a idade adulta.

Por outro lado, ao destacar o componente significativo nessa interação, destaca-se a teorização de Ausubel (2003) sobre o ensino visto como um processo por meio do qual o aluno é ajudado a continuar aumentando e aperfeiçoando os conhecimentos que já possui, em vez de impor-lhe o que deve memorizar, sendo importante conhecer a área cognitiva que abrange o conhecimento, bem como a forma de aplicá-lo, juntamente com as experiências e o contexto em que o aprendiz se encontra.

Ausubel (2003) com a Aprendizagem Significativa destaca que em geral aprendem-se palavras, símbolos, conceitos e proposições, pois a

aprendizagem representacional é o que leva à aprendizagem de conceitos que constituem um eixo central e definidor na aprendizagem significativa, gerando combinações entre as características dos conceitos que contribuem para a ancoragem de ideias para dar novos significados a novos conceitos e proposições. Nessa tarefa, o veículo mais importante é a linguagem, considerando que a aprendizagem significativa se dá por meio da verbalização e recorre à comunicação entre os indivíduos e também consigo mesmos, o que exige um trabalho educativo com o máximo aproveitamento do que precisa ser aprendido, como no caso da leitura.

Nesse sentido, Araya (2018), destacam que a leitura é um processo complexo que leva à compreensão de qualquer informação ou opinião que seja apresentada em um meio para que depois seja transmitida por meio de códigos, sendo reconhecida como uma ferramenta relevante na aprendizagem, pois estrutura e orienta o pensamento e é considerada ativa na mente das crianças, permitindo que desenvolvam sua criatividade e imaginação.

Ortiz (2020), ressalta que a leitura é um processo visual e mental que busca deduzir o significado de um conteúdo e por sua vez identificar sua mensagem por meio de perguntas para deduzi-la, de modo que vai além do simples ato de emitir sons de um texto, mas envolve um processo de organização de ideias para poder emití-las a outros. Existem vários métodos de ensino que são definidos como estratégias escolhidas pelos professores para a organização e estruturação do ensino, de modo que possam atingir esse objetivo por meio de uma progressão a seguir no processo educacional.

Nesse sentido, Moreno (2016) se refere particularmente aos métodos que beneficiam o professor quanto às diretrizes para o ensino da leitura e da escrita e para abordar os aspectos da linguagem no momento inicial em que começa a ocorrer sua consolidação, destacando o Sintético, o Fonético, o Silábico, o Alfabético, o Analítico ou Global, e ainda o Fonético Lúdico, catalogados como metodologias que podem contribuir para o ensino da leitura em crianças, sendo relevantes na educação.

Começando pelo Método Sintético, segundo Molina (2011) é um método passivo ou tradicional, com o qual é possível seguir uma série

sintética na iniciação à leitura e à escrita, pois tratam de diversas estruturas linguísticas estritas como grafemas, fonemas e sílabas, para agrupá-las em estruturas desenvolvidas. Segundo Yun (2016, p. 67):

[...] esse método concebe a aprendizagem da leitura como um processo mecânico ou técnico que parte da decifração do texto para decodificar o que está escrito e convertê-lo em sons, o que exige um esforço de síntese, pois com ele a leitura começa com a identificação dos sinais e sons mais básicos ou sem sentido, que depois devem ser reunidos para estruturá-los e formar palavras ou frases que façam sentido para os leitores.

Em relação ao Método Fonético ou Fônico, Yun (2016), a onomatopeia como recurso didático trabalha-se as consoantes e vogais por meio de ilustrações com desenhos de pessoas e animais que produzem sons onomatopaicos.

Assim, o método fonético de acordo com Salaya e Morales (2017), veio praticamente contribuir para facilitar a pronúncia das letras consoantes, principalmente aquelas que não possuem sonoridade, o que nos permitiu chegar à afirmação ou assertiva de que ensinar a ler produzindo o som das letras e não o seu nome é, sem dúvida, possível como método de leitura.

Sobre o Método Silábico, Moreno (2016) ressalta que ele se baseia no ensino das sílabas, pois esta é considerada a unidade mínima de aprendizagem e não a letra. Segundo o autor, para utilizar esse método, recorre ao conhecimento das vogais e posteriormente das consoantes, para que, uma vez conhecido o alfabeto, elas possam ser combinadas entre si.

Nesse sentido, para explicar esse método, Rocha Martínez (2020), recorre à história da escrita, utilizando o alfabeto como o primeiro sistema que apresentou os sons individuais da fala e levou ao avanço da escrita por meio da democratização da cultura; Os exemplos mais simples são encontrados na origem do alfabeto grego, que expressava cada som consonantal e vocálico por sinais diferentes, de modo que o alfabeto é considerado um sistema produtivo, com um número reduzido de grafemas, que permite a leitura de qualquer palavra escrita.

O Método por meio da onomatopeia, por outro lado, conforme Martínez *et al.* (2015) coloca que torna-se prioritário, pois está orientado a sobrepor a função visual sobre a auditiva e motora, caracterizando-se desde

o primeiro momento por apresentar unidades com significados completos, entre elas as frases e orações que serão reconhecidas pela criança graças à sua memória visual e nelas a identificação das palavras, ao qual acrescenta o processo de leitura através do método global parte das unidades linguísticas com significado, neste sentido o ensino da leitura não se centra na decodificação grafema-fonema, mas sim naquelas unidades complexas (frases, palavras) para que uma vez finalizado este processo a criança possa conhecer e distinguir os elementos simples como a sílaba e as letras a partir da decomposição dessas unidades significativas.

Por fim, especifica-se que o uso da onomatopeia, sobre o qual Urgilés (2016), expressam que se baseia no jogo mobilizado entre a ênfase de uma capacidade inventiva e a preocupação pelas relações sociais, privilegiando seu caráter funcional, pois leva a interagir com o contexto em que as circunstâncias internas dos atores são agradáveis, anteriores aos fatores externos;

Por sua vez, Paredes (2016), destaca que se trata de uma abordagem educativa com o objetivo de educar por meio do jogo disciplinado dentro da sala de aula, que combina a diversão e as instruções que devem ser seguidas para alcançar a aprendizagem esperada de forma divertida.

Considerando os métodos apresentados, destaca-se que os mesmos poderiam ter sido utilizados no desenvolvimento da Consciência Fonológica, que advém das habilidades Metalinguísticas com ênfase nas ideias das crianças sobre a linguagem escrita, de modo que, a partir do conhecimento dos sons das letras e das palavras, elas pudessem obter uma leitura compreensível e ainda ressalta a importância do conhecimento fonológico das crianças no desenvolvimento da leitura, o que lhes permitirá realizar as atividades que lhes são apresentadas de forma significativa. reconhecer e identificar o som de cada grafema, para manipular e refletir conscientemente sobre os segmentos da linguagem oral.

Para Piñas *et al.* (2020), argumenta que a Consciência Fonológica permite desenvolver antes da obtenção do que é lido e as capacidades metodológicas nas crianças mais novas, antes da leitura, definem o desenvolvimento do que é lido e escrito, para o qual as conexões entre a

consciência fonêmica e o que é lido e escrito são fortalecidas a partir do pensamento de componentes ou vários fatores da consciência fonêmica.

Segundo Serrano *et al.* (2018), a Consciência Fonológica é considerada uma capacidade reflexiva que auxilia o aluno a reconhecer que as palavras são organizadas por fonemas que podem ser grafados, conseguindo a identificação de cada palavra pelo seu som, bem como a forma de escrevê-las, por isso é necessário que as crianças iniciem o estudo da leitura à sua maneira a partir da identificação ocular das palavras para chegar ao seu fonema, que é um ato consciente porque ao combinar esses gráficos conseguem formar palavras e assim, ao conseguirem reconhecer frações orais, aproximam-se dos sinais escritos.

Até aqui, a Consciência Fonológica é destacada como um fim que é por sua vez o início de um processo de compreensão subjacente à cognição do indivíduo, neste caso das crianças, de modo que vale a pena aprofundar os níveis que dela se reconhecem e que devem ser assumidos na implementação da escrita.

Portanto, o uso de onomatopeias estimula o desenvolvimento da linguagem por meio da imitação de sons. Além de imitar e estimular a memória e a atenção, essa prática também envolve os órgãos da fala responsáveis pela produção de sons durante a brincadeira. Essa abordagem promove a consciência fonológica, reforçando habilidades que crianças de 4 a 5 anos devem desenvolver, como repetição de sons, memória auditiva, entonação, ritmo e sotaque. A onomatopeia desempenha um papel importante no ensino e na aprendizagem, pois auxilia no desenvolvimento infantil por meio de jogos de palavras, estimulando a atenção e promovendo a aquisição de habilidades. A onomatopeia é considerada um recurso didático valioso e essencial para estimular a memória visual e auditiva. Portanto, os professores utilizam diversas atividades que envolvem a imitação de sons. Com o uso consistente, a onomatopeia facilita a aquisição de habilidades cognitivas em crianças nos primeiros anos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a pesquisa teórica, concluiu-se que as onomatopeias são palavras formadas pela imitação de um som ou ruído. Estas, por sua vez, constituem um recurso didático que auxilia os professores, ajudando-os a cumprir uma função educativa ao agregar criatividade ao conteúdo ensinado na educação infantil. Isso permite que cada criança adquira melhor o conhecimento dos fonemas, desenvolvendo, assim, a consciência fonológica por meio da interação em sala de aula com os colegas, ao ouvirem e repetirem sons, fomentando a comunicação e envolvendo sentimentos e emoções.

Conclui, que através das informações obtidas na interação com as crianças, observa-se que o desenvolvimento da consciência fonológica é elevado. Contudo, ao utilizar as diversas atividades propostas no instrumento de pesquisa, algumas áreas de fragilidade são evidentes, tais como: reprodução de sons vocálicos, identificação visual de vogais, discriminação auditiva de fonemas, sequenciamento de sons e identificação de rimas em palavras.

Conclui ainda, que as atividades com onomatopeias para o desenvolvimento da consciência fonológica, leva em consideração a faixa etária que compreende crianças de 4, 5 e 6 anos, com o objetivo de que essas atividades sejam utilizadas pelos professores, adaptando o espaço e o tempo para sua melhor realização. O nível de desenvolvimento da consciência fonológica demonstrado nas crianças precisam sempre ser trabalhadas e estimuladas. Para isso, os professores devem utilizar atividades que visam desenvolver uma boa pronúncia das palavras e o reconhecimento de fonemas, bem como habilidades como repetição de sons, memória auditiva, entonação, ritmo e acentuação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A., & MARTINS, M.A. **Ortografia inventada na pré-escola: Contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita.** *Análise psicológica*, 36(3), 341-354. <https://doi.org/10.14417/AP.1308>. 2018.

ARAYA, J. **Los principios de la conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura inicial.** *Revistas de lenguas modernas* (30), 163-181. 2018. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/38981/39740>. Acesso 2025.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos:** Uma Perspectiva Cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Editora, ISBN: 978-972, 2003.

AZCÁRRAGA, MG, CORREA, MP, e ZÚÑIGA, FC (2022). **A importância da leitura de histórias para o desenvolvimento linguístico de crianças pré-escolares com distúrbios de linguagem.** *Educação e Pesquisa*, 48, 1-19. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248233178>. Acesso 2025.

AZCÁRRAGA, MG, CORREA, MP, e ZÚÑIGA, FC. **A importância da leitura de histórias para o desenvolvimento linguístico de crianças pré-escolares com distúrbios de linguagem.** *Educação e Pesquisa*, 48, 1-19. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248233178>. Acesso 2025.

BAR-KOCHVA, I., VÁGVÖLGYI, R., DRESLER, T., NAGENGAST, B., SCHRÖTER, H., SCHRADER, J., e NUERK, HC (2021). **Habilidades básicas de leitura e de linguagem relacionada à leitura em adultos com compreensão de leitura deficiente que leem uma ortografia transparente.** *Leitura e Escrita*, 34(9), 2357-2379. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10147-4>. Acesso 2025.

BASSANI, I. e SOARES, F. **Levantamento bibliográfico de estudos sobre aquisição da linguagem em periódicos linguísticos brasileiros: uma abordagem à morfologia.** *Revista de Estudos Da Linguagem*, 30(1), 425-455. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.30>. Acesso 2025.

CABRERA, A. y CARCHI, V. **La conciencia fonológica como alternativa para el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños y niñas de 6 a 7 años.** Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. 2011.

CARVAJAL, J. y NEIRA, J. **Técnicas de lecto-escritura y técnicas de estudio.** *Corporación Universitaria Minuto de Dios*. 2017.

CASTRO, V. **Utiliza las onomatopeyas para estimular el lenguaje de los niños.** *guiainfantil.com*: 2021. Disponível em: <https://www.guiainfantil.com/salud/lenguaje/utiliza-lasonomatopeyas-para-estimular-el-lenguaje-de-los-ninos/>. Acesso 2025.

CAVA, K., DURAN, Y. y ECOS, D. **La conciencia fonológica en niños de cuatro y cinco años de dos Instituciones Educativas de comunidades Autogestionarias,** Ate - Lima, 2014. Tesis de licenciatura,

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle, Lima, Perú. 2014.

CONGO, M. R., BASTIDAS, A., SANTIESTEBAN S. I. **Algunas consideraciones sobre la relación pensamiento – lenguaje. [Some considerations on the relation thought - language]**. Revista Conrado, 14 (61), 155 – 160. 2018. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846839006.pdf>. Acceso 2025.

CUSTODIO, C. C. **Interpretación y Representación de las Onomatopeyas en el Lenguaje Oral y Escrito al Momento de Traducción. Perspectivas Docentes.** 2017. Disponible em: <https://doi.org/https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/2301>. Acceso 2025.

ESLAVA, L. M. **Conciencia Fonológica.** 2008.

ESTALAYO, V., & R, V. El método Doman. En V. Estalayo, & V. R, **El método Doman** (pág. 270). Madrid: Biblioteca Nueva. 2003.

FELD, V. **Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación.** Scielo: 2014. Disponible em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612014000100006. Acceso 2025.

FERREIRA, L. M. S., BANDINI, C. S. M., & BANDINI, H. H. M. **Treinamento de consciência fonológica para pessoas com necessidade educacionais especiais no Brasil: uma revisão sistemática.** Revista Educação Especial, 34, 1-22. 2021.

FUCHS, D., CHO, E., TOSTE, JR, FUCHS, L.S., GILBERT, J.K., MCMASTER, K.L., SVENSON, E., e THOMPSON, A. **Uma avaliação quase experimental de duas versões do PALS para a primeira série: uma com e outra sem leitura repetida. Crianças Excepcionais,** 87(2), 141-162. 2021. Disponible em: <https://doi.org/10.1177/0014402920921828>. Acceso 2025.

GARCÍA, M. A. **Estrategia para la lectura hipertextual** (Trabajo Fin de Master). Universidad de Salamanca, España. 2018.

GEORGIU, G., INOUE, T. e ZHANG, S.Z. **Relações cruzadas entre vocabulário e leitura de palavras em multi-scripts. Leitura e Escrita,** 35(6), 1343-1358. 2022. Disponible em: <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10233-7>. Acceso 2025.

GIL, J. M. **Lectoescritura como sistema neurocognitivo.** Educación y Educadores , 4. 2019.

GIRALDO GUTIÉRREZ, Francisco Luis; LONDOÑO VÁSQUEZ, David Alberto. **Descripción y referencia: el lenguaje como posibilidad de veracidad. Un**

asunto de límites de sistemas-mundo y actos de habla. Cuadernos de Lingüística Hispánica, n. 29, p. 163–178, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5858>.. Acesso 2025.

GOTTARDO, A., CHEN, X. e HUO, MRY. **Compreendendo as relações intralinguísticas e interlinguísticas entre linguagem, habilidades de pré-alfabetização e leitura de palavras em alunos bilíngues: evidências da ciência da leitura**. Pesquisa de leitura trimestral, 56(S1), S371-S390. 20121. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.410>. 2025.

GUAMÁN, L. **Repositorio Universidad Técnica de Ambato. La conciencia fonológica para la iniciación a la lectoescritura en niños y niñas del nivel inicial** II:2020. Disponível em: <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/32841>. Acesso 2025.

HOLOPAINEN, L., KOCH, A., HAKKARAINEN, A. e KOFLER, D. **Preditores de habilidades de leitura no primeiro e segundo ano: o papel da ortografia**. Psicologia da Leitura, 41(5), 461-484.2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1768988>. Acesso 2025.

IBÁÑEZ., S. I. **Clínica Fuensalud. Conciencia fonológica para el lenguaje de los niños**. 2019. Disponível em: <https://www.clinicafuensalud.com/conciencia-fonologica-para-el-lenguajede-los-ninos/>..Acesso 2025.

JEVTOVIĆ, M., STOEHR, A., KLIMOVICH-GRAY, A., ANTZAKA, A. e MARTIN, CD. **Um para um ou um a mais? Ligando mapeamentos de som para letras à percepção e produção de sons da fala em leitores iniciantes**. Revista de pesquisa em fala, linguagem e audição, 65(12), 4507-4519. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1044/2022_jslhr-22-00131. Acesso 2025.

JUSTI, C., HENRIQUES, F. e JUSTI, F. **Tarefas de consciência fonológica: Precisão na previsão de dificuldades de leitura e escrita**. Psicologia - Teoria e Prática, 23(3), 1-20. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPA13791>. Acesso 2025.

KANG, Y. **A visão simples da leitura explica a compreensão de leitura dos alunos de inglês como língua estrangeira (EFL) do ensino fundamental coreano?** Ensino de inglês (Coreia do Sul), 76(1), 57-78.2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15858/engtea.76.1.202103.57>. Acesso em 2025.

KHAN, A., & BAJRE, P. **Leitura de hindi alfassilábico: contribuições dos domínios fonológico e ortográfico**. Psicologia da Linguagem e Comunicação, 22(1), 492-515. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.2478/PLC-2018-0022>. Acesso 2025.

KUHN, B.M.R., e STAHL, K.A.D. **Ensino da leitura: desenvolvimento e diferenciação**. Alfabetização Hoje, 6, 25-32. 2022.

MARQUÉZ, C. **La onomatopeya y su traducción.**2016. Disponível em: <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/27831/Marquez>. Acesso 2025.

MARTÍNEZ, Daniel Ruiz; MOTOKI, Chie. **La singularidad de la onomatopeya japonesa en la lengua traducida y no traducida.** In: SÁNCHEZ NIETO, María Teresa; ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Susana; ARNAÍZ UZQUIZA, Verónica; ORTEGO ANTÓN, María Teresa; SANTAMARÍA CIORDIA, Leticia; FERNÁNDEZ MUÑIZ, Rosa (Coords.). Metodologías y aplicaciones en la investigación en traducción e interpretación con corpus: [recurso electrónico]. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2015. p. 47-62. ISBN 978-84-8448-823-1

MAZZONI, M. **Orientacionandujar . Estimulación del Lenguaje com Onomatopeyas en Imágenes** 2016. Disponível em: <https://www.orientacionandujar.es/2016/07/13/estimulacion-del-lenguajeonomatopeyas-imagenes/>. Acesso 2025.

MONTES, M. **La conciencia fonológica y la lectoescritura de estudiantes de tercergrado de educación básica primaria.** (Tesis de maestría inédita). Universidad deSucre. 2019.

MONTESDEOCA, V. **Animación a la lectura en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas del subnivel inicial 2** [Tesis de maestría en Educación, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio Institucional. 2021. Disponível em: <https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/2355/1/TRABAJO%20157%20-%20MEILE%208%2C%20MONTESDEOCA%20TELLO%20VER%20C3%93NICA%20ALEXANDRA.pdf>. Acesso 2025.

MORENO, F. **Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil.** 2015. Disponível em: <https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525752885002>. Acesso 2025

MORENO, F. **Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil.** 2015. Disponível em: <https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525752885002>. Acesso 2025.

MORENO, J. **Onomatopeya, Delocutividad y Fonosimbolismo en la Ornitonimia Latinoamericana.** [Onomatopoeia, delocutivity and sound-symbolism in latin american ornithonymy]. Revista Liburna 9, 2016, 117-166. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5774907>. Acesso 2025.

NARVARTE, M. **Lescitoescritura Aprendizaje Integral. Aregentina:** Biblioteca UNEV. 2008.

NITTROUER, S., MUIR, M., TIETGENS, K., MOBERLY, A.C., e LOWENSTEIN, J.H. **Desenvolvimento de habilidades fonológicas, lexicais e sintáticas em crianças com implantes cocleares ao longo do ensino fundamental.** Revista de pesquisa em fala, linguagem e audição, 61(10), 2561-2577.2018. Disponível em: https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-H-18-0047. Acesso em 2025.

ORTIZ, D. **Estrategias tecnológicas caseras con onomatopeyas en la educación especial em niños de preescolar con retraso el lenguaje.** Revista Conrado: 2020. Disponível em: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1543/1527>. Acesso 2025.

ORTIZ, D. **Estrategias tecnológicas caseras con onomatopeyas en la educación especial em niños de preescolar con retraso el lenguaje.** Revista Conrado: 2020. Disponível em: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1543/1527>. Acesso 2025.

PAREDES, Z. **Niveles de logro de conciencia fonológica en alumnos de Educación Inicial de la institución educativa Hans Christian Andersen Piura.** chromeextension://efaidnbmnmnibpcjpcglclefindmkaj/2016. Disponível em: https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2563/EDUC_044.pdf?sequence=1. Acesso 2025.

PELOSI, MB, Da SILVA, RM, Dos SANTOS, G., & REIS, NH (2018). **Atividades lúdicas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças e adolescentes com síndrome de down.** Revista Brasileira de Educação Especial, 24(4), 529-544. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000500005>. Acesso 2025.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

PIÑAS, M., MENDIVEL, R., & PÉREZ., L. **Conciencia Fonológica en niños de cinco años del nivel inicial del distrito de Huancavelica, Perú.** Revista Universidad y Sociedad: 2020. Disponível em: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1676/1680>. Acesso 2025.

POLYANSKAYA, L. **Mecanismos cognitivos de aprendizagem estatística e segmentação de entrada sensorial contínua.** Memória e Cognição, 50(5), 979-996. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3758/S13421-021-01264-0/FIGURES/8>. Acesso 2025.

PRAHL, A. e SCHUELE, C. **Compreensão de leitura e audição em indivíduos com síndrome de Down e crianças com desenvolvimento típico e leitura de palavras correspondentes.** Revista Americana de Patologia da Fala e da Linguagem, 31(1), 359-374.2022. Disponível em: https://doi.org/10.1044/2021_AJSLP-21-00208. Acesso 2025.

ROCHA, M, R. **Geech: Onomatopeya y cognición en el quechua central.** [Geech: Onomatopoeia and cognition in central quechua]. Letras (Lima), 91(134), 74- 96. 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.30920/letras.91.134.4>. Acesso 2025.

SALAYA, C. C., MORALES, E. **Interpretación y Representación de las Onomatopeyas en el Lenguaje Escrito al Momento de Traducir.** [Interpretation and Representation of Onomatopoeias in the Written Language when Translating]. Revista Perspectivas Docentes 28 (65), 15-20. 2017. Disponível em: <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/2301>. Acesso 2025.

SERRANO, Silvia Figueiredo; BARBOSA, Adriana; ROCHA, Anderson. **Onomatopeias e representações sonoras: uma proposta de categorização para os quadrinhos.** Revista Letras, v. 90, n. 1, p. 123-145, 2018.

TELLO, M. Repositorio Universidad Católica sede Sapientiae. **Aplicación de métodos onomatopéyicos para mejorar la lectura – escritura en la institución educativa del nivel primaria Nº 32236 Augusto Cardich Loarte – Pachas – Huánuco – 2021** Disponível em: <https://repositorio.ucss.edu.pe/handle/20.500.14095/1214>. Acesso 2025.

URGILÉS, C. G. **Aula, Lenguaje y Educación.** [Classroom, language and education]. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, 20, 221-244. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846839010>. Acesso 2025.

VAN RIJTHOVEN, R., KLEEMANS, T., SEGERS, E. e VERHOEVEN, L. (2018). **Além do déficit fonológico: a semântica contribui indiretamente para a eficiência de decodificação em crianças com dislexia.** Dislexia, 24(4), 309-321. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/DYS.1597>. Acesso 2025.

VYGOTSKI, L. **La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito.** En L.S. Vygotski, Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Obras Escogidas III. Aprendizaje Visor. 1995.

YUN, Q. **Onomatopeyas del chino moderno Araucaria.** [Onomatopoeia in Modern Chinese]. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 18 (35), 217-229. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/282/28245351011.pdf>. Acesso 2025.

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

Alcilene Dias de Souza³

Aristeu de Freitas Neves⁴

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.

³ **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

⁴ **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: Papirus, 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.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO MÉDIO

Suzaneth Rodrigues de Melo⁵

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o uso das tecnologias digitais no contexto da Sala de Aula Invertida e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da produção textual no terceiro ano do Ensino Médio. A pesquisa parte do entendimento de que as transformações tecnológicas têm modificado a forma como os estudantes acessam informações, constroem conhecimentos e interagem com os recursos educacionais. Nesse sentido, conforme a referência que os jovens, considerados nativos digitais, utilizam com naturalidade diferentes ferramentas tecnológicas em suas atividades cotidianas, o que exige da escola novas estratégias pedagógicas. A Sala de Aula Invertida apresenta-se como uma metodologia capaz de integrar esses recursos ao processo educativo, permitindo que os conteúdos sejam estudados previamente e que o tempo em sala seja destinado à reflexão, à discussão e à prática da escrita. No ensino da produção textual, essa proposta favorece a autonomia, a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, à pesquisa e à argumentação. Contudo, o uso das tecnologias digitais amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento e aproxima as práticas escolares da realidade vivenciada pelos alunos. Dessa forma, a articulação entre metodologias ativas e recursos tecnológicos pode contribuir para tornar o ensino da escrita mais significativo, colaborativo e adequado às demandas da educação contemporânea.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Sala de Aula Invertida. Produção textual. Ensino Médio. Metodologias ativas. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the use of digital technologies in the context of the Flipped Classroom and their contributions to the teaching and learning process of textual production in the third year of High School. The research is based on the understanding that technological transformations have changed the way students access information, construct knowledge, and interact with educational resources. In this sense, as referenced, young people, considered digital natives, naturally use different technological tools in their

⁵ **Graduação:** Graduação em Normal Superior, UEA/Universidade do Estado do Amazonas. Licenciatura em Letras - Português e Inglês, ICSH/Instituto de Ciências Sociais e Humanas Instituto Superior de Educação. **Pós-graduação:** **Especialização em Docência do Ensino Superior**, UCAM/Universidade De Cândido Mendes. Especialização em Letras: Português e Literatura, Facuminas/Faculdade de Minas. Especialização em Educação Especial/ Educação Inclusiva/ Múltiplas Deficiências, Facuminas/Faculdade de Minas. Mestrado em Ciencias de La Educación, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. Doutorado em Ciências de La Educación, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **E-mail:** suzanethmelo@gmail.com

daily activities, which requires new pedagogical strategies from schools. The Flipped Classroom is presented as a methodology capable of integrating these resources into the educational process, allowing content to be studied beforehand and classroom time to be dedicated to reflection, discussion, and writing practice. In the teaching of textual production, this approach fosters autonomy, active student participation, and the development of skills related to reading, research, and argumentation. Furthermore, the use of digital technologies expands access to knowledge and brings school practices closer to the reality experienced by students. Thus, the articulation between active methodologies and technological resources can contribute to making the teaching of writing more meaningful, collaborative, and aligned with the demands of contemporary education.

Keywords: Digital technologies. Flipped Classroom. Textual production. High School. Active methodologies. Teaching-learning.

1 INTRODUÇÃO

As profundas transformações provocadas pelas tecnologias digitais e pela pandemia alteraram significativamente a forma como a escola organiza o ensino e a aprendizagem. Recursos antes considerados complementares passaram a ocupar papel central nas práticas pedagógicas, ampliando o acesso ao conhecimento e modificando a relação entre professores, estudantes e materiais didáticos. Nesse contexto, a utilização de livros digitalizados, vídeos e plataformas virtuais deixou de ser apenas uma alternativa para tornar-se parte da rotina escolar.

Essas mudanças também revelaram um novo perfil de estudante. As gerações atuais convivem diariamente com dispositivos tecnológicos e utilizam diferentes ferramentas para solucionar dúvidas e adquirir novos conhecimentos. Muitas vezes, os alunos recorrem à internet para aprender conteúdos de seu interesse, desenvolvendo estratégias próprias de busca e interação com a informação. Essa realidade exige que a escola compreenda as novas formas de aprender e proponha práticas mais próximas do cotidiano dos estudantes.

Diante desse cenário, as metodologias ativas surgem como possibilidades para tornar o ensino mais significativo. Embora não seja possível criar um planejamento completamente individual para cada aluno, é viável desenvolver estratégias que valorizem suas experiências, interesses e diferentes formas de aprendizagem. A personalização do ensino não significa

oferecer um currículo distinto para cada estudante, mas construir situações em que o conhecimento faça sentido para sua realidade e favoreça sua participação no processo educativo.

Um dos principais desafios do trabalho docente consiste em conduzir os estudantes ao desenvolvimento das competências previstas para cada etapa da escolarização, respeitando seus ritmos e necessidades. O professor continua desempenhando papel essencial nesse percurso, atuando como mediador e orientador da aprendizagem. Sua função é criar condições para que todos avancem, mesmo diante da diversidade de conhecimentos, habilidades e experiências presentes em sala de aula.

Entre as metodologias ativas, a Sala de Aula Invertida destaca-se por reorganizar o tempo e o espaço do processo educativo. Nessa proposta, o contato inicial com os conteúdos ocorre antes do encontro presencial, por meio de vídeos, textos ou outros recursos digitais. O tempo em sala é destinado à realização de atividades práticas, discussões, resolução de problemas e esclarecimento de dúvidas, fortalecendo a participação dos estudantes e ampliando as oportunidades de interação com o professor.

A sistematização dessa metodologia ganhou destaque a partir das experiências desenvolvidas por dois professores de Química de uma escola norte-americana, que passaram a gravar suas aulas para atender alunos que precisavam se ausentar por motivos esportivos ou acadêmicos. Com o tempo, perceberam que os demais estudantes também utilizavam os vídeos como recurso de estudo e revisão, o que demonstrou o potencial da estratégia para ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer a aprendizagem.

A lógica da Sala de Aula Invertida modifica a organização tradicional do ensino. Em vez de utilizar o período da aula apenas para exposição de conteúdos, o professor aproveita esse momento para acompanhar mais de perto as dificuldades dos alunos, orientar atividades e promover discussões. Dessa forma, as dúvidas surgem na presença do docente, permitindo intervenções imediatas e um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento de cada estudante.

Essa metodologia também contribui para descentralizar a figura do professor como único detentor do conhecimento. Com a ampla

disponibilidade de informações e recursos digitais, os estudantes assumem uma postura mais ativa, desenvolvendo autonomia, responsabilidade e capacidade de buscar informações de forma crítica. Assim, a aprendizagem torna-se um processo colaborativo, no qual professores e alunos constroem conhecimentos de maneira mais dinâmica e participativa.

Atualmente, a Sala de Aula Invertida integra um conjunto de metodologias ativas que vêm sendo amplamente discutidas no campo educacional. Essas propostas compartilham o objetivo de fortalecer o protagonismo estudantil e promover práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas da sociedade contemporânea, marcada pela presença constante das tecnologias digitais e pela necessidade de formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de aprender continuamente.

2 PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DA SALA DE AULA INVERTIDA

As metodologias ativas vêm ganhando espaço na educação por promoverem uma participação mais efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem. Essas estratégias podem ser adaptadas a diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino, favorecendo aulas mais dinâmicas e colaborativas. Seu principal objetivo é aproximar o aluno da construção do próprio conhecimento, tornando-o sujeito ativo da aprendizagem (Moran, 2018).

Entre essas metodologias, destaca-se a aprendizagem entre pares, proposta por Eric Mazur. Nessa abordagem, estudantes com maior domínio de determinado conteúdo colaboram com aqueles que apresentam dificuldades, fortalecendo a troca de experiências e o trabalho coletivo. Muitas vezes, a linguagem utilizada pelos próprios colegas facilita a compreensão dos conteúdos e amplia as possibilidades de aprendizagem (Mazur, 2015).

Outra estratégia bastante utilizada é a organização das ideias por meio de registros curtos e objetivos, como anotações, mapas conceituais e atividades de tempestade de ideias. Esses recursos permitem identificar conhecimentos prévios, dúvidas e percepções dos estudantes, além de estimular a participação durante as discussões em sala de aula. A flexibilidade

dessas práticas favorece sua aplicação em diferentes contextos educativos (Bacich; Moran, 2018).

A leitura orientada também pode ser desenvolvida por meio de metodologias ativas. Após o contato com um texto, os estudantes são incentivados a identificar as ideias principais, elaborar sínteses e compartilhar suas interpretações com a turma. Esse processo fortalece a capacidade de análise crítica, a compreensão leitora e a construção coletiva do conhecimento (Coscarelli, 2020).

A gamificação representa outra possibilidade de inovação pedagógica. Ao incorporar elementos dos jogos, como desafios, metas e cooperação, o professor estimula o interesse e o envolvimento dos estudantes com os conteúdos trabalhados. Essa estratégia favorece o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da resolução de problemas, tornando a aprendizagem mais significativa (Alves; Minho; Diniz, 2014).

Na Sala de Aula Invertida, o planejamento ocorre em três momentos: antes, durante e depois da aula. Inicialmente, o professor organiza e disponibiliza os materiais de estudo, que podem incluir vídeos, textos, documentários ou outros recursos. O estudante, por sua vez, assume a responsabilidade de acessar esse conteúdo previamente, preparando-se para as atividades presenciais (Bergmann; Sams, 2018).

Durante a aula, o tempo é destinado à resolução de dúvidas, debates e atividades práticas relacionadas ao conteúdo estudado. O professor acompanha mais de perto as dificuldades individuais e coletivas, oferecendo orientações específicas quando necessário. Essa organização favorece a personalização da aprendizagem e amplia as oportunidades de interação entre docentes e estudantes (Valente, 2018).

Após a aula, os estudantes consolidam o conhecimento por meio de exercícios, reflexões e novas aplicações dos conteúdos trabalhados. Esse momento contribui para desenvolver habilidades como análise, avaliação, criatividade e autonomia intelectual. Além disso, fortalece competências socioemocionais, como colaboração, comunicação e responsabilidade (Bloom et al., 1956; Moran, 2018).

A implementação da Sala de Aula Invertida não depende exclusivamente de recursos tecnológicos. Mesmo em contextos com acesso limitado à internet, é possível utilizar livros didáticos, textos impressos e outros materiais físicos como suporte para o estudo prévio. O mais importante é a reorganização do processo de ensino, permitindo que o tempo em sala seja dedicado à construção do conhecimento e à mediação pedagógica (Bergmann; Sams, 2018).

A escolha da quantidade de aulas invertidas deve considerar a realidade de cada contexto escolar e os objetivos de aprendizagem. Não existe um modelo único ou uma regra fixa para sua aplicação. O planejamento cuidadoso e a adequação às necessidades dos estudantes são fatores essenciais para que a metodologia contribua efetivamente para a melhoria do processo educativo (Bacich; Moran, 2018).

A troca de experiências entre professores constitui um importante elemento para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. O compartilhamento de atividades bem-sucedidas possibilita que diferentes estratégias sejam adaptadas a novos contextos, fortalecendo a inovação no ambiente escolar e ampliando as oportunidades de aprendizagem dos estudantes (Nóvoa, 2009).

Os relatos de experiências contribuem para a construção coletiva do conhecimento docente. Quando um professor compartilha uma prática que gerou resultados positivos, oferece aos colegas referências para repensar suas próprias metodologias e desenvolver propostas mais participativas. Esse movimento fortalece a colaboração entre profissionais da educação (Tardif, 2014).

A Sala de Aula Invertida apresenta como uma de suas principais vantagens a participação progressiva dos estudantes. À medida que a metodologia é incorporada ao cotidiano escolar, os alunos compreendem melhor sua dinâmica e passam a assumir maior responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem (Bergmann; Sams, 2018).

A adaptação a esse modelo ocorre de forma gradual e requer planejamento contínuo. Os resultados não aparecem de maneira imediata, sendo necessário observar as dificuldades, refletir sobre as práticas adotadas

e realizar ajustes sempre que necessário. Esse processo de avaliação permanente favorece o aprimoramento do trabalho pedagógico (Moran, 2018).

Experiências desenvolvidas em pesquisas educacionais demonstram que a utilização da Sala de Aula Invertida pode ampliar o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. A combinação entre estudo prévio e práticas colaborativas em sala contribui para o desenvolvimento da autonomia e da participação ativa dos alunos (Valente, 2018).

O planejamento da metodologia inicia-se pela escolha dos conteúdos que demandam maior tempo de explicação e aprofundamento. Temas considerados mais complexos podem ser estudados previamente pelos estudantes, permitindo que o momento presencial seja dedicado às discussões, à resolução de problemas e à consolidação da aprendizagem (Bergmann; Sams, 2023).

A seleção dos materiais didáticos representa outra etapa fundamental desse processo. Vídeos, textos, documentários e recursos digitais devem estar alinhados aos objetivos de ensino e ser adequados ao nível de compreensão dos estudantes. A qualidade e a clareza desses materiais influenciam diretamente os resultados obtidos (Bacich; Moran, 2018).

Outro aspecto relevante é a organização do tempo de estudo. Pesquisas sobre a metodologia indicam que materiais objetivos tendem a despertar maior interesse e favorecer o engajamento dos estudantes. Recursos excessivamente longos podem reduzir a atenção e comprometer a realização das atividades propostas (Bergmann; Sams, 2023).

A apresentação da metodologia aos estudantes e às famílias também favorece sua implementação. Explicar os objetivos da proposta e a importância do estudo prévio contribui para reduzir dúvidas e fortalecer o compromisso dos envolvidos com a nova dinâmica de aprendizagem (Moran, 2018).

A Sala de Aula Invertida permite que cada estudante organize seu ritmo de estudos e tenha maior autonomia na construção do conhecimento. Essa flexibilidade favorece a personalização da aprendizagem, respeitando as

diferenças individuais e criando condições para que o tempo em sala seja utilizado de forma mais significativa (Valente, 2018).

2.1 Avaliação e estratégias pedagógicas na Sala de Aula Invertida

A Sala de Aula Invertida amplia as possibilidades de desenvolvimento de atividades diversificadas, tornando o processo de aprendizagem mais participativo. Debates, pesquisas, estudos de caso, jogos educativos e produções colaborativas podem ser utilizados para aprofundar os conteúdos estudados previamente pelos alunos. Essas estratégias fortalecem a autonomia e a construção coletiva do conhecimento (Bacich; Moran, 2018).

As atividades propostas não precisam limitar-se ao acesso a vídeos. O professor pode orientar leituras, pesquisas sobre curiosidades do tema, análise de notícias e produção de registros escritos. Essa diversidade permite adaptar a metodologia às necessidades da turma e às condições disponíveis na escola (Valente, 2018).

A avaliação ocupa papel fundamental nesse processo e deve acompanhar todas as etapas da aprendizagem. Mais do que verificar resultados, a avaliação contínua possibilita identificar dificuldades, acompanhar avanços e orientar novas intervenções pedagógicas. Dessa forma, o estudante participa ativamente da construção do próprio conhecimento (Luckesi, 2011).

A participação em debates, a realização de pesquisas e o envolvimento nas atividades práticas podem compor os instrumentos avaliativos. O acompanhamento das produções individuais e coletivas permite ao professor observar o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para cada etapa do ensino (Hoffmann, 2014).

Os recursos tecnológicos também podem contribuir para a avaliação formativa. Ferramentas digitais de questionários e atividades interativas fornecem respostas imediatas, permitindo ao professor verificar a compreensão dos conteúdos e reorganizar a condução da aula sempre que necessário (Moran, 2018).

Outro aspecto importante consiste em orientar os estudantes sobre os critérios utilizados na avaliação. Quando compreendem como serão

acompanhados e quais objetivos precisam alcançar, os alunos tendem a assumir maior responsabilidade pelo próprio percurso de aprendizagem (Libâneo, 2013).

As mudanças ocorridas na sociedade têm provocado transformações também na educação. O avanço das tecnologias digitais e a ampliação do acesso à informação exigem novas formas de ensinar e aprender, tornando necessária a formação contínua dos profissionais da educação para o uso de metodologias e recursos pedagógicos inovadores (Moran, 2018).

Nesse contexto, a Sala de Aula Invertida consolidou-se como uma das estratégias que acompanham essas transformações. A proposta busca aproximar a escola da cultura digital, reorganizando o processo de ensino para que o estudante participe de forma mais ativa da construção do conhecimento (Bergmann; Sams, 2018).

A era digital e a globalização impulsionaram mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico. O acesso rápido às informações modificou a maneira como as pessoas aprendem e compartilham conhecimentos, levando a escola a repensar suas práticas e seus objetivos formativos (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

No modelo tradicional de ensino, o professor ocupa a posição central e a aprendizagem acontece, principalmente, por meio da transmissão dos conteúdos. Nessa perspectiva, a participação dos estudantes tende a ser mais limitada, enquanto o docente assume a maior parte das ações desenvolvidas em sala de aula (Libâneo, 2013).

As metodologias ativas apresentam uma organização diferente, valorizando o protagonismo do estudante e sua participação nas atividades propostas. O professor continua sendo uma referência importante, mas passa a atuar como mediador, criando situações que favoreçam a reflexão, a investigação e a autonomia (Moran, 2018).

Entre essas metodologias, destaca-se a Sala de Aula Invertida, que reorganiza a distribuição das atividades de estudo. Os conteúdos são explorados previamente pelos estudantes e o tempo presencial é utilizado para discussões, esclarecimento de dúvidas e realização de atividades práticas (Bergmann; Sams, 2018).

No ensino convencional, o estudante tem o primeiro contato com o conteúdo durante a aula e realiza exercícios posteriormente, em casa. Na proposta invertida, esse percurso é reorganizado: o estudo inicial acontece antes do encontro com o professor, permitindo que o espaço da aula seja destinado ao aprofundamento da aprendizagem (Valente, 2018).

Essa organização amplia as oportunidades de participação dos estudantes e favorece o desenvolvimento da autonomia. Ao pesquisar, ler, assistir aos materiais e preparar-se previamente, o aluno assume maior responsabilidade pelo próprio aprendizado e chega à sala de aula mais preparado para interagir (Bacich; Moran, 2018).

Para que esse processo seja efetivo, é importante que os estudantes desenvolvam hábitos e estratégias de estudo. Ler, fazer anotações, elaborar resumos e revisar conteúdos são práticas que contribuem para a aprendizagem contínua e para a formação de sujeitos capazes de aprender ao longo da vida (Demo, 2011).

Nesse cenário, o papel do professor também se transforma. Além de selecionar ou produzir materiais didáticos, cabe ao docente orientar os estudantes na busca por informações confiáveis e mediar a construção do conhecimento, ajudando-os a interpretar e analisar criticamente os conteúdos disponíveis (Freire, 1996).

A grande quantidade de informações disponíveis na internet torna ainda mais necessária essa mediação pedagógica. O professor auxilia os estudantes a identificar fontes seguras, diferenciar informações de estudos científicos, onde faltam instruções e a fundamentação, para desenvolver uma postura crítica diante do universo digital (Libâneo, 2013).

A Sala de Aula Invertida dialoga com concepções pedagógicas que valorizam a participação ativa do estudante no processo educativo. Ideias presentes nas contribuições de Jean Piaget sobre a construção do conhecimento e de Lev Vygotsky sobre a importância das interações sociais ajudam a compreender os fundamentos dessa metodologia (Piaget, 1976; Vygotsky, 1998).

Essa proposta não representa uma ruptura com os princípios educacionais já consolidados, mas uma nova forma de organizar a

aprendizagem diante das demandas da sociedade contemporânea. Ao integrar estudo prévio, interação e mediação pedagógica, a metodologia favorece uma aprendizagem mais significativa e participativa (Moran, 2018).

Além do ensino presencial, a Sala de Aula Invertida pode ser desenvolvida em ambientes virtuais de aprendizagem. Recursos digitais permitem manter a interação entre professores e estudantes, ampliando as possibilidades de comunicação, colaboração e construção coletiva do conhecimento (Valente, 2018).

2.2 Tecnologias digitais e recursos de apoio ao ensino

A utilização das tecnologias digitais amplia as possibilidades de implementação da Sala de Aula Invertida. Plataformas de vídeos, ambientes virtuais de aprendizagem e documentos compartilhados facilitam a distribuição dos materiais e favorecem o acesso dos estudantes aos conteúdos antes das aulas presenciais (Bergmann; Sams, 2018).

Entretanto, a aplicação dessa metodologia não depende exclusivamente do uso da internet. Livros didáticos, textos impressos, revistas e outros recursos físicos podem cumprir a mesma função de preparação prévia, garantindo que a proposta seja desenvolvida mesmo em contextos com limitações tecnológicas (Valente, 2018).

A escolha dos materiais deve considerar a realidade da turma e os objetivos de aprendizagem. Recursos claros, objetivos e adequados ao nível de conhecimento dos estudantes favorecem o engajamento e contribuem para a compreensão dos conteúdos trabalhados (Bacich; Moran, 2018).

Por isso, a Sala de Aula Invertida está relacionada às propostas do ensino híbrido, que articulam momentos presenciais e atividades desenvolvidas em diferentes espaços de aprendizagem. Essa organização amplia as oportunidades de estudo e incentiva o estudante a participar ativamente da construção do conhecimento.

Nesse modelo, o aluno deixa de ocupar uma posição exclusivamente receptiva e passa a desenvolver maior autonomia na busca por informações e na resolução de problemas. O professor atua como mediador do processo,

orientando discussões e promovendo situações que estimulem a reflexão crítica (Moran, 2018).

Essa perspectiva aproxima-se das concepções pedagógicas que valorizam a aprendizagem significativa e a relação entre conhecimento escolar e realidade social. Ao conectar teoria e prática, a metodologia favorece a formação de sujeitos mais críticos, participativos e preparados para os desafios contemporâneos (Freire, 1996; Libâneo, 2013).

2.3 Tecnologias digitais e recursos de apoio ao ensino

As tecnologias digitais ampliaram as possibilidades de organização do trabalho pedagógico e favoreceram o surgimento de metodologias que colocam o estudante em uma posição mais ativa. Na Sala de Aula Invertida, esses recursos funcionam como instrumentos de apoio para que o aluno tenha contato prévio com os conteúdos e utilize o momento presencial para aprofundar conhecimentos e solucionar dúvidas (Bergmann; Sams, 2018).

Para tanto, o uso das tecnologias, não deve ser compreendido apenas como a adoção de equipamentos ou plataformas digitais. Seu principal papel é contribuir para a construção de uma aprendizagem mais significativa, estimulando a pesquisa, a análise crítica das informações e a autonomia dos estudantes diante dos desafios contemporâneos (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Mesmo em escolas com limitações de infraestrutura, a metodologia pode ser desenvolvida com diferentes recursos pedagógicos. Textos impressos, livros didáticos, reportagens e materiais produzidos pelo professor podem substituir ferramentas digitais, desde que possibilitem o contato prévio do estudante com o conteúdo que será discutido em sala (Valente, 2018).

Nesse modelo, o professor deixa de concentrar seu trabalho apenas na exposição dos conteúdos e passa a atuar como mediador da aprendizagem. O tempo presencial é direcionado para debates, resolução de problemas e atividades colaborativas, fortalecendo a participação dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento (Moran, 2018).

Em relação ao planejamento dos materiais de estudo. Vídeos, textos e outros recursos precisam ser claros, objetivos e adequados à realidade da turma, favorecendo o interesse e a compreensão dos conteúdos. A qualidade desse planejamento influencia diretamente o envolvimento dos estudantes com a proposta pedagógica (Bergmann; Sams, 2023).

As tecnologias digitais também permitem acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de forma mais contínua. Questionários on-line, atividades interativas e plataformas educacionais fornecem informações que auxiliam o professor a identificar dificuldades e reorganizar suas estratégias de ensino sempre que necessário (Bacich; Moran, 2018).

A utilização desses recursos contribui para o fortalecimento da autonomia estudantil. Ao organizar seu tempo de estudo, revisar conteúdos e buscar novas informações, o aluno desenvolve habilidades importantes para a sociedade do conhecimento, tornando-se mais participativo e responsável pelo próprio processo de aprendizagem (Libâneo, 2013).

A utilização desses recursos contribui para o fortalecimento da autonomia estudantil, uma vez que o estudante passa a organizar seu próprio tempo de estudo, revisar conteúdos e buscar novas informações de forma mais ativa, desenvolvendo habilidades essenciais para a sociedade do conhecimento e assumindo maior responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem (Libâneo, 2013).

Nesse aspecto, a proposta da Sala de Aula Invertida, discutida por Bergmann e Sams (2012), apresenta-se como uma alternativa de estudos, que reorganiza o papel do professor e do estudante no processo educativo. Estudos e experiências relatadas pelos autores indicam que, embora muitos estudantes demonstrem maior interesse e engajamento nessa abordagem, ainda há resistência por parte de alguns professores quanto à sua adoção. Entre os fatores apontados para essa resistência estão a falta de tempo para planejamento, a necessidade de produção de materiais prévios e o receio de mudanças nas práticas já consolidadas em sala de aula.

Esse debate insere as metodologias ativas de forma mais ampla, inserindo a necessidade de formações para que cada disciplina, tenha um contexto escolar e a formação docente. Nesse sentido, não há um modelo

único a ser seguido, mas sim possibilidades de adaptação que considerem as particularidades de cada realidade educacional, reforçando a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e requer constante ressignificação das práticas pedagógicas.

Cabe destacar, que a integração entre tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras favorece a construção de ambientes educativos mais dinâmicos e colaborativos. Essa perspectiva amplia as oportunidades de aprendizagem e aproxima a escola das transformações sociais e culturais presentes na realidade dos estudantes (Freire, 1996).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas práticas pedagógicas inovadoras surgem, muitas vezes, da busca do professor por tornar o processo de ensino mais significativo e próximo da realidade dos estudantes. A proposta apresentada mostra que o trabalho com leitura e produção textual pode ir acima de um trabalho mecânico somente com conteúdo, mas transformar em um espaço de criação, autoria e expressão das experiências dos alunos.

Ao utilizar textos e atividades adaptadas à realidade da turma possibilita que os estudantes assumam um papel mais ativo na construção do conhecimento. Ao invés de apenas reproduzirem informações, eles passam a produzir sentidos, recriar narrativas e expressar suas próprias interpretações, o que fortalece a autonomia, a criatividade e o envolvimento com a aprendizagem.

Em diferentes realidades, o valor presente na sala de aula, considera que as condições sociais e culturais dos alunos, faz com que o professor amplie as possibilidades de participação e inclusão, permitindo que todos tenham oportunidades de se expressar, mesmo diante de diferentes contextos de vida.

Além disso, a prática pedagógica descrita reforça a importância do professor como mediador do conhecimento, que organiza situações de aprendizagem mais abertas e flexíveis, incentivando a participação ativa dos estudantes. Essa postura contribui para uma educação mais dialógica, em que

o aluno deixa de ser apenas receptor e passa a ser protagonista do processo educativo.

Com experiências que criam meios para demonstrar que o ensino se torna mais significativo quando há espaço para a autoria, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento. A sala de aula, nesse contexto, se configura como um ambiente dinâmico, no qual aprender e ensinar acontecem de forma integrada, respeitando o ritmo e as particularidades de cada aluno.

Sendo assim, o ensino não se limita apenas à realização de exercícios ou à explicação de conteúdos em sala de aula, mas envolve também a meios entre diferentes momentos de aprendizagem. Ou seja, práticas mais tradicionais, que auxiliam, não apenas na exposição do professor, contudo em atividades para que possam dialogar com propostas mais ativas, nas quais o estudante tem contato prévio com os conteúdos e chega à aula com maior preparo para discutir, questionar e aplicar o que foi estudado.

Observar esse uso de estratégias como a interpretação, e a aprendizagem prévia contribui para tornar o processo mais dinâmico e significativo. Em vez de o professor apenas explicar o conteúdo e solicitar atividades posteriores, torna-se possível propor situações investigativas antes da aula, como pesquisas, pequenos exercícios ou análises de situações do cotidiano. Dessa forma, o momento em sala de aula passa a ser destinado ao aprofundamento, à troca de ideias e à construção coletiva do conhecimento, fortalecendo a participação ativa dos estudantes e a mediação pedagógica do professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcos; DINIZ, Yasmine. **Gamificação na educação: fundamentos e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2014.

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

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flip your classroom: reach every student in every class every day**. Eugene: International Society for Technology in Education (ISTE), 2012.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flipped learning: gateway to student engagement**. Eugene: International Society for Technology in Education (ISTE), 2014.

BLOOM, Benjamin Samuel et al. **Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals**. New York: Longmans, 1956.

COSCARELLI, Carla Viana. **Leitura e produção de textos na era digital**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZUR, Eric. **Peer instruction: a user's manual**. Boston: Pearson, 2015.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Penso, 2018.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

VALENTE, José Armando. **Blended learning e sala de aula invertida**. Campinas: UNICAMP, 2018.

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

METODOLOGIAS ATIVAS E COLABORAÇÃO PEDAGÓGICA: REINVENÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Nelissandra Gurgel⁶

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar como as metodologias ativas promovem a colaboração entre docentes e estudantes, ressignificando a prática pedagógica e ampliando o protagonismo estudantil no contexto escolar. A discussão parte das transformações vivenciadas pela educação contemporânea, marcadas pela necessidade de superar práticas centradas apenas na transmissão de conteúdos e na avaliação tradicional do desempenho escolar. Nesse cenário, as metodologias ativas apresentam-se como estratégias capazes de estimular a participação, a autonomia, o pensamento crítico e a resolução de problemas, aproximando o processo educativo das demandas atuais da sociedade. Além disso, essas práticas fortalecem o trabalho colaborativo entre professores e estudantes, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos sujeitos. O estudo também destaca que a utilização de propostas pedagógicas inovadoras contribui para tornar o ambiente escolar mais dinâmico, participativo e significativo, incentivando o engajamento dos estudantes e ampliando suas possibilidades de aprendizagem. Conclui-se que a adoção de metodologias ativas representa uma importante alternativa para a reinvenção da prática docente, fortalecendo relações pedagógicas mais democráticas e colaborativas, capazes de responder aos desafios da educação contemporânea e às necessidades formativas dos estudantes.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Colaboração pedagógica. Prática docente. Protagonismo estudantil. Educação contemporânea.

ABSTRACT

This article aims to investigate how active methodologies promote collaboration between teachers and students, reshaping pedagogical practice and expanding student protagonism in the school context. The discussion is based on the transformations experienced by contemporary education, marked by the need to overcome practices focused solely on content transmission and traditional assessment of school performance. In this

⁶ **Graduação:** Pedagogia, FMF/Faculdade Martha Falcão. **Pós-graduação:** Psicopedagogia FMF/Faculdade Martha Falcão. **Pós-graduação:** Gestão Escolar, UFAM/ Universidade Federal do Amazonas além de endereço eletrônico de contato. **E-mail:** nelissandragurgel@gmail.com

context, active methodologies emerge as strategies capable of encouraging participation, autonomy, critical thinking, and problem-solving, bringing the educational process closer to the current demands of society. Furthermore, these practices strengthen collaborative work between teachers and students, fostering the collective construction of knowledge and the development of essential competencies for the holistic education of individuals. The study also highlights that the use of innovative pedagogical approaches contributes to making the school environment more dynamic, participatory, and meaningful, encouraging student engagement and expanding learning opportunities. It is concluded that the adoption of active methodologies represents an important alternative for reinventing teaching practice, strengthening more democratic and collaborative pedagogical relationships capable of responding to the challenges of contemporary education and to the educational needs of students.

Keywords: Active methodologies. Pedagogical collaboration. Teaching practice. Student protagonism. Contemporary education.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar sujeitos preparados para atuar em uma sociedade marcada por constantes mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Nesse contexto, as escolas e os professores são chamados a repensar suas práticas, buscando estratégias que promovam uma aprendizagem mais significativa e participativa. Essa transformação exige compromisso com a formação humana e com o desenvolvimento das competências necessárias à vida em sociedade.

As mudanças ocorridas nos últimos anos evidenciaram a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas. A experiência vivenciada durante a pandemia demonstrou que o uso de recursos digitais e de novas metodologias deixou de ser uma possibilidade para se tornar uma necessidade. Diante desse cenário, muitos professores precisaram reorganizar suas formas de ensinar e ampliar suas estratégias de mediação do conhecimento.

Ao mesmo tempo, a prática docente ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, pois suas ações influenciam diretamente a formação ética, social e profissional dos estudantes. O trabalho realizado em sala de aula pode deixar marcas que acompanham os alunos ao longo da vida,

contribuindo para a construção de cidadãos mais críticos, responsáveis e comprometidos com a transformação da sociedade.

Por isso, as metodologias ativas ganham espaço por favorecerem uma aprendizagem baseada na participação e na colaboração. Essas práticas deslocam o estudante para uma posição mais protagonista e atribuem ao professor o papel de mediador do processo educativo. Assim, o conhecimento passa a ser construído por meio do diálogo, da investigação e da resolução de problemas.

É importante destacar que as metodologias ativas não representam uma solução única para todos os desafios educacionais, mas constituem ferramentas capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem. Sua utilização permite combinar diferentes estratégias didáticas, respeitando as necessidades dos estudantes e os objetivos pedagógicos de cada contexto escolar.

Dessa forma, a educação contemporânea demanda práticas que valorizem a interação, a autonomia e o pensamento crítico. A integração entre metodologias ativas e prática docente contribui para a construção de ambientes educativos mais democráticos, nos quais professores e estudantes compartilham responsabilidades na produção do conhecimento e no desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa.

2. O CONHECIMENTO PRÉVIO E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo educativo não começa quando o estudante entra na escola, pois cada criança chega à sala de aula trazendo experiências, valores e conhecimentos construídos no convívio familiar e social. Esses saberes prévios representam um importante ponto de partida para a aprendizagem, tornando o ensino mais próximo da realidade dos educandos e favorecendo a construção de novos conhecimentos.

O processo educativo não começa quando o estudante entra na escola, pois cada criança chega à sala de aula trazendo experiências, valores e conhecimentos construídos no convívio familiar e social. Esses saberes prévios representam um importante ponto de partida para a aprendizagem,

tornando o ensino mais próximo da realidade dos educandos e favorecendo a construção de novos conhecimentos (Ausubel, 2003).

A Psicologia da Educação contribui para compreender como ocorre o desenvolvimento humano e de que maneira as pessoas aprendem ao longo da vida. Diversos estudiosos dedicaram-se a esse tema, apresentando teorias que ajudam professores a organizar práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes (Moreira, 2011).

Entre as principais teorias do desenvolvimento humano, destacam-se o inatismo, o ambientalismo e o interacionismo. No campo das teorias da aprendizagem, ganham relevância abordagens como o comportamentalismo, o cognitivismo e o humanismo, que apresentam diferentes formas de compreender a construção do conhecimento (Moreira, 2011).

O inatismo defende que determinadas características e capacidades já estão presentes no indivíduo desde o nascimento. Segundo essa perspectiva, habilidades, talentos e formas de comportamento seriam herdados, cabendo ao ambiente pouca influência sobre o desenvolvimento da pessoa (Mizukami, 1986).

Essa compreensão levou, durante muito tempo, à ideia de que o sucesso ou o fracasso escolar dependeriam principalmente das características naturais do estudante. Assim, o papel do professor seria apenas acompanhar o desenvolvimento, intervindo o mínimo possível no processo educativo (Becker, 1993).

Na visão inatista, a aprendizagem ocorre quando as potencialidades internas do indivíduo se manifestam. O desenvolvimento seria resultado de capacidades já existentes, que apenas aguardariam o momento adequado para serem reveladas, reduzindo a importância das experiências sociais e educativas (Moreira, 2011).

Em troca dessa perspectiva, o ambiente, de fato exerce influência decisiva sobre a formação humana. As experiências vividas, a convivência social e os estímulos recebidos contribuem para a construção dos conhecimentos, dos valores e dos comportamentos dos indivíduos (Mizukami, 1986).

Esse estudo também é conhecido por outras denominações, como empirismo e comportamentalismo, enfatizando a importância das condições externas para a aprendizagem. Nessa perspectiva, a educação ocupa papel central no desenvolvimento das capacidades humanas, uma vez que os estímulos oferecidos pelo meio influenciam diretamente a formação do estudante (Moreira, 2011).

Com isso, a educação atual, exige práticas pedagógicas que considerem a diversidade de experiências presentes na escola. Questões relacionadas à cultura, às diferenças sociais, às identidades e às múltiplas formas de viver em sociedade fazem parte do cotidiano dos estudantes e precisam ser discutidas no ambiente escolar. Dessa forma, a escola amplia sua função social e contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos (Freire, 1996).

Para tanto, fortalece-se o espaço escolar, onde deve promover o respeito às diferentes formas de pensamento, às manifestações culturais e às diversas crenças existentes na sociedade. A convivência democrática não se constrói pela exclusão das diferenças, mas pelo diálogo e pela valorização da diversidade. Assim, a educação fortalece atitudes de respeito, cooperação e responsabilidade coletiva (Moran, 2018).

2.1 Metodologias ativas e o protagonismo estudantil

As metodologias ativas surgem como possibilidades de reorganizar o processo de ensino e aprendizagem, deslocando o estudante para uma posição mais participativa. Nessa abordagem, o professor assume o papel de mediador, criando situações em que os alunos investigam, dialogam, resolvem problemas e constroem conhecimentos de forma colaborativa. Esse movimento rompe com práticas centradas exclusivamente na exposição de conteúdos (Bacich; Moran, 2018).

Embora atualmente essas metodologias, mostrem seus fundamentos, dialogam com ideias desenvolvidas por importantes estudiosos da educação. As propostas de aprendizagem pela experiência, pela autonomia e pela interação social podem ser identificadas nas contribuições de diferentes

teóricos, que defendem uma educação baseada na participação ativa do estudante e na construção compartilhada do conhecimento (Freire, 1996).

Essa relação, faz com que a aprendizagem tende a ser fortalecida quando os estudantes participam das atividades, compartilham ideias e trabalham em grupo. O diálogo e a troca de experiências favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas. Nesse sentido, a participação ativa amplia as possibilidades de construção do conhecimento e torna o processo educativo mais significativo (Moran, 2018).

2.2 A colaboração e a reorganização da prática pedagógica

O uso de metodologias ativas também implica mudanças na organização da sala de aula e na relação entre professores e estudantes. O ambiente escolar deixa de ser um espaço marcado apenas pela transmissão de conteúdos, e passa a valorizar a interação, a cooperação e a participação coletiva. O trabalho em grupo e as atividades colaborativas tornam-se estratégias importantes para o desenvolvimento da aprendizagem (Bacich; Moran, 2018).

Nesse contexto, o diálogo ocupa lugar central na prática pedagógica. Conversar, questionar, argumentar e compartilhar ideias deixam de ser vistos como obstáculos e passam a integrar o próprio processo educativo. A comunicação entre os estudantes favorece a construção coletiva do conhecimento e fortalece a autonomia necessária para a formação cidadã (Freire, 1996).

Desse modo, é importante reconhecer que as metodologias ativas não eliminam completamente outras formas de ensinar, como a aula expositiva, que continua tendo sua importância em determinados momentos do processo educativo. Entretanto, a combinação de diferentes estratégias amplia as oportunidades de aprendizagem e contribui para a construção de uma educação mais dinâmica, democrática e conectada às necessidades da sociedade contemporânea (Bacich; Moran, 2018).

2.3. A problematização como elemento da aprendizagem ativa

As metodologias ativas partem do princípio de que a aprendizagem se fortalece quando o estudante é desafiado a pensar, questionar e buscar soluções para situações concretas. Nesse sentido, a aula precisa despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, criando oportunidades para que participem ativamente da construção do conhecimento. A provocação pedagógica torna o processo educativo mais dinâmico e significativo (Moran, 2018).

Nesse instante, o estudante deixa de ocupar uma posição restritiva, e assume maior responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. O debate reflexivo, do momento atual, se aproxima os conteúdos escolares, das experiências cotidianas e favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de tomar decisões diante dos desafios apresentados (Freire, 1996).

Outra realidade, é a mudança do papel desempenhado pelo professor. Em vez de ser visto como o único detentor do conhecimento, ele atua como mediador, orientando pesquisas, estimulando reflexões e incentivando a busca coletiva por respostas. Reconhecer que o processo educativo envolve aprendizagem contínua também para o docente fortalece a construção compartilhada do saber (Bacich; Moran, 2018).

Essa postura contribui para reduzir a ideia, de que o professor precisa dominar todas as respostas. Em muitas situações, as dúvidas apresentadas pelos estudantes podem se transformar em momentos de investigação e aprofundamento dos materiais. Assim, ensinar e aprender passam a constituir um movimento permanente de diálogo e descoberta (Freire, 1996).

2.4. Formação docente e inovação pedagógica

As transformações sociais e tecnológicas exigem que os professores mantenham um processo constante de atualização profissional. A prática pedagógica não pode permanecer inalterada diante das mudanças que ocorrem na sociedade, pois novas demandas educacionais requerem estratégias de ensino capazes de dialogar com a realidade dos estudantes (Libâneo, 2013).

A formação continuada favorece a reflexão sobre a própria prática, que ajuda o professor para analisar as suas estratégias em meio as metodologias. Esse movimento contribui para superar ações repetitivas e estimula a criação de novas possibilidades de aprendizagem, tornando o ensino mais flexível e contextualizado (Imbernón, 2011).

O trabalho colaborativo entre professores fortalece a troca de experiências e a construção coletiva de soluções para os desafios encontrados na escola. A cooperação entre os profissionais amplia as oportunidades de inovação pedagógica e favorece a criação de ambientes educativos mais participativos e integrados (Nóvoa, 2009).

A metodologia de rotação por estações organiza a aprendizagem em diferentes momentos de estudo, permitindo que os estudantes desenvolvam atividades variadas e compartilhem conhecimentos adquiridos em cada etapa. Essa dinâmica favorece a colaboração, a comunicação e o protagonismo estudantil, estimulando a participação ativa durante todo o processo educativo (Bacich; Moran, 2018).

Nesse modelo, o trabalho em equipe possibilita que cada estudante contribua com suas descobertas e aprendizagens, ampliando a compreensão dos conteúdos estudados. Assim, a produção de textos, pesquisas e apresentações fortalece a capacidade argumentativa e incentiva a articulação entre teoria e prática (Freire, 1996).

A construção de produtos, como artigos, seminários, feiras de conhecimento ou apresentações para a comunidade escolar, amplia o significado das atividades desenvolvidas em sala de aula. O estudante percebe que o conhecimento produzido pode ultrapassar os limites da escola e contribuir para a compreensão de problemas presentes na sociedade (Dewey, 1979).

A prática docente também envolve uma responsabilidade social, pois as experiências vividas na escola influenciam a formação cidadã dos estudantes. Nesse sentido, a atuação do professor ultrapassa a transmissão de conteúdos e contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de participar ativamente da sociedade (Freire, 1996).

2.5 Metodologias ativas e a diversidade de estratégias pedagógicas

Um aspecto relevante das metodologias ativas é que elas não dependem exclusivamente do uso de tecnologias digitais. Embora os recursos tecnológicos possam enriquecer as atividades, a essência dessa abordagem está na participação dos estudantes e na construção coletiva do conhecimento (Moran, 2018).

Práticas como projetos interdisciplinares, estudos de caso, seminários, dramatizações, resolução de problemas e debates já fazem parte do cotidiano de muitas escolas e representam estratégias alinhadas às metodologias ativas. Essas ações favorecem o desenvolvimento da criatividade, da comunicação e do trabalho em equipe (Bacich; Moran, 2018).

Sendo assim, a aproximação entre os conteúdos escolares e as situações reais amplia o significado da aprendizagem. Quando o estudante é convidado a analisar problemas do cotidiano e propor soluções, ele desenvolve competências importantes para sua formação acadêmica, profissional e social (Dewey, 1979).

Entretanto, a valorização da escuta e da empatia fortalece a relação entre professor e estudante, permitindo que a prática pedagógica seja construída a partir das necessidades da turma. Compreender a realidade dos alunos e considerar suas experiências favorece a construção de ambientes educativos mais democráticos, colaborativos e comprometidos com a aprendizagem significativa (Rogers, 1977).

Embora as metodologias ativas possam ser desenvolvidas sem recursos digitais, as tecnologias educacionais ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem. Ferramentas digitais, plataformas colaborativas, podcasts, mapas conceituais e recursos multimídia podem enriquecer as práticas pedagógicas e aproximar a escola da realidade vivenciada pelos estudantes (Bacich; Moran, 2018).

Entretanto, a inovação pedagógica não depende exclusivamente da infraestrutura tecnológica disponível. Em contextos com recursos limitados, atividades como rodas de conversa, produção de jornais escolares, projetos coletivos e trabalhos interdisciplinares também favorecem a participação dos estudantes e fortalecem o protagonismo juvenil (Freire, 1996).

Nesse sentido, a adoção de metodologias ativas exige mais do que o uso de equipamentos tecnológicos. Ela requer planejamento, criatividade e disposição para construir práticas pedagógicas centradas no diálogo, na investigação e na colaboração. Assim, a escola amplia suas possibilidades educativas e fortalece uma aprendizagem mais significativa e conectada às demandas da educação contemporânea (Moran, 2018).

2.6 A escuta, a participação e a construção colaborativa do conhecimento nas metodologias ativas

A valorização da escuta e da empatia fortalece a relação entre professor e estudante, permitindo que a prática pedagógica seja construída a partir das necessidades da turma. Compreender a realidade dos alunos e considerar suas experiências favorece a criação de ambientes educativos mais democráticos, colaborativos e comprometidos com a aprendizagem significativa (Rogers, 1977).

Nessa perspectiva, a pesquisa prévia torna-se uma importante estratégia de aprendizagem, pois incentiva os estudantes a buscar informações antes do momento da aula. A realização de leituras, investigações e rodas de conversa amplia a participação da turma e favorece a construção coletiva do conhecimento, aproximando os conteúdos escolares dos interesses e das vivências dos educandos (Moran, 2018).

Entre as possibilidades metodológicas, a Sala de Aula Invertida propõe que o primeiro contato com os conteúdos aconteça antes do encontro presencial. Com isso, o tempo em sala pode ser destinado aos debates, à resolução de problemas e ao aprofundamento das discussões, fortalecendo a interação entre professor e estudantes (Bergmann; Sams, 2016).

Outra estratégia relevante é o desenvolvimento de atividades colaborativas, como a rotação por estações, os debates e os seminários. Essas práticas favorecem a troca de experiências, estimulam a argumentação e permitem que os estudantes analisem diferentes pontos de vista, desenvolvendo o pensamento crítico e o respeito às opiniões divergentes (Freire, 1996).

Ao trabalhar situações relacionadas ao cotidiano, a escola aproxima o conhecimento acadêmico da realidade social dos estudantes. Esse movimento contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, criativos e preparados para enfrentar desafios, fortalecendo competências cognitivas e socioemocionais essenciais para a vida em sociedade (Libâneo, 2013; Moran, 2018).

2.7 Metodologias ativas, formação docente e inovação pedagógica na educação contemporânea

A colocação das metodologias ativas não depende exclusivamente de recursos tecnológicos sofisticados. Em muitos contextos, materiais simples, como cartazes, fichas, jogos pedagógicos e atividades produzidas pela própria comunidade escolar, podem favorecer a participação dos estudantes e ampliar as possibilidades de aprendizagem. O mais importante é que as estratégias utilizadas estejam relacionadas aos objetivos educativos e às necessidades da turma (Moran, 2018).

A participação dos estudantes na construção desses materiais fortalece o protagonismo e o trabalho colaborativo. Além de favorecer a aprendizagem, essa prática desenvolve o equilíbrio de responsabilidade, e possibilita que os materiais sejam produzidos, ou seja, utilizados em diferentes atividades, ampliando seu potencial pedagógico e fortalecendo a integração entre professores e alunos (Freire, 1996).

Entretanto, a criatividade docente não substitui a necessidade de investimentos públicos na educação. A melhoria da qualidade do ensino também depende de políticas educacionais capazes de garantir infraestrutura adequada, recursos materiais e condições de trabalho para os profissionais da educação. A inovação pedagógica precisa caminhar junto com o compromisso social e institucional (Libâneo, 2013).

As transformações sociais e tecnológicas também exigem que a formação docente seja contínua. O conhecimento se renova constantemente e, por isso, o professor necessita atualizar suas práticas e ampliar suas possibilidades metodológicas. Esse processo favorece a construção de um

ensino mais dinâmico e conectado às demandas da sociedade contemporânea (Imbernón, 2011).

Conforme a essa realidade, as metodologias ativas contribuem para superar práticas centradas apenas na memorização de conteúdos, estimulando a investigação, a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico. O estudante passa a ocupar posição mais participativa, enquanto o professor assume o papel de mediador do processo educativo (Bacich; Moran, 2018).

A presença das tecnologias digitais amplia essas possibilidades, pois aproxima a escola da realidade vivenciada pelos estudantes. Quando utilizadas de forma planejada, essas ferramentas favorecem a colaboração, a comunicação e a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo uma educação mais significativa e voltada para os desafios do século XXI (Moran, 2018).

Por isso, é importante compreender que a inovação pedagógica não está restrita ao uso de equipamentos tecnológicos, mas à capacidade de criar ambientes educativos que valorizem o diálogo, a criatividade, a participação e a autonomia dos estudantes. Dessa forma, as metodologias ativas reafirmam seu compromisso com uma educação mais democrática, humana e transformadora (Freire, 1996).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo demonstram que a educação contemporânea necessita de práticas pedagógicas, capazes de dialogar com as transformações sociais, culturais e tecnológicas presentes no cotidiano dos estudantes. Nessa direção, as metodologias ativas contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais participativos, colaborativos e voltados ao desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

Esclarecer que a tecnologia não deve ser compreendida apenas como um conjunto de equipamentos modernos, mas como um recurso aplicado a

realidade, criado para responder às necessidades humanas e solucionar problemas concretos. Assim, sua utilização no espaço escolar precisa considerar a realidade dos estudantes e as diferentes condições existentes em cada comunidade, tornando o processo educativo mais próximo da vivência dos educandos.

Cabe ainda ressaltar, que a necessidade de o professor acompanhar as mudanças da sociedade, colocando novas estratégias de ensino sem abandonar o compromisso com a formação integral dos estudantes. Isso exige planejamento, propósito na ação pedagógica e disposição para criar oportunidades de aprendizagem, que valorizem a participação, a investigação e a construção coletiva do conhecimento.

Dessa maneira, ao reinventar a prática docente, passa pela compreensão de que ensinar e aprender são processos variados, que exigem constante atualização e sensibilidade diante das novas demandas educacionais. Dessa forma, a integração entre metodologias ativas, tecnologias educacionais e práticas colaborativas fortalece a qualidade da educação e amplia as possibilidades de formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

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

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

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

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. ampl. São Paulo: EPU, 2011.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: INTERFACES COM A FAMÍLIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Janete Silva de Senna Barreto Bonfim⁷

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir as contribuições da família para o processo de alfabetização e letramento no contexto educacional, destacando a importância da parceria entre escola e família no desenvolvimento das competências de leitura e escrita das crianças. A revisão da literatura esclarece, que a alfabetização corresponde à aprendizagem do sistema de escrita, envolvendo o reconhecimento de letras, sílabas, palavras e suas relações fonológicas, enquanto o letramento refere-se à capacidade de compreender, interpretar e utilizar a linguagem escrita em práticas sociais significativas. De modo geral, os estudos verificados, mostram que ao afirmar sobre o ambiente familiar, exerce papel fundamental nesse processo, uma vez que o incentivo à leitura, as interações comunicativas e o contato com diferentes gêneros textuais contribuem para a ampliação dos recursos linguístico infantil. Com isso, a participação da família favorece a construção de significados, e fortalece o interesse da criança pela aprendizagem. A alfabetização inicia-se nos primeiros contatos da criança com a linguagem, antes mesmo de sua inserção formal na escola, sendo fortalecida pelas experiências vivenciadas no ambiente familiar. Para tanto, os resultados esclarecem, que a atuação conjunta entre escola e família favorece o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, amplia a compreensão textual e contribui para a formação de leitores mais autônomos, críticos e participativos. Nesse sentido, constata-se que a ligação entre esses dois espaços formativos, é essencial para a efetivação de práticas de alfabetização e letramento significativas, promovendo o desenvolvimento integral da criança e sua participação ativa na sociedade.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Família. Aprendizagem. Educação.

ABSTRACT

This study aims to discuss the contributions of the family to the literacy and reading development process within the educational context, highlighting the importance of the partnership between school and family in the development of children's reading and writing skills. The literature review clarifies that literacy acquisition refers to learning the writing system, involving the recognition of letters, syllables, words, and their phonological relationships,

⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIFAP/ Universidade Federal do Amapá. **Pós-graduação:** Especialização em Educação, FAAT/Faculdade Atual. Especialização em Metodologia do Ensino de Meio Ambiente, FTA/Faculdade de Tecnologia de Macapá. Mestrado em Educação, UNIVALI/Universidade do Vale de Itajaí. **Doutoranda** em Ciências da Educação, UNINTER/Universidad Internacional Tres Fronteras. **E-mail:** janetesenna03@gmail.com

whereas literacy refers to the ability to understand, interpret, and use written language in meaningful social practices. In general, the studies analyzed indicate that the family environment plays a fundamental role in this process, since encouragement of reading, communicative interactions, and contact with different text genres contribute to the expansion of children's linguistic resources. In this regard, family participation favors the construction of meaning and strengthens children's interest in learning. Literacy development begins with children's first contacts with language, even before their formal entry into school, and is strengthened by the experiences they have within the family environment. The findings further demonstrate that the joint efforts of school and family promote the development of reading and writing skills, enhance text comprehension, and contribute to the formation of more autonomous, critical, and participative readers. Therefore, the connection between these two educational environments is essential for the implementation of meaningful literacy practices, fostering children's overall development and their active participation in society.

Keywords: Literacy Acquisition. Literacy. Family. Learning. Education.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que possibilitam uma construção de habilidades necessárias para a comunicação, a aprendizagem e a participação social. Embora com frequência utilizados como sinônimos, esses conceitos apresentam características distintas e complementares. Enquanto a alfabetização está relacionada à aprendizagem do sistema de escrita e da relação entre sons e letras, o letramento envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma significativa nas diversas práticas sociais.

O desenvolvimento desses saberes, não ocorre apenas no ambiente escolar. Desde os primeiros anos de vida, a criança está inserida em um contexto ao meio que estão inseridos, que ajudam na construção da linguagem. Ao ouvir histórias, identificar sons, utilizar objetos, brincar, conversar e observar situações do cotidiano, ela inicia um processo de aprendizagem que contribui para a futura aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, atividades simples como modelar massinha, utilizar tesoura, encaixar peças, ouvir músicas e explorar diferentes materiais estimulam habilidades motoras, cognitivas e linguísticas importantes para a alfabetização.

A família desempenha papel fundamental nesse caminho, pois é o primeiro espaço de socialização e contato da criança com a linguagem. Além disso, diante das transformações tecnológicas e da crescente presença dos recursos digitais no cotidiano infantil, torna-se necessário compreender como práticas tradicionais e digitais podem atuar de forma complementar no processo de alfabetização e letramento.

Dessa forma, este estudo busca refletir sobre a importância da participação familiar na construção das habilidades de leitura e escrita, destacando estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa, e como essas articulações auxiliam na realidade do cotidiano, no ambiente educacional atual.

2 A FAMÍLIA COMO ESPAÇO DE LETRAMENTO

A família constitui um dos primeiros espaços de contato da criança com a linguagem e com diferentes práticas de leitura e escrita. É nesse ambiente que ela começa a compreender as funções sociais dos textos, observando como a escrita está presente nas atividades cotidianas. O acesso a livros, revistas, jornais, embalagens, placas e meios digitais amplia suas experiências e contribui para a construção de conhecimentos sobre o mundo letrado.

Se a sua instituição adota o padrão com apenas a inicial maiúscula e o restante em minúsculas nas citações em autor-data, o trecho ficará assim: nesse contexto, torna-se fundamental que a criança compreenda que a escrita possui funções sociais concretas e está presente em diferentes situações do cotidiano.

O letramento refere-se à condição daqueles que participam das práticas sociais de leitura e escrita, utilizando a linguagem escrita em situações reais de comunicação. Assim, a criança não aprende apenas a decodificar palavras, mas também a compreender os significados e as finalidades da escrita em seu meio social (Soares, 2020).

A participação da família nesse processo é essencial, uma vez que o ambiente familiar constitui um dos primeiros espaços de interação com a cultura escrita. As práticas de letramento desenvolvidas no cotidiano

possibilitam que a criança perceba a funcionalidade da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. Por isso, o acesso a livros, revistas, jornais, histórias, meios digitais e outros portadores textuais amplia as oportunidades de contato com a linguagem escrita e favorece a construção de conhecimentos, para que, tenha entendimento sobre a leitura e a escrita, que fazem parte de sua vida (Kleiman, 2005).

Quando os adultos compartilham com a criança atividades cotidianas que envolvem a escrita, como a elaboração de listas de compras, a leitura de mensagens, a produção de bilhetes ou o envio de e-mails, contribuem para que ela compreenda os diversos usos sociais da linguagem escrita. A alfabetização e o letramento ocorrem de forma integrada, pois aprender o sistema de escrita alfabética deve ocorrer paralelamente, à colocação do sujeito em práticas sociais significativas de leitura e escrita (Soares, 2017).

Essa compreensão também encontra respaldo na perspectiva histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. A aprendizagem é construída nas relações estabelecidas com outras pessoas e com os instrumentos culturais disponíveis no contexto em que a criança vive. Dessa forma, as experiências familiares e comunitárias influenciam diretamente a construção dos conhecimentos relacionados à leitura e à escrita (Vygotsky, 2007).

Contudo, a aprendizagem da linguagem escrita está profundamente vinculada às experiências sociais e culturais dos sujeitos. O desenvolvimento da alfabetização deve considerar as vivências, os saberes e os contextos nos quais a criança está inserida, reconhecendo-a como sujeito histórico e social. Portanto, família e escola assumem papéis complementares na formação de leitores e escritores críticos, capazes de compreender, interpretar e participar ativamente das práticas sociais mediadas pela linguagem escrita (Freire, 1989).

O letramento envolve muito mais do que a capacidade de decodificar palavras. Ele está relacionado à compreensão dos diferentes gêneros textuais e às finalidades comunicativas presentes na sociedade. Nesse contexto, a família pode favorecer a aproximação da criança com textos diversos,

possibilitando que ela compreenda para que serve uma notícia, uma receita, uma história ou uma mensagem digital (Soares, 2020; Rojo, 2009).

As transformações tecnológicas modificaram as formas de comunicação, mas não reduziram a importância da leitura e da escrita. Ao longo da história, diferentes meios, como o jornal, o rádio, a televisão e a internet, passaram a coexistir, exigindo novas formas de interação com a informação. Dessa maneira, o letramento contemporâneo envolve a compreensão de múltiplas linguagens e diferentes suportes textuais (Moran, 2018; Rojo, 2012).

No ambiente familiar, experiências simples podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Conversar sobre placas de trânsito, ler histórias, ouvir audiobooks, interpretar imagens, ou, comentar notícias são práticas que estimulam a curiosidade e favorecem a construção de sentidos. Essas vivências aproximam a criança da cultura escrita de forma significativa e contextualizada (Vygotsky, 1998; Soares, 2020).

A parceria entre família e escola fortalece o processo de alfabetização e letramento, pois possibilita a continuidade das aprendizagens em diferentes espaços sociais. Quando os familiares participam das experiências educativas e valorizam as práticas de leitura e escrita, contribuem para o desenvolvimento de crianças mais autônomas, críticas e participativas. Assim, a formação do leitor é resultado de um trabalho compartilhado entre a escola, a família e a sociedade (Freire, 1996; Soares, 2020).

As crianças chegam à escola trazendo consigo diferentes histórias de vida, experiências familiares e contextos socioculturais. Essas singularidades influenciam a maneira como elas aprendem e se relacionam com o ambiente escolar. Por essa razão, compreender as trajetórias familiares torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades de cada estudante. (Vygotsky, 1998; Charlot, 2000).

O diálogo entre escola e família deve ir além da coleta de informações sobre a criança. Conhecer a realidade familiar significa compreender os saberes, as experiências e os conhecimentos construídos no cotidiano, reconhecendo que as famílias também são produtoras de conhecimento e

desempenham papel fundamental no desenvolvimento infantil. (Freire, 1996; Paro, 2016).

Frequentemente, o sucesso ou o fracasso escolar é atribuído exclusivamente às condições familiares. Entretanto, essa visão reduz a complexidade do processo educativo e pode contribuir para a responsabilização indevida das famílias. A aprendizagem resulta da interação entre diversos fatores, incluindo as condições sociais, as práticas pedagógicas, as políticas educacionais e as oportunidades de acesso ao conhecimento. (Bourdieu, 1998; Libâneo, 2013).

Nesse contexto, a escola possui um papel social que ultrapassa a transmissão de conteúdos. Sua função envolve acolher as diferenças, reconhecer as múltiplas realidades dos estudantes e promover estratégias que garantam o direito à aprendizagem. Dessa forma, a educação deve ser compreendida como uma ação coletiva e comprometida com garantia dos seus direitos, e a inclusão social (Saviani, 2011; Freire, 1996).

O conhecimento da realidade das famílias não deve servir para classificá-las ou enquadrá-las em modelos preestabelecidos. Ao contrário, essas informações precisam subsidiar ações pedagógicas capazes de responder às necessidades concretas das crianças. O desafio consiste em transformar o conhecimento sobre a diversidade em práticas efetivas de acolhimento, participação e aprendizagem (Paro, 2016; Arroyo, 2014).

A construção de uma educação de qualidade depende da articulação entre diferentes instituições e atores sociais. Escola, família e comunidade precisam atuar de forma colaborativa para garantir condições adequadas de desenvolvimento às crianças. Essa parceria fortalece os vínculos educativos e amplia as possibilidades de participação e sucesso escolar (Libâneo, 2013; Dessen; Polonia, 2007).

Ao reconhecer os pontos fortes, presentes em cada contexto familiar, a escola contribui para a valorização das experiências dos estudantes e para a construção de trajetórias educacionais mais significativas. Assim, o processo de alfabetização e letramento torna-se uma experiência de inclusão, respeito às diferenças e promoção da cidadania (Soares, 2020; Freire, 1996).

2.1 Desafios na relação escola- família no processo de alfabetização

A relação entre escola e família durante o processo de alfabetização é marcada por diferentes expectativas sobre o desenvolvimento da criança. Enquanto a escola estabelece objetivos pedagógicos e metas de aprendizagem, as famílias atribuem significados distintos à educação, influenciados por suas experiências, valores e contextos de vida. Essa diversidade exige diálogo e compreensão mútua para que o processo educativo seja efetivo. (Paro, 2016; Libâneo, 2013).

Um dos principais desafios consiste em reconhecer que cada família possui formas particulares de compreender a alfabetização. Muitas vezes, a escola adota expectativas padronizadas sobre participação e acompanhamento escolar, sem considerar as condições sociais, culturais e econômicas das famílias. Essa postura pode gerar distanciamentos e dificuldades na construção de parcerias significativas. (Dessen; Polonia, 2007; Arroyo, 2014).

à adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam a compreensão do sistema de escrita, e não apenas a memorização de letras, sílabas ou palavras. Em muitos casos, a criança consegue reproduzir conceitos decorados, mas apresenta dificuldades para relacionar sons e grafias ou para utilizar esse conhecimento em novas situações de leitura e escrita. Dessa forma, o trabalho pedagógico deve priorizar atividades que estimulem a reflexão, a consciência fonológica e a construção gradual do conhecimento, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada estudante.

O fortalecimento de cada criança e de sua família é fundamental para superar visões baseadas apenas em dificuldades ou limitações. Em vez de enfatizar aquilo que falta, é necessário identificar conhecimentos, habilidades e experiências que possam contribuir para a aprendizagem, fortalecendo a autoestima e o protagonismo dos envolvidos no processo educativo. (Freire, 1996; Vygotsky, 1998).

Outro desafio refere-se à construção de uma comunicação efetiva entre escola e família. Muitas vezes, os contatos ocorrem apenas para informar problemas ou dificuldades, o que pode gerar insegurança e afastamento. O

diálogo contínuo e acolhedor favorece a criação de vínculos de confiança e amplia as possibilidades de participação familiar na vida escolar da criança. (Paro, 2016; Freire, 1996).

A alfabetização deve ser compreendida como um processo que envolve diferentes sujeitos e contextos. As crianças chegam à escola trazendo histórias, conhecimentos e experiências construídas em seus ambientes familiares. Reconhecer essas trajetórias contribui para práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças e mais comprometidas com a inclusão educacional. (Charlot, 2000; Vygotsky, 1998).

Nesse sentido, torna-se necessário ouvir não apenas as famílias, mas também as próprias crianças. Compreender suas expectativas, interesses e percepções sobre a leitura e a escrita permite desenvolver estratégias mais significativas e motivadoras. A escuta ativa fortalece o vínculo pedagógico e favorece a construção de aprendizagens mais contextualizadas. (Freire, 1996; Kramer, 2007).

A relação escola-família não deve estar fundamentada em cobranças ou culpabilizações, mas em ações colaborativas voltadas para o desenvolvimento integral da criança. Quando ambas as instituições compartilham responsabilidades e objetivos, criam condições mais favoráveis para o sucesso escolar e para a formação de leitores e escritores críticos e participativos. (Soares, 2020; Paro, 2016).

A complexidade do processo de alfabetização exige que a escola compreenda a criança em sua integralidade. Para isso, torna-se necessário considerar não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os fatores sociais, culturais e econômicos que influenciam seu desenvolvimento. Essa compreensão amplia as possibilidades de intervenção e fortalece o compromisso com uma educação mais inclusiva e equitativa (Freire, 1996; Arroyo, 2014).

Nesse contexto, a articulação entre diferentes setores da sociedade torna-se fundamental. A escola não pode atuar de forma isolada diante dos desafios enfrentados pelas famílias, sendo necessária a construção de parcerias com áreas como saúde, assistência social, cultura e demais serviços

públicos. Essa atuação integrada contribui para a promoção do desenvolvimento integral das crianças (Libâneo, 2013; Saviani, 2011).

Muitas dificuldades observadas no processo de alfabetização estão relacionadas a questões que ultrapassam os limites da sala de aula. Problemas de saúde, dificuldades de acesso ao transporte, insegurança alimentar e outras vulnerabilidades sociais podem interferir diretamente na aprendizagem. Reconhecer essas condições é essencial para compreender as necessidades reais dos estudantes. (Dessen; Polonia, 2007; Arroyo, 2014).

A escola ocupa uma posição privilegiada na identificação dessas demandas, uma vez que acompanha diariamente a trajetória das crianças. Embora nem sempre tenha condições de solucionar todos os problemas, pode contribuir por meio do encaminhamento adequado, da articulação com outros serviços e da construção de estratégias que favoreçam o atendimento das necessidades identificadas (Paro, 2016; Libâneo, 2013).

A construção de redes de apoio fortalece a relação entre escola e família, permitindo que diferentes profissionais atuem de forma colaborativa em benefício da criança. Essa perspectiva amplia a compreensão sobre os desafios educacionais e favorece a elaboração de ações mais eficazes para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011; Freire, 1996).

Outro desafio recorrente refere-se à definição das responsabilidades educativas entre escola e família. Muitas vezes, surgem discursos que atribuem exclusivamente a uma ou outra instituição a tarefa de educar. No entanto, a formação das crianças resulta da atuação conjunta desses espaços, que possuem funções complementares e igualmente importantes (Paro, 2016; Tiba, 2002).

A alfabetização não se limita ao ensino da leitura e da escrita, mas envolve também aspectos emocionais, sociais e culturais que influenciam a aprendizagem. Por isso, o diálogo permanente entre escola e família torna-se indispensável para a construção de práticas educativas que respeitem as necessidades, potencialidades e singularidades de cada criança. (Soares, 2020; Vygotsky, 1998).

Dessa forma, superar os desafios presentes na relação escola-família requer escuta, acolhimento, corresponsabilidade e compromisso coletivo. Quando esses princípios orientam as ações educativas, ampliam-se as oportunidades de aprendizagem e fortalecem-se os vínculos necessários para o sucesso do processo de alfabetização e letramento. (Freire, 1996; Charlot, 2000).

2.2 Impactos da participação da família no desempenho dos alunos em fase de alfabetização.

A participação da família no processo de alfabetização desempenha um papel relevante no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças. No entanto, essa participação deve ocorrer de forma equilibrada e em consonância com as orientações pedagógicas da escola. Quando os responsáveis compreendem as etapas do processo de alfabetização, tornam-se capazes de oferecer apoio adequado, respeitando o ritmo de aprendizagem e contribuindo para a construção de experiências positivas relacionadas ao universo da escrita (Soares, 2020).

Nos primeiros anos da escolarização, é comum que as crianças apresentem trocas de letras, inversões gráficas e hipóteses de escrita que ainda não correspondem à norma convencional. Essas manifestações fazem parte do processo de construção do conhecimento e indicam que a criança está elaborando formas próprias de compreender o funcionamento da língua escrita. Nesse sentido, a valorização da produção espontânea é mais importante do que a correção imediata de erros formais, especialmente nas fases iniciais da alfabetização (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Entre os desafios enfrentados pelas famílias destaca-se a necessidade de evitar cobranças excessivas ou expectativas incompatíveis com o estágio de desenvolvimento infantil. A pressão por resultados rápidos pode gerar insegurança, desmotivação e dificuldades no processo de aprendizagem. Por isso, é fundamental que família e escola reconheçam que cada criança possui um ritmo próprio para desenvolver competências relacionadas à leitura e à escrita, respeitando suas particularidades e potencialidades (Vygotsky, 2007).

Merece atenção também o fato de que o excesso de atividades complementares, muitas vezes motivado pela preocupação dos responsáveis com o desempenho escolar, pode interferir negativamente no planejamento pedagógico elaborado pelo professor. A alfabetização constitui um processo gradual que requer intencionalidade, sequência didática e acompanhamento contínuo. Dessa forma, as experiências oferecidas pela família devem priorizar momentos de leitura compartilhada, conversas e situações significativas de uso da linguagem escrita, fortalecendo o aprendizado sem substituir o trabalho desenvolvido na escola (Kleiman, 2005).

Igualmente importante é compreender que a alfabetização não ocorre de maneira uniforme para todas as crianças. Enquanto algumas demonstram avanços mais rápidos, outras necessitam de mais tempo para consolidar determinadas habilidades. Essas diferenças fazem parte do desenvolvimento humano e não devem ser interpretadas como incapacidade ou fracasso. O respeito ao tempo de aprendizagem contribui para a formação de uma base sólida, capaz de sustentar futuras aprendizagens ao longo da trajetória escolar (Soares, 2017).

Complementando essa discussão, a construção de hábitos familiares relacionados à organização da rotina, ao descanso adequado e ao acompanhamento das atividades escolares também favorece o processo de alfabetização. Ambientes que valorizam a leitura, o diálogo e o acesso a diferentes práticas de linguagem contribuem para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo sua autonomia e sua participação nas práticas sociais de leitura e escrita (Freire, 1989).

A participação da família exerce influência significativa no desempenho escolar das crianças em fase de alfabetização. Quando os responsáveis acompanham a rotina escolar, demonstram interesse pelas aprendizagens e incentivam a leitura, contribuem para o fortalecimento da motivação e da confiança da criança diante dos desafios da aprendizagem (Dessen; Polonia, 2007; Soares, 2020).

Além do acompanhamento das atividades escolares, a família desempenha papel importante no desenvolvimento emocional da criança. O diálogo, a escuta e a valorização dos sentimentos favorecem a construção da

autoestima e da segurança emocional, aspectos fundamentais para o processo de alfabetização e para a formação integral do estudante. (Santos, 2021; Goleman, 1995).

A alfabetização emocional permite que a criança reconheça, compreenda e expresse seus sentimentos de maneira saudável. Ao aprender a lidar com emoções como frustração, ansiedade e insegurança, ela desenvolve competências socioemocionais que favorecem a convivência, a aprendizagem e a resolução de conflitos no ambiente escolar (Santos, 2021; Wallon, 2007).

O ambiente familiar também influencia a construção de hábitos relacionados ao estudo. A organização de horários, o incentivo à leitura, o acompanhamento das tarefas e a valorização do conhecimento contribuem para que a criança desenvolva responsabilidade e autonomia em seu percurso educacional (Paro, 2016; Libâneo, 2013).

A presença da família não significa assumir o papel do professor ou substituir o trabalho realizado pela escola. Sua principal contribuição consiste em criar condições favoráveis para que a criança participe ativamente do processo educativo, oferecendo apoio, incentivo e acompanhamento em sua trajetória de aprendizagem (Freire, 1996; Tiba, 2002).

Compreender a construção de regras e limites no ambiente doméstico. A definição de rotinas, horários para estudo e momentos de descanso auxilia a criança na organização de suas atividades e favorece a criação de hábitos que impactam positivamente o rendimento escolar (Tiba, 2002; Zagury, 2002).

A participação familiar também contribui para a redução de comportamentos agressivos e dificuldades de convivência. Crianças que vivenciam relações baseadas no diálogo, no respeito e na cooperação tendem a desenvolver habilidades sociais mais adequadas, refletindo positivamente em suas relações escolares e em seu desempenho acadêmico. (Vygotsky, 1998; Goleman, 1995).

Quando escola e família atuam de forma colaborativa, a criança percebe que existe uma rede de apoio comprometida com seu desenvolvimento. Essa parceria fortalece os vínculos afetivos, amplia as oportunidades de aprendizagem e favorece a formação de leitores e

escritores mais seguros, participativos e autônomos (Soares, 2020; Freire, 1996).

Dessa forma, a participação da família no processo de alfabetização vai além do acompanhamento das tarefas escolares. Ela envolve apoio emocional, incentivo à aprendizagem, estabelecimento de rotinas e construção de valores que contribuem diretamente para o sucesso escolar e para o desenvolvimento integral da criança. (Dessen; Polonia, 2007; Charlot, 2000).

2.3 Interfaces entre escola, família e formação docente

Quando esses diferentes atores atuam de forma colaborativa, ampliam-se as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento infantil e de enfrentamento dos desafios presentes no processo educativo. Nesse contexto, o diálogo permanente e o compartilhamento de responsabilidades contribuem para a formação integral dos estudantes e para a consolidação de práticas pedagógicas mais significativas (Paro, 2016).

É aquela legal que cabe a ela zelar

A aproximação entre escola e família exige mais do que a participação em reuniões ou eventos pontuais. É necessário que a instituição escolar desenvolva estratégias que favoreçam a escuta, o acolhimento e a valorização das experiências familiares, reconhecendo que cada contexto social apresenta características e necessidades específicas. Dessa forma, a parceria educativa torna-se um espaço de troca de saberes e de construção coletiva de soluções para os desafios da aprendizagem (Luck, 2009).

Nesse processo, a formação docente assume papel fundamental, uma vez que os professores são mediadores das relações estabelecidas no ambiente escolar. Além do domínio dos conhecimentos pedagógicos, torna-se indispensável desenvolver competências relacionadas à comunicação, à empatia e à construção de vínculos com as famílias. Essas habilidades favorecem a criação de ambientes educativos mais democráticos, participativos e comprometidos com o desenvolvimento dos estudantes (Libâneo, 2013).

Entender que a escola deve compreender a diversidade de trajetórias, culturas e experiências presentes nas famílias, evitando relações hierarquizadas que limitem sua participação. O reconhecimento da família como parceira legítima do processo educativo fortalece a confiança mútua e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às realidades dos estudantes. Assim, o diálogo passa a constituir um instrumento essencial para a promoção da aprendizagem e da convivência escolar (Freire, 1996).

Nessa perspectiva, a escola ocupa um papel social que ultrapassa a transmissão de conteúdos curriculares, constituindo-se como um espaço privilegiado de convivência, socialização e desenvolvimento humano. Após a família, é nesse ambiente que a criança amplia suas interações sociais, aprende a lidar com diferenças, desenvolve habilidades de comunicação, cooperação e empatia, além de construir referências importantes para sua formação cidadã e participação na vida em sociedade (Vygotsky, 2007).

Além das funções educativas, a instituição escolar também desempenha um papel preventivo e promotor do desenvolvimento social. Ao proporcionar experiências diversificadas e relações pautadas no respeito e na inclusão, a escola contribui para a identificação precoce de dificuldades, para a redução de desigualdades e para a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, fortalece-se a construção de trajetórias escolares mais exitosas e compatíveis com as necessidades dos estudantes (Saviani, 2013).

Sob essa ótica, a promoção de um ambiente acolhedor e democrático favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento emocional e social dos educandos. A convivência com diferentes perspectivas, valores e experiências possibilita a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e preparados para enfrentar os desafios da vida coletiva. Por essa razão, a escola deve ser compreendida como um espaço de formação integral, comprometido com o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas (Libâneo, 2013).

Vale destacar, a necessidade de criar canais permanentes de comunicação entre escola e comunidade. O uso de diferentes recursos de

interação, presenciais ou digitais, possibilita ampliar a participação das famílias e fortalecer o acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes. Quando essa comunicação ocorre de forma respeitosa e colaborativa, aumentam as possibilidades de engajamento das famílias nas ações desenvolvidas pela escola (Lück, 2014).

Com isso, a efetivação das interfaces entre escola, família e formação docente requer uma postura comprometida com a construção de relações democráticas e humanizadas. A valorização do diálogo, da escuta e do trabalho coletivo favorece a constituição de uma comunidade educativa capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar (Tardif, 2014).

Porém, cabe à escola desenvolver ações planejadas que possibilitem às famílias compreenderem os objetivos pedagógicos e as práticas educativas realizadas no cotidiano escolar. A aproximação entre esses dois espaços não ocorre de forma espontânea, mas requer intencionalidade, acolhimento e respeito às diferentes realidades vivenciadas pelos responsáveis. Quando a instituição cria oportunidades de diálogo e participação, fortalece vínculos que contribuem significativamente para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Paro, 2016).

Entretanto, é importante reconhecer que cada família possui condições, experiências e tempos distintos para participar da vida escolar. A ausência em determinadas atividades não deve ser interpretada como falta de interesse, pois diversos fatores sociais, econômicos e profissionais podem limitar essa participação. Dessa forma, torna-se necessário que a escola adote estratégias flexíveis e inclusivas, capazes de ampliar as possibilidades de envolvimento das famílias no processo educativo (Carvalho, 2004).

A construção dessa parceria também exige que a escola reflita sobre suas próprias práticas e sobre a forma como estabelece a comunicação com a comunidade. Durante muito tempo, as instituições escolares assumiram uma posição centralizadora, na qual o conhecimento era transmitido de forma hierárquica, restringindo a participação das famílias nas decisões educacionais. Atualmente, compreende-se que relações mais democráticas

favorecem a confiança, a cooperação e o compartilhamento de responsabilidades entre todos os envolvidos (Freire, 1996).

Além disso, as expectativas construídas pelas famílias sobre a escola influenciam diretamente sua relação com o ambiente educacional. Muitas vezes, a instituição é percebida como a única responsável pela aprendizagem dos estudantes, desconsiderando a importância das experiências vivenciadas fora do espaço escolar. Nesse contexto, o diálogo constante contribui para que escola e família compreendam seus papéis complementares na formação das crianças e adolescentes (Luck, 2009).

A valorização da diversidade presente nas salas de aula constitui outro elemento essencial para o fortalecimento dessa interface. Cada estudante possui características, ritmos de aprendizagem, interesses e formas próprias de construir conhecimentos, o que exige práticas pedagógicas sensíveis às diferenças individuais. Reconhecer essa pluralidade contribui para a promoção de uma educação mais inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos (Mantoan, 2015).

No que se refere ao processo de alfabetização e letramento, a participação da família revela-se especialmente significativa. A convivência em ambientes nos quais a leitura e a escrita são valorizadas favorece a compreensão de que essas práticas possuem funções sociais concretas e estão presentes em diferentes situações do cotidiano. Assim, o contato frequente com livros, histórias, textos e experiências de leitura fortalece o interesse da criança e amplia suas oportunidades de inserção no universo letrado (Soares, 2020).

A escola, por sua vez, assume a responsabilidade de sistematizar esse processo, organizando situações de aprendizagem que permitam à criança compreender o funcionamento da língua escrita e desenvolver competências leitoras e escritoras. Quando família e escola atuam de maneira articulada, criam condições mais favoráveis para que a alfabetização ocorra de forma significativa, respeitando os tempos, as necessidades e as potencialidades de cada estudante (Kleiman, 2005).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o estudo apresentado, entender que a alfabetização é um processo que ultrapassa os limites da sala de aula e requer a participação conjunta da escola, da família e dos professores. A aprendizagem da leitura e da escrita torna-se mais significativa quando a criança encontra, em diferentes espaços de convivência, oportunidades para interagir com a linguagem, desenvolver sua curiosidade e construir conhecimentos de forma contextualizada. Nesse percurso, o diálogo e a parceria entre os responsáveis e a instituição escolar constituem elementos fundamentais para o fortalecimento do desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, a escola mantém sua função primordial de promover o acesso ao conhecimento sistematizado, mas também assume um importante papel social ao favorecer experiências de convivência, cooperação e formação cidadã. Ao mesmo tempo, a família contribui ao incentivar hábitos de leitura, acompanhar a trajetória escolar da criança e valorizar suas conquistas cotidianas. Quando esses dois contextos atuam de maneira articulada, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento integral dos estudantes.

A compreensão perante o sucesso do processo de alfabetização depende da construção de relações pautadas no respeito, na escuta e na corresponsabilidade. A valorização das diferentes realidades familiares, associada ao compromisso pedagógico da escola, favorece a formação de crianças mais autônomas, críticas e participativas. Assim, a consolidação de uma parceria efetiva entre família e escola representa um dos principais caminhos para garantir uma educação de qualidade e uma alfabetização significativa para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação e exclusão da cidadania**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2016.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TIBA, Içami. **Disciplina**: limite na medida certa. São Paulo: Gente, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORMAÇÃO DOCENTE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Simone Divina da Rocha⁸

RESUMO

A formação docente e a inovação pedagógica constituem elementos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação básica, especialmente diante das transformações sociais, tecnológicas e culturais que caracterizam a sociedade contemporânea. Nesse contexto, torna-se necessário compreender de que maneira os processos formativos dos professores e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras podem contribuir para o desenvolvimento de um ensino mais significativo, crítico e alinhado às demandas educacionais atuais. O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre formação docente e inovação pedagógica, considerando seus desafios e suas contribuições para o fortalecimento da qualidade do ensino na educação básica. Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos recentes que discutem a formação de professores, as metodologias inovadoras de ensino e as políticas educacionais voltadas para a melhoria da educação. Os resultados evidenciam que a formação inicial e continuada dos docentes desempenha papel decisivo na construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas, permitindo que os professores desenvolvam estratégias didáticas capazes de estimular a participação ativa dos estudantes e favorecer a construção de aprendizagens significativas. Além disso, verificou-se que a inovação pedagógica, quando associada a processos formativos consistentes e a políticas educacionais que valorizem o trabalho docente, contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e colaborativos. Conclui-se que o fortalecimento da formação docente e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras representam caminhos relevantes para a promoção de uma educação básica mais qualificada, capaz de responder aos desafios educacionais do século XXI e de contribuir para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Formação docente; Inovação pedagógica; Educação básica.

ABSTRACT

Teacher training and pedagogical innovation are fundamental elements for improving the quality of basic education, especially in light of the social, technological, and cultural transformations that characterize contemporary society. In this context, it becomes necessary to understand how teacher training processes

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 Integración de Las Américas. E-mail: rochadivina56@gmail.com

and the adoption of innovative pedagogical practices can contribute to the development of more meaningful, critical teaching aligned with current educational demands. This study aimed to analyze the relationship between teacher training and pedagogical innovation, considering its challenges and contributions to strengthening the quality of teaching in basic education. To achieve this objective, a bibliographic research was carried out, based on the analysis of scientific articles published in recent academic journals that discuss teacher training, innovative teaching methodologies, and educational policies aimed at improving education. The results show that initial and ongoing teacher training plays a decisive role in building more reflective and contextualized pedagogical practices, allowing teachers to develop teaching strategies capable of stimulating active student participation and fostering meaningful learning. Furthermore, it was found that pedagogical innovation, when associated with consistent training processes and educational policies that value teachers' work, contributes to the construction of more dynamic, inclusive, and collaborative learning environments. It is concluded that strengthening teacher training and implementing innovative pedagogical practices represent relevant paths for promoting a more qualified basic education, capable of responding to the educational challenges of the 21st century and contributing to the comprehensive education of students.

Keywords: Teacher training; Pedagogical innovation; Basic education.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação de sistemas educacionais capazes de responder às demandas sociais, culturais e tecnológicas do século XXI. No contexto da educação básica, o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, assumindo uma dimensão formativa voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes e à construção de aprendizagens significativas. Nesse cenário, a qualidade da educação está diretamente relacionada à preparação profissional dos docentes, à capacidade de atualização constante e ao domínio de estratégias pedagógicas que favoreçam processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e contextualizados. A literatura educacional contemporânea aponta que a formação inicial e continuada dos professores deve contemplar não apenas fundamentos teóricos sólidos, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam enfrentar os desafios presentes nas escolas, especialmente diante das transformações

provocadas pela globalização, pela cultura digital e pelas mudanças no perfil dos estudantes (Junges; Behrens, 2016).

As discussões atuais sobre educação destacam que a inovação pedagógica tem se consolidado como elemento central para a melhoria da qualidade do ensino. A incorporação de metodologias ativas, tecnologias educacionais e práticas colaborativas representa uma tentativa de superar modelos tradicionais de ensino centrados exclusivamente na exposição de conteúdo. Nesse sentido, a inovação pedagógica não se limita ao uso de recursos tecnológicos, mas envolve uma mudança de concepção sobre o processo educativo, valorizando a participação ativa dos estudantes, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento. Estudos recentes demonstram que práticas pedagógicas inovadoras contribuem para o aumento do engajamento discente, para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e significativos (Fiorese; Pimenta *et al.*, 2024).

Apesar dos avanços teóricos e das propostas de inovação educacional discutidas nas últimas décadas, a implementação efetiva dessas mudanças ainda enfrenta diversos obstáculos no contexto escolar brasileiro. Entre os principais desafios destacam-se as limitações estruturais das instituições de ensino, a escassez de políticas públicas voltadas à valorização docente e a dificuldade de articulação entre formação acadêmica e prática pedagógica. Além disso, muitos professores encontram dificuldades para integrar metodologias inovadoras em suas rotinas de ensino devido à falta de formação continuada adequada e ao excesso de demandas profissionais. Diante desse cenário, torna-se fundamental ampliar o debate sobre a relação entre formação docente e inovação pedagógica, analisando de que maneira esses elementos podem contribuir para a construção de uma educação básica mais qualificada, inclusiva e alinhada às necessidades da sociedade contemporânea (Soares; Oliveira *et al.*, 2024).

2. FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação docente tem sido amplamente discutida no campo educacional contemporâneo em razão de sua influência direta na qualidade do ensino ofertado nas instituições de educação básica. A complexidade do trabalho pedagógico exige que o professor desenvolva competências que ultrapassam o domínio de conteúdos disciplinares, incorporando capacidades reflexivas, críticas e metodológicas que permitam compreender as transformações sociais e culturais que impactam o ambiente escolar. Nesse sentido, a formação inicial assume papel estratégico na construção da identidade profissional do educador, pois constitui o espaço no qual se articulam fundamentos epistemológicos, pedagógicos e didáticos essenciais para o exercício da docência. Tal processo envolve a consolidação de saberes que possibilitam ao professor interpretar a realidade educacional e desenvolver práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea. De acordo com Caldas e Silva (2025), a formação docente contemporânea precisa considerar a integração entre conhecimentos teóricos, reflexão crítica e experiências pedagógicas contextualizadas.

A profissionalização docente está diretamente relacionada ao reconhecimento social da docência como atividade intelectual complexa e fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Entretanto, diversos fatores estruturais ainda dificultam a consolidação desse processo no contexto educacional brasileiro, especialmente no que se refere às condições de trabalho, à valorização da carreira docente e ao acesso a programas consistentes de formação continuada. Essas limitações impactam significativamente a capacidade dos professores de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e de responder de maneira eficaz às mudanças que ocorrem no campo educacional. Nesse cenário, torna-se imprescindível compreender a formação docente como um processo permanente de desenvolvimento profissional que envolve atualização constante de conhecimentos e aprimoramento das práticas pedagógicas. Tal perspectiva é

reforçada por Soltes *et al.* (2024), ao destacarem que a formação continuada representa um elemento fundamental para o fortalecimento da prática docente e para a melhoria da qualidade da educação básica.

A articulação entre formação inicial e formação continuada constitui um elemento essencial para a consolidação da profissionalização docente e para o fortalecimento das práticas pedagógicas no contexto escolar. Enquanto a formação inicial estabelece as bases teóricas e metodológicas da docência, a formação continuada possibilita a atualização permanente dos conhecimentos e a reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas na prática educativa. Esse processo contribui para o desenvolvimento de professores mais autônomos e conscientes de seu papel social, capazes de compreender a complexidade do processo educativo e de promover práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa. Nesse contexto, a integração entre diferentes dimensões formativas fortalece a construção de saberes profissionais que orientam o trabalho docente e ampliam as possibilidades de atuação pedagógica. Para Pereira e Sousa (2024), a formação docente interdisciplinar constitui uma estratégia importante para ampliar as competências profissionais dos professores e promover práticas educativas mais integradas e contextualizadas.

2.1. Inovação pedagógica como estratégia de qualificação do ensino

A inovação pedagógica tem sido amplamente discutida no campo educacional como uma estratégia relevante para enfrentar os desafios contemporâneos presentes na educação básica. As transformações sociais, tecnológicas e culturais das últimas décadas têm exigido mudanças significativas nas práticas de ensino, demandando metodologias que superem modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos. Nesse contexto, a inovação pedagógica envolve a adoção de práticas educativas capazes de promover maior participação dos estudantes no processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de resolução de problemas. A implementação de metodologias inovadoras possibilita a

criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, nos quais o estudante assume papel ativo na construção do conhecimento. Para Marques e Carvalho (2021), as metodologias ativas representam uma importante estratégia de inovação educacional, pois favorecem a participação ativa dos estudantes e contribuem para a construção de aprendizagens mais significativas.

A discussão sobre inovação pedagógica também está associada à necessidade de repensar o papel do professor no processo educativo. No modelo educacional tradicional, o docente era frequentemente compreendido como o principal transmissor do conhecimento, enquanto os estudantes assumiam posição predominantemente passiva no processo de aprendizagem. Contudo, as novas abordagens educacionais enfatizam a importância da mediação pedagógica, na qual o professor atua como orientador, facilitador e organizador das experiências de aprendizagem. Essa mudança de perspectiva exige que os docentes desenvolvam competências relacionadas ao planejamento de práticas pedagógicas inovadoras e à utilização de estratégias didáticas diversificadas. Nesse sentido, Mugnaini e Santos (2024) destacam que a inovação educacional envolve não apenas o uso de novas tecnologias, mas também a transformação das práticas pedagógicas e das concepções de ensino e aprendizagem presentes no contexto escolar.

[...] Outro aspecto relevante da inovação pedagógica refere-se à integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. O avanço das tecnologias da informação e comunicação tem ampliado significativamente as possibilidades de construção do conhecimento, permitindo o acesso a diferentes fontes de informação e a utilização de recursos educacionais diversificados. Quando utilizadas de forma crítica e planejada, as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais interativas e colaborativas, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem que dialoguem com a realidade dos estudantes. Entretanto, a utilização dessas tecnologias exige formação adequada dos professores e condições estruturais que possibilitem sua implementação efetiva no cotidiano escolar. Ao afirmarem que a integração das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular exige práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas da educação contemporânea (Soares *et al.*, 2024 p. 03).

A inovação pedagógica também está relacionada à construção de práticas educativas que valorizem a interdisciplinaridade e a contextualização

do conhecimento. A fragmentação do currículo escolar tem sido frequentemente apontada como um dos obstáculos para a aprendizagem significativa, uma vez que dificulta a compreensão das relações entre diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, abordagens pedagógicas inovadoras buscam promover a integração entre disciplinas, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e crítica dos fenômenos sociais, científicos e culturais. A interdisciplinaridade permite que o conhecimento seja construído de maneira mais contextualizada, aproximando os conteúdos escolares da realidade vivenciada pelos estudantes. Fiorese e Pimenta *et al.* (2024) afirmam que práticas pedagógicas inovadoras contribuem para ampliar as possibilidades de aprendizagem e para fortalecer o desenvolvimento de competências essenciais na formação dos estudantes.

2.2. Limites e possibilidades para a qualidade da Educação Básica no contexto contemporâneo

A busca pela qualidade da educação básica tem se tornado um dos principais desafios das políticas educacionais e das práticas pedagógicas no cenário contemporâneo. A complexidade das demandas sociais, aliada às transformações culturais, econômicas e tecnológicas, exige que as instituições escolares repensem constantemente suas práticas e estruturas organizacionais. Nesse contexto, a qualidade educacional não pode ser compreendida apenas a partir de indicadores quantitativos de desempenho, mas deve ser analisada de forma mais ampla, considerando aspectos relacionados à formação docente, às condições de ensino, à organização curricular e às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. A construção de uma educação básica de qualidade depende da articulação entre políticas públicas, formação profissional e práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes. Tal compreensão é discutida por Mugnaini e Santos (2024), ao destacarem que a melhoria da qualidade educacional está diretamente relacionada à capacidade das instituições de promover práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas.

Entre os principais limites para a consolidação de uma educação básica de qualidade destacam-se as desigualdades estruturais presentes no sistema educacional brasileiro. Diferenças regionais, limitações de infraestrutura escolar e desigualdades socioeconômicas impactam diretamente as condições de aprendizagem dos estudantes e dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, a falta de investimento em formação docente e em políticas educacionais voltadas à valorização profissional representa um obstáculo significativo para a melhoria do ensino. Essas limitações evidenciam a necessidade de políticas públicas que promovam maior equidade educacional e garantam condições adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nesse sentido, Soltes *et al.* (2024) destacam que a qualidade da educação básica depende da implementação de estratégias que integrem formação docente, gestão educacional e políticas públicas voltadas para o fortalecimento das instituições escolares.

Outro fator que influencia diretamente a qualidade da educação básica refere-se à organização curricular e às orientações pedagógicas estabelecidas pelos documentos normativos da educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular tem buscado orientar a construção de currículos escolares mais alinhados às competências necessárias para a formação dos estudantes no século XXI. Essa proposta enfatiza o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e culturais que permitam aos estudantes compreender e interagir criticamente com a realidade social. Contudo, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios relacionados à formação dos professores e às condições estruturais das escolas. De acordo com Soares *et al.* (2024), a efetivação das competências previstas na BNCC depende da adoção de práticas pedagógicas inovadoras e da formação continuada dos docentes.

Nesse contexto, a inovação pedagógica assume papel fundamental na criação de metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de aprendizagens significativas. A construção de ambientes educativos inclusivos contribui para fortalecer o compromisso social da escola com a formação cidadã e com a promoção da equidade

educacional. Domingos e Almeida (2023) afirmam que práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas ampliam as possibilidades de aprendizagem e fortalecem o desenvolvimento educacional dos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a formação docente e a inovação pedagógica constituem elementos centrais para o fortalecimento da qualidade da educação básica no contexto contemporâneo. Observou-se que as transformações sociais, tecnológicas e culturais têm exigido mudanças significativas nas práticas educacionais, tornando indispensável a preparação de professores capazes de atuar de maneira crítica, reflexiva e inovadora no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a formação inicial e continuada assume papel estratégico na construção de competências pedagógicas que possibilitam ao docente enfrentar os desafios presentes no ambiente escolar, especialmente diante da diversidade de realidades educacionais e das demandas por práticas pedagógicas mais dinâmicas e participativas. A incorporação de metodologias inovadoras, aliada ao fortalecimento da reflexão sobre a prática pedagógica, contribui para a construção de processos educativos mais significativos e alinhados às necessidades dos estudantes e da sociedade.

Além disso, verificou-se que a consolidação de uma educação básica de qualidade depende da articulação entre diferentes fatores, incluindo políticas públicas educacionais consistentes, valorização da carreira docente, melhoria das condições de trabalho e incentivo à formação continuada. A inovação pedagógica, quando associada a processos formativos sólidos e a ambientes escolares que estimulam a experimentação e a reflexão coletiva, pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes e inclusivas. Dessa forma, torna-se fundamental que instituições educacionais e gestores públicos invistam em estratégias que promovam o fortalecimento da formação docente e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, favorecendo a construção de um sistema educacional mais democrático, crítico e comprometido com a formação integral dos estudantes.

4. REFERÊNCIAS

CAITANO, Thiago Fernandes; ALMEIDA, Rodrigo Nunes *et al.* **Práticas, políticas e inovação pedagógica na educação contemporânea.** Interference Journal, v. 5, n. 1, 2025. Disponível em: <https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/download/141/155>. Acesso em: 16 mar. 2026.

CALDAS, Maria Bernadete; SILVA, Jéssica Ribeiro da. **Formação de professores: concepções epistemológicas e desafios contemporâneos.** Educação em Foco, v. 30, n. 1, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edufor/a/7pzg4XCcv83Q6Dm64n9YWLf/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2026.

DOMINGOS, Silvana Duarte; ALMEIDA, Maria Cristina. **Saberes de inovação pedagógica de formadores de professores na graduação em pedagogia.** Ambiente & Educação, v. 28, n. 1, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1225>. Acesso em: 16 mar. 2026.

IORESE, Célia Elizabete; PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **Práticas pedagógicas inovadoras na formação de professores: critérios e perspectivas.** Educação em Revista, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZW6SBbq4sVTGpD6VdNPbtD/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2026.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes.** Educar em Revista, v. 32, n. 62, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hGT8sHpdSBr9fzflMsmYH9x/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2026.

MARQUES, Heloisa Ramos; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Inovação no ensino: revisão sistemática sobre metodologias ativas na educação.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 26, n. 3, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2026.

MUGNAINI, Rogério; SANTOS, Karina Gomes dos. **Inovação na educação: perspectivas e desafios para o trabalho docente.** Cadernos CEDES, v. 44, n. 122, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vGYR8hxMgP4fBnjr44PXhp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2026.

PEREIRA, João Guilherme Nunes; SOUSA, Marta Regina de. **A formação docente interdisciplinar no Brasil: desafios para o ensino médio.** Educação e Pesquisa, v. 50, 2024. Disponível em:

https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012024000100316&script=sci_arttext. Acesso em: 16 mar. 2026.

SOARES, Paulo Gustavo; OLIVEIRA, Camila Duarte de *et al.* **A BNCC das competências e a perspectiva de inovação pedagógica na educação básica.** Educação em Revista, v. 40, 2024. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442024000100293&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 16 mar. 2026.

SOLTES, Simone de Fátima; RODRIGUES, João Batista *et al.* **Formação docente na educação básica: revisão sistemática da literatura científica.** Revista de Pesquisa em Educação e Formação, v. 9, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13443>. Acesso em: 16 mar. 2026.

ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICA DOCENTE: CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Narlandia de Oliveira Neves⁹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as contradições existentes entre as diretrizes das políticas públicas educacionais e a prática docente no contexto da educação do campo, refletindo sobre como essas tensões impactam a formação e a atuação dos professores. Parte-se da compreensão de que a formação docente não se limita à aquisição de conteúdos e técnicas de ensino, mas envolve dimensões mais amplas, como a experiência profissional, a cultura escolar e o entendimento crítico das políticas educacionais. A partir dessa visão, esclarecer a formação de professores no Brasil, considerando seu percurso histórico e os desafios ainda presentes. Cabe analisar, que desde o período colonial até as primeiras iniciativas de formação em escolas normais no século XIX, a educação brasileira foi marcada por lacunas na construção de uma política pública consistente para a formação docente. Ainda hoje, persistem desafios relacionados à identidade profissional do professor e à articulação entre teoria e prática. O estudo também destaca, que a educação deve ultrapassar a simples transmissão de conhecimentos, promovendo a construção de saberes significativos voltados para a compreensão da realidade social e para a transformação da sociedade. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, sendo essencial que sua formação contribua para o desenvolvimento de uma prática crítica, reflexiva e comprometida com a justiça social, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades. Ao esclarecer a necessidade de repensar as políticas de formação docente, buscando maior coerência entre as propostas oficiais e as demandas reais da prática pedagógica no campo.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação do campo. Políticas públicas educacionais. Prática docente. Identidade profissional.

ABSTRACT

This article aims to analyze the contradictions between the guidelines of public educational policies and teaching practice in the context of rural

⁹ **Graduação:** Curso Normal Superior, UEA/Universidade do Estado do Amazonas. Licenciatura em Pedagogia, UNIASSELVI/Universidade Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Bacharelado em Enfermagem, UNICEL/Faculdade Literatus. **Pós-graduação:** Especialização em Alfabetização e Letramento, Faculdade Única/Faculdade Única de Ipatinga. Especialista em Enfermagem em Urgência e Emergência, UNICEL/Faculdade Literatus. Especialização em Educação Especial: Faculdade Única (em conclusão). Especialização em Saúde Coletiva com Abordagem em Saúde da Família e Saúde Indígena, Faculdade Delta. Especialização em Ginecologia e Obstetrícia - (Singular Institucional) em conclusão. **Mestrado** em Ciências da Educação, UNIDA/Universidade de La Integración de Las América. **Doutorado** em Ciências da Educação, UNIDA/ Universidade de La Integración de Las América. **E-mail:** narlandiaoliveira00@gmail.com

education, reflecting on how these tensions impact teacher education and professional performance. It is based on the understanding that teacher education is not limited to the acquisition of content and teaching techniques, but also involves broader dimensions, such as professional experience, school culture, and a critical understanding of educational policies. From this perspective, it discusses teacher education in Brazil, considering its historical development and the challenges that still persist. It is important to note that, from the colonial period to the first initiatives of teacher training in normal schools in the nineteenth century, Brazilian education has been marked by gaps in the construction of a consistent public policy for teacher education. Even today, challenges remain regarding the professional identity of teachers and the articulation between theory and practice. The study also highlights that education should go beyond the simple transmission of knowledge, promoting the construction of meaningful learning aimed at understanding social reality and transforming society. In this sense, the teacher assumes the role of a mediator of knowledge, and it is essential that their education contributes to the development of a critical, reflective, and socially committed practice, especially in a country marked by deep inequalities. By highlighting the need to rethink teacher education policies, the study seeks greater coherence between official proposals and the real demands of pedagogical practice in rural contexts.

Keywords: Teacher education. Rural education. Public educational policies. Teaching practice. Professional identity.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil sempre esteve atravessada por diferentes momentos históricos, políticos e sociais, o que evidencia que não se trata de um processo neutro ou apenas técnico, mas profundamente ligado às decisões e projetos de sociedade. Nesse percurso, é possível identificar fases importantes que ajudam a compreender como chegamos ao cenário atual da educação, especialmente no que se refere à formação docente.

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, mais precisamente entre 1890 e 1931, destacam-se as primeiras iniciativas de organização das escolas primárias e dos cursos voltados à formação de professores. Nesse período, ainda predominava uma formação muito incipiente, marcada por limitações estruturais e pela ausência de uma política nacional consolidada. Contudo, um movimento de ampliação do Ensino Superior e a regulamentação de diferentes níveis e modalidades de ensino, o que contribuiu para a diversificação dos cursos de formação docente.

No entanto, esse processo histórico também revela um cenário de fragmentação entre o conhecimento específico das áreas e a dimensão pedagógica, como apontam diversos estudos, entre eles os de Bernadete Gatti e Helena de Carvalho. Em muitos casos, a formação do professor acontecia de forma desarticulada, em que o saber disciplinar era separado da reflexão pedagógica, o que ainda hoje se reflete em alguns cursos de licenciatura.

A partir da década de 1960, com a unificação e regulamentação do sistema educacional brasileiro, novos modelos de formação passaram a ser implementados, incluindo as licenciaturas curtas e plenas. Já a partir da década de 1990, intensificam-se as reformas nas políticas de formação docente, com mudanças significativas nos cursos de pedagogia e licenciaturas, buscando superar antigas dicotomias, embora nem sempre com resultados plenamente efetivos.

Essas transformações nos levam a refletir sobre o papel das políticas públicas na formação docente e sobre como elas são compreendidas e vivenciadas no cotidiano escolar. Afinal, em que medida essas políticas chegam à prática? Como os professores interpretam e incorporam essas mudanças em sua atuação?

Essas inquietações reforçam a necessidade de compreender a formação docente para além de uma dimensão técnica, reconhecendo também seu caráter político, social e cultural, uma vez que o professor atua em um espaço modificado por decisões que influenciam diretamente sua prática e a realidade educacional.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA CRÍTICA

A política educacional pode ser compreendida como o conjunto de ações que o Estado desenvolve para organizar e direcionar a educação em determinado contexto histórico. Ela não é neutra, pois resulta de disputas políticas e de projetos de sociedade que variam conforme o governo em exercício.

Em uma perspectiva democrática, essas políticas deveriam ser construídas com participação social e voltadas para melhorias reais na qualidade da educação, embora, na prática, também possam ocorrer retrocessos e mudanças que impactam diretamente o trabalho das escolas e dos professores (Oliveira, 2015).

Mostrar que as políticas educacionais envolvem tanto aquilo que o governo realiza quanto aquilo que ele deixa de realizar, o que também produz efeitos concretos no campo educacional. Essas políticas públicas educacionais também estão diretamente relacionadas à formação de professores e à organização do sistema de ensino. No Brasil, elas se materializam por meio de diretrizes curriculares, sistemas de avaliação, programas de financiamento e outras iniciativas que orientam o funcionamento da educação básica e superior.

Dessa forma, as ações expressam diferentes visões de mundo e influenciam diretamente o trabalho docente e a prática pedagógica nas escolas. Por isso, é fundamental que os professores compreendam o contexto histórico e político em que essas políticas são produzidas, uma vez que elas interferem diretamente no cotidiano escolar. Segundo Silva e Gatti (2019), essas políticas impactam de forma significativa a organização do trabalho docente e os processos formativos (Silva; Gatti, 2019).

As políticas educacionais podem ser compreendidas como um conjunto de ações e de omissões do Estado, uma vez que aquilo que o governo deixa de realizar também produz impactos diretos no campo educacional. Nesse sentido, tais políticas estão diretamente articuladas à formação de professores e à organização do sistema de ensino, influenciando desde as práticas pedagógicas até a estrutura das instituições escolares. No Brasil, elas se materializam por meio de diretrizes curriculares, sistemas de avaliação, programas de financiamento e legislações que orientam a educação básica e superior (Saviani, 2008; Libâneo, 2013).

Nesse contexto, a formação docente se apresenta como elemento central para a qualidade da educação, pois não se trata apenas de formar profissionais, mas de garantir condições teóricas, práticas e estruturais para que o professor atue de forma crítica e competente. Quando essa formação é

fragilizada, o trabalho pedagógico também tende a ser comprometido, dificultando a mediação do conhecimento e o atendimento às diferentes realidades dos estudantes. Assim, a valorização da formação inicial e continuada torna-se indispensável para a efetivação de uma educação mais equitativa (Tardif, 2014).

Nesse trabalho educacional brasileiro, mostra-se organizado em diferentes etapas e modalidades, como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além da educação superior. Somam-se a essas etapas as modalidades específicas, como educação do campo, educação especial e educação de jovens e adultos, para que, estejam previstas em legislação próprias que asseguram o direito à educação. No entanto, mesmo com garantias legais, ainda persistem desafios relacionados ao acesso, à permanência e, sobretudo, à aprendizagem dos estudantes (Brasil, 1996; Arroyo, 2012).

Perante as desigualdades educacionais, que revelam a distância entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza na prática escolar. Muitas instituições ainda enfrentam dificuldades estruturais, pedagógicas e financeiras, o que impacta diretamente a qualidade do ensino ofertado. Nesse cenário, o financiamento da educação torna-se um elemento decisivo, pois define as condições reais de funcionamento das escolas e a efetivação das políticas públicas (Dourado, 2007).

Compreender e refletir sobre as políticas educacionais exige um pensamento, que considere suas dimensões legais, sociais e econômicas. A garantia do direito à educação não se efetiva apenas pela existência de leis, mas pela sua concretização no cotidiano escolar, com condições adequadas de trabalho, formação docente consistente e investimento público contínuo. Dessa forma, a educação se coloca como campo de disputa, no qual o acesso, a permanência e a aprendizagem ainda representam desafios centrais no Brasil contemporâneo (Saviani, 2008; Libâneo, 2013; Tardif, 2014).

Ao trabalhar, o ser humano não apenas transforma a natureza, mas também se transforma nesse processo, desenvolvendo novas habilidades, conhecimentos e formas de existência. Diferente dos animais, o ser humano planeja suas ações antes de executá-las, atribuindo intencionalidade ao que

realiza. Esse entendimento evidencia que o trabalho é uma atividade criadora e fundamental para a vida social e histórica, como aponta (Marx, 1867).

No campo da educação, o trabalho pedagógico também pode ser compreendido como um processo de mediação e transformação. O professor atua de forma intencional, planejando ações que favorecem a construção do conhecimento pelos estudantes. Nesse processo, tanto o educador quanto o educando se transformam, pois a prática educativa envolve troca, reflexão e reconstrução de saberes, que ensinar não é transferir conhecimento, mas construir possibilidades de aprendizagem de forma dialógica e mediada, o que reforça o caráter humano e social da educação (Freire, 1996).

A educação do campo, por sua vez, surge como resultado de lutas sociais pelo direito à escolarização das populações rurais, historicamente marcadas pela exclusão do acesso à escola e ao conhecimento sistematizado. Essa exclusão não decorre de incapacidade dos sujeitos do campo, mas da ausência de políticas públicas efetivas que garantissem esse direito ao longo da história. Garantir a educação do campo significa assegurar condições reais de acesso ao conhecimento científico e à formação humana plena. Com essa compreensão, a escola passa a ser compreendida, como um espaço de transformação social e de garantia de direitos (Oliveira, 2010; Freire, 1996).

A formação humana acontece dentro do que chamamos de mundo cultural, isto é, o conjunto de tudo aquilo que o ser humano cria por meio do trabalho, da convivência e das relações sociais. Diferente das características biológicas, que são transmitidas geneticamente, a cultura precisa ser aprendida e ensinada entre as gerações, o que torna a educação um elemento essencial nesse processo. É por meio dela que o ser humano se apropria do conhecimento produzido historicamente e se humaniza nas relações sociais. Nesse sentido, o trabalho e a cultura se articulam como base da constituição do ser humano (Saviani, 2007).

A reprodução da humanidade não acontece apenas no plano biológico, mas principalmente no plano social e cultural, por meio da educação. Ao mesmo tempo em que o ser humano produz sua vida material pelo trabalho, ele também precisa garantir a transmissão dos conhecimentos e valores construídos historicamente. Por isso, educar é um ato intencional que

possibilita a continuidade da vida humana em sociedade. Nesse processo, a educação está presente em todos os espaços da vida social e não se limita à escola (Brandão, 1981).

2.1 O trabalho educativo e a mediação na formação humana

O trabalho educativo é uma ação intencional que tem como finalidade formar o ser humano por meio da transmissão e apropriação do conhecimento historicamente produzido. Perante a essa função de socializar o saber estruturado, permitindo que cada indivíduo se aproprie daquilo que a humanidade construiu coletivamente ao longo do tempo. Nesse processo, o professor exerce o papel de mediador entre o conhecimento científico e o estudante, garantindo que esse saber não permaneça restrito a poucos grupos sociais. Assim, o trabalho educativo é uma prática planejada, consciente e essencial para a formação humana (Saviani, 2013).

Esse processo formativo não se limita ao espaço escolar, pois a educação acontece em diferentes contextos da vida social. Com isso, a educação é um fenômeno amplo, presente na família, na comunidade, no trabalho e em diversas relações sociais do cotidiano. Desde cedo, a criança aprende normas, valores e formas de convivência no ambiente familiar, o que demonstra que o processo educativo é contínuo e permanente. Dessa forma, a escola é apenas um dos espaços de formação, ainda que tenha um papel central na sistematização do conhecimento (Libâneo, 2013).

Para que o trabalho educativo seja efetivo, é necessário definir com clareza quais conhecimentos devem ser ensinados em cada etapa do desenvolvimento humano. Isso envolve planejamento pedagógico, seleção de conteúdos e compreensão das necessidades formativas dos estudantes. Na alfabetização, por exemplo, é fundamental identificar os conhecimentos básicos que possibilitam o avanço na leitura e na escrita, respeitando o processo de aprendizagem de cada criança. Esse trabalho exige intencionalidade do professor e organização pedagógica consistente (Libâneo, 2013).

As formas de organização da educação também estão relacionadas às condições históricas e econômicas de cada sociedade. Entretanto, a educação

não é neutra, pois reflete as relações sociais de produção e as disputas de classe existentes em cada período histórico. No sistema capitalista, o acesso ao conhecimento tende a ser desigual, favorecendo grupos sociais que já possuem maior poder econômico e cultural. Isso ajuda a compreender por que ainda existem diferenças significativas no acesso à educação de qualidade entre as classes sociais (Saviani, 2013).

Nesse cenário, a escola moderna surge como resposta às necessidades da sociedade industrial, que passou a exigir trabalhadores com um mínimo de escolarização e disciplina. O crescimento e o desenvolvimento, da escola de massas está relacionada às demandas do sistema produtivo, que necessita de mão de obra qualificada para diferentes funções sociais. Embora tenha ampliado o acesso à educação, esse modelo também atende aos interesses econômicos do capitalismo. Assim, compreender o trabalho educativo é entender sua inserção nas relações sociais e nas disputas que envolvem o projeto de sociedade (Libâneo, 2013).

Nessa realidade histórica, a organização da escola moderna não surge de forma neutra, mas como resultado de interesses sociais bem definidos. A educação passa a ser estruturada de acordo com as necessidades da sociedade capitalista em formação, especialmente após a Revolução Industrial. A escola começa a cumprir um papel de disciplinar corpos, organizar o tempo e preparar sujeitos para o trabalho remunerado. Com isso, o ensino deixa de ser apenas transmissão de saber e passa a integrar um projeto social mais amplo de formação de trabalhadores e manutenção da ordem social (Comenius, 1657).

Uma escola organizada, com métodos claros e ensino coletivo, o que influenciou diretamente o modelo de sala de aula que conhecemos hoje. A ideia de ensinar tudo a todos, de forma padronizada, ajudou a estruturar o sistema escolar moderno em classes, com assunto organizados e sequenciais. Esse modelo, embora tenha ampliado o acesso à educação, também contribuiu para a padronização do ensino e para a disciplina dos estudantes. Assim, a escola passou a funcionar como um espaço de organização social e de controle do tempo e do comportamento dos alunos (Comenius, 1657).

Outro ponto importante nessa construção histórica é a separação entre tipos diferentes de educação para classes sociais distintas. Locke defende uma formação mais ampla e intelectual para aqueles que possuem tempo e condições econômicas, enquanto os trabalhadores deveriam aprender apenas o necessário para suas funções cotidianas. Essa visão reforça a ideia de uma educação desigual, onde o acesso ao conhecimento científico completo não era destinado a todos. Dessa forma, a escola passa a refletir e reforçar as desigualdades sociais existentes na sociedade (Locke, 1693).

Na mesma direção, Adam Smith também contribui para essa visão ao relacionar educação com função social e divisão do trabalho. Para ele, o ensino mais aprofundado seria destinado àqueles que não estão diretamente ligados ao trabalho manual, enquanto os trabalhadores deveriam receber uma formação mais prática e limitada. Essa interpretação, reforça a lógica de uma educação funcional ao sistema econômico, voltada para atender às necessidades da produção. Assim, a educação se organiza de forma desigual, acompanhando a estrutura de classes da sociedade capitalista (Smith, 1776).

Dessa forma, é possível perceber que a escola moderna não nasce apenas como espaço de emancipação, mas também como instrumento de organização social e econômica. As ideias desses autores ajudam a compreender como a educação foi sendo estruturada historicamente para atender diferentes interesses de classe. Enquanto uma parte da população tem acesso a uma formação ampla e crítica, outra recebe uma formação mais restrita e voltada ao trabalho. Essa diferença revela que a escola também é um campo de disputa, onde se expressam projetos distintos de sociedade (Saviani, 2013).

2.2. Educação, classes sociais e disputa pelo conhecimento na sociedade capitalista

As classes dominantes historicamente defendem uma organização da educação diferenciada para trabalhadores e para elites sociais. Nesse sentido, o Estado teria o papel de oferecer aos trabalhadores apenas uma formação básica, suficiente para suas atividades cotidianas. Essa perspectiva entende que as pessoas das classes populares não precisariam de um

conhecimento mais aprofundado, mas apenas de habilidades como ler, escrever e calcular. Já para as classes mais abastadas, o acesso ao conhecimento amplo e elaborado seria plenamente garantido, reforçando a desigualdade educacional (Smith, 1776).

John Locke também reforça essa visão ao defender que a educação mais ampla e científica deveria ser destinada às classes com tempo e estabilidade econômica. Para os trabalhadores, segundo ele, bastaria o aprendizado essencial para o exercício de suas funções diárias, sem a necessidade de estudos aprofundados. Essa ideia contribuiu para consolidar uma educação desigual, separando o saber intelectual do saber prático. Assim, a escola passa a refletir a divisão social existente entre ricos e pobres (Locke, 1693).

Em contraposição a essa visão, Antonio Gramsci defende uma educação unitária, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes. Para ele, não existe justificativa para uma educação reduzida ou empobrecida destinada às classes trabalhadoras. O conhecimento deve ser socializado de forma ampla, permitindo que todos tenham acesso à cultura elaborada historicamente pela humanidade. Dessa forma, a educação não pode ser limitada por classe social, mas deve garantir igualdade de acesso ao saber (Gramsci, 1975).

No Brasil, a ideia de uma educação limitada para os trabalhadores, traz a incerteza ao acesso ao conhecimento científico não deve servir apenas para o trabalho imediato, mas também para a compreensão da realidade social de forma mais ampla. Visto que, o conhecimento é fundamental para que a classe trabalhadora possa se organizar, compreender suas condições de vida e participar da transformação social. Assim, a educação deve possibilitar não apenas a adaptação, mas também a emancipação dos sujeitos (Fernandes, 1989).

Nesse contexto, a educação do campo se constitui como uma proposta que inclui saberes escolares e experiências de vida, valorizando os territórios, as culturas e os modos de produção vinculados à terra. Essa visão, mostra o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos, trabalho e natureza, exigindo práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas

com a realidade concreta dos educandos. Assim, a escola passa a dialogar com os processos sociais e produtivos que marcam a vida no campo (Caldart, 2004; Arroyo, 2012).

As mudanças em relação entre sociedade e natureza, que atravessa séculos, identifica a necessidade das formas de organização do trabalho e da produção agrícola. As transformações nos sistemas agrários revelam diferentes modos de uso da terra e distintas racionalidades produtivas, o que exige uma leitura crítica desses processos. Nessa direção, a educação precisa considerar as dimensões socioambientais como parte constitutiva da formação humana, especialmente em territórios rurais (Leff, 2001).

Nesse âmbito, especialmente no campo, deve ser compreendida como um espaço de articulação entre conhecimento científico, experiência social e consciência crítica. Ao integrar trabalho, território e saberes, contribui para uma formação que não apenas adapta os sujeitos às condições existentes, mas os prepara para compreender e transformar a realidade. Dessa forma, a educação reafirma seu papel emancipador, conforme aponta Fernandes (1989), ao possibilitar leitura crítica do mundo e intervenção social consciente.

Na mesma linha crítica, Saviani afirma que a função social da escola é garantir o acesso ao saber sistematizado e historicamente produzido. Para ele, a escola não deve se limitar ao cotidiano imediato do estudante, mas precisa ultrapassar essa realidade e ampliar sua compreensão de mundo. O papel da educação é justamente possibilitar o acesso ao conhecimento que ainda não é conhecido pelos alunos, ampliando sua formação humana. Assim, a escola cumpre sua função quando socializa o conhecimento elaborado e não quando o restringe (Saviani, 2013).

2.3 Educação do campo, desigualdade agrária e luta pelo direito ao conhecimento

Os dados sobre a estrutura fundiária no Brasil ajudam a compreender as desigualdades históricas no campo e seus impactos na educação. Embora exista uma grande concentração de terras nas mãos de poucos proprietários, são as pequenas e médias propriedades que mais produzem alimentos e

geram trabalho no país. Estudos mostram que a agricultura familiar tem papel central na produção de leite, suínos e café, mesmo com menor acesso a recursos e tecnologia. Isso evidencia que a riqueza da produção não está apenas no grande latifúndio, mas principalmente no trabalho das famílias agricultoras (Oliveira, 2010).

Apesar disso, o discurso dominante muitas vezes invisibiliza a contribuição da agricultura familiar e reforça a ideia de que o agronegócio é o principal responsável pelo desenvolvimento econômico. Essa contradição ajuda a entender como o acesso à terra sempre foi desigual no Brasil, desde o período colonial até a atualidade. A exclusão de indígenas, escravizados e trabalhadores rurais do direito à terra produziu um cenário de concentração fundiária que persiste até hoje. Esse processo histórico também influenciou diretamente o acesso à educação no campo (Fernandes, 2008).

Ao longo da história brasileira, o desenvolvimento da agricultura passou por diferentes modelos, como o exportador, o industrial e o agronegócio atual. Em todos eles, a lógica da concentração de terras e da produção voltada ao mercado externo ou ao grande capital esteve presente. Esse modelo dificultou o acesso dos trabalhadores rurais à terra e também à escolarização. Assim, a estrutura agrária brasileira não pode ser compreendida separadamente das desigualdades educacionais existentes no campo (Stedile, 2012).

Nesse processo, a luta dos povos do campo pela educação não é recente, mas resultado de uma longa trajetória de resistência. Muitas comunidades organizaram suas próprias iniciativas escolares diante da ausência do Estado, mostrando a importância da organização popular. O movimento da Educação do Campo surge exatamente dessa realidade, reivindicando políticas públicas e uma escola vinculada à vida dos sujeitos do campo. Essa construção histórica evidencia que a educação é também um espaço de luta social e de garantia de direitos (Caldart, 2012).

Com isso, a Educação do Campo não pode ser entendida como algo isolado ou recente, mas como parte de um processo histórico mais amplo de enfrentamento das desigualdades. A criação de programas como o PRONERA e outras políticas de formação de professores contribuiu para fortalecer

práticas educativas voltadas à realidade rural. Essas iniciativas ajudaram a consolidar experiências pedagógicas mais próximas da vida dos estudantes do campo. Assim, a educação é como parte fundamental da luta por justiça social e transformação da realidade (Caldart, 2012).

A consolidação da Educação do Campo no Brasil não aconteceu de forma rápida nem isolada, mas sim a partir de um processo coletivo, construído aos poucos entre universidades, movimentos sociais e políticas públicas. As experiências junto ao MST e outras organizações do campo tiveram papel importante nesse caminho, porque ajudaram a pensar uma formação mais ligada à realidade das comunidades rurais. Esses cursos surgiram da necessidade concreta de formar professores preparados para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, respeitando o modo de vida do campo (Caldart, 2012).

Com o tempo, as licenciaturas em Educação do Campo trouxeram uma proposta diferente de formação, organizada por áreas do conhecimento e não apenas por disciplinas separadas. Isso permitiu uma aprendizagem mais integrada, mais próxima da realidade dos estudantes do campo e de suas práticas sociais e produtivas. Outro ponto importante foi a pedagogia da alternância, que possibilitou aos estudantes estudar na universidade e, ao mesmo tempo, manter o vínculo com suas comunidades. Essa dinâmica aproximou teoria e prática no processo formativo (Molina, 2015).

Um marco importante nesse processo foi a criação de políticas públicas específicas, como o PRONERA e as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Essas iniciativas ajudaram a dar mais força e reconhecimento à Educação do Campo dentro das políticas educacionais brasileiras. A partir disso, o Estado passou a reconhecer a necessidade de uma formação própria para professores que atuam no meio rural, ampliando o debate nas instâncias do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação (Arroyo, 2013).

Com essas políticas, várias universidades federais passaram a desenvolver cursos piloto e projetos experimentais em diferentes regiões do país. Essas experiências foram importantes para fortalecer a formação de educadores do campo e construir práticas pedagógicas mais conectadas com

a vida dos estudantes rurais. Aos poucos, novos editais e chamadas públicas foram ampliando essas ações, ainda que de forma desigual em todo o território brasileiro (Molina, 2015).

Assim, a Educação do Campo vai se consolidando como resultado de luta social, produção acadêmica e construção de políticas públicas ao mesmo tempo. Esse processo mostra que a educação não é neutra, mas resultado de disputas e projetos de sociedade em constante tensão. Em todo processo, a formação de professores do campo se torna essencial para garantir o direito à educação com qualidade social e ligada à realidade dos povos do campo (Caldart, 2012).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas esclarecem sobre a urgência de se repensar a educação brasileira, segundo a milhões de crianças e jovens ainda se encontram fora da escola, revelando que o direito à educação, embora garantido legalmente, não se efetiva plenamente na prática. Esse dado provoca uma inquietação necessária sobre o papel do Estado e da sociedade na garantia de uma educação pública verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Nesse sentido, torna-se indispensável refletir sobre a formação docente como elemento central para a transformação desse cenário. O professor não pode ser compreendido apenas como executor de conteúdos, mas como sujeito em permanente formação, capaz de responder às múltiplas demandas da realidade escolar contemporânea. No entanto, é importante reconhecer que nenhum profissional está completamente preparado para todas as situações, o que reforça a necessidade de uma formação inicial consistente e de uma formação continuada permanente.

Com esta reflexão a responsabilidade coletiva pela garantia de condições adequadas para o processo educativo, esclarece que não basta apenas formar professores, se não houver investimentos em infraestrutura, materiais e políticas públicas que sustentem o trabalho pedagógico. A

qualidade da educação depende dessa articulação entre formação, condições de trabalho e compromisso político com a educação pública.

Portanto, fica o questionamento que deve atravessar toda prática educativa: como garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos? Essa pergunta não possui resposta simples, mas exige um movimento constante de reflexão, ação e transformação. Trata-se de um desafio coletivo, que envolve professores, gestores, famílias e sociedade, na busca por uma educação que realmente atenda à diversidade e às necessidades dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação do campo: movimentos sociais e políticas públicas**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de educadores do campo: políticas e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2012.
- COMÊNIO, Jan Amos. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do campo e a questão agrária no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOCKE, John. **Some thoughts concerning education**. Londres: Cambridge University Press, 1693.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e formação de professores: construção de uma política pública**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2015.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Agricultura e questão agrária no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas educacionais no Brasil: desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA, Maria Aparecida; GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: políticas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2019.
- SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

Fabiana Dias Ferreira¹⁰

RESUMO

Ser um leitor proficiente em um mundo digital exige uma base sólida em leitura, mas também a capacidade de pensamento crítico, uma habilidade que muitos alunos em processo de alfabetização ainda precisam desenvolver. O objetivo deste artigo é analisar como o uso da tecnologia está mudando o conceito de leitura e as formas como ela é avaliada. Isso tem implicações para os alunos, bem como para qualquer profissional responsável pela interpretação e elaboração de avaliações educacionais. A alfabetização de crianças de 5 a 6 anos na era digital oferece diversas oportunidades e desafios que os educadores devem abordar com estratégias pedagógicas adaptadas aos novos contextos tecnológicos. Nessa fase crítica do desenvolvimento, as crianças estão adquirindo habilidades básicas de leitura e escrita, e o uso de dispositivos digitais e plataformas interativas pode ser um recurso valioso. Este estudo concentra-se no papel das Tecnologias Digitais De Informação e Comunicação (TDIC) no desenvolvimento da alfabetização de crianças de 5 e 6 anos. A pesquisa baseou-se em uma revisão bibliográfica, descritiva, qualitativa. Os resultados mostram que as TDIC desempenham um papel crucial no enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, especialmente em áreas-chave da alfabetização, como consciência fonológica, compreensão leitora, fluência e consciência silábica. Entre as ferramentas mais eficazes estão softwares educacionais, quadros interativos em sala de aula e ambientes digitais como blogs. As TDIC não só proporcionam acesso a uma variedade de recursos educativos, como também aumentam o interesse e a motivação das crianças através da interatividade e do dinamismo destas ferramentas inovadoras.

Palavras-chave: TDIC. Alfabetização. Estratégia. Leitura.

ABSTRACT

Being a proficient reader in a digital world requires a solid foundation in reading, but also the ability to think critically, a skill that many students in the literacy process still need to develop. The aim of this article is to analyze how the use of technology is changing the concept of reading and the ways in which it is assessed. This has implications for students, as well as for any professional responsible for the interpretation and development of educational assessments. The literacy of 5- to 6-year-old children in the digital

¹⁰ **Graduação:** Letras - Licenciatura Plena, Habilitação em Português/Inglês e Respectivas Literaturas. **Pós-graduação:** Lato Sensu em Psicopedagogia. **Mestrado:** em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol – Unades – Paraguay-PY. **Doutoranda:** m Ciência da Educação pela Universidad Del Sol – Unades – Paraguay-PY fabianadias1978@bol.com.br

age offers diverse opportunities and challenges that educators must address with pedagogical strategies adapted to new technological contexts. At this critical stage of development, children are acquiring basic reading and writing skills, and the use of digital devices and interactive platforms can be a valuable resource. This study focuses on the role of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in the literacy development of 5- and 6-year-old children. The research was based on a descriptive, qualitative literature review. The results show that ICTs play a crucial role in enriching the teaching and learning process, especially in key areas of literacy such as phonological awareness, reading comprehension, fluency, and syllabic awareness. Among the most effective tools are educational software, interactive whiteboards in the classroom, and digital environments such as blogs. ICTs not only provide access to a variety of educational resources but also increase children's interest and motivation through the interactivity and dynamism of these innovative tools.

Keywords: ICT. Literacy. Strategy. Reading.

1. INTRODUÇÃO

Conforme análises de Oliveira *et al.* (2020), as TDIC oferecem diversas oportunidades para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização. Esses recursos tecnológicos podem apoiar o desenvolvimento de habilidades essenciais, como consciência fonológica, compreensão leitora, fluência e consciência silábica. Segundo Sousa *et al.* (2022), o uso consistente das TDIC pode facilitar a aprendizagem significativa, oferecendo ambientes interativos e didáticos. Esses ambientes permitem que os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvam estratégias de leitura e comunicação e estimulem a criatividade.

Para Alves e Zancanaro (2024), é essencial reconhecer a importância de como essas tecnologias podem influenciar o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a alfabetização. Essa etapa é crucial, pois as crianças estão em processo de aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita. A disponibilidade de dispositivos tecnológicos e plataformas interativas não só proporciona às crianças acesso a novos recursos educacionais, como também oferece oportunidades para enriquecer e diversificar sua experiência de aprendizagem. A integração das TDIC no processo educativo tem o potencial de transformar a maneira como a

alfabetização é ensinada e aprendida, tornando o aprendizado mais envolvente e acessível.

No entanto, Fernandes (2021) coloca que a integração das TDIC na educação apresenta desafios. Um dos principais desafios é a falta de formação e desenvolvimento adequados para professores e pais no uso eficaz dessas tecnologias.

A pesquisa de Miller e Chandler (2021), destaca que, embora as TDIC tenham o potencial de melhorar a qualidade da educação, sua implementação eficaz requer atualização constante dos métodos pedagógicos e formação contínua para educadores. Além disso, a exclusão digital entre áreas urbanas e rurais pode limitar o acesso equitativo a essas tecnologias, o que pode exacerbar as desigualdades existentes no acesso a recursos educacionais.

Existem inúmeras ferramentas e aplicativos digitais desenvolvidos para apoiar o desenvolvimento da alfabetização infantil. Ribeiro e Fernandes (2022) ressaltam que diversos aplicativos gratuitos que oferecem recursos interativos e educativos para aprimorar as habilidades de leitura e escrita. Entre esses aplicativos estão Walinwa, Edelvives, Molalalettra, A Story for Every Letter e Literacy Worksheets, entre outros. Esses aplicativos oferecem uma variedade de exercícios personalizados, jogos educativos e conteúdo envolvente que podem ajudar a manter o interesse e a motivação dos alunos.

No entanto, a eficácia dessas ferramentas depende da capacidade de professores e pais de integrá-las ao processo educativo. A falta de conhecimento sobre esses aplicativos e seus usos potenciais pode limitar seu impacto positivo na aprendizagem. É crucial que educadores e pais se familiarizem com essas ferramentas para maximizar sua eficácia e garantir que sejam usadas adequadamente em sala de aula e em casa.

Apesar do crescente número de aplicativos disponíveis para alfabetização, há uma notável falta de pesquisas específicas sobre o uso dessas ferramentas no contexto educacional. Muitos professores e pais desconhecem os aplicativos mais recentes e eficazes, ou como integrá-los ao processo educativo. Essa falta de conhecimento limita a capacidade de implementar tecnologias digitais de forma eficaz em sala de aula e em casa.

Busca-se como objetivo: analisar como o uso da tecnologia está mudando o conceito de leitura e as formas como ela é avaliada. identificar as oportunidades e os desafios associados ao uso dessas ferramentas e propor estratégias para melhorar sua implementação na educação. A pesquisa também se concentrará em explorar como a formação e o apoio a professores e pais podem facilitar o uso adequado das TDIC. Ao abordar essas questões, a pesquisa busca contribuir para um desenvolvimento mais robusto das habilidades de alfabetização desde a primeira infância e promover um uso equilibrado e eficaz dos recursos tecnológicos.

2. TECNOLOGIAS DIGITAIS E COMPETÊNCIA LEITORA

Na opinião de Alves e Correia (2021), os alunos precisam usar as TDIC para acessar textos por meio de mecanismos de busca, usar links e abas, processar informações de múltiplas fontes, avaliar a qualidade das fontes de informação e detectar e resolver potenciais conflitos. As definições do que significa ser um leitor competente estão sendo constantemente atualizadas para responder às mudanças na tecnologia, na sociedade, na economia e na cultura e, com elas, as formas de avaliar essas habilidades.

As TDIC conforme apontam Nunes e Barros (2022), transformaram significativamente o ambiente educacional, e essa mudança é especialmente relevante para as gerações atuais, frequentemente descritas como "nativas digitais". A integração das TDIC na educação pode oferecer um mundo de possibilidades para a aprendizagem, mas é essencial que seu uso seja adequado para maximizar seus benefícios. Almeida e Costa (2021) destaca que:

[...] A capacidade dos alunos de pensar, monitorar e ajustar suas atividades a uma tarefa específica é essencial para a leitura em ambientes digitais. Os leitores digitais não precisam apenas seguir estruturas lineares de informação, mas também construir seus próprios textos, selecionando e avaliando informações de diferentes fontes. A tecnologia é onipresente na vida diária, desde as casas até as escolas, onde crianças e adultos utilizam diversas ferramentas tecnológicas (Costa, 2021, p. 89).

Costa (2021) argumenta que essa onipresença deve ser aproveitada para aprimorar o aprendizado desde a primeira infância. No entanto, essa abordagem deve ser equilibrada com a necessidade de evitar o vício em tecnologia, como aponta Ribeiro *et al.* (2023), alertando que a exposição excessiva a dispositivos eletrônicos pode criar uma dependência prejudicial.

Por outro lado, Santos e Oliveira (2022) enfatizam a importância do uso de ferramentas digitais para apoiar o ensino da alfabetização tanto na escola quanto em casa.

Essa perspectiva é corroborada por Almeida e Costa (2021), que argumentam que as TDIC facilitam o aprendizado significativo e inovador, permitindo que os alunos interajam com diversas plataformas digitais. No entanto, essa integração requer planejamento cuidadoso e orientação adequada para garantir que o uso das TDIC esteja alinhado aos objetivos pedagógicos.

Souza *et al.* (2022), também apoia a ideia de que as TDIC enriquecem o aprendizado ao fornecer uma ampla gama de recursos para exploração. No entanto, Cabrera também destaca a necessidade de orientar os alunos sobre como distinguir entre informações confiáveis e não confiáveis online, um aspecto crucial para evitar a sobrecarga de informações e o acesso a conteúdo inadequado.

Portanto, uma navegação eficaz deve ser consistente com esses objetivos. Na concepção de Carvalho (2023), existem aplicativos que permite que os alunos naveguem por diferentes tarefas de forma a decidirem como interagir com o texto e qual estratégia é mais eficaz. Por exemplo, um aluno pode optar por seguir rigorosamente as instruções de cada tarefa à medida que aparecem, enquanto outro pode preferir explorar quais tarefas virão a seguir para gerenciar seu tempo e conhecimento de maneira diferente.

Pereira e Dias (2022) enfatizam que as tecnologias digitais, como a internet e os dispositivos eletrônicos, desempenham um papel central na sociedade contemporânea. A onipresença dessas tecnologias sugere que tentar suprimir seu uso é inviável. Em vez disso, pais e professores devem mediar seu uso por meio de estratégias eficazes e envolventes que promovam

uma aprendizagem enriquecedora. Essa abordagem preventiva é essencial para maximizar os benefícios educacionais e minimizar os riscos associados.

Oliveira *et al.* (2023) destacam o papel fundamental das TDIC na educação infantil, mencionando que essas ferramentas permitem um ensino mais dinâmico e eficiente. No entanto, Lima descreve que:

[...] a eficácia dessas ferramentas depende da capacidade dos professores de se manterem atualizados com as tecnologias e metodologias mais recentes. Essa necessidade de treinamento contínuo ressalta um desafio significativo na integração das TDIC (Oliveira *et al.*, 2023, p. 47).

Para os autores acima, garantir que os educadores tenham o conhecimento necessário para usar essas ferramentas de forma eficaz. Rocha (2024) defende a incorporação das TDIC nos sistemas educacionais para transformar e modernizar o ensino. Esse estudo sugere que o papel das TDIC na educação é crucial para a adaptação às mudanças tecnológicas e para a preparação dos alunos para uma sociedade digitalmente avançada. No entanto, é importante que essa integração seja realizada de forma ponderada e com consciência dos potenciais impactos negativos.

2.1. Tecnologia no mundo da literatura infantil

Compreender a subjetividade infantil para Telles (2022), implica compreender um campo de tensões em que discursos, práticas, instituições, disciplinas e conhecimentos competem para legitimar formas de definir a realidade social e os processos de subjetividade dentro de um contexto histórico e social. Implica também reconhecer subjetividades emergentes, moldadas pelo discurso dos meios de comunicação de massa, pelo mercado e consumo, pelas tecnologias e pela tecnologia da informação; implica descobrir novas formas de habitar o corpo, de compreender a si mesmo e de se relacionar com os outros, num tempo e lugar específicos.

Esta pesquisa revela que o uso das TDIC na escola segundo Barros (2024), enquanto instituições e estruturas modernas ainda são inexistentes, pois não se interagem e se relacionam com outras práticas e discursos emergentes do mercado, da mídia de massa e da tecnologia, moldando a subjetividade das crianças. Isso implica uma incompatibilidade nessa

interação, onde os ideais estabelecidos da infância entram em conflito com as experiências atuais das crianças com o consumo de tecnologia, a cultura audiovisual e outros fatores.

De fato, Ribeiro *et al.* (2023) indicam as representações sociais contemporâneas da infância são fortemente marcadas pela tecnologização da vida. Segundo Alves *et al.* (2023), a alfabetização midiática aborda tanto a incorporação das mídias digitais para fins educacionais quanto a alfabetização digital, enfatizando o valor das mídias analógicas e digitais não apenas como ferramentas, mas também como produtoras de significado:

[...] uma câmera de vídeo, um computador, um lápis ou uma caneta são instrumentos que possibilitam a comunicação, a reflexão e a compreensão da realidade. Dessa forma, considera a complexidade do presente e reconhece os desafios políticos e epistemológicos das formas de comunicação e educação que se desenvolveram com a mediação tecnológica. Mas, sobretudo, destaca-se como um campo transdisciplinar onde convergem tecnologias, educação e o ensino de literatura (Alves *et al.*, 2023, p. 75).

Assim, a alfabetização midiática incorpora em seu campo “as novas formas de escrita e leitura” que surgem “com as narrativas digitais hipermídia e transmídia e com novas formas de interação sem limitações ou restrições espaço-temporais aos papéis dos participantes. Essas narrativas abordam a conexão entre tecnologia e produção literária, e também são estudadas sob a perspectiva da teoria da comunicação. Scolari as caracteriza segundo duas características principais:

Por um lado, Dias (2023) coloca que uma história contada em múltiplas mídias e plataformas, a narrativa começa em uma história em quadrinhos, continua em uma série de televisão animada, expande-se para um longa-metragem e termina (ou será que termina?) incorporando novas aventuras interativas em videogames. Mas as narrativas transmídia também são caracterizadas por outro componente: alguns membros da audiência não apenas consomem o produto cultural, mas embarcam na tarefa de expandir o universo narrativo com novas obras textuais.

A conversão de blogs em livros, por exemplo, ou a escrita colaborativa online, Ribeiro e Martins (2023) ressaltam que são fenômenos culturais que implicam não apenas novas formas de escrita, mas também novas maneiras de compreender a literatura e de pensar sobre a tarefa do

escritor. Somando-se a essa linha de pesquisa, temos a atual intervenção parcial ou total da inteligência artificial na composição de obras literárias. Chatbots e outros sistemas de inteligência artificial não são apenas utilizados para produzir textos acadêmicos, obras de arte visuais, obras literárias, mas o reconhecimento de sua coautoria é objeto de debate filosófico e jurídico.

No que diz respeito à literatura infantil, Pereira (2024) e Pereira (2024) destacam que a contribuição da tecnologia para a transmissão literária nessa área, valorizam positivamente a interseção entre comunicação literária e digital e destacam o potencial da nova literatura digital para o desenvolvimento do leitor devido à sua natureza heterogênea, que a vincula diretamente a formas culturais tão diversas quanto literatura, ilustração, música e videogames. Além disso, chamam a atenção para a importância da seleção e mediação institucional e educacional diante dessa nova realidade literária, que envolve variações construtivas profundas e complexas.

Outros autores, como Oliveira (2023) e, Pereira (2024) refletiram amplamente sobre a relação entre literatura e tecnologia, especialmente a informática ou a tecnologia digital. Eles também investigam a distinção entre literatura digital e literatura convencional, processada e comunicada por meio de mídias digitais, considerando a produção e a interpretação de obras literárias, bem como a mediação que as aproxima de seus leitores. As novas tecnologias não apenas facilitam novas formas de criação literária, mas também contribuem para a comunicação da literatura que existia antes dessas tecnologias, levantando, em consonância com o exposto, a necessidade de uma nova reflexão sobre as funções da mediação literária, seja em termos de edição, crítica, comentário ou transmissão à luz do impacto dessa tecnologia.

Por fim, vale ressaltar que P Snowling *et al.* (2022) enfatizam que as TDIC podem influenciar positivamente a alfabetização na educação infantil, desde que seu uso seja orientado por professores e pais. Essa afirmação reforça a necessidade de orientação adequada e implementação estratégica para que as TDIC sirvam como uma ferramenta eficaz no desenvolvimento das habilidades de alfabetização.

2.2. Novas estratégias de ensino em sala de aula por meio das tecnologias para o desenvolvimento da compreensão leitora.

O desenvolvimento da compreensão leitora possui uma variada gama de capacidades que levam os alunos compreenderem, internalizar e compreender um texto. Segundo González (2019), a dificuldade dos alunos em seguir instruções, sejam elas orais ou escritas, deve-se ao analfabetismo funcional, devido à falta de capacidade de analisar, interpretar e relacionar textos científicos, devido à falta de conhecimento e estratégias mentais desenvolvidas por meio da leitura.

Por isso, um dos problemas mais frequentemente observados nas instituições de ensino é a falta de compreensão leitora; portanto, é essencial desenvolver atividades que possibilitem aprimorar as práticas de ensino, estabelecendo bases sólidas para o desenvolvimento dos alunos. Para Bianco *et al.* (2020, p. 15):

[...] a compreensão leitora é capacidade de adquirir conceitos claros e precisos que lhes permitam resolver satisfatoriamente situações que surgem, sejam elas acadêmicas ou relacionadas à vida cotidiana (Bianco, 2015, p. 15).

A definição proposta pelo autor transcende a visão instrumental da leitura ao ancorar a compreensão do leitor na capacidade de transformar informação em ação significativa. Essa perspectiva revela que decifrar códigos linguísticos é insuficiente: o verdadeiro domínio exige que o leitor mobilize conceitos claros e precisos para resolver problemas concretos, desde equações matemáticas até conflitos sociais. Tal abordagem descreve a leitura como ferramenta de agência no mundo, não como mera técnica escolar. Quando uma criança lê "regue as plantas a cada dois dias", mas não associa isso à seca do vaso em sua casa, ou quando decifra um problema de física sem aplicá-lo a características reais, evidencia-se o abismo entre a decodificação e a compreensão efetiva. Assim o autor alerta, que a alfabetização fracassa se não cultivar leitores capazes de navegar criticamente entre textos e contextos, transformando palavras em pontes para intervir na realidade, seja ao interpretar uma bula de remédio, um contrato de trabalho ou um discurso político. A verdadeira alfabetização, portanto, não

se mede pela velocidade da leitura, mas pela profundidade das conexões que o sujeito estabelece entre o lido, o vivido e o transformado.

De acordo com estudos realizados pela UNIFEC (2022), quatro em cada cinco crianças na América Latina e no Caribe (ALC) não possuem o nível mínimo de compreensão de leitura, o que é considerado uma crise educacional sem precedentes que se enfrenta atualmente e que pode comprometer o desenvolvimento futuro desses países.

Da mesma forma, pesquisas realizadas pela UNESCO (2021) mostram que a maioria dos jovens na América Latina e no Caribe não atinge os níveis exigidos de habilidades de leitura ao final do ensino médio, estabelecendo que aproximadamente 19 milhões de estudantes se encontram nessa situação.

Nas instituições de ensino, os professores são responsáveis por orientar os alunos, fornecendo-lhes as diretrizes e ferramentas necessárias para a compreensão das informações fornecidas. Isso lhes permite adquirir novos conhecimentos e até mesmo relacionar novas informações com informações obtidas anteriormente e tirar suas próprias conclusões por meio da análise. Portanto, Viera (2021) estabelece que a compreensão de leitura é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, no qual os alunos podem analisar, interpretar, avaliar e classificar as informações para apresentá-las com base em critérios pessoais.

Segundo López (2022), a baixa compreensão leitora pode ser corrigida com o uso de ferramentas de ensino. Essas ferramentas beneficiarão os professores durante o processo de ensino, por meio da implementação de técnicas e estratégias que fomentem o pensamento crítico nos alunos. No Brasil, a aprendizagem orientada para o ensino requer estratégias de ensino inovadoras e centradas no aluno, que os levem a um conhecimento apropriado por meio do desenvolvimento de habilidades que os aproximem de um nível superior de compreensão.

Portanto, Sánchez *et al.* (2020) conduziram um estudo para identificar tendências de pesquisa relacionadas à compreensão leitora e a TDIC em ambientes educacionais. As informações coletadas determinaram que a perspectiva desses professores sobre a construção de testes de compreensão leitora foi inovadora, pois buscaram superar algumas das desvantagens

percebidas dos conjuntos de testes tradicionais. Dessa maneira, concluiu-se que é muito importante estudar as percepções e crenças dos professores em relação às TDIC, visto que estratégias pedagógicas e ferramentas tecnológicas, como modelos de ensino, são úteis para o ensino.

Segundo Bianco *et al.* (2020), existem diversas estratégias vinculadas a modelos didáticos que influenciam diretamente os alunos a promover uma aprendizagem bem-sucedida. Entre elas, destacam-se sites, blogs, vídeos, infográficos, macroestruturas, matrizes, jogos cibernéticos e rotas digitais, entre outros.

Por parte dos professores, como ressaltam Bravo e Quezada (2021), isso é essencial, pois melhoraria a promoção e o uso adequado de materiais tecnológicos nas unidades educacionais, a fim de maximizar os resultados da aprendizagem. De fato, pode-se constatar que o alto índice de baixa compreensão leitora se baseia na falta de metodologias de ensino aliadas à tecnologia que possibilitem a compreensão de textos.

As TDIC segundo Fernández *et al.* (2020), oferecem uma ampla gama de possibilidades que auxiliam os alunos a aprimorarem o processo de compreensão leitora em todas as etapas, seja durante ou após a leitura, facilitando assim a compreensão de textos. Essas ferramentas proporcionam uma série de contingências, que vão desde a busca por palavras cujo significado é desconhecido até a capacidade de trabalhar colaborativamente em um documento com um grupo de alunos, facilitando a criação de organizadores gráficos e o compartilhamento de documentos, entre outras atividades.

A integração de plataformas interativas de leitura tem se mostrado eficaz no combate à desatenção crônica. Conforme pesquisa da UFMG como ressaltam Carvalho *et al.* (2023), o sistema Compreende Aí utiliza algoritmos que inserem questionamentos preditivos durante a leitura digital, exigindo engajamento ativo. Os resultados com 1.200 alunos revelaram que uma interrupção estratégica para inferências elevou em 62% o tempo de concentração sustentada, diminuindo em 78% os erros interpretativos após 12 semanas. Esta abordagem responde ao diagnóstico de Carvalho *et al.*

(2023, p. 22) sobre a passividade nos métodos tradicionais, confirmando que “a interatividade forçada recalibra padrões de leitura superficial”.

A Realidade Aumentada (RA) surge como solução para a desconexão sociocultural dos textos. O projeto Leitura (UNESP, 2022) sobrepõe camadas digitais contextualizantes a obras literárias, reconstruindo cenários históricos. Ribeiro e Santos (2022, p. 41) comprovaram que, ao visualizar ambientes tridimensionais de *Oliver Twist* “a capacidade de relacionar narrativas com determinantes sociais aumentou 3,1 vezes”. Tal tecnologia materializa a crítica de Freire (1996) sobre a leitura desenraizada, transformando o texto em “janela viva para a realidade discente” conforme aludem Ribeiro e Santos (2022, p. 38), com 89% de precisão na identificação de conflitos sociais contra 37% no grupo controle.

Para desenvolver metacognição leitora, sistemas adaptativos como o Meta Leitor (PUC-Rio, 2024) emitem alertas personalizados durante a leitura digital. Pereira (2024) declarou que mensagens como “Sua releitura do capítulo 2 aumentou em 40% a detecção de ironias” transformam processos implícitos em objetos de reflexão. Conforme aponta Pereira (2024), após oito semanas, “os ganhos em compreensão profunda foram 2,5 vezes superiores aos métodos convencionais”, com redução de 40% nas interpretações literalistas. Esta inovação alinha-se às diretrizes da BNCC para o letramento crítico, suprimindo carências formativas apontadas por 72% dos docentes (Fundação Carlos Chagas, 2024).

A mediação dialógica assistida por IA avança na transferência para práticas sociais. O tutor Diálogo Cognitivo (UFSC, 2023) formula questões socráticas como “Como a negação da dignidade humana no texto dialoga com realidades periféricas atuais?”. Martins (2023, p. 59) registrou que “a interlocução algorítmica elevou em 75% a produção de argumentos multicausais”, com 68% dos alunos aplicando conceitos textuais em debates comunitários após 12 semanas. Conforme a pesquisadora, esta tecnologia “supera limites temporais da aula expositiva, permitindo ciclos iterativos de raciocínio”, como aponta Martins (2023, p. 61), efetivando o princípio freiriano de leitura como ato político.

A sinergia tecnológica forma um ecossistema integrado de superação de defasagens. A combinação de interatividade forçada (UFMG), recontextualização por RA (UNESP), metacognição orientada (PUC-Rio) e mediação dialógica (UFSC) ataca simultaneamente desatenção, desconexão sociocultural e superficialidade interpretativa. Como sintetiza Carvalho (2023, p. 30), "estas estratégias não são meros suportes, mas infraestruturas cognitivas para recomposição de aprendizagens", com ganhos comprovados entre 62% e 300% em redes públicas brasileiras, oferecendo respostas empíricas à crise de compreensão do leitora pós-pandêmica.

A análise de dados massivos de interação com textos digitais está gerando *insights* transformadores para educadores. Ferramentas como *Eye Read* (UnB, 2023) mapeiam através de rastreamento ocular padrões como fixações prolongadas em termos desconhecidos ou saltos de linha desordenados, identificando falhas processuais antes invisíveis. Dados encontrados por Rocha (2024, p. 28), em 300 escolas mostram que "87% dos alunos com dificuldades inferenciais apresentam padrões oculares caóticos em períodos compostos", permitindo intervenções precoces.

A integração entre leitura digital e produção textual colaborativa surge como estratégia promissora para consolidar aprendizagens. Ambientes como Círculos de Leitura 4.0 (PUC-SP, 2024) permite que estudantes anotem coletivamente obras literárias, debatendo interpretações em fóruns moderados por IA. Pesquisa com adolescentes evidenciou que "turmas que construíram glossários colaborativos tiveram 3,4 vezes mais conexões intertextuais em suas análises" segundo Fonseca (2024, p. 44), com 76% dos participantes demonstrando maior consciência metacognitiva sobre suas estratégias de leitura. Esse modelo materializa os princípios da pedagogia crítica ao transformar "o texto em arena dialética" (Fonseca, 2024, p. 47), onde contradições interpretativas são resolvidas através de argumentação fundamentada.

A gamificação baseada em competências dos leitores está redefinindo abordagens para gerações nativas digitais. Sistemas como *Quest Leitura* (UFPE, 2023) transformam objetivos pedagógicos em missões lúdicas, onde avanços em inferência ou visão desbloqueiam narrativas paralelamente.

Nas escolas pernambucanas, “a taxa de persistência em textos longos aumentou 83% quando associada a recompensas de progressão” de acordo com Melo (2024, p. 39), com redução de 60% no abandono de atividades complexas. Os dados aferidos por Melo (2024, p. 42), confirmam que “a ressignificação do esforço cognitivo através de mecânicas de jogo criação engajamento sustentado”, superando a barreira motivacional citada por 92% dos professores no censo educacional (INEP, 2023).

A realidade virtual imersiva para sobrevivência de contextos históricos soluciona o desafio da descontextualização cultural. Projetos como Literatura VR (USP, 2024) transportam estudantes para ambientes tridimensionais de obras canônicas, permitindo experiência sensorial de contextos socioculturais. Pesquisa com Vidas Secas mostrou que “a vivência espacial do sertão aumentou em 4,2 vezes a compreensão de determinismos geográficos na narrativa” como descreve Gomes (2024, p. 51), com 89% dos alunos relacionando seca física à aridez emocional dos personagens. Essa tecnologia concretiza o conceito de letramento situado ao criar “pontes sensoriais entre texto e realidade” segundo Gomes (2024, p. 55), eliminando o fosso cultural que limita a interpretação.

Sistemas adaptativos de complexidade progressiva estão revolucionando a progressão didática. Plataformas como Leitor Cognitivo (UFMG, 2024) ajustam automaticamente a densidade informacional, o vocabulário e a estrutura sintática conforme o desempenho em tempo real. Estudo controlado demonstrou que “a exposição graduada a desafios aumentou em 68% a transferência de estratégias para textos não mediados” como informa Costa (2024, p. 29), com redução de 75% na ansiedade discente durante leituras complexas. Essa abordagem valida a teoria da carga cognitiva ótima, garantindo que “o desafio permaneça na fronteira do desenvolvimento possível sem causar frustração paralisante ao estudante” (Costa, 2024, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, ao discorrer sobre as o uso das TDIC no ensino em sala de aula para alfabetizar por meio das tecnologias para o desenvolvimento da compreensão leitora, verificou-se que a integração tecnológica na compreensão do leitor revela que o texto deixou de ser um objeto estático para se tornar um ecossistema de interações. Ferramentas como anotações colaborativas, realidade aumentada e IA tutorial não são meros recursos de apoio, mas reestruturadores cognitivos que redefinem o próprio ato de ler: transformam a decodificação passiva em escavação crítica de significados, onde cada estudante pode seguir trilhas interpretativas personalizadas. O grande salto qualitativo está na capacidade de simular consequências das interpretações, como em jogos narrativos que cancelam tomada de decisões baseadas em evidências textuais, fortalecendo a noção de que compreender é antecipar impactos no mundo real. Contudo, essa revolução só cumpre seu potencial quando supera a lógica do gadget: é necessário que as estratégias sejam ancoradas em objetivos pedagógicos claros e mediados por professores capacitados para transformar dados em diálogos significativos.

O futuro exige tecnologias que democratizem a profundidade leitora, não apenas o acesso. Plataformas que utilizam processamento de linguagem natural para mapear visões ideológicas em textos jornalísticos, ou que cruzam literatura com bancos de dados públicos (ex.: relacionando Capitães da Areia a indicadores de desigualdade atuais), exemplificam como a tecnologia pode converter a compreensão em instrumento de leitura do mundo. O desafio permanente é garantir que essas ferramentas não amplifiquem desigualdades, mas sirvam como equalizadores cognitivos. Para isso, são urgentes políticas que assegurem banda larga universal, formação docente em alfabetização digital crítica e o desenvolvimento de acervos tecnológicos pedagógicos abertos. Só assim a revolução tecnológica cumprirá sua promessa essencial: fazer de cada leitor um intérprete ativo e transformador da realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, FJ; COSTA, SR **Mediação docente remota na alfabetização: limites e possibilidades.** Revista Brasileira de Alfabetização, v.12, p.45-68, 2021.

ALMEIDA, F. et al. **Autoconceito leitor e trajetórias identitárias**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.40, 2024.

ALMEIDA, F. et al. **Personalização de percursos em alfabetização digital**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v.31, 2023.

ALVES, Luana Thais Nunes Diniz; ZANCANARO, Airton. **Estado do conhecimento sobre os desafios dos professores alfabetizadores em tempos de pandemia**. Educ. Form., v. 9, p. e12576, 2024. Disponível em: DOI: 10.25053/redufor.v9.e12576. Acesso 2025.

ALVES, MP; CORREIA, JA **Avaliação da alfabetização em contextos digitais**. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 2, 2021.

ALVES, PC et al. **Neuroplasticidade e recuperação de habilidades do leitor pós-pandemia**. Ciências & Cognição, v.28, n.1, 2023.

ALVES, PR **Plasticidade neural tardia em adultos com dislexia**. Neurociências, v.19, n.2, 2023.

ALVES, P. et al. **Saberes familiares e alfabetização na pandemia**. Educação & Realidade, v.47, n.3, 2022.

ALVES, MTG et al. **Desconexões Pedagógicas: Saberes Familiares e Demanda Escolar na Pandemia**. São Paulo: Ed. Unesp, 2022. pág. 92. 2022

BANCO MUNDIAL. **O Estado da Pobreza na Aprendizagem Global: Atualização de 2022**. Washington, DC: Banco Mundial, 2022.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem sobre Pobreza e Desenvolvimento do Capital Humano**. Washington, DC, 2023.

BARROS, MF **Políticas educacionais em tempos de pandemia: uma análise crítica**. Educação & Sociedade, v.45, e123456, 2024.

BARROS, MF **Políticas intersetoriais para alfabetização pós-pandemia**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.40, n.1, 2024.

BARROS, MF **Trajетórias ocupacionais e competências leitoras**. Revista Brasileira de Estudos do Trabalho, v.7, n.1, 2024.

BARROS, MF et al. **Tecnologias educacionais para baixa conectividade**. Educação & Realidade, v.48, n.3, 2023.

BIANCO, M., MEGHERBI, H., SÉNÉCHAL, M., & COLÉ, P. **Desarrollo de la comprensión lectora**: Presentación del número especial. The Psychological Year, 613 - 621. 2020.

BIANCO, NF et al. **Leitura como Práxis: Fundamentos para uma pedagogia da autonomia leitora** São Paulo: Editora Unesp, p. 15, 2020.

BRAVO, F., & QUEZADA, T. **Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en el Bachillerato**. Revista RECUS, 6(1), 19 - 27. 2021. Disponível em: <https://DialnetUsoDeTecnologiasDeLaInformacionYComunicacionEnElBa-8273820.pdf>. Acesso 2025.

CAPOVILLA, AGS et al. **Eficácia do GraphoGame na consciência fonológica**. Psicologia Escolar e Educacional, v.27, e248746, 2023.

CARVALHO, RM **Etnografias da exclusão alfabetizadora no semiárido brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, v.53, n.1, 2023.

CARVALHO, RM **Intervenções na hipótese silábica em contexto remoto**. Revista Psicopedagogia, v.41, n.125, 2024.

CARVALHO, R. et al. **Engajamento Cognitivo em Plataformas de Leitura Interativa**. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional v.12, n.3, p.15-32, 2023.

CAVALCANTE, LS **Programas de recuperação de aprendizagem: lições de Sobral**. Estudos Avançados em Educação, v.7, n.2, 2022.

CAVALCANTI, ER et al. **Ensino multinível automatizado em contextos pós-pandêmicos**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.32, e14587, 2024.

COSTA, RM et al. **Neurofeedback adaptativo na reabilitação atencional**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.30, e0187, 2024.

DEHAENE, S. **Neurociência da leitura e períodos sensíveis**. Tendências em Neurociências, v.46, n.7, 2023.

DIAS, SC **Mediação familiar da leitura em contextos de baixa escolarização**. Cadernos de Pesquisa, v.53, n.2, 2023.

EHRI, LC **A Ciência de Aprender a Ler Palavras**. Reading Research Quarterly, v.57, n.1, 2022.

FERNANDES, Ana Cláudia. **Educação 5.0: desafios e possibilidades para a escola do futuro**. Revista Brasileira de Inovação na Educação, v. 10, n. 2, p. 34–49, 2021.

FERNANDES, D. et al. **Materiais concretos e alfabetização remota: o que dizem os professores**. Revista Portuguesa de Pedagogia, v.57, 2023.

FERNÁNDEZ, J. M., MONTENEGRO, M., CERERO, J. F., & GRAVAN, e. R. **Impacto de las TIC en las habilidades de escritura y lectura: una revisión sistemática.** BRASIL, 14(2). doi: 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.340>. Acesso 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, P. **Pedagogia Crítica Digital.** São Paulo: Ed. PUC-SP, 2024.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Realidade virtual na formação docente emergencial.** Série Técnica, n.45, 2024.MEC. Tecnologias educacionais para contextos de desconexão. Relatório Técnico, n.78, 2024.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação Docente para Letramento Crítico.** Relatório Técnico, 2024.

GOMES, TL **Estilos de aprendizagem e alfabetização digital.** Revista Brasileira de Educação, v.29, 2023.

GOMES, L. **Realidade Virtual e Letramento Situado.** São Paulo: Edusp, 2024.

GONZÁLEZ, L. **La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche.** Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología, 12(36), 33 - 45. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4778/477865646004/html/>. Acesso 2025.

LIMA, AC **Funções executivas e aprendizagem da leitura em contextos adversos.** Psicologia Escolar e Educacional, v.26, e234567, 2022.

LIMA, RC **Alfabetização e cidadania ativa.** Opinião Pública, v.29, n.2, 2023.

LIMA, RS et al. **Intervenção fonoarticulatória mediada por IA.** Distúrbios da Comunicação, v.36, n.1, 2024.

LÓPEZ, R. **Estudio sobre el modelo didáctico de los docentes del área de lengua y literatura y su relación con el desarrollo de la comprensión lectora** (Bonaio, República Dominicana). Murcia: Universidad de Murcia. 2022. Disponível em: [https://TESIS%20ROSSANNY%20\(1\)%20\(1\).pdf](https://TESIS%20ROSSANNY%20(1)%20(1).pdf). Acesso 2025.

MARTINS, João da Silva. **Estresse docente durante a pandemia de COVID-19: impactos na saúde mental de professores da educação básica.** Revista Educação em Foco, v. 25, n. 3, p. 45–60, 2020.

MARTINS, PL **Inteligência artificial conversacional para compreensão leitora.** Educação Temática Digital, v.26, n.1, 2024.

MARTINS, P. **Diálogo Cognitivo: Mediação Dialógica Assistida por IA para Transferência Sociocultural.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2023. 158 p. 2023.

MEC. **Tecnologias educacionais para contextos de desconexão.** Relatório Técnico, n.78, 2024.

MELO, F. **Gamificação Cognitiva.** Recife: Ed. UFPE, 2024.

MENDES, TP **Avaliação diagnóstica de leitura pós-pandemia.** Revista Brasileira de Avaliação Educacional, v.12, n.3, 2021.

MENDONÇA, CL **Alfabetização de crianças com dislexia durante uma pandemia.** Revista Educação Especial, v.36, e7890, 2023.

MENDES, T.; SOUZA, E. **Avaliação formativa remota na alfabetização.** Estudos em Avaliação Educacional, v.33, 2022.

MILLER, John; CHANDLER, Emily. **Education 5.0:** Embracing human-centered learning in a digital age. New York: Future Learning Press, 2021.

NUNES, FL; BARROS, AC **Análise crítica de aplicativos para alfabetização.** Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 3, 2022.

OLIVEIRA, T. F. et al. **Educação durante a pandemia de COVID-19:** desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação, 26. 2021

OLIVEIRA, S. et al. **Insegurança alimentar e regressão em alfabetização.** Cadernos de Saúde Pública, v.39, sup.1, 2023.

OLIVEIRA, MJ **Grafomotricidade e aquisição ortográfica pós-pandemia.** Revista Portuguesa de Pedagogia, v.58, 2023.

OLIVEIRA, S. et al. **Letramento funcional em saúde.** Cadernos de Saúde Pública, v.40, sup.1, 2024.

OLIVEIRA, SC et al. **Análise preditiva de dificuldades leitoras.** Estudos em Avaliação Educacional, v.35, e09846, 2024.

PEREIRA, F.; DIAS, M. **Letramento familiar e mediação da leitura na pandemia.** Educação em Revista, v.38, e56789, 2022.

PEREIRA, F. **Formação docente emergencial para alfabetização.** Educação em Revista, v.40, 2024.

PEREIRA, RF **Fluência leitora assistida por tecnologia.** Revista Brasileira de Alfabetização, v.19, 2024.

RIBEIRO, F.; SANTOS, M. **Realidade Aumentada na Reconstrução de Contextos Literários.** Educação & Realidade, v.47, n.1, p.30-47, 2022.

RIBEIRO, CA; FERNANDES, DR **Integração curricular das TDIC na alfabetização.** Revista Contemporânea de Educação, v. 43, 2022.

RIBEIRO, CA et al. **Trajetórias de fluência leitora em coortes pandêmicas.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.104, n.1, 2023.

RIBEIRO, C.; MARTINS, L. **Produção textual na alfabetização remota.** Revista Brasileira de Alfabetização, v.18, 2023.

RIBEIRO, V. et al. **Vocabulário receptivo e proficiência leitora.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.24, n.1, 2024.

RIBEIRO, VS **Aprendizagem colaborativa mediada por tecnologia.** Educação em Revista, v.40, e27890, 2024.

ROCHA, T. **Biometria Ocular na Educação.** Brasília: Ed. UnB, 2024.

ROCHA, A. et al. **Reconstrução de vínculos leitores no retorno presencial.** Psicologia Escolar e Educacional, v.28, 2024.

ROCHA, A. et al. **Bases neurais do estresse leitor.** Arquivos Brasileiros de Neuropsiquiatria, v.81, n.5, 2023.

ROCHA, AP et al. **Realidade virtual na superação de fobia de leitura.** Psicologia Escolar e Educacional, v.27, e255198, 2023.

SÁNCHEZ, M., FERNÁNDEZ, M., & DIAZ, J. **Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo.** Revista Científica Uisrael, 8(1), 113 -129. 2020. Disponível em: <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/400/197>. Acesso 2025.

SANTOS, LP **Realidade aumentada no desenvolvimento vocabular.** Tecnologias na Educação, v.15, n.1, 2023.

SANTOS, M.; OLIVEIRA, P. **Carga cognitiva na compreensão leitora.** Educação e Pesquisa, v.49, 2023.

SANTOS, ML; RIBEIRO, PC **Caminhos para integração crítica das TDIC.** Educação em Foco, v. 1, 2024.

SHARE, DL **As Consequências Cognitivas da Alfabetização.** Estudos Científicos da Leitura, v.27, n.5, 2023.

SILVA, LF et al. **Neuroimagem e processamento linguístico pós-pandemia**. Arquivos Brasileiros de Neurociências, v.21, n.4, 2023.

SILVA et al. **Relatório de TIC na educação Brasil** (2020).

SILVA, JO **Narrativas identitárias e fracasso escolar**. Educação em Revista, v.39, 2023.

SNOWLING, MJ et al. **Resultados de alfabetização para crianças com dislexia**. Revista de Psicologia Infantil e Psiquiatria, v.63, n.9, 2022.

SOUSA, R. L. de; SILVA, A. M.; PEREIRA, C. F. **Aulas híbridas e o uso das TDIC no processo de alfabetização no pós-pandemia: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação e Tecnologia, v. 15, n. 2, p. 115–130, 2022.

SOUZA, EM et al. **Alfabetização e desconectividade nas periferias urbanas**. Educação em Foco, v.27, n.3, 2022.

SOUZA, EM **Depressão e dificuldades de aprendizagem**. Revista Psicologia Clínica, v.35, n.1, 2024.

STANOVICH, KE Matthew **Efeitos na Leitura**. Reading Research Quarterly, v.21, n.4, 1986.

TELLES, VS **Desigualdades globais na aprendizagem da leitura**. Revisão de Educação Comparada, v.66, n.4, 2022.

TELLES, VS **Leitura e pensamento científico na educação básica**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.31, n.119, 2023.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação: a crise na alfabetização**. Paris: UNESCO, 2021.

UFPR. **Projeto OLHO: reabilitação oculomotora em transtornos de leitura pós-pandemia**. Relatório Técnico, 2024.

UFRJ. **Neuromodulação e reabilitação leitora em contextos de defasagem extrema**. Relatório Técnico INDC/UFRJ, 2024.

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: 2025.

UNICEF. **Informe del Banco Mundial-UNICEF**, Panamá: UNICEF.ORG. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/comunicados->

[prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-yninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simples](#). Acesso 2025.

VIERA, R. **Modelo de estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de la I.E. Mariscal Ramón Castilla**. Piura, Perú: Universidad César Vallejo. 2021. Disponível em: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/66490/Viera_CARSD.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso 2025.

CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA E DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Carmem Lúcia Valente Pereira¹¹

RESUMO

A avaliação da aprendizagem escolar ocupa um papel essencial na ação formativa, pois permite auxiliar o desenvolvimento dos alunos e orientar as práticas pedagógicas. Esta pesquisa tem como objetivo discutir as contribuições da avaliação formativa e da participação da família para o processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância da ação conjunta entre escola e família na promoção do desenvolvimento integral do educando. Desse modo, essa pesquisa é qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, que mostra as principais modalidades avaliativas, entre elas a diagnóstica, a formativa e a somativa, esclarecendo sobre as características, finalidades e contribuições para a construção do conhecimento. Todavia, ao possibilitar que os conhecimentos prévios e as necessidades dos alunos, a avaliação formativa acompanha o trajeto da aprendizagem, fornecendo meios para a reorganização das práticas pedagógicas; e a avaliação somativa verifica os resultados alcançados ao final da etapa de ensino. O estudo também discute a avaliação mediadora como estratégia de acompanhamento integrado da aprendizagem e ressalta que a participação da família fortalece o vínculo entre escola e estudante, favorecendo o desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Dessa forma, a avaliação, quando utilizada de forma duradoura, reflexiva e articulada com a participação familiar, deixa de ser apenas um mecanismo de verificação do rendimento escolar e passa a constituir uma importante estratégia para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação formativa. Participação da família. Avaliação mediadora. Processo de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The assessment of school learning plays an essential role in formative action, as it helps to support student development and guide pedagogical practices. This research aims to discuss the contributions of formative assessment and family participation to the teaching and learning process, highlighting the importance of joint action between school and family in promoting the integral development of the student. Thus, this research is qualitative, developed through a literature review, which shows the main assessment modalities, including diagnostic, formative, and summative assessments, clarifying their

¹¹ **Graduação:** Licenciatura em Educação Artística, UNIFAP/ Universidade Federal do Amapá. **Pós-Graduação:** Especialização em Psicopedagogia, IBPEX/ Instituto Brasileiro de **Pós-Graduação**, e Extensão. Especialização em Educação Especial e Inclusiva, FATHEC /Faculdade de Teologia e Ciências Humanas. Especialização em Transtorno do Espectro Autista, FATHEC/ Faculdade de Teologia e Ciências Humanas. **Mestranda:** Ciências da Educação, UNINTER/Universidad Internacional Tres Fronteras. E-mail: carmemvalente1970@gmail.com

characteristics, purposes, and contributions to knowledge construction. However, by enabling the consideration of students' prior knowledge and needs, formative assessment accompanies the learning path, providing means for the reorganization of pedagogical practices; and summative assessment verifies the results achieved at the end of the teaching stage. The study also discusses mediating assessment as a strategy for integrated monitoring of learning and emphasizes that family participation strengthens the bond between school and student, favoring academic, social, and emotional development. Thus, when assessment is used in a lasting, reflective way and articulated with family participation, it ceases to be merely a mechanism for verifying school performance and becomes an important strategy for the development of the teaching and learning process.

Keywords: Learning assessment. Formative assessment. Family participation. Mediating assessment. Teaching and learning process.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar constitui um dos elementos principais no processo educativo, pois permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e orientar as práticas pedagógicas. Nos debates atuais sobre educação, cresce a compreensão de que avaliar não significa apenas conferir notas, mas compreender as necessidades dos alunos e promover condições para que a aprendizagem aconteça de forma significativa.

Durante muito tempo, a prática avaliativa esteve de forma muito intensa à chamada "pedagogia do exame", caracterizada pela valorização dos resultados e pela classificação dos estudantes. Nesse modelo, a preocupação maior concentra-se na aprovação ou reprovação, enquanto aspectos importantes da trajetória de formação, onde acabam sendo deixados em segundo plano, gerando efeitos pedagógicos, psicológicos e sociais.

No contexto brasileiro, a avaliação escolar passou por importantes transformações ao longo das últimas décadas. Embora práticas avaliativas já existissem anteriormente, a consolidação de uma perspectiva mais ampla e formativa ganhou força com as discussões educacionais e com as mudanças propostas pela legislação, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incentivando uma visão mais democrática do ensino.

Entre os principais tipos de avaliação, destacam-se a diagnóstica, a formativa e a somativa, cada uma com funções específicas no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação diagnóstica identifica os conhecimentos prévios dos estudantes; a formativa acompanha continuamente o desenvolvimento das aprendizagens; e a somativa verifica os resultados alcançados ao final de um período ou etapa educativa.

Cabe analisar, que além das práticas avaliativas desenvolvidas pela escola, a participação da família representa um importante fator para o sucesso do processo educativo. O acompanhamento das atividades escolares, o diálogo com os professores e o incentivo aos hábitos de estudo contribuem para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. Nesse sentido, a articulação entre avaliação formativa e participação familiar fortalece o acompanhamento da aprendizagem e favorece a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Este estudo, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em obras e estudos sobre avaliação educacional e participação da família no contexto escolar.

Conforme Luckesi (2011), Hoffmann (2019), Bloom (1983), Oliveira (2020) e Araújo (2018), a avaliação deve estar integrada ao planejamento pedagógico e ao acompanhamento do desenvolvimento do estudante, permitindo ao professor analisar informações, redefinir estratégias e promover intervenções adequadas às necessidades de aprendizagem.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir as contribuições da avaliação formativa e da participação da família para o processo de ensino e aprendizagem, esclarecendo a importância da atuação conjunta entre escola e família no desenvolvimento integral dos estudantes

2 A ARTICULAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas relações entre família e escola. Muitas responsabilidades relacionadas à formação ética e à socialização das

crianças, antes desenvolvidas predominantemente no ambiente familiar, passaram a ser compartilhadas com a instituição escolar. Assim, o professor, além de ensinar os conteúdos curriculares, frequentemente assume a tarefa de orientar comportamentos, desenvolver valores e promover atitudes de respeito, cooperação e convivência social (ALARCÃO 2003).

Desse modo, a educação é um processo coletivo, no qual a família e a escola possuem funções complementares e indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança. Quando a família participa ativamente da vida escolar, acompanhando as atividades e estabelecendo rotinas de estudo, o estudante tende a apresentar melhores resultados acadêmicos e maior comprometimento com a aprendizagem (OLIVEIRA, 2020; PARO, 2016).

Sob essa perspectiva, Araújo (2018) destaca que o acompanhamento familiar não deve limitar-se à cobrança de notas ou resultados, mas envolver diálogo constante sobre as experiências escolares, os conhecimentos adquiridos e as dificuldades encontradas. Perguntas simples, como "O que você aprendeu hoje?" ou "Qual foi sua participação na aula?", incentivam a autonomia, a curiosidade e o protagonismo do estudante em seu próprio processo de aprendizagem.

Da mesma forma, a construção de limites, responsabilidades e hábitos de estudo faz parte da formação humana e contribui para o desenvolvimento da disciplina e da autonomia. Feijó (2019) ressalta que a definição de regras claras, associadas ao diálogo e ao acompanhamento dos pais, favorece a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres, compreendendo que toda ação possui consequências (FEIJÓ, 2019; TIBA, 2002).

No âmbito escolar, a avaliação também assume um papel fundamental. Para Luckesi (2011), avaliar não significa apenas medir ou classificar o aluno, mas compreender sua trajetória de aprendizagem para tomar decisões pedagógicas capazes de favorecer seu desenvolvimento. O autor afirma que a avaliação é um ato de acolhimento e de intervenção, cujo objetivo principal é promover avanços e superar dificuldades (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2019).

Nessa lógica, a avaliação formativa acontece continuamente e envolve três momentos essenciais: a observação da realidade, a reflexão sobre os resultados e a tomada de decisões para melhorar a aprendizagem. Esse processo está presente em diversas situações do cotidiano, pois as pessoas constantemente avaliam suas ações para fazer escolhas mais adequadas. No ambiente escolar, entretanto, a avaliação não deve ser utilizada como instrumento de punição ou ameaça, mas como um mecanismo de acompanhamento e aperfeiçoamento das práticas educativas (PERRENOUD, 1999; HAYDT, 2019).

Ao defender uma prática avaliativa comprometida com a aprendizagem, Luckesi (2011) afirma que a finalidade da avaliação é produzir informações que permitam ao professor reorganizar sua prática pedagógica e oferecer novas oportunidades de aprendizagem aos estudantes. Dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas um registro quantitativo e passa a ser uma estratégia de mediação entre ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2019).

Por fim, a atuação conjunta entre família e escola mostra-se essencial para a formação integral do educando. O apoio familiar, aliado a práticas avaliativas humanizadas e formativas, contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, fortalecendo a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com o sucesso escolar (PARO, 2016; LIBÂNEO, 2013; LUCKESI, 2011).

2.2A participação da família e a avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas relações entre família e escola. Muitas responsabilidades relacionadas à formação ética e à socialização das crianças, antes desenvolvidas predominantemente no ambiente familiar, passaram a ser compartilhadas com a instituição escolar. Nesse contexto, o professor, além de ensinar os conteúdos curriculares, frequentemente

assume a tarefa de orientar comportamentos, desenvolver valores e promover atitudes de respeito, cooperação e convivência social (OLIVEIRA, 2020).

A educação é um processo coletivo, no qual a família e a escola possuem funções complementares e indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança. Quando a família participa ativamente da vida escolar, acompanhando as atividades e estabelecendo rotinas de estudo, o estudante tende a apresentar melhores resultados acadêmicos e maior comprometimento com a aprendizagem (OLIVEIRA, 2020).

O acompanhamento familiar não deve limitar-se à cobrança de notas ou resultados, mas envolver diálogo constante sobre as experiências escolares, os conhecimentos adquiridos e as dificuldades encontradas. Perguntas simples, como "O que você aprendeu hoje?" ou "Qual foi sua participação na aula?", incentivam a autonomia, a curiosidade e o protagonismo do estudante em seu próprio processo de aprendizagem (ARAÚJO, 2018).

Perante a construção de limites, responsabilidades e hábitos de estudo faz parte da formação humana e contribui para o desenvolvimento da disciplina e da autonomia. A definição de regras claras, associadas ao diálogo e ao acompanhamento dos pais, favorece a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres, compreendendo que toda ação possui consequências (FEIJÓ, 2019).

Sob essa visão, a avaliação escolar também assume um papel fundamental. Avaliar não significa apenas medir ou classificar o aluno, mas compreender sua trajetória de aprendizagem para tomar decisões pedagógicas capazes de favorecer seu desenvolvimento. A avaliação constitui um ato de acolhimento e intervenção, cujo principal objetivo é promover avanços e superar dificuldades (LUCKESI, 2011).

A avaliação formativa acontece continuamente e envolve três momentos essenciais: a observação da realidade, a reflexão sobre os resultados e a tomada de decisões para melhorar a aprendizagem. Esse processo está presente em diversas situações do cotidiano, pois as pessoas constantemente avaliam suas ações para fazer escolhas mais adequadas. No

ambiente escolar, entretanto, a avaliação não deve ser utilizada como instrumento de punição ou ameaça, mas como um mecanismo de acompanhamento e aperfeiçoamento das práticas educativas (LUCKESI, 2011).

A finalidade da avaliação é produzir informações que permitam ao professor reorganizar sua prática pedagógica e oferecer novas oportunidades de aprendizagem aos estudantes. Dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas um registro quantitativo e passa a ser uma estratégia de mediação entre ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2011).

Nessa perspectiva, a atuação conjunta entre família e escola torna-se essencial para a formação integral do educando. O apoio familiar, aliado a práticas avaliativas humanizadas e formativas, contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, fortalecendo a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com o sucesso escolar (OLIVEIRA, 2020; ARAÚJO, 2018; FEIJÓ, 2019; LUCKESI, 2011).

2.1 Avaliação diagnóstica, formativa e somativa: características e aplicações

A avaliação da aprendizagem compreende diferentes modalidades que auxiliam o professor a acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e a planejar suas ações pedagógicas. Entre as mais utilizadas estão a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa, cada uma com objetivos e aplicações específicas no processo educativo (LUCKESI, 2011).

A avaliação diagnóstica é realizada, geralmente, no início do processo de ensino, com a finalidade de identificar os conhecimentos prévios, as habilidades e as dificuldades dos estudantes. As informações obtidas permitem que o professor organize estratégias mais adequadas às necessidades da turma, favorecendo uma aprendizagem mais significativa (HAYDT, 2020).

Embora seja frequentemente aplicada no início das atividades, a avaliação diagnóstica também pode ocorrer durante o percurso escolar. Sempre que o professor busca compreender o nível de aprendizagem dos

alunos para reorganizar sua prática, está realizando uma ação diagnóstica voltada para a melhoria do ensino (LIBÂNEO, 2013).

A avaliação formativa acontece durante todo o processo de aprendizagem e tem como principal característica o acompanhamento permanente do desenvolvimento do estudante. Por meio dela, o professor identifica dificuldades, oferece feedback e realiza intervenções pedagógicas que favorecem a construção do conhecimento (HOFFMANN, 2019).

Essa modalidade valoriza o percurso realizado pelo estudante e considera que aprender é um processo contínuo. Atividades, debates, projetos, trabalhos em grupo e exercícios cotidianos são instrumentos que permitem acompanhar a evolução da aprendizagem e promover o desenvolvimento das competências escolares (PERRENOUD, 1999).

A avaliação somativa, por sua vez, é realizada ao final de um período de ensino com o objetivo de verificar os resultados alcançados. Nessa modalidade, os conhecimentos construídos ao longo do processo são sintetizados em uma nota ou conceito, atendendo às exigências do sistema educacional (LUCKESI, 2011).

Entre os instrumentos utilizados na avaliação somativa destacam-se provas, testes, exames e outras atividades que possibilitam mensurar o desempenho final do estudante. Apesar de sua importância, essa modalidade não deve ser utilizada de forma isolada, pois a aprendizagem envolve aspectos que vão além dos resultados quantitativos (HAYDT, 2020).

A legislação educacional brasileira reconhece a importância de uma avaliação que considere o desenvolvimento global do estudante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, reforçando a necessidade de práticas avaliativas mais inclusivas e formativas (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a integração entre as avaliações diagnóstica, formativa e somativa torna o processo educativo mais completo e eficiente. Enquanto a diagnóstica identifica as necessidades, a formativa acompanha o percurso e a somativa verifica os resultados alcançados, contribuindo para uma educação voltada ao desenvolvimento integral do estudante (VASCONCELLOS, 2018).

2.2 A avaliação formativa e o acompanhamento constante do desenvolvimento do estudante

A avaliação formativa é uma prática pedagógica que acompanha o estudante durante todo o processo de aprendizagem, permitindo identificar avanços e dificuldades antes do encerramento de um conteúdo. Diferentemente dos modelos tradicionais, ela busca orientar o ensino e favorecer o desenvolvimento contínuo do aluno (HOFFMANN, 2019).

Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um momento isolado e passa a integrar o cotidiano escolar. O professor acompanha o desempenho da turma, identifica as necessidades de aprendizagem e pode reorganizar suas estratégias para atender às dificuldades encontradas pelos estudantes (LIBÂNEO, 2013).

Um dos principais objetivos da avaliação formativa é oferecer feedback constante, possibilitando que o estudante compreenda seus erros e fortaleça suas potencialidades. Esse acompanhamento contribui para uma aprendizagem mais significativa e estimula a participação ativa do aluno na construção do conhecimento (PERRENOUD, 1999).

Além disso, a avaliação formativa favorece o desenvolvimento da autonomia, pois incentiva o estudante a refletir sobre seu próprio desempenho e a assumir maior responsabilidade pelo processo de aprendizagem. A autoavaliação e a participação em atividades colaborativas fortalecem essa prática educativa (HADJI, 2001).

O professor pode utilizar diferentes instrumentos para acompanhar a aprendizagem, como observações, debates, atividades práticas, portfólios, projetos e questionários diagnósticos. A diversidade de estratégias permite avaliar o desenvolvimento dos estudantes de forma mais ampla e respeitar diferentes ritmos de aprendizagem (HAYDT, 2020).

As tecnologias digitais também têm ampliado as possibilidades da avaliação formativa, oferecendo recursos que facilitam o acompanhamento do progresso dos estudantes. Ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas educacionais permitem registrar resultados e fornecer devolutivas rápidas, tornando o processo avaliativo mais dinâmico (BACICH; MORAN, 2018).

A avaliação formativa favorece o acompanhamento permanente da aprendizagem, permitindo que o professor identifique dificuldades e intervenha quando elas surgem. Esse processo evita que os problemas sejam percebidos apenas ao final do período letivo, contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva (HOFFMANN, 2019).

Além de beneficiar os estudantes, a avaliação formativa também contribui para o aperfeiçoamento da prática docente. Ao analisar as dificuldades apresentadas pela turma, o professor é levado a refletir sobre suas metodologias e a buscar novas estratégias de ensino capazes de atender às necessidades dos alunos (LIBÂNEO, 2013).

Para tanto, a avaliação ocorre durante todo o processo educativo e está presente nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Exercícios, debates, projetos, produções escritas e outras práticas pedagógicas permitem que o aluno aprenda ao mesmo tempo em que é avaliado, fortalecendo a construção do conhecimento (LUCKESI, 2011).

O feedback também desempenha um papel essencial na avaliação formativa, pois oferece ao estudante a oportunidade de compreender seus avanços e superar suas dificuldades. Esse retorno contínuo possibilita verificar se os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados e orienta novas ações pedagógicas (PERRENOUD, 1999).

As tecnologias digitais ampliam as possibilidades desse acompanhamento, oferecendo ferramentas que facilitam o registro das atividades, a comunicação e a devolutiva dos resultados. Ambientes virtuais e plataformas educacionais tornam o processo avaliativo mais dinâmico e colaborativo, favorecendo a aprendizagem e a reflexão sobre a prática educativa (BACICH; MORAN, 2018).

Dessa forma, a avaliação formativa representa uma concepção de ensino voltada para a aprendizagem contínua e para o desenvolvimento integral do estudante. Quando utilizada de maneira planejada e reflexiva, ela fortalece a prática docente e contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, participativa e democrática (LUCKESI, 2011).

2.3 Instrumentos da avaliação da aprendizagem e sua função no processo educativo

Os instrumentos de avaliação são recursos utilizados pelo professor para acompanhar e compreender o desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, eles não determinam, por si só, se a avaliação é diagnóstica, formativa ou somativa, pois essa definição depende da finalidade atribuída ao processo avaliativo.

Uma mesma atividade pode assumir diferentes funções dentro da prática pedagógica. Uma prova, por exemplo, pode ser utilizada para identificar conhecimentos prévios, acompanhar o desenvolvimento do aluno ou atribuir uma nota ao final do processo, dependendo dos objetivos estabelecidos pelo professor (LUCKESI, 2011).

Na avaliação formativa, os instrumentos são utilizados para acompanhar a aprendizagem durante todo o percurso escolar. O professor analisa os resultados, oferece feedback e reorganiza suas estratégias de ensino sempre que identifica dificuldades, contribuindo para a construção do conhecimento (HOFFMANN, 2019).

Já na avaliação diagnóstica, os instrumentos têm a função de levantar informações sobre o nível de aprendizagem dos estudantes. Esse processo permite conhecer os conhecimentos prévios da turma e planejar ações pedagógicas mais adequadas às suas necessidades (HAYDT, 2020).

Na avaliação somativa, os instrumentos são empregados para verificar os resultados alcançados ao final de um período de ensino. Nessa modalidade, provas, testes e exames costumam ser utilizados para registrar o desempenho do estudante e atribuir uma nota ou conceito (PERRENOUD, 1999).

Entre os instrumentos avaliativos mais utilizados estão provas, trabalhos de pesquisa, seminários, entrevistas, portfólios, relatórios, observações e autoavaliações. Cada um deles pode contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem quando aplicado de maneira planejada e coerente com os objetivos educacionais (VASCONCELLOS, 2018).

O portfólio, por exemplo, é um instrumento que reúne atividades produzidas pelo estudante ao longo do tempo, permitindo acompanhar sua evolução e refletir sobre os avanços alcançados. Essa estratégia favorece uma visão mais ampla do desenvolvimento do aluno e fortalece a prática avaliativa formativa (HOFFMANN, 2019).

A autoavaliação também possui grande relevância, pois incentiva o estudante a analisar seu próprio desempenho, reconhecer suas dificuldades e identificar possibilidades de melhoria. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade diante da aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Os instrumentos de avaliação devem ser compreendidos como meios que auxiliam o trabalho pedagógico e não apenas como mecanismos de classificação. Quando utilizados de maneira reflexiva e articulados aos objetivos do ensino, tornam-se importantes aliados na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes (LUCKESI, 2011).

2.4 A avaliação mediadora como estratégia de aprendizagem e fortalecimento da parceria família-escola

A avaliação mediadora surge como uma proposta que busca superar as práticas tradicionais centradas apenas na classificação dos estudantes. Nessa perspectiva, avaliar significa acompanhar, orientar e criar condições para que o aluno avance em seu processo de aprendizagem (HOFFMANN, 2019).

Essa concepção fundamenta-se nas contribuições de diferentes teóricos da educação. Para Paulo Freire, a mediação ocorre por meio do diálogo e da construção coletiva do conhecimento, valorizando a participação ativa do estudante no processo educativo (FREIRE, 1996).

As ideias de Jean Piaget também influenciam a avaliação mediadora ao defender que a aprendizagem acontece por meio de desafios e da resolução de problemas. O professor assume o papel de propor situações que estimulem o desenvolvimento intelectual e favoreçam a construção do conhecimento (PIAGET, 1976).

Na perspectiva de Lev Vygotsky, a mediação pedagógica acontece quando o professor oferece apoio adequado para que o estudante desenvolva

suas potencialidades. Esse acompanhamento respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e reconhece que cada indivíduo possui formas próprias de aprender (VYGOTSKY, 2007).

Um dos princípios da avaliação mediadora é compreender que avaliar vai além da aplicação de provas e testes. O processo avaliativo está presente nas interações cotidianas, nas orientações dadas pelo professor, nos questionamentos realizados em sala de aula e nas intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo do ensino (HOFFMANN, 2019).

Outro aspecto importante refere-se ao acompanhamento contínuo do estudante. Nessa concepção, é o professor quem acompanha a trajetória de aprendizagem do aluno, identificando suas dificuldades e propondo estratégias que contribuam para o seu desenvolvimento integral (LUCKESI, 2011).

A avaliação mediadora reconhece que os estudantes aprendem de maneiras e em tempos diferentes. Por esse motivo, torna-se necessário utilizar diferentes atividades e instrumentos avaliativos que permitam compreender as múltiplas dimensões da aprendizagem e respeitar as singularidades de cada educando (PERRENOUD, 1999).

Desse modo, provas, trabalhos, projetos, atividades práticas, debates e observações pedagógicas são recursos importantes para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. A utilização de diferentes estratégias amplia as possibilidades de avaliação e oferece ao professor uma visão mais completa do processo educativo (LIBÂNEO, 2013).

Nessa perspectiva, compreender a aprendizagem exige uma análise ampla do processo educativo, considerando os avanços, as dificuldades e os diferentes caminhos percorridos pelos estudantes. O professor precisa identificar os obstáculos e as potencialidades presentes nesse percurso para desenvolver intervenções pedagógicas mais adequadas (HOFFMANN, 2019).

O acompanhamento individual requer observação constante e registros que auxiliem o professor a compreender a evolução dos alunos. Relatórios descritivos e anotações pedagógicas tornam-se importantes instrumentos para documentar o desenvolvimento da aprendizagem e orientar novas estratégias de ensino (LIBÂNEO, 2013).

Cabe destacar, que o reconhecimento de que a aprendizagem é um processo contínuo e marcado por descobertas graduais. Por essa razão, práticas avaliativas baseadas apenas na atribuição de notas podem não representar de forma adequada o desenvolvimento real dos estudantes (HAYDT, 2020).

A avaliação mediadora também propõe uma mudança de olhar sobre o papel do professor. Em vez de apenas identificar dificuldades, o educador deve buscar compreender suas causas e criar condições para que o estudante avance em seu processo de aprendizagem, oferecendo apoio e intervenções pedagógicas adequadas (VYGOTSKY, 2007).

Nesse contexto, a parceria entre família e escola fortalece os princípios da avaliação mediadora, pois permite que o acompanhamento do estudante aconteça de forma compartilhada. Quando professores e familiares dialogam sobre os avanços, as dificuldades e as potencialidades dos alunos, tornam-se possíveis intervenções mais eficazes e coerentes com as necessidades de cada educando (PARO, 2016).

A construção dessa parceria exige que escola e família deixem de buscar culpados para as dificuldades encontradas e assumam uma postura colaborativa. O sucesso escolar depende do envolvimento de todos os responsáveis pelo processo educativo, formando uma equipe comprometida com o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da aprendizagem dos estudantes (LIBÂNEO, 2013; PARO, 2016).

Além do acompanhamento do desempenho escolar, a participação da família favorece a criação de hábitos de estudo, fortalece os vínculos entre os estudantes e a escola e contribui para que a criança ou o adolescente receba orientações semelhantes nos diferentes espaços de convivência. Essa aproximação amplia as possibilidades de êxito das práticas avaliativas e do trabalho pedagógico (VASCONCELLOS, 2008).

Dessa forma, a avaliação mediadora somente cumpre plenamente sua função educativa quando está associada ao diálogo, à reflexão e à cooperação entre professores, estudantes e famílias. Ao produzir informações sobre a aprendizagem e favorecer a construção de estratégias conjuntas, ela contribui para uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida

com o desenvolvimento integral dos estudantes (HOFFMANN, 2019; FREIRE, 1996; LUCKESI, 2011).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem escolar desempenha um papel essencial no processo educativo, uma vez que possibilita acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades e orientar as práticas pedagógicas. Ao longo deste estudo, verificou-se que as concepções contemporâneas de avaliação ultrapassam a função tradicional de mensuração do desempenho, assumindo uma perspectiva formativa, mediadora e comprometida com a construção do conhecimento.

A revisão bibliográfica permitiu compreender que as modalidades diagnóstica, formativa e somativa possuem funções específicas e complementares no contexto escolar. A avaliação diagnóstica contribui para o reconhecimento dos conhecimentos prévios e das necessidades dos estudantes; a avaliação formativa acompanha continuamente o percurso da aprendizagem, favorecendo intervenções pedagógicas adequadas; e a avaliação somativa possibilita a verificação dos resultados alcançados ao final de determinado período educativo.

Também foi possível constatar que a avaliação formativa, quando associada ao acompanhamento permanente do desenvolvimento do estudante, fortalece a prática docente e favorece uma aprendizagem mais significativa. Nesse contexto, a utilização de diferentes instrumentos avaliativos amplia as possibilidades de compreensão do processo educativo, respeitando os diferentes ritmos e potencialidades dos educandos.

Para tanto, a avaliação mediadora, entendida como uma prática baseada no diálogo, na reflexão e na intervenção pedagógica. Essa concepção contribui para uma educação mais inclusiva, democrática e humanizada, na qual o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem e como oportunidade para a construção de novos conhecimentos.

Além disso, a pesquisa demonstrou que a participação da família representa um elemento indispensável para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem. O acompanhamento das atividades escolares, o diálogo constante com a escola e o incentivo aos hábitos de estudo favorecem o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. A parceria entre família e escola contribui para que a avaliação deixe de ser apenas um instrumento de verificação e passe a constituir um recurso de acompanhamento compartilhado do desenvolvimento do educando.

Dessa forma, conclui-se que as contribuições da avaliação formativa e da participação da família estão diretamente relacionadas à promoção de uma educação de maior qualidade, pautada no acompanhamento contínuo da aprendizagem e na construção coletiva do conhecimento. A atuação integrada entre professores, estudantes e familiares fortalece o desenvolvimento integral do educando e amplia as possibilidades de sucesso escolar.

Contudo, que este estudo possa contribuir para reflexões sobre a importância da adoção de práticas avaliativas mais democráticas e participativas, incentivando a aproximação entre escola e família e valorizando a avaliação como um instrumento de mediação, inclusão e transformação do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, José Carlos Souza. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2018.

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

BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei->

[9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html](https://doi.org/10.3390/9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 14 jun. 2026.

FEIJÓ, Maria Cristina. *Família e escola: construindo caminhos para a aprendizagem*. São Paulo: Wak, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2020.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2020.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Cortez, 2016.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

TIBA, Içami. *Quem ama, educa! Formando cidadãos éticos*. São Paulo: Gente, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.